

Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung?

Franz B. Wember

Gelegentlich wird behauptet, jeder und jede müsse heutzutage die englische Sprache beherrschen, aber stimmt das wirklich? Hand auf's Herz: Verfügen Sie, liebe Leserin, lieber Leser, über ein perfektes Englisch in Wort und Schrift? Wenn gebildete Erwachsene die englische Sprache nicht beherrschen müssen, um im Leben zurecht zu kommen, müssen das dann Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf? Haben wir an den Förderschulen und Sonderschulen, in Förderklassen und im Gemeinsamen Unterricht nicht andere Sorgen, als den Kindern, denen das schulische Lernen ohnehin schwer fällt, eine Sprache beizubringen, die gar nicht unsere und ihre Kultursprache ist? Müssen wir Thomas, der uns durch seine Kraftausdrücke im Unterricht stört, die große weite Welt des zweisprachigen Fluchens eröffnen? Muss Sandra, die bereits in ihrer Muttersprache so stark stottert, dass ihre Äußerungen nur mit Mühe zu verstehen sind, in Zukunft auf Englisch stottern können? Wird Englisch die Mobilität der blinden Monika oder des Rollstuhl fahrenden Erdogan erhöhen? Und überhaupt, Erdogan: Der Junge spricht ein Durcheinander aus Deutsch, Türkisch und Serbokroatisch, gewinnt diese multilinguale Melange wirklich durch angloamerikanische Versatzstückchen an Gehalt?

Der Gesetzgeber hat längst gesprochen, und so steht für uns heute nicht mehr die Frage an, oder wir Englisch unterrichten wollen. Es ist entschieden, dass wir Englisch unterrichten sollen und wir müssen uns fragen, was und wie wir unterrichten wollen? Das ist auch gar nicht so schlimm, denn es gibt zum Glück gewichtige Argumente, die für die englische Sprache sprechen.

Wenn gerade gesagt wurde, Englisch sei nicht unsere Kultursprache, so ist das zwar richtig, aber zugleich gilt: Die englische Sprache ist längst die globale Sprache überhaupt (Crystal, 1997) und ist nicht erst seit der Gründung der Europäischen Union die dominante Sprache Europas (James, 2000). Sie ist zentral für zahlreiche Fachsprachen und seit langem integraler Bestandteil unserer Alltagssprache (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner, 1998). Wer wollte die vielen technischen Ausdrücke noch eindeutschern, die längst übernommen und nicht mehr übersetzt werden, und wollen Sie einen Jugendlichen wirklich noch korrigieren, er solle richtiges Deutsch sprechen, wenn er sich so äußert: „Meine Schwester kauft immer Eyeshadow, Peeling und Bodygel in ihrem Beautyshop, ich stehe auf Piercing und Tattoos, die sind cool. Am liebsten fahre ich mit meinen Inline-Skates zu MacDonalds, da esse ich Donuts und Big Macs und trinke mir eine Coke. Ich höre immer die Charts in Heavy Metal und surfe Stunden mit meinem Browser im Internet. Das geht ganz schön auf die Cityverbindungen im Call by Call-Tarif, weil meine Eltern keine Flatrate haben.“

Alle diese Begriffe können Sie täglich hören, in Bus und Bahn und Funk und Fernsehen. Sie lesen sie in Ihrer Tageszeitung oder auf Ihrer Telefonrechnung, da scheint es vernünftig, sich mit der englischen Sprache auch in Schule und Unterricht auseinander zu setzen. Der Titel dieser Arbeit fragt, ob die englische Sprache bei Kindern mit besonderem pädagogischem Förderbedarf eine Chance darstelle oder eine Überforderung sei? Ich werde versuchen zu zeigen, dass diese Frage nicht theoretisch beantwortet werden kann, sondern praktisch beantwortet werden muss. Und ich werde versuchen zu zeigen, dass beide Möglichkeiten Wirklichkeit werden können: Wir können die uns anvertrauten Kinder überfordern, aber wir können ihnen auch neue Lernchancen eröffnen. Es wird darauf ankommen, ob es uns gelingt,

eine pädagogisch fruchtbare Passung zwischen den Anforderungen und Leistungserwartungen unseres Unterrichts und den konkreten Lernvoraussetzungen herzustellen, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen.

Das ist viel leichter gesagt als gemacht. In einem ersten Schritt werde ich das Unterrichtsfach Englisch einer didaktischen Analyse unterziehen. In einem zweiten Schritt skizziere ich einige didaktische Konkretisierungen, die mir für die Primarstufe wichtig scheinen und ich ziehe erste unterrichtsmethodische Konsequenzen. In Schritt drei und vier betone ich die besondere Bedeutung der Analyse der Lernvoraussetzungen bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es wird sich zeigen, dass sich die englische Sprache als Gegenstand und Inhalt von Unterricht relativ unproblematisch darstellt, solange keine spezifisch sprachlichen und kognitiven Lernschwierigkeiten vorliegen und die Lernenden dem allgemeinen Bildungsgang folgen können. Weitaus schwieriger ist die Unterrichtssituation, wenn die, die die englische Sprache erlernen sollen, mit kognitiven, vielleicht sogar mit spezifisch sprachlichen Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Im vierten und letzten Teil werde ich für diese Schülerinnen und Schüler eine konsequente didaktische Reduktion des Unterrichtsfaches Englisch empfehlen und einige differenzierte Hinweise für seine methodische Aufbereitung wagen. Beginnen möchte ich jedoch mit der didaktischen Analyse und zunächst zeigen, wie wichtig das Wissen und Empfinden der Lehrerinnen und Lehrer ist, wenn es darum geht, guten Englischunterricht zu realisieren.

1. Didaktische Analyse der Zielsprache Englisch

Eines der einfachsten Modelle zur Organisation von Gedanken rund um die Vorbereitung und Analyse von Unterricht ist das didaktische Dreieck, ein Modell mit langer Tradition. Es macht auf drei zentrale Komponenten aufmerksam, die es zu bedenken gilt: Die Lehrperson, im vorliegenden Fall also Sie, falls Sie Lehrer oder Lehrerin sind, die Sache, in unserem Falle die englische Sprache und Kultur, und die lernende Person, in unserem Falle Kinder und Jugendliche mit besonderem pädagogischem Förderbedarf. Das didaktische Dreieck soll jedoch nicht nur auf diese drei Unterricht konstituierenden Faktoren aufmerksam machen sondern auch darauf, dass neben den drei Faktoren selbst die Beziehungen zwischen diesen drei Faktoren besonders wichtig sind, wenn man Unterricht rational planen oder eingehend analysieren will.

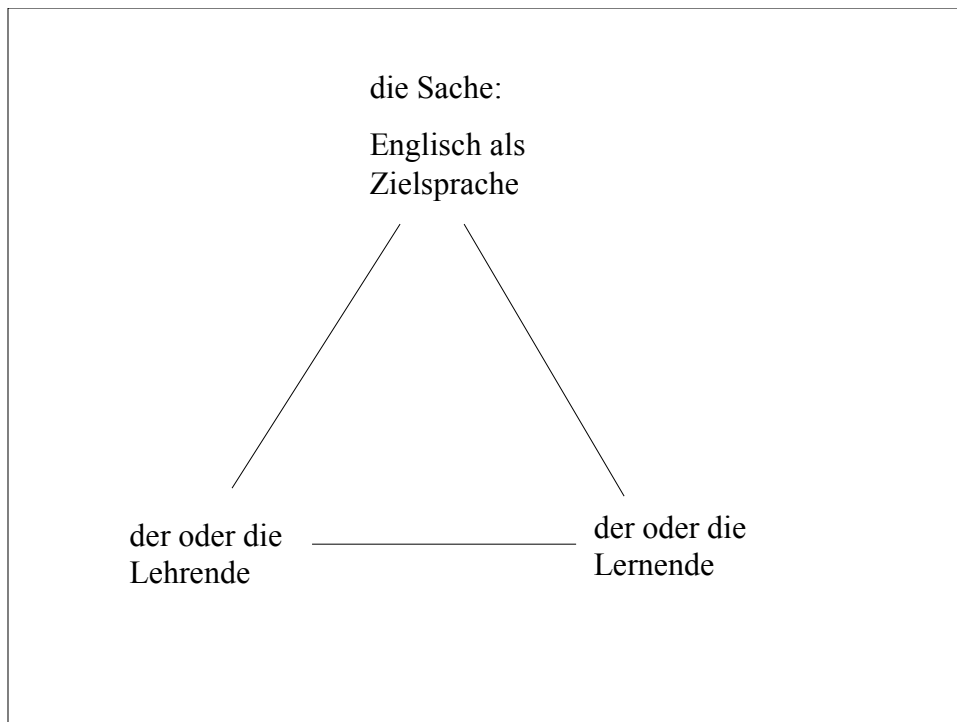


Abb. 1: Das didaktische Dreieck

Beginnen wir bei der Lehrperson: Diese ist von zentraler Wichtigkeit, denn ihr Wissen und Können entscheidet über die unterrichtlichen Möglichkeiten. Dieses Wissen und Können bezieht sich zum einen auf die Sache. Wenn ich geeignete englische Lieder, Gedichte oder Geschichten nicht kenne, kann ich sie im Unterricht nicht einsetzen. Wenn ich nicht gelernt habe, wie ich Lieder und Tänze mit Kindern einüben kann, werde ich diese kaum unterrichtlich nutzen können. Wenn ich selbst nicht englisch sprechen kann, kann ich für die Lernenden kein sprachliches Modell sein. Wenn ich nicht Englisch verstehe, kann ich keinen dialogischen Unterricht entwickeln.

Das Wissen und Können der Lehrpersonen bezieht sich aber nicht nur auf die Sache, die Zielsprache Englisch, sondern ebenso auf die Lernenden und auf deren Beziehung zur Sache. Was weiß ich als Lehrer über das Lernen von Sprache? Erkenne ich bestimmte Regelfehler im individuellen grammatischen System meiner Schülerin als solche und weiß ich damit umzugehen? Verfüge ich über zutreffende Vorstellungen von sprachlichen Lernprozessen und kann ich auf ein Inventar von unterrichtlichen Arbeitsmethoden zurückgreifen, die von offenen, spielerischen, lustbetonten Aktivitäten über spontane dialogische Sequenzen bis hin zum gezielten Pattern Drill reichen, der elementare sprachliche Muster einübt und den Kindern erlebten Lernerfolg und sprachliche Sicherheit verspricht?

Sie sehen, Ihr Wissen und Können ist wichtig, und zwar in Bezug auf die Zielsprache Englisch wie auch auf die Lernenden. Aber nicht nur Ihr Denken ist wichtig, auch Ihre Erwartungen und Ihre Empfindungen: Wie erleben Sie die englische Sprache? Ist sie für Sie praktisch relevant, vielleicht sogar linguistisch interessant? Wie erleben Sie Ihre Schülerinnen und Schüler? Können Sie deren Interesse an der fremden Sprache nachempfinden, vielleicht sogar stärken? Ist „Pat a cake, pat a cake“ für Sie ein lustiges Lied, an dem Sie auch in Ihrem Alter noch Spaß haben können, oder können Sie nur das alberne und alt bekannte „Backe, backe Kuchen“ im englischen Gewand erkennen? Auch wenn Sie die englische Sprache auf der elementarsten Stufe unterrichten, müssen Sie diese Sprache in ihren Grundzügen beherrschen, sollten sich in ihr wohl fühlen, sollten mit ihr vertraut sein. Wenn Sie Englisch irrelevant und langweilig finden, wird sich diese Einstellung über kurz oder lang auf die

meisten Ihrer Schülerinnen und Schüler übertragen, auch wenn Sie das gar nicht wollen. Wenn Sie aus Sprachunsicherheit heraus die Kinder eng durch vorgefertigte Übungen führen und spontane sprachliche Äußerungen meiden, droht ihr Unterricht formal zu erstarren und langweilig zu werden. Einen solchen Unterricht überstehen nur dann die Schülerinnen und Schüler mit Erfolg, die besonders gute Lernvoraussetzungen mitbringen, und das sind zumeist nicht die Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf. - Bevor wir diese zentrale Frage differenzierter verfolgen, möchte ich kurz beleuchten, wie sich die englische Sprache als Inhalt und Gegenstand von Unterricht darstellt, indem ich versuche, die drei Leitfragen der didaktischen Analyse zu beantworten, die Wolfgang Klafki bereits 1958 formuliert hat.

Bei der didaktischen Analyse fragen wir nach den Inhalten und Zielen von Unterricht und nach deren Legitimation und Realisierbarkeit: „Was sollen die Lernenden lernen?“ lautet die Gretchenfrage, und als professionell ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer fragen wir uns immer zugleich, warum die Lernenden dies und jenes lernen sollen und im Hinterkopf bedenken wir nach Hilbert Meyer (1980, S. 126-128) immer auch, ob die Lernenden das wohl lernen wollen und wie sie das wohl lernen können, was sie lernen sollen. Klafkis erste Leitfrage der didaktischen Analyse fordert auf, den prospektiven Unterrichtsinhalt hinsichtlich seiner Gegenwartsbedeutsamkeit zu untersuchen; gemeint ist nicht, ob der mögliche Unterrichtsinhalt Englisch im gegenwärtigen gesellschaftlichen Leben bedeutsam ist; das allein reicht bei Klafki nicht aus. Er fragt vielmehr vom Kinde ausgehend (hier zitiert in der Fassung von 1963, S. 136, Hervorhebungen ausgelassen): „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“

Hierzu nur einige knappe Thesen.

1. Englisch ist die führende internationale Verkehrssprache in Industrie, Dienstleistung und Handel und die Lingua franca der europäischen Union. Englischkenntnisse sind deshalb unabdingbar für Chancengleichheit bei der beruflichen Eingliederung. In fast allen Bereichen werden inzwischen passive Englischkenntnisse verlangt, etwa beim Lesen von Schildern und Kurzanleitungen (vgl. Crystal, 1997; kritisch: Phillipson, 1993). Zunehmend werden sogar elementare Fertigkeiten in der englischsprachigen Kommunikation erwartet, etwa bei der Durchführung einfacher Verkaufsgespräche oder beim Geben kurzer orientierender Informationen (James, 2000; Europarat, 2001).
2. Englisch ist heute keine wirkliche Fremdsprache mehr. Anglizismen und Amerikanismen prägen die Umgangssprache, die technische Fachsprache, die Werbung und die Jugendsprache (Schmid-Schönbein, 2001, S. 28-31). Basale Kompetenzen in der Aussprache und im Verstehen von englischen Ausdrücken und Redewendungen sind zentral für eine soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; diese werden derzeit oft an mangelnden Englischkenntnissen erkannt, was von den Betroffenen selbst geradezu als stigmatisierend empfunden wird.
3. Da Englisch vor allem wegen seiner überragenden Rolle in der populären Jugendkultur für Kinder und Jugendliche attraktiv ist, kann hier vielleicht wieder neugieriges und interessegeleitetes Interesse entstehen, das von den Lernenden unmittelbar als lebensbedeutsam und praktisch brauchbar empfunden wird. Englisch als Unterrichtsfach kann aus dieser Sicht vielleicht sogar eine „Oase“ (Klippel, 2000,

S. 21-22) nicht-entfremdeten Lernens sein und bei der Prävention von Schulumüdigkeit helfen.

4. Die Begegnung mit der englischen Sprache vermittelt zugleich die Begegnung mit Menschen und mit einer anderen Kultur, in der alle deutsch sprechenden Menschen die Fremden sind. Im Sinne des interkulturellen Lernens kann diese Erfahrung zu einer kulturellen Dezentrierung und zu einer positiveren Einstellung gegenüber Ausländern führen. Dies kann die Toleranz gegenüber multikulturell geprägten Lebenswelten fördern und die innerschulische Integration ethnischer Minoritäten unterstützen (Blondin et al., 1998; Doyé, 1999).
5. Die Ergebnisse zur neuronalen Plastizität zeigen, dass das menschliche Gehirn im frühen Lebensalter neuronale Reorganisationen einfacher und schneller bewältigt als im späteren Lebensalter. Solche Prozesse der zentralnervösen Organisation folgen zwar einerseits einer gewissen Entwicklungslogik, sind jedoch andererseits abhängig von der Stimulanz durch bestimmte Erfahrungen: ohne Stimulanz keine Entwicklung (vgl. Spitzer, 2002, vor allem S. 99-119 und 405-410). Für das Sprachenlernen scheint das Vorschulalter eine besonders sensible Phase für das Erlernen phonematischer Unterscheidungen. Insgesamt erlernen Menschen bis etwa zum 11. oder 12. Lebensjahr zusätzliche Sprachen vergleichsweise leicht, danach wird das Sprachenlernen mühsam und erreicht in der Artikulation nicht die Perfektion, die beim frühzeitigen Sprachenlernen möglich ist. Aber: Auch spätes Sprachenlernen ist möglich.

Klafkis zweite Leitfrage der didaktischen Analyse lautet (1963, S. 137): „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“ Diese Frage dürfte im Falle des Unterrichtsfaches Englisch relativ einfach zu beantworten sein; denn alle Prognosen über zukünftigen Bildungsbedarf sagen vorher, dass in einem immer stärker zusammenwachsenden Europa und in einem zunehmend globalisierten Markt der Produkte und Dienstleistungen die Bedeutung fremdsprachlicher Kenntnisse zunimmt, und dies betrifft vor allen anderen Welt Sprachen die englische Sprache (Blondin et al., 1998). Wir sehen die Auswirkungen dieser zunehmenden europäischen Integration doch längst in unseren Sonderschulen: Sobald Sie an LEONARDO oder SOCRATES teilnehmen, brauchen Sie und Ihre Schüler Englisch. Aber kommt dem Englischen somit auch exemplarische Bedeutung zu?

„Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt oder erschließt dieser Inhalt?“ fragt Klafki (1963, S. 135), „... welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?“ Für das Englische spricht seine überragende Rolle in Wirtschaft und in Wissenschaft und besonders seine große Bedeutung in der populären Jugendkultur (s.o.). Darüber hinaus lassen sich durch eine eingehende Beschäftigung mit der englischen Sprache und Kultur exemplarische interkulturelle Lernprozesse anstoßen: Die Begegnung mit der englischen Sprache vermittelt zugleich die Begegnung mit Menschen einer anderen Kultur, in der alle deutsch sprechenden Menschen die Fremden sind; dies kann zu einer positiven Einstellung gegenüber Ausländern in einer multikulturell geprägten Lebenswelt führen und so interkulturelles Lernen sowie die innerschulische Integration ethnischer Minoritäten fördern (Doyé, 1999).

Schließlich und endlich erfordert und fördert die Beschäftigung mit der Fremdsprache Englisch wichtige exemplarische Fertigkeiten, die auch im Umgang mit der deutschen Sprache wichtig sind: Genaues Hinhören, genaues Durchgliedern von sprachlichen

Äußerungen, genaue Artikulation, Umsetzung von Phonemen in Graphemen gemäß multivalenter Korrespondenzregeln. Englisch bietet also exemplarische Sprachlernchancen, das ist die gute Nachricht. Andererseits zeigen die Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen individuelle Lernvoraussetzungen, die für das Erlernen einer Fremdsprache eher ungünstig sind, das ist die schlechte Nachricht. Ich möchte deshalb zunächst zeigen, wie in etwa eine didaktische Reduktion für das Englischlernen auf der Primarstufe aussehen könnte und dann zwei Gruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden, zum einen die, die den Zielen des Regelunterrichts bei geeigneten Adaptionen folgen können und dann die Kinder, von denen wir wegen kognitiver oder spezifisch sprachlicher Lernschwierigkeiten nicht erwarten können, dass sie die Ziele des Regelunterrichts erreichen werden.

2. Allgemeine didaktische Reduktion für die Primarstufe

Es wäre zweifellos das Beste, wenn wir alle Heranwachsenden zu perfektem Englisch in Wort und Schrift führen könnten. Da dies für das Lernen auf der Primarstufe eine unrealistische Zielperspektive sein dürfte, müssen wir eine didaktische Reduktion vornehmen, indem wir uns fragen, welche Inhalte auf dieser Lernstufe sinnvoll und welche Qualifikationsziele realistisch sind. Ich schlage zunächst drei grundsätzliche Präferenzen vor, nämlich den Vorrang der kommunikativen Sprachbegegnung vor der reflexiven Sprachanalyse, den Vorrang der rezeptiven vor der produktiven Sprachnutzung und den Vorrang der gesprochenen vor der geschriebenen Sprache. Dieser Vorschlag ist keineswegs neu. Er findet sich in prominenten Grundschuldidaktiken wie denen von Piepho (1992), Klippel (2000) oder Schmid-Schönbein (2001), ist jedoch besonders wichtig, wenn man an den besonderen Förderbedarf benachteiligter und behinderter Kinder denkt – wie noch zu zeigen sein wird.

Prinzipiell kann der Unterricht in der englischen Sprache die Begegnung mit der Sprache, die kommunikative Nutzung bis Beherrschung der Sprache und die Analyse und Reflexion über Sprache anzielen. Im Vordergrund sollte bei der Arbeit auf der Primarstufe m. E. die alltagsnahe Begegnung mit der Sprache und in Auszügen die alltagsnahe kommunikative Nutzung der Fremdsprache anstreben. Sprachanalyse und Sprachreflexion sollten nicht systematisch, wohl aber naiv betrieben werden, nämlich immer wenn und solange sie von den Lernenden selbst eingebracht wird. Dieses Primat der kommunikativen Sprachnutzung vor der reflexiven Sprachanalyse lässt sich m. E. mit der Interessenlage der Kinder und mit deren bevorzugtem Lernstil begründen: Kinder im Primarschulalter wollen mit anderen Menschen in einer anderen Sprache sprechen, sie wollen nicht Wortbildungs- oder Satzbaumuster vergleichend analysieren, und sie erlernen Sprache noch weitgehend ganzheitlich und intuitiv und weniger analytisch und komparativ, wie dies Jugendliche und besonders Erwachsene tun.

Tab. 1: Schwierigkeitsebenen der kommunikativen Sprachverwendung

| | mündlich | schriftlich |
|--------------------|----------|-------------|
| rezeptiv passiv | Hören | Lesen |
| produktiv aktiv | Sprechen | Schreiben |

Prinzipiell lassen sich bei Sprachen die zwei Darstellungsebenen mündlich/schriftlich und die zwei Nutzungsebenen rezeptiv/produktiv unterscheiden. Miteinander kombiniert ergeben sie

die vier kommunikativen Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben (vgl. Tabelle 1). Meine Empfehlung für die Primarstufe: Wir sollten die mündlichen den schriftlichen Aktivitäten vorziehen (also Hören und Sprechen vor Lesen und Schreiben), und wir sollten die rezeptiven den produktiven Aktivitäten vorziehen (also Hören vor Sprechen und Lesen vor Schreiben). Dieses Primat der rezeptiven vor der produktiven Sprachnutzung ist vom Schwierigkeitsgrad her zu begründen: Wenn der Erfolg im Englischunterricht im Vordergrund steht, empfehlen sich für den Unterricht auf der Primarstufe die leichten und erfolgversprechenden Aktivitäten, bei denen die Kinder zudem niedrigere Hemmschwellen zu überwinden haben als bei den anspruchsvollen Aktivitäten.

Kommunikative Sprachbegegnung vor reflexiver Sprachanalyse, rezeptive vor produktiver Sprachnutzung, gesprochene vor geschriebener Sprache – wenn Sie diese drei Präferenzen akzeptieren wird der Englischunterricht, den Sie in Integrationsklassen, in Förderklassen oder an Sonderschulen erteilen, anders aussehen als der Englischunterricht, den Sie selbst in Ihrer Schulzeit erfahren haben. In der Hauptsache wird der Englischunterricht, den Sie Ihren Schülerinnen und Schülern anbieten, die Begegnung mit der englischen Sprache, die Begegnung mit englisch sprechenden Menschen und die Begegnung mit Kulturen aus der englisch sprechenden Welt – vorrangig in Europa, aber auch in Amerika, Afrika und Asien – anzielen (Bebermeier, 1992; Doyé, 1999). Diese Begegnung wird auf spontanes Interesse der Schülerinnen und Schüler setzen, emotional positiv besetzt sein, ohne Leistungsdruck auskommen und die Förderung der alltagspraktischen kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund rücken.

Die Begegnung mit der englischen Sprache und die elementare kommunikative Benutzung der englischen Sprache in ausgesuchten, alltagsnahen und realistischen Situationen (z. B. Familie, Schule, Einkauf, Verkehr, Orientierung, Jugendkultur) sollte die persönliche und vor allem die soziale Identität (Balance von „Ich bin irgendwie einmalig und ganz besonders“ und „Ich bin irgendwie auch so wie alle anderen“) stärken. Auch von daher empfiehlt sich unbedingt eine interessengeleitete und affektiv positive Vorgehensweise ohne Leistungsdruck. Die sprachsystematische Progression des Lehrstoffs muss hinter der lebenspraktischen Orientierung zurück stehen, die fremdsprachliche Qualifikation ist sekundär, die persönliche Stärkung des Einzelnen primär wichtig.

Englische Alltagssprache ist sinnvoll zu ergänzen durch ausgesuchte, oft vereinfachte dargebotene Produkte der sprachlich vermittelten Kultur, vor allem Gedichte, Lieder und Tänze für Kinder, Prosa aus der Kinder- und Jugendliteratur, Filme, Videoclips und Sprechtheater. Auch hier sollten die Inhalte konsequent interessegeleitet ausgewählt werden, Klassiker der sog. Hochkultur dürften nur in Ausnahmefällen geeignet sein. Eine brauchbare Orientierung bietet der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen auf den elementaren Fertigungsniveaus A1 und A2 (vgl. Tabellen 2 und 3).

Tab. 2: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Level A1 (vereinfacht nach Europarat, 2001, S. 35-36)

| | mündlich | schriftlich |
|-----------|---|---|
| rezeptiv | Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen , die sich auf mich selbst, meine Freunde und Familie oder auf konkrete Dinge beziehen, solange langsam und deutlich gesprochen wird | Ich kann einzelne vertraute Wörter und ganz einfache Sätze lesen , z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen |
| | Ich kann an einfachen Gesprächen teilnehmen, wenn mein Gesprächspartner langsam und deutlich spricht und mir beim Formulieren hilft; ich kann einfache Fragen stellen und einfache Fragen beantworten, solange es sich um konkrete und mir vertraute Dinge handelt | |
| produktiv | Ich kann einfache Sätze und Wendungen zusammenhängend gebrauchen , um Leute zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne | Ich kann eine kurze und einfache Postkarte schreiben und auf Formularen Name, Adresse, Nationalität usw. eintragen |

Tab. 3: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Level A2 (vereinfacht nach Europarat, 2001, S. 35-36)

| | mündlich | schriftlich |
|-----------|---|---|
| rezeptiv | Ich kann vertraute Wörter und Sätze verstehen , die sich auf mir wichtige Dinge beziehen (Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) und einfache Mitteilungen und Durchsagen im Wesentlichen verstehen | Ich kann ganz kurze und einfache Texte lesen , in einfachen Alltagstexten konkrete Informationen auffinden und benutzen (Anzeige, Prospekt, Speisekarte, Fahrplan) und einfache persönliche Briefe verstehen |
| | Ich kann mich in einfachen routinemäßigen Situationen verständigen , wenn es um direkte Informationen und vertraute Tätigkeiten und Themen geht (Einkauf, Arbeit, Freizeitaktivität) und ein kurzes Kontaktgespräch beginnen, ohne es selbst in Gang halten zu müssen. | |
| produktiv | Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln mich, meine Familie, meine Ausbildung, meine Wohnung, meine berufl. Tätigkeit zusammenhängend beschreiben | Ich kann kurze und einfache Mitteilungen oder ganz einfache persönliche Briefe mit konkreten Anliegen schreiben |

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen beschreibt Sprachkompetenzen auf einer relativ abstrakten, aber für Zwecke der Diagnose und Förderung von Sprachleistungen brauchbaren Ebene. Natürlich müssen für die Planung und Analyse von Unterricht diese in den Tabellen 2 und 3 aufgeführten Kompetenzen in lebenspraktische und kindgemäße Verwendungskontexte gesetzt und in kommunikativ brauchbaren Sprachhandlungen konkretisiert werden. Tabelle 4 zeigt am Beispiel des Sprachverwendungskontextes „Familie“, wie durch die Analyse typischer Orte, Personen, Gegenstände, Ereignisse, Handlungen und Texte, die im familiären Alltag vorkommen und die Kinder interessieren,

sprachliche Mittel identifiziert werden können, die eine gezielte Unterrichtsvorbereitung ermöglichen (in Anlehnung an Europarat, 2001, S. 54).

Tab. 4: Identifikation sprachlicher Mittel am Beispiel des Verwendungskontextes „Familie“

| Orte | Personen | Gegenstände | Ereignisse | Handlungen | Texte |
|--------------|-----------|----------------------|--------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Küche | Mutter | Räume | Geburtstag | Kochen | Rezept |
| Kinderzimmer | Vater | Möbel | Weihnachten | Waschen | Anleitung |
| Wohnzimmer | Onkel | Haushaltsgegenstände | Ostern | An- und Auskleiden | Prospekt |
| Garten | Tante | Pflanzen | Beerdigung | Spielen | Zeitung |
| | Bruder | Haustiere | Besuch | Basteln | Geschriebene Mitteilung |
| | Schwester | Spielzeug | Ausflug | Fernsehen | Persönlicher Kurzbrief |
| | Cousine | Sportgerät | Zwischenfall | Im Garten spielen oder arbeiten | Gespr. Mitteilung auf Anrufb. |
| | Freund | | Unfall | | |

Bei der didaktischen Analyse fragen wir uns, was die Kinder lernen sollen, aber wir bedenken, wie gesagt, fast immer auch schon, wie die Kinder das, was sie lernen sollen, wohl lernen können. Die soeben vorgeschlagenen didaktischen Konkretisierungen verlangen m. E. zuallererst einen kommunikativ ausgerichteten Unterricht, der das sprachliche Handeln zum Zwecke der Verständigung in den Mittelpunkt rückt und immer und zuallererst die kommunikativen Fertigkeiten der Kinder zu fördern sucht. Ein solcher Unterricht, der sprachsystematische Überlegungen und die lineare Progression der sprachlichen Mittel bestenfalls sekundär behandelt, weil er die sprachlichen Mittel aus den kommunikativen Bedürfnissen in alltäglichen Sprachhandlungssituationen herleitet, wurde von Piepho schon vor fast 30 Jahren gefordert (Piepho, 1974). Damals eine radikale Neuorientierung, ist der kommunikative Unterricht heute mehr oder minder deutlich Leitgedanke aller aktuellen Zweitsprachdidaktiken für die Primarstufe (vgl. Hellwig, 1995; Klippel, 2000; Piepho, 1992; Schmid-Schönbein, 2001), nicht zuletzt, weil er einen lebenspraktisch orientierten, erfolgsbetonten und affektiv angenehm gefärbten Unterricht möglich macht. Auch hierzu einige kurze Thesen:

1. Englisch freudig kennen zu lernen erfordert zuallererst Sprachbegegnung, am besten mit sog. *native speakers* – aber die meisten Schule werden hier vermutlich auf medial vermittelte *native speakers* zurück greifen müssen. Im Sinne der Methode der *partial imission* können solche originären oder medial vermittelten Sprachbegegnungen in einsprachigen Unterrichtsphasen mit Imitation und Habitualisierung (dem sog. *pattern drill*) verarbeitet werden. Wiederkehrende Dialoge und habitualisierte Sprachmuster bringen den Lernenden erste Sicherheit in der neuen Sprache, vor allem durch immanentes wiederholendes Üben im *classroom discourse*, in dem bestimmte, oft geradezu ritualisierte Sprachmuster in einem realen kommunikativen Handlungszusammenhang weitgehend eigenständig angewendet werden können. Zweisprachige Phasen der analysierenden Sprachbetrachtung können das eigene

Sprachhandeln durchdringen, sollten jedoch behutsam und nur auf Anregung der Lernenden eingesetzt werden.

2. Explorative Phasen der weitgehend offenen Spracherfahrung und Sprachverwendung sollten ergänzt werden durch geschlossenerere und strukturierte Übungsphasen, in denen elementare sprachliche Mittel erarbeitet werden.
3. Der Unterricht sollte schülerorientiert angelegt sein, d. h., die Inhalte sollten für die Lernenden interessant und die Methoden abwechslungsreich und ansprechend sein; zu bevorzugen sind spielerische und szenische Formen und dialogische und authentische Texte, besonders solche aus der Kinder- und Jugendkultur (Comics, Songs, Videoclips) und solche, die sich für eine spielerische Bearbeitung eignen.
4. Der Unterricht sollte kommunikativ und situationsorientiert angelegt werden, indem typische Situationen der sprachlichen Verständigung in lebenspraktisch nachvollziehbaren Kontexten thematisiert werden.
5. Realbegegnungen auf Exkursionen (England, Belgien, Holland, aber auch schon der Hauptbahnhof oder der nächste Flughafen, die Niederlassung eines internationalen Unternehmens in der Region) und handlungsorientiertes Lernen in Projekten (Airport, English Breakfast, Teatime, American Sports) können den schultypischen Unterricht positiv ergänzen und für nachhaltige intrinsische Motivation sorgen.
6. Leistungsrückmeldungen sollten erfolgsorientiert und nach kommunikativen Gesichtspunkten fehlertolerant erfolgen, d. h., nur solche Abweichungen von der sprachlichen Norm werden korrigiert, welche die Verständigung erschweren oder scheitern lassen. Als Bezugsnorm sollte der intraindividuelle Lernfortschritt gelten und nicht der soziale Vergleich: Es kommt nicht darauf an, dass ich der beste Schüler oder in Englisch besser als mein Nachbar bin, es kommt allein darauf an, dass ich in Englisch immer besser werde.

3. Englischunterricht bei zielgleich unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Wie kann nun das Fach Englisch für Kinder mit besonderem Förderbedarf unterrichtet werden? Muss ich hier überhaupt sonderpädagogische Modifikationen vornehmen, oder gilt nicht vielmehr: Guter Englischunterricht ist immer guter Englischunterricht, egal ob er für Kinder mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gedacht ist. Ich habe feststellen müssen, dass es zu dieser Frage noch keine definitiven Antworten gibt. Ich bin vorerst zu der Überzeugung gelangt, dass es sinnvoll ist, zwischen zwei Gruppen von Kindern zu unterscheiden, in denen sich die Fragen rund um das Unterrichtsfach Englisch unterschiedlich scharf stellen, nämlich zum einen in die Gruppe der Kinder, die zwar sonderpädagogisch zu fördern sind, die jedoch den Zielen des allgemeinbildenden Curriculums folgen können und die keine speziell sprachlich vermittelten oder allgemein kognitiven Lernschwierigkeiten haben. Mit dieser Gruppe von Kindern möchte ich beginnen, weil sie nach meinem Eindruck weniger problematisch ist. Ganz anders sieht das nach meinem Eindruck bei der zweiten Gruppe von Kindern aus, das sind die Kinder, die speziell sprachlich vermittelte Lernschwierigkeiten haben oder die den allgemeinbildenden Zielen wegen schwieriger Lernausgangslage nicht zu folgen vermögen. Für diese Kinder werde ich weiter reichende Unterrichts Anpassungen vorschlagen.

Kinder, die zwar sonderpädagogisch zu fördern sind, die jedoch den allgemeinbildenden Zielen folgen können und die keine speziell sprachlich vermittelten oder allgemein kognitiven Lernschwierigkeiten haben, können im Lernbereich Englisch so unterrichtet werden wie in anderen Lernbereichen auch. Es sind speziell für das Unterrichtsfach Englisch keine besonderen didaktischen oder methodischen Adaptionen erforderlich. Der Unterricht orientiert sich an den Merkmalen guten und kindgemäßen Primarstufenunterrichts, die wir weiter oben heraus gearbeitet haben: Er ist kommunikativ ausgerichtet, lebenspraktisch orientiert, interessengeleitet und schülerorientiert ausgelegt, fehlertolerant und erfolgsbetont, emotional positiv gefärbt und frei von Leistungsdruck. Darüber hinaus muss er im Lernbereich Englisch zwar behinderungsspezifisch adaptiert werden, aber im wesentlichen so wie in den anderen Lernbereichen auch.

Betrachten wir z. B. die unterrichtliche Arbeit im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Viele Schülerinnen und Schüler zeigen u.a. vergleichsweise wenig oder nur instabiles Interesse an den Inhalten des Unterrichts. Hier kann das Fach Englisch, das für viele Kinder und Jugendliche wegen seiner Bedeutung in der Jugendkultur attraktiv ist, dem sonderpädagogischen Förderbedarf geradezu entgegen kommen. Ansonsten werden die Lehrerinnen und Lehrer in Förderklassen und an Förderschulen im Englischunterricht vor allem die Methoden anwenden, die sie auch in anderen Lernbereichen zur Adaption des Unterrichts nutzen, seien dies Verfahren der pädagogischen Verhaltensmodifikation oder der nondirektiven Beratung, des strukturierten Klassenraums oder des offenen Unterrichts (vgl. Hillenbrand, 2003) – es gibt keine speziell für den Englischunterricht zu beachtenden Probleme und keine fachspezifischen Anpassungen der unterrichtlichen Inhalte und Methoden an den sonderpädagogischen Förderbedarf.

Ähnlich verhält es sich im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und im Förderschwerpunkt Sehen. Wer technische Geräte zur gestützten Kommunikation bei Körperbehinderten einsetzt, Arbeitsblätter bei Spastik auf dem Tisch fixiert, Kindern im Unterricht den häufigen Wechsel zwischen Stehen, Sitzen und Liegen ermöglicht, wird dies auch im Englischunterricht tun. Vielleicht muss man für die Spezialtastatur des Sprachcomputers eine spezielle englische Schablone schreiben, aber ansonsten nimmt man die allfälligen Anpassungen vor. Ähnlich der Englischunterricht bei Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung: Man setzt Lupen und Lesegeräte, Tiefziehgeräte, Brailleschrift und Tondokumente so ein wie in den anderen Unterrichtsfächern. Damit ist keineswegs gesagt, der Englischunterricht sei bei blinden und sehbehinderten Kindern leicht zu gestalten, im Gegenteil: Die Aufgabe ist komplex, denn beim Fremdsprachenlernen dominieren im Regelunterricht die visuellen Medien und bei der Artikulationsschulung entfällt bei diesen Kindern die visuelle Kontrolle. Es ist nur kein speziell fremdsprachendidaktischer sonderpädagogischer Förderbedarf erkennbar.

Die Inhalte des Englischunterrichts werden jedoch behinderungsspezifisch zu ergänzen sein, denn in den Sprachlernmaterialien aus dem Regelschulbereich werden Behinderungen und Kinder mit Behinderungen nicht oder nur sehr selten vorkommen. Hier wird die Sonderpädagogin darauf achten, dass auch das behinderte Kind und seine Lebenslage im Englischunterricht thematisiert werden, damit die Kinder sich im Unterricht wieder finden und die sprachlichen Mittel erwerben können, die sie benötigen um über sich selbst und ihre alltäglichen Erlebnisse und Erfahrungen sprechen zu können. *Ramp*, *crutches* und *wheel chair* sind keine Begriffe des allgemeinen Primarstufenvokabulars, aber es sind zentrale Begriffe für Kinder, die im Rollstuhl sitzen und auf Gehhilfen angewiesen sind. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die dem allgemeinen Bildungsgang der Regelschule

folgen können, lassen sich folglich vier Leitsätze zur Orientierung bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse formulieren:

1. Die Kinder lernen voraussichtlich langsamer, mühsamer und fehleranfälliger. Das muß zwar nicht so sein und schon gar nicht bei allen Kindern, aber erfahrungsgemäß wird dies häufig bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu beobachten sein
2. Sie benötigen keine spezifisch englischdidaktischen, sondern die auch in anderen Lernbereichen notwendigen Hilfen und Adaptionen.
3. Sie sollten sich und ihre Lebenslage im Englischunterricht wieder finden.
4. Sie sollten sich und ihre Lebenslage mit einfachen sprachlichen Mitteln ansprechen können.

Das ist auf den ersten Blick in den Förderschwerpunkten Hören und Sprache nicht anders. Hörgeräte und funkbasierte Wechselsprechanlagen sind hier im Englischunterricht so einzusetzen wie in anderen Unterrichtsfächern. In beiden Förderschwerpunkten gilt das Prinzip der ständigen unterrichtintegrierten therapeutischen Korrektur: Die Lehrerin dient grundsätzlich und in allen Unterrichtsfächern als sprachliches Vorbild, sie kontrolliert ihr Vokabular und ihre Satzbaupläne, sie achtet auf immanente Wiederholung und Übung der sprachlichen Mittel und sie verwendet sehr oft sprachlich vereinfachte Texte, die dem Sprachentwicklungsstand der Kinder angemessen sind. Kinder mit Sprachschwierigkeiten können im Gemeinsamen Unterricht sogar erleben, dass sie beim Fremdsprachenlernen nicht die einzigen Kinder sind, denen das sprachliche Lernen Mühe bereitet; denn jetzt machen auch andere Kinder Fehler und jetzt werden auch andere Kinder in Artikulation, Intonation und Grammatik korrigiert. Der Englischunterricht bietet folglich, wie Degen (1999, bes. S. 25-28) argumentiert hat, besondere Chancen des gemeinsamen Lernens. Dennoch gelten für die Förderschwerpunkte Hören und Sprache zwei Besonderheiten, die es im Englischunterricht zu beachten gilt:

1. Sprache kann als relativ problemfreies Medium der Informationsvermittlung nicht vorausgesetzt werden, sondern muss erst und immer wieder im Unterricht erarbeitet werden. Dies gilt schon für die Erstsprache und nicht minder für die Zweitsprache – die Lehrerinnen und Lehrer müssen hier immer mit Lernschwierigkeiten rechnen.
2. Die Lernschwierigkeiten dieser Kinder betreffen im Kern und vor allem die Verarbeitung von Sprache. Wenn in der didaktischen Analyse weiter oben festgestellt wurde, dass das Erlernen der englischen Sprache geeignet sei, exemplarische Fertigkeiten im Umgang mit Sprache zu schulen, wie genaues Hinhören, Analysieren und Durchgliedern von gehörten Äußerungen, genaue Artikulation, Umsetzung von Graphemen und Phonemen gemäß multivalenter Korrespondenzregeln, dann sind dies Aktivitäten der Sprachwahrnehmung und der Sprachproduktion, die diesen Kindern bereits in der Muttersprache erhebliche Schwierigkeiten machen.

Ich nehme deshalb an, dass wir unseren Kindern an Sonderschule für Sprachbehinderte oder Hörgeschädigte keineswegs die Fähigkeit absprechen dürfen Englisch zu lernen, aber vermutlich dürfen wir nicht bei allen diesen Kindern davon ausgehen, dass sie mit dem gleichen Tempo und mit dem gleichen Erfolg lernen wie nichtbehinderte Kinder. Die Vielfalt der sprachlichen Mittel, die der Erwerb einer weiteren Sprache mit sich bringt, das neue sprachliche Regelsystem, das teils mit dem der Erstsprache korrespondiert und teils kontrastiv abweicht, die Zunahme multivalenter Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, die in Konkurrenz zu den ohnehin schwierigen multiplen Regeln

der Verschriftlichung der Erstsprache treten, als das trifft auf Kinder, die mit Sprachwahrnehmung, Sprachverarbeitung und Sprachproduktion ohnehin ihre Schwierigkeiten haben. Wir müssen folglich realistisch sein und uns bei einigen dieser Kinder auf weitergehende didaktische Reduktionen und methodische Modifikationen einstellen, damit wir auch diesen Kindern im Lernbereich Englisch ein Curriculum anbieten können, das sie fördert, aber nicht überfordert.

4. Englischunterricht bei zieldifferent unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

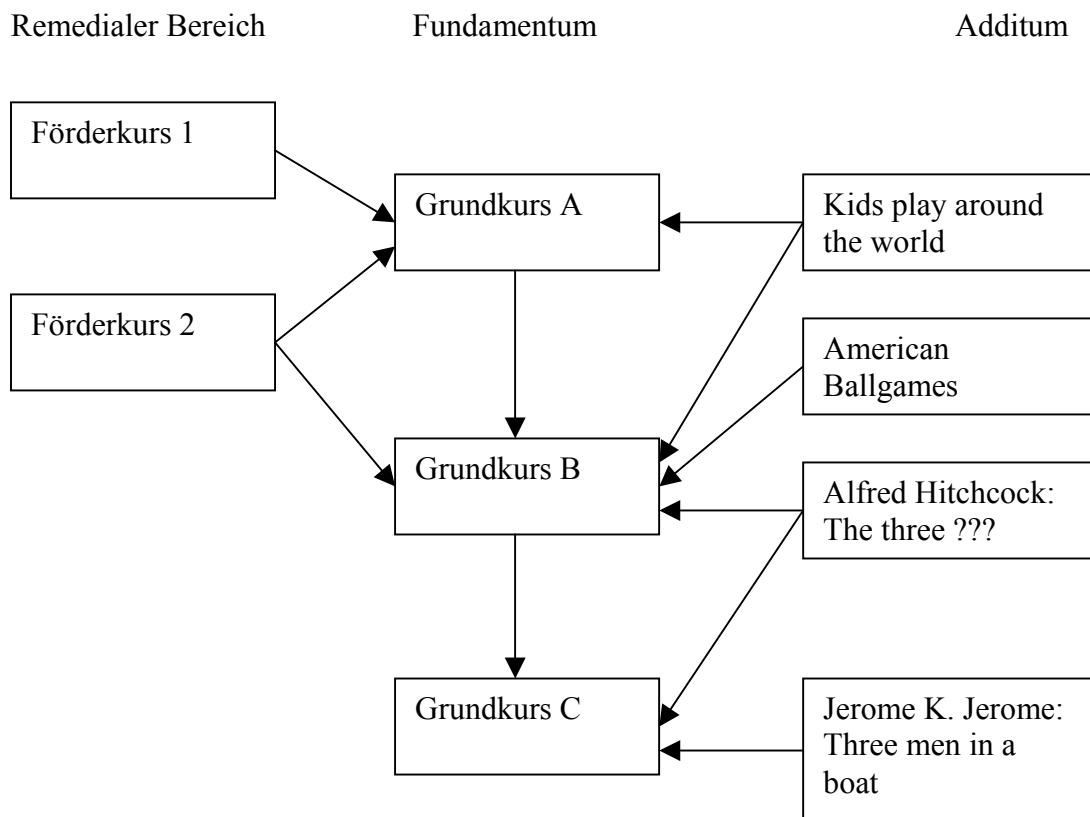
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die speziell sprachlich vermittelte Lernprobleme aufweisen, finden wir, wie gezeigt, in den Förderschwerpunkten Hören und Sprache, aber nicht nur dort. Kinder, die den allgemeinbildenden Zielen der Regelschule nicht oder nur mit Einschränkung folgen können, finden wir in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung, und auch diese Kinder weisen fast immer Sprachentwicklungsrückstände auf. Ich werde im Folgenden einige Überlegungen zum Englischunterricht bei Kindern mit umfänglichen, schwerwiegenden und langdauernden Schulleistungsausfällen anstellen und eine konsequente didaktische Reduktion der fremdsprachlichen Inhalte und Methoden auf elementare und exemplarische Inhalte und Methoden vorschlagen. Diese lassen sich unter Umständen auf Schülerinnen und Schüler in Werkstufenklassen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung übertragen, auf der Primarstufe dürfte Englischunterricht an der Sonderschule für Geistigbehinderte die seltene Ausnahme darstellen.

Viele Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen gem. VO-SF verfügen über individuelle Lernvoraussetzungen, die für das Erlernen einer Fremdsprache eher ungünstig sind. Ihnen fällt das akademische Lernen grundsätzlich schwer, vor allem das aus praktischen Verwendungskontexten heraus gelöste Lernen, das weite Teile des allgemeinbildenden schulischen Curriculums kennzeichnet, und nicht selten sind diese Schwierigkeiten sprachlich, vor allem schriftsprachlich vermittelt. Wer sich mit der Diskrimination von Phonemen in der deutschen Sprache schwer tut, wird diese Schwierigkeiten in der englischen Sprache nicht automatisch überwinden. Man könnte meinen, der Kontrast zwischen beiden Lautsprachen sei hilfreich, aber das ist keineswegs der Fall (vgl. Jung, 1984): Zunächst einmal kommt mit dem Unterrichtsangebot in Englisch zusätzlicher Lernstoff auf das Kind zu, der verwirren kann. Kinder, die bereits drei oder vier Schuljahre mit dem Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln des Deutschen kämpfen, die sich bereits als Schulversager erleben und dies zuallererst im schriftsprachlichen Lernbereich täglich spüren, werden nicht per se ermutigt, wenn sie zusätzlich die teils ähnlich, teils deutlich anders ausgelegten Regeln zur Verschriftlichung der englischen Sprache erlernen soll. Die Kinder merken: Dies ist neuer und schwieriger Lernstoff und ihre bisherigen Lernerfahrungen haben sie gelehrt, dass ihnen hier erneutes Schulversagen droht.

Was ist zu tun? Der Englischunterricht könnte bei diesen Kindern Vermeidungsverhalten hervor rufen, er darf deshalb für diese Kinder keine zusätzliche Last, kein neues leistungsorientiertes Fach zum Zwecke der schulischen Selektion werden. Das Problem ist aus den Unterrichtserfahrungen an Haupt- und Gesamtschulen bekannt (vgl. schon Piepho 1979 oder Brockhaus 1980 oder Thürmann 1984). Die Kinder sollten im Englischunterricht auf interessante und lebenspraktisch relevante Inhalte stoßen und an diesen ermutigende Sprachlernerfahrungen machen. Sie dürfen nicht unter Versagensängsten leiden, sondern sie sollten sich zuversichtlich in der neuen Sprache bewegen und sich als erfolgreiche

Sprachlernende erleben. In Anlehnung an ältere, aber immer noch aktuelle Vorschläge (Bebermeier, 1984; Brockhaus, 1980; Piepho, 1979, 1980; Rautenhaus, 1985; Schmid-Schönbein, 1988; Thürmann, 1984, 1985) empfehle ich für alle Kinder mit sprachlich vermittelten Lernschwierigkeiten und für alle Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen, die den allgemeinbildenden Unterrichtszielen voraussichtlich nicht oder nur mit Einschränkungen entsprechen können, eine konsequente didaktische Reduktion und methodische Modifikation des Unterrichts, die in etwa so aussehen könnte:

1. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass diese Schülerinnen und Schüler relativ langsam lernen, weniger effektiv behalten, häufiger und langdauernder Fehler produzieren und weitaus weniger wirksam generalisieren. In bezug auf die fremdsprachlichen Lernvoraussetzungen stellen diese Lernenden eine ausgesprochen inhomogene Gruppe dar. Die Erfahrung zeigt, dass die interindividuellen Differenzen bei zunehmender Beschulung eher zu- als abnehmen. Folglich sollte über fundamentale und fakultative Teilcurricula und über flexible äußere und innere Differenzierung nachgedacht werden (Rautenhaus, 1985). Vermutlich ist für viele Sonderschulen ein Englischunterricht für alle gar nicht machbar, sondern es empfiehlt sich die Einrichtung von zueinander durchlässigen Grundkursen verschiedener Niveaus im Fundamentum mit zugeordneten Förderkursen für die besonders schwachen Lerner und Erweiterungs- und Vertiefungskursen im Additum, die z. B. thematisch ausgeschrieben sein können. Abbildung 2 bietet hier ein fiktives Beispiel:



2. Was weiter oben für den Englischunterricht auf der Primarstufe grundsätzlich empfohlen wurde, gilt erst recht für Kinder mit Lernschwierigkeiten: Ein kommunikativ am Sprachhandeln in lebenspraktischen Situationen ausgerichteter,

schülerorientierter Englischunterricht, der das interessen geleitete, emotional engagierte und vor allem spielerische Lernen in den Vordergrund rückt, kann das Interesse von Kindern an fremden Sprachen nutzen und fördern. Ein lehrgangsorientierter Unterricht nach linguistischer Progression wird spontane Interessen schnell ersticken und Versagensängste herauf beschwören.

3. Auch bei lernschwachen Kindern wird das ganzheitliche Lernen in Sprachbegegnungen Ausgangspunkt fremdsprachlicher Lernprozesse sein, weil dieses dem kindlichen Sprachlernen entgegen kommt. Solche relativ offenen Situationen müssen bei schwachen Lernern erfahrungsgemäß in strukturierten Unterrichtsphasen aufgearbeitet werden, weil diese Kinder spontan und inzidentell nur wenig erfolgreich lernen und mehr als andere Kinder auf Hilfe und explizite Anleitung angewiesen sind. In solchen strukturierten Phasen sollten elementare sprachliche Mittel erarbeitet, wiederholend geübt und variiert angewendet werden. In solchen Phasen dürfte sich das sonderpädagogisch bewährte Arbeiten in kleinen Schritten unter Isolierung von Schwierigkeiten bei Beachtung der linguistischen Progression anbieten.
4. Leistungsprüfungen sollten – wenn überhaupt – nur im Fundamentum erfolgen und nur bei strenger Beachtung der linguistischen Progression im Bereich der produktiven sprachlichen Grundfertigkeiten. Rückmeldungen sollten m. E. nie im sozialen, sondern immer im intraindividuellen Vergleich gegeben werden. Es muss gerade bei Kindern mit einer langen Biografie von schulischen Misserfolgen zuallererst um Ermutigung und positive Identitätsbildung gehen; gerade hier eröffnet der Lernbereich Englisch besondere Chancen. Diese Chancen werden in ihr Gegenteil verkehrt, wenn das eigentlich interessante Unterrichtsfach Englisch zu einem neuen schulischen Selektionsinstrument würde, in dem den Kindern mit Lernschwierigkeiten erneut vorgeführt wird, was wir und was sie doch längst wissen, nämlich dass sie Lernschwierigkeiten haben.
5. Leistungsrückmeldungen sollten dementsprechend erfolgsorientiert, nach kommunikativen Gesichtspunkten und fehlertolerant erfolgen, d. h., nur solche Abweichungen von der sprachlichen Norm werden korrigiert, welche die Verständigung erschweren oder scheitern lassen und sie werden schlicht und ergreifend korrigiert, aber nicht hervorgehoben und auf gar keinen Fall negativ sanktioniert.
6. Schließlich und endlich gilt bei Kindern mit Lernschwierigkeiten mehr noch als bei anderen Kindern die Beachtung des Primats der rezeptiven vor den produktiven und der mündlichen vor den schriftlichen Sprachleistungen. Hören und Verstehen und Lesen und Verstehen sind leichter als aktiv Reden, und dies wiederum ist leichter als englisch zu schreiben. Auf keinen Fall dürfen die Rechtschreibleistungen in den Vordergrund rücken, auch wenn diese einfach abzu prüfen und zu benoten sind. Die schriftliche Fixierung von fremdsprachlichen Äußerungen sollte möglichst unter pragmatischen und kommunikativen Gesichtspunkten erfolgen und – wenn überhaupt – nur unter diesen Gesichtspunkten bewertet werden. Geschriebenes Englisch ist auf ein kontrolliertes Vokabular ausgesuchter und besonders wichtiger Wörter und auf zentrale und überaus einfache Satzbaumuster und Redewendungen zu beschränken, die bei der Protokollierung oder bei der Vorbereitung von mündlicher Kommunikation dienlich sind.

Es gibt bislang keine systematischen und wissenschaftlich solide durchgeführten Untersuchungen zum Englischunterricht bei Lernbehinderten, aber erste engagierte Erfahrungsberichte aus Berlin, Bremen, Hamburg und Wien (Börner, 2002; Börner, Bornfleth & Wendt-Scholz, 1999; Podlesch, Adling & Wöske, 1998; Prochazka, 1990; Quenstedt, 1991; 1994). Diese Berichte zeigen, dass auch Kinder mit umfänglichen, schwerwiegenden und langdauernden Leistungsminderungen erfolgreich Englisch lernen können. Sie begegnen dieser Sprache mit großem Interesse und sie zeigen im Unterricht erfreuliche Lernmotivation, denn – so die Ergebnisse einer Befragung von Quenstedt (1991) – in der Mehrzahl erwarten sie sich davon den Abbau einer von ihnen deutlich wahrgenommenen sozialen Stigmatisierung.

Die Leistungserwartungen dürfen jedoch nicht unrealistisch hoch gesteckt werden. Der Englischunterricht befindet sich bei diesen Kindern im Spannungsfeld von Unter- und Überforderung; niemand kann im Vorhinein wissen, wie weit ein Kind oder eine Lerngruppe kommen kann. Es ist deshalb nie verkehrt, als Lehrer hohe und fordernde Ziele anzuvisieren, um nicht durch Unterforderung Chancen der Förderung von Kompetenzen zu verpassen, die im Bereich des Möglichen liegen. Andererseits muss ich den Lernenden erreichbare Ziele kommunizieren und jederzeit bereit sein, ursprüngliche Zielvorstellungen zu korrigieren, wenn dies der Lernfortschritt meiner Schüler erfordert. Wir wissen derzeit nicht, wie weit Kinder mit Lernbehinderungen und sprachlich vermittelten Lernschwierigkeiten in einem mehrjährigen Englischunterricht kommen können, weil die bislang vorliegenden Erfahrungsbericht meist nur kürzere Unterrichtszeiträume und freiwillige Arbeitsgemeinschaften umfassen. In den vorliegenden Berichten wird immer wieder betont, dass beim Verstehen gesprochener Sprache und im aktiven mündlichen Sprachgebrauch vor allem im *classroom discourse* erfreuliche Lerneffekte zu beobachten sind, desgleichen bei musischen und spielerischen Aktivitäten, während sich das Leseverstehen und insbesondere das Schreiben als weitaus schwieriger darstellen und in der thematisch orientierten Spracharbeit die Leistungen eher niedrig ausfallen dürften (Börner, 2002; Börner, Bornfleth & Wendt-Scholz, 1999; Podlesch, Adling & Wöske, 1998; Prochazka, 1990; Quenstedt, 1991; 1994) Ich nehme an, dass Level A1 und A 2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (s.o., Tabelle 2 und 3) gute Orientierungspunkte bieten, die in Anlehnung an den Lehrplan-Entwurf Englisch in den Klassen 3 und 4 der Grundschule von 2002 etwa so konkretisiert werden könnten:

- Die Kinder entwickeln elementare Kommunikationsfertigkeiten im mündlichen Bereich.
- Sie können auf einen begrenzten und auf zentrale Alltagssituationen eingeschränkten Wortschatz zurück greifen
- Sie können einfache kurze Sätze und feststehende Redewendungen produzieren.
- Grundlage für diese Sprachhandlungskompetenz sind Kenntnisse im Hör- und Leseverstehen, die über die produktiven Kenntnisse hinaus reichen.
- Schriftlich können Stichwörter oder kurze und einfache Sätze festgehalten und als Kommunikationshilfe genutzt werden.

5. Englischunterricht – Chance oder Überforderung?

Eingangs wurde die Frage aufgeworfen, ob Englisch als Unterrichtsfach für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Chance oder eine Überforderung darstelle. Ich hoffe, Sie stimmen mir zu, wenn ich zu dem Schluss komme, dass diese Frage gar nicht theoretisch

beantwortet werden kann, sondern praktisch beantwortet werden muss. Es kommt darauf an, was wir in der Praxis daraus machen. Englisch als Selektionsfach mit Leistungsdruck verstärkt Versagen, Englisch als sprachlich und inhaltlich interessantes Lernangebot fördert das dezentrierte kulturelle Lernen, das heute für unsere Kinder und insgesamt für unsere Gesellschaft so wichtig ist. Es kommt darauf an, dass wir lebenspraktisch brauchbare und erreichbare Ziele nicht aus den Augen verlieren und zugleich jegliche Überforderung vermeiden.

Englisch, so ist immer wieder zu lesen, fördere die beruflichen Chancen. Ich persönlich bin in dieser Frage eher zurückhaltend, denn ich glaube nicht so ohne weiteres, dass sich den benachteiligten und behinderten Kindern wirklich neue oder bislang verschlossene berufliche Chancen eröffnen, wenn sie von nun an Englisch lernen. Jugendliche mit Lernbehinderungen, die angesichts immer höherer Anforderungen in der beruflichen Ausbildung nur noch in äußerst seltenen Fällen die Chance einer Erstausbildung erhalten, werden sich in Zukunft nicht wirklich wesentlich konkurrenzfähiger präsentieren können, wenn sie Englischunterricht nachweisen können. Aber in einem Punkt bin ich mir ziemlich sicher: Ein Unterrichtsangebot Englisch wird für diese Kinder und Jugendlichen ein diskriminierendes Merkmal verschwinden lassen, an dem sie bislang leicht zu erkennen waren und unter dem sie gelitten haben, und das ist positiv.

Bereits 1976 haben Ortner und Tentrup gefordert, „die weitestgehend willkürliche Benachteiligung“ Lernbehinderter durch „Vorenthalten eines fremdsprachlichen Lehrangebots“ (S. 64) zu beenden. Im Jahr 2000 hat Windolph diese Forderung erneuert und inzwischen ist die Zeit gekommen, den Englischunterricht für alle Wirklichkeit werden zu lassen. 2003 ist das europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen. Leitvorstellung ist die Partizipation, die möglichst weitgehende und wirkliche gesellschaftliche Teilhabe durch den Abbau von unnötigen sozialen Hindernissen und durch die Förderung von persönlichen Kompetenzen. Partizipation erfordert im schulischen Bereich immer und grundsätzlich die Anschlussfähigkeit an die allgemeinbildenden Schulen. Aus dieser Sicht konnten Parlament und Regierung unseres Bundeslandes und aus dieser Sicht können wir gar nicht anders entscheiden: Wir müssen allen Kindern in den Schulen unseres Landes die englische Sprache anbieten und wir müssen in den Förderschulen und Sonderschulen dabei neue Wege wagen. Wie in der Einleitung bereits gesagt, gibt es gute Gründe für den Englischunterricht auch und erst recht für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Er kann Überforderung sein oder Lernchancen bieten, das wird sich in der konkreten Praxis zeigen und nicht zuletzt von Ihrer Arbeit abhängen. Ich wünsche Ihnen den nötigen Mut, den langen Atem, das pädagogische Einfühlungsvermögen und das Quäntchen Glück, das wir immer gebrauchen können – nicht nur in der Schule, aber auch dort.

Bebermeier, H. (1984). „Verstärkungsunterricht“ für Englisch-Lerngruppen an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. In: K. Hellwig & H. Sauter (Hrsg.), Englischunterricht für alle (S. 115-122). Paderborn: Schöningh.

Bebermeier, H. (1992). Begegnung mit Englisch. Beispiele für die Klassen 1 bis 4. Frankfurt a.M.: Cornelsen-Scriptor.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.

- Börner, O. (2002). Englischunterricht in der Primarstufe der Förderschule. Fremdsprachen Frühbeginn, 4, 5-10.
- Börner, O., Bornfleth, E., & Wendt-Scholz, K. (1998). Englisch in der Grundstufe der Förderschule. In: D. Schmetz & P. Wachtel Hrsg.), *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven: Sonderpädagogischer Kongress 1998* (S. 252-257). Würzburg: Verband Deutscher Sonderschulen.
- Brockhaus, W. (1980). Lernschwierigkeiten und Lehrstrategien im Englischunterricht bei „leistungsschwachen“ Schülern. *Die Deutsche Schule*, 72 (3), 139-150.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Degen, S. (1999). *Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung*. Berlin: Luchterhand.
- Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension – Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hellwig, K. (1995). *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning: Huber.
- Hellwig, K. & Sauer, H. (Hrsg.). (1984). *Englischunterricht für alle. Beiträge zur Didaktik und Methodik des Englischunterrichts in Lerngruppen mit schwierigen Voraussetzungen*. Paderborn: Schöningh.
- Hillenbrand, C. (2003). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2003). *Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigungen des Erlebens und Verhaltens*. In: A. Leonhardt & F.B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- James, A. (2000). *English as a European lingua franca: Current realities and existing dichotomies*. In: J. Cenoz & U. Jessner (Hrsg.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (pp. 22-38). Clevedon
- Jung, U.O.H. (1984). *Legasthenie und lerngruppenspezifischer Englischunterricht*. In: K. Hellwig & H. Sauer (Hrsg.), *Englischunterricht für alle* (S. 84-92). Paderborn: Schöningh
- Klafki, W. (1958). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450-471.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Meyer, H. (1980). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Phillipson, R. (1993). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Piepho, H.-E. (1979). Englisch für leistungsschwache Schüler (Sonderdruck des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen). Köln: Greven.
- Piepho, H.-E. (1983). Englisch in Gruppen mit Leistungsschwierigkeiten. *Schule heute*, 11, 22-25.
- Piepho, H.-E. (1992). Englisch in der Grundschule. Handreichungen und Materialien für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Bochum: Kamp.
- Podlesch, W., Adling, I. & Wöske, H. (1998). Englischunterricht in der Schule für Lernbehinderte. „Die lernen ja ganz anders Englisch!“ *Grundschule konkret*, 14 (98), 27-31.
- Prochazka, A. (1990). Der Englischunterricht an der Allgemeinen Sonderschule. *Erziehung und Unterricht*, H. 3 / 4, 184-187.
- Quenstedt, F. (1991). Englischunterricht – Ein Thema für Lernbehinderte? Ein Diskussionsbeitrag. *Lehrerjournal Sonderschulmagazin*, H. 12, 5-6.
- Quenstedt, F. (1994). Erste Erfahrungen mit einem Englischunterricht Lernbehinderter. *Behindertenpädagogik*, 32 (4), 418-432.
- Rautenhaus, H. (1985). Äußere und innere Differenzierung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Perspektiven für den Englischunterricht an der Hauptschule* (S. 53-64). Soest: Herausgeber.
- Schmid-Schönbein, G. (1988). Für Englisch unbegabt? Förderstrategien bei versagenden Englischlernern. *Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Bochum: AKF-Verlag.
- Schmid-Schönbein, G. (2001). *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Tentrup, G. & Ortner, G. E. (1976). Fremdsprachenunterricht für Lernbehinderte? – Grundsätzliche Überlegungen zur curricularen Situation und Plädoyer für einen fremdsprachlichen Unterrichtsversuch. *Sonderpädagogik*, 6 (2), 49-65.
- Thürmann, E. (1984). Schüler mit schwierigen Lernvoraussetzungen im Englischunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. In: K. Hellwig & H. Sauter (Hrsg.), *Englischunterricht für alle* (S. 39-49). Paderborn: Schöningh.
- Thürmann, E. (1985). Perspektiven für den Englischunterricht an Hauptschulen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Anstelle eines Vorworts: Perspektiven für den Englischunterricht an Hauptschulen*. (S. 5-15). Soest: Herausgeber.
- Windolph, E. (2000). Englisch – ein verbindlicher Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Fremdsprachen Frühbeginn*, 1, 18-21.