

<http://bidok.uibk.ac.at/library/degen-englischunterricht.html>

Integration im Englischunterricht

Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung

AutorIn: [Sabrina Degen](#)

Themenbereiche: [Schule](#)

Schlagwörter: [Schulische Integration](#), [Sonderpädagogischer Förderbedarf \(SpF\)](#), [Didaktik](#), [Sprache](#)

Textsorte: Buch

Releaseinfo: erschienen in: *Gemeinsames Leben und Lernen: Integration von Menschen mit Behinderungen - Praxis und Theorie*, Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1999. ISBN 3-472-03639-7

Copyright: © Sabrina Degen 1999

5.4 Unterrichtliche Gestaltungshilfen

5.4.1 Geeignete Handlungsmuster

Die folgende überblicksartig auswählende Beschreibung von Handlungsmustern wird sich auf solche beschränken, die im Rahmen eines stark binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterrichts mit Schülern unterschiedlichster Lernvoraussetzungen gut realisiert werden können und ebenso der Förderung integrativer Prozesse dienen. Sie werden in Fachartikeln zum Thema Öffnung bzw. Handlungsorientierung des Unterrichts immer wieder als Anregungen zu einer Erweiterung des methodischen Repertoires genannt. Zu diesen Handlungsmustern zählen vor allem das Singen, das Einbeziehen von Spielen in den Unterricht, das szenische Spiel, der Einsatz von Vokabel- und Lernkarteien, der Einsatz differenziert gestalteter Arbeitsbögen, der Einsatz von Kassetten und Kassettenrecordern, das Erstellen von Collagen und Informationswänden. Vor dem Hintergrund der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Möglichkeiten der Umsetzung integrativen Fachunterrichts wird sich zeigen, daß vor allem die vier letztgenannten Handlungsmuster sinnvolle Gestaltungselemente im Rahmen von Freiarbeitsphasen darstellen. Welche

Möglichkeiten sich durch das Einbeziehen der genannten Handlungsmuster bieten, wird im folgenden kurz angedeutet.

Singen

Um auch den Schülern, die Sprachschwierigkeiten haben, den ungewohnten Klang der englischen Sprache in spielerischer Weise näherzubringen, empfiehlt es sich, die Tradition des Liedersingens aus der Grundschule in der Sekundarstufe fortzusetzen. Der Einsatz von Musik löst Spannungen und baut Hemmungen ab (mit neuen unbekanntem Wörtern wird erfahrungsgemäß beim Singen und Gestalten von Liedern spontaner umgegangen als in anderen Unterrichtssituationen), weckt Lebensfreude und regt dazu an, körperlich aktiv zu werden (mitzutanzten, mitzuklatschen, den Rhythmus zu schlagen). Dies wurde für die Autorin bei einer Hospitation im Englischunterricht einer 6. Klasse, in der ein autistisches Mädchen integriert wurde, das noch nie ein Wort gesprochen hatte und sich normalerweise völlig vom Unterrichtsgeschehen zurückzog, besonders deutlich. Alle Schüler sangen - in einem Kreis aufgestellt - das Lied »If you`re happy«.

An den durch den Text vorgegebenen Zeitpunkten führten alle Schüler die vorgegebenen Handlungen aus: Klatschen, Fingerschnipsen, Schulterzucken, Stampfen. Dabei machte auch das betreffende Mädchen mit, zwar ohne zu singen, aber mit viel Körpereinsatz. Als die Liedgestaltung schwieriger wurde, die Lehrerin, ähnlich wie beim Squaredance, den Schülern bei stetiger Erhöhung des Tempos das, was sie als nächstes ausführen sollten, zurief und diejenigen, die eine falsche Handlung ausführten, sich auf den Boden setzen mußten, war das besagte Mädchen unter den letzten drei Schülern, die bis zum Schluß ohne Fehler mithielten.

Musik im allgemeinen und dem Singen von Liedern im besonderen wird eine entspannende Wirkung zugeschrieben; sie ist daher vor allem auch für den integrativen Unterricht von besonderer Bedeutung. Es muß jedoch bedacht werden, daß es vor allem die nichtbehinderten Schüler spätestens in der 10. Klasse als albern empfinden, im Unterricht zu singen. Dies ist unbedingt zu respektieren. Für ältere Jahrgänge bieten sich deshalb eher Songs aus dem Rock- und Pop-Bereich an (vgl. dazu z.B. die vielseitige Liedsammlung in: WÖSKE, HEIDE, u.a.: Didaktische Handreichungen für das Fach Englisch an Berliner Schulen/ Klassen für Lernbehinderte, Klassenstufe 7/8). In der Praxis erweisen sich vor allem solche Stücke als geeignet, zu denen sich die Schüler emotional gesteuert oder auch durch den Text angeregt bewegen können.

Als besonders geeignet sind in diesem Zusammenhang auch die sogenannten *Jazz Chants* ^[137] anzusehen, mit denen auf spielerische Weise und unter Verwendung einprägsamer, kurzer, einfacher Frage-, Antwort- und Aussagesätze, Sprachrhythmus, Betonung, Intonation und bestimmte grundlegende Frage- und Antwortmuster des Englischen geübt werden können. Themen und Situationen, die in den *Chants* verbalisiert werden, decken Bereiche ab, die für alle Schüler im Alltag relevant sind (Geburtstag feiern, Essen, Kleidung, das Wetter, Unternehmungen mit Freunden, Auseinandersetzungen mit den Eltern). Ergänzt werden die *Chants* durch Bildaufgaben unterschiedlicher Komplexität (z.B. Suchbilder, Zuordnungsaufgaben, Rätsel), die in thematischem Zusammenhang mit ihnen stehen. Sie sind mündlich, schriftlich oder auch durch Zeichnen, allein oder in Partnerarbeit, zu lösen. Beim Einsatz von *Jazz Chants* im Unterricht bieten sich vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten. Die *Chants* sind in der Regel für alle Schüler leicht eingängig und werden schnell behalten. Sie können im Chor gesprochen, mit Gesten unterstützt, durch das Schlagen des Rhythmus

begleitet und von den Schülern umgeschrieben, ergänzt oder möglicherweise sogar selbst geschrieben werden.

Das Lied "If you`re happy"

Spiele

Im Bereich des Spiels bietet sich eine Fülle unterschiedlicher Formen, die sich für den Einsatz im Unterricht eignen. So gibt es beispielsweise Spiele, in denen das Handeln im Vordergrund steht, andere, die das Schreiben oder das Sprechen betonen. Nicht nur in der Grundschule, auch in der Sekundarstufe sollte dem Spiel breiter Raum zugestanden werden. Auf Grund der Vielfalt der Arten von Spielen können hier nur exemplarisch einige vorgestellt werden, die sich wegen ihrer Variationsmöglichkeit besonders zum Einsatz im integrativen Rahmen eignen.

Vorab seien jedoch einige allgemeine Merkmale erwähnt, die jedes Spiel (abgesehen vom freien) auszeichnen und deutlich machen, daß der Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht nicht nur dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen förderlich ist:

- Spiele erfordern eine handelnde Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder dem Spielobjekt, was grundlegendes Ziel der Handlungsorientierung im integrativen Unterrichts ist.
- Spielen wird nur möglich, wenn bestimmte Regeln eingehalten werden und gleiche Rechte, Gewinn- und Beteiligungschancen bestehen, die gegebenenfalls aber auch individuell auf die Mitspieler abgestimmt werden können. Zur Einhaltung der abgesprochenen Regeln sind alle Beteiligten ohne Ausnahme verpflichtet. Dies fördert vor allem die Ausbildung eines angemessenen Sozialverhaltens.
- Darüber hinaus erfordern Spiele ein hohes Maß an Disziplin, Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Seiten der Beteiligten. ^[138]

Eine Auswahl möglicher Formen von Spielen sind Brett-, Karten- und Anlegespiele. Das allgemein bekannte Brettspiel »Scrabble« bietet eine Vielzahl von Variationsmöglichkeiten und dient beim Fremdsprachenerwerb vor allem dem Wortschatztraining. Es kann sowohl zu zweit als auch in einer kleinen Gruppe gespielt werden. Dabei können die Spielregeln jeweils variiert werden; es kann z.B. Aufgabe sein, nur Substantive oder Verben zu legen, es kann aber auch abgesprochen werden, alle Wortarten und diese auch in deutsch zuzulassen, damit auch Schüler, für die der Erwerb der Schriftform der englischen Sprache nicht bzw. nur beschränkt zu den Lernzielen zählt, mitspielen können. Schülern mit einem sehr begrenzten Wortschatz kann erlaubt werden, ihre Wörter aus dem gesamten Buchstabenrepertoire zu finden. Bei Unsicherheiten sind die Schüler gefordert, sich gegenseitig betreffs der Rechtschreibung weiterzuhelfen.

Auch Quartettspiele, deren Spielkarten in der Regel auf verschiedene Themenbereiche bezogen sind und die ein Zuordnen von Abbildungen und Begriffen erfordern, lassen das Zusammenspiel von Schülern unterschiedlichster Leistungsniveaus zu, da die Fragen nach den fehlenden Karten sowohl auf englisch als auch auf deutsch formuliert werden können.

Für Lerngruppen, in denen Schüler mit erheblichen Beeinträchtigungen des Sehens integriert sind, dürfen keine Spiele eingesetzt werden, bei denen Bilder eine wichtige Rolle spielen und es hauptsächlich auf Lesen und Schreiben ankommt. Geeignet sind hier Spiele der Art »Packing a suitcase«, die vor allem Merkfähigkeit und Vokabelschatz trainieren. Eine Spielform, bei der die Schüler durch ihre eingeschränkte Sehfähigkeit keine Benachteiligung, eher sogar das Gegenteil erfahren, ist die folgende: In einem großen Sack werden verschiedene Gegenstände versteckt. Diese müssen die Schüler zunächst erfühlen und dann möglichst auf englisch beschreiben und benennen. Erfahrungsgemäß eignen sich hierfür sehr gut Puppenstubenmöbel und -utensilien, weil sich die Miniformen gut »erfassen« lassen und einen besonderen Reiz auf die Schüler ausüben. Möchte man bei Kartenspielen die Oberflächen der Spielkarten »erfaßbar« machen, bieten sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten durch das Bekleben der Spielgegenstände mit Sandpapier oder Filz.

Situative Spiele

Das Spielen bestimmter Situationen wie Einkaufen, Telefonieren, Arztbesuch u.ä. in Form kleiner Dialoge hat im Fremdsprachenunterricht bereits seit längerer Zeit einen festen Platz. Für geistig behinderte Schüler kann das Spiel auch die Funktion lebenspraktischer Übungen einnehmen (vgl. Kapitel 3.2.5). In diesem Fall muß dann allerdings in weiten Teilen deutsch gesprochen werden und die Anwendung der Fremdsprache in den Hintergrund treten.

Jenen Schülern, die gar nicht sprechen oder denen es schwerfällt, sich in der Fremdsprache zu äußern, bietet das situative Spiel die Gelegenheit, sich pantomimisch auszudrücken. Die anderen Schüler können dadurch angeregt werden, Übersetzerfunktionen zu übernehmen, was auch ihre Aufmerksamkeit erhöht. Folgende Situation ist beispielsweise denkbar: Es wird der Umstand simuliert, daß ein Schüler X, der kein Englisch kann im Urlaub zum Arzt muß. Mit einem Schüler Y klärt er, worum es geht und was er will. Schüler Y hat dann die Aufgabe, in einer Spielszene einem Arzt (gespielt durch den Lehrer oder einen dritten Schüler) zu dolmetschen, worum es geht.

Wenn es darum geht, »Berufe« und das Wortfeld »jobs« zu erarbeiten, können die Schüler mit sprachlichen Einschränkungen die Aufgabe übernehmen, die jeweiligen Berufe durch pantomimische Darstellung (das Secieren einer Mahlzeit, das Fahren eines Autos, das Kneten von Teig, das Löschen eines Feuers usw.) erraten zu lassen. Ihre Mitschüler müssen dann die pantomimisch dargestellten Handlungen bestimmten Berufen zuordnen und sie je nach Leistungs- und Kenntnisstand auf deutsch bzw. englisch benennen oder umschreiben.

Kabel- und Lernkarteien

Das Arbeiten mit Vokabelkarteien stellt eine lernerleichternde, motivierende Alternative zum Vokabellernen nach Vokabelheft oder nach Lehrhoch dar. Eine solche Kartei sollte immer in zweierlei Form vorhanden sein, zum einen als Klassenkartei, in der alle eingeführten Vokabeln gesammelt werden, zum anderen als persönliche Kartei mit dem für die einzelnen Schüler relevanten Vokabelschatz. Die Arbeit mit den persönlichen Karteien bietet den Lernenden zahlreiche Vorteile:

- Jeder Lernfortschritt ist direkt kontrollier- und sichtbar, da die Karten mit den beherrschten Vokabeln aussortiert werden können.
- Die Vokabeln können in beliebiger Reihenfolge gelernt werden; die im Lehrbuch vorgegebene Reihenfolge muß nicht eingehalten werden.

- Durch die Kartei wird systematisches Vokabellernen und das gezielte Lernen der Problemwörter gefördert.
- Spielerisches Lernen im Umgang mit den Vokabelkarten erhöht den Lernerfolg.
- Auch nach Abgabe des Lehrbuches bleibt die Kartei quasi als individuelles Wörterbuch erhalten.

Während eines Englisch-Unterrichtspraktikums in einer Klasse, die mit differenzierten Vokabelkarteien arbeitete, konnte die Autorin feststellen, daß selbst die generell eher wenig motivierten und schwerfälligen Schüler äußerst effektiv und selbständig mit dieser Art des Vokabellernens umgingen. Die Klassenkartei wurde insbesondere als Nachschlagemöglichkeit vor allem von den Schülern genutzt, die ihren zunächst eingeschränkten Vokabelschatz selbständig aufstocken wollten. Lernkarteien können verschiedene Formen haben. In der Praxis hat es sich als sinnvoll erwiesen, verschiedene Übungsmaterialien sortiert nach Bereichen wie Rätsel, Grammatik, Wortschatz, Lese- und Hörverstehensübungen der Klasse in mehreren Exemplaren zur Verfügung zu stellen. Diese Materialien sollten mit Selbstkontrollmöglichkeiten ausgestattet und vom Anforderungsniveau her unterschiedlich gestuft sein.

Die Übungsmaterialien werden am günstigsten in Form einer Sammlung von Arbeitsblättern sowie Text- bzw. Aufnahmekassetten (siehe unten) und Anregungen zu bestimmten Übungsformen (wie z.B. *Tin-Dictations*, vgl. Kapitel 5.2.2) zur Verfügung gestellt. Zur Lösung schriftlicher oder bildnerischer Aufgaben können Lernkarteien als »didaktisch-strukturierte Arbeitsaufträge« eingesetzt werden. Sie sind entweder allein oder mit einem Partner zu bearbeiten. Arbeitsbögen können zur Vertiefung und Übung eines bereits eingeführten Gegenstandes, aber auch in Erarbeitungsphasen zur Verdeutlichung eines bestimmten Aspektes zum Einsatz kommen. Zur Einführung neuer Vokabeln bietet es sich an, Abbildungen der neu einzuführenden Begriffe auf Arbeitsblättern zusammenzustellen, die von den Schülern je nach Leistungsstand zunächst mit den deutschen Wörtern, später mit den englischen Vokabeln beschriftet werden. Arbeitsblätter müssen immer in zwei- bzw. mehrfacher Ausführung angeboten werden, und zwar entweder mit leicht verändertem Schwierigkeitsgrad oder mit unterschiedlichen Übungsschwerpunkten.

Die Entscheidung darüber, wer welche Übungsvariante bearbeitet, sollte den Schülern in der Regel selbst überlassen werden. Unter Umständen ist es jedoch auch erforderlich, für bestimmte Schüler gezielt ein bestimmtes Arbeitsblatt auszuwählen, um Über- bzw. Unterforderungen zu vermeiden. Bei einer geschickten Variation der Arbeitsblätter ist zum einen das differenzierte Üben der jeweiligen Leistungsschwächen, gleichzeitig aber auch eine gemeinsame Ergebniskontrolle möglich ^[139].

Einsatz von Kassetten und Kassettenrecordern ^[140]

Die Einsatzmöglichkeiten von Kassetten lassen sich mit Hilfe der folgenden drei Funktionsbereiche beschreiben:

Vokabelkassetten - Vom Lehrer werden in der Unterrichtsvorbereitung im jeweiligen Unterrichtszusammenhang relevante Vokabeln nach dem Muster deutsches Wort - Pause - englisches Wort - Pause auf eine Kassette gesprochen. Der Umfang und die Auswahl der Vokabeln kann individuell auf bestimmte Schüler abgestimmt werden. Für einige ist beispielsweise ein kleiner, dafür aber sicher beherrschter Vokabelschatz wichtiger als die laut Rahmenplan am Ende der jeweiligen Klasse aktiv zu beherrschenden lexikalischen Einheiten.

Wenn es, wie es in der Regel bei lernschwächeren Schülern der Fall ist, in erster Linie darum gehen soll, den rezeptiven Wortschatz zu erweitern und zu trainieren, werden zuerst die englischen Vokabeln und dann die deutschen Entsprechungen auf Kassette gesprochen.

Soll bei der Vokabelarbeit auch die Orthographie geübt werden, müssen den Schülern zu den Kassetten Listen mit den entsprechenden Vokabeln zur Verfügung gestellt werden, um auch die Überprüfungsmöglichkeiten der Schreibung weitgehend zu gewährleisten. Die Schüler können dann im Unterricht allein oder in kleinen Gruppen nach einem vorher eingeübten Schema individuell mit den Kassetten arbeiten: In einem ersten Durchgang hören sie z.B. die Vokabeln, lesen mit und sprechen die englischen Bedeutungen nach. In einem zweiten Durchgang hören sie das deutsche Wort, nennen die englische Entsprechung und hören die englische Entsprechung zur Kontrolle. In einem dritten Durchgang hören sie das deutsche Wort, schreiben die englische Vokabel auf, hören zur Kontrolle die englische Vokabel und kontrollieren die Schreibung selbst mit Hilfe der Liste oder lassen sie durch einen Klassenkameraden prüfen. Diese Art des Vokabellernens hat sich in der Praxis als äußerst motivierend und effektiv erwiesen und vor allem als geeignet, neue Vokabeln auf individuelle Weise einzuführen.

Textkassetten - Solche Kassetten werden heute von den meisten Lehrbuchverlagen herausgegeben und sind auf die Lehrbücher abgestimmt. Die Texte und bestimmte Übungen, beispielsweise die zur Aussprache, werden von Englischmuttersprachlern gesprochen. Die Erarbeitung eines neuen Textes kann vor allem durch leistungsstärkere Schüler, aber auch in leistungsgemischten, in jedem Fall jedoch in möglichst kleinen Gruppen, selbständig erfolgen. Der neue Text wird zunächst mehrmals gemeinsam in der Gruppe angehört und still mitgelesen. Für Schüler, die Texte auf Grund von Sehschwierigkeiten nur sehr mühsam bzw. gar nicht lesend erfassen können, ist die Präsentation durch eine Kassette besonders hilfreich. Anschließend beraten sich die Schüler bei Verständnisschwierigkeiten. Zum Abschluß wird der Text mit verteilten Rollen laut gelesen. In der Zeit, in der ein Teil der Schüler den neuen Text selbständig erarbeitet, hat der Lehrer die Möglichkeit, ihn auf die beschriebene Weise nur in viel kleineren Schritten (die die leistungsstärkeren Schüler unterfordern und schnell langweilen würden) mit den leistungsschwächeren Schülern zu erarbeiten.

Aufnahmekassetten - Kassetten können auch dazu genutzt werden, Arbeitsergebnisse oder auch mündlich zu erledigende Hausaufgaben festzuhalten. Die Aufnahmen können vom Lehrer zu Hause abgehört und gegebenenfalls korrigiert und bewertet werden. Diese Art des Einsatzes von Kassetten eignet sich, hervorragend für solche Schüler, für die das Schreiben - wenn nicht gar unmöglich, zumindest ein Handicap ist und einen hohen Zeitaufwand bedeutet.

Collagen

Collagen können angefertigt werden, um Arbeitsergebnisse zu dokumentieren. Das Sammeln und Erstellen von Bildmaterial und Texten läßt Raum für Assoziationen und fördert die Kreativität. Collagen können begleitend oder auch am Ende einer Unterrichtseinheit quasi als Ergebnissicherung erstellt werden.

Während einer Hospitation in einer 10. integrativ arbeitenden Gesamtschulklasse erlebte die Autorin, wie die Schüler in Zweier-, Dreier- oder Vierergruppen am Ende einer Unterrichtseinheit zum Thema »Australien« einzelne Themenschwerpunkte, die sie besonders interessiert hatten, aufarbeiteten. Von den Schülern angefertigte Zeichnungen, selbstverfaßte

Texte, kopierte Tabellen und Abbildungen wurden von jeder Gruppe auf großformatigem Papier arrangiert und nach Fertigstellung in der Klasse ausgestellt. Dabei zeigte sich, wie unterschiedlich die Aufgabe angegangen werden konnte:

Ein schwerstmehrfachbehinderter Schüler, der sich selbst auf deutsch nur in äußerst begrenztem Maße verbal verständlich machen konnte und in seiner Motorik schwer gestört war, kopierte eine Anzahl von Abbildungen, schnitt sie aus, setzte sie zu einem großen Bild zusammen und schrieb kreuz und quer über das Poster verschiedene Vokabeln aus der Unterrichtseinheit, Namen australischer Städte, Gegenden und Plätze. Eine andere Schülerin verfaßte auf englisch einen langen Text über die australischen Känguruhs, übertrug ihn, nachdem er von der Lehrerin korrigiert worden war, auf ihr Poster. Sie hatte außerdem verschiedene Fotos von Känguruhs aufgeklebt und dazu eigene Bildunterschriften formuliert. Ein stark lernbehinderter Schüler schrieb den Text eines Liedes über Australien ab und illustrierte ihn. Er war bei seinen Mitschülern wegen seines zeichnerischen Talents sehr gefragt und wurde häufig um zeichnerische Hilfe gebeten, was ihn für seine eigene Arbeit stark motivierte.

Beim Erstellen von Collagen werden die unterschiedlichsten Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen, wie z.B. das Finden geeigneten Bildmaterials, das Ausschneiden, Aufkleben, Zusammenstellen der Bilder, das Malen und Zeichnen, Beschriften der Abbildungen, das Finden geeigneter Texte, das Verfassen eigener Texte u.ä., so daß wirklich jeder Schüler sich mit seinen persönlichen Möglichkeiten einbringen kann.

Einrichtung einer Informationswand

Eine Informationswand kann dafür genutzt werden, Poster anzubringen, auf denen grundlegende und aktuelle Redemittel, sogenannte *classroom phrases*, aufgeschrieben werden, mit Hilfe derer die Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht Fragen, Bitten, Zustimmung oder Ablehnung weitgehend auf englisch zu formulieren. Die Zusammenstellung dieser *classroom phrases* ist während des gesamten Unterrichts präsent und wirkt damit motivierend, die Redewendungen im Unterricht auch anzuwenden. Auf diese Weise werden vor allem jene Schüler unterstützt, die sich die entsprechenden Sätze nur schwer einprägen und behalten können. Bei sehgeschädigten Schülern muß unbedingt darauf geachtet werden, daß sie einen Sitzplatz haben, von dem aus sie das Poster gut lesen können. Ist dies nicht möglich, muß ihnen eine auf ihr Sehvermögen abgestimmte Kopie (für blinde Schüler z.B. in Punktschrift) zur Verfügung gestellt werden.

PIEPHO betont, daß die Nutzung von Wand- und Schrankflächen für thematisch einschlägige Aushänge von Schülerarbeiten, Collagen, authentischen Materialien, Postern mit immer wiederkehrenden Redewendungen und Vokabeln im allgemeinen eine unmittelbar positive Wirkung auf die Bereitschaft der Schüler hat, sich am Lerngeschehen zu beteiligen. An solchen Informationswänden kann auch eine Ecke eingerichtet werden, auf der ein bis drei Schüler pro Englischstunde ihren Mitschülern nach dem Motte »*Bring a word each lesson*« ein neues Wort präsentieren, das für sie von Bedeutung ist, das sie »blöd« finden, weil sie es sich nie merken können, das sie immer schon mal lernen wollten oder das ihnen einfach gefällt. In einer von mir eine Zeit lang regelmäßig besuchten Integrationsklasse eigneten sich auf diese Weise vor allem auch jene Schüler, die ansonsten Probleme mit dem Vokabellernen hatten, erstaunlich viele und auch komplizierte Vokabeln geradezu »spielend« an. Ein autistischer Schüler und eine erheblich lernbehinderte Schülerin fielen mir in diesem

Zusammenhang besonders auf. Sie waren sehr stolz, wenn die anderen *ihr* Wort lernen mußten und dieses im Unterricht im Rahmen von Übungen immer wieder auftauchte.

In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, daß die beschriebenen Handlungsmuster keine Garantie für einen besseren Unterricht darstellen, es durch ihren Einsatz jedoch in der Regel auch in höheren Klassen gelingt, den Unterricht vielseitiger zu gestalten, die Schüler differenziert anzusprechen und eine entspannte Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die bei allen Schülern eine Steigerung von Interesse, Konzentration, Ausdauer, Aktivität und Lernzuwachs schaffen. Für den integrativen Rahmen haben die genannten Handlungsmuster wegen ihrer vielfältigen Interaktionsräume zwischen Schülern unterschiedlichster Leistungs- und Lernstände ganz besondere Bedeutung und gerade der Fremdsprachenunterricht wird durch sie für alle zu einem aktiven Aneignungsprozeß anstelle eines Abgefüllt-Werdens wie unter dem berühmten Nürnberger Trichter.

5.4.2 Unterrichtsmaterialien und ihre Gestaltung

Zweifellos sind vor allem solche Materialien in hohem Maße zielgruppen- und lernzielgerecht, die für eine bestimmte Unterrichtssituation und Lerngruppe mit besonderem Blick auf bestimmte Schüler eingesetzt werden. Es muß aber auch gesehen werden, daß das Zusammenstellen und das häufig notwendig werdende Entwickeln der Materialien vor allem auch hinsichtlich der Einbindung sonderpädagogischer Lerninhalte eine enorm zeitaufwendige und komplexe Angelegenheit ist. Das Verlagsangebot ist für die freie Arbeit zwar in den letzten Jahren immer größer geworden, es kann jedoch längst nicht alles, was angeboten wird, auch sinnvoll Verwendung finden und oft sind die Angebote ihren Preis nicht wert. Um individuelle, lerngruppenspezifische Materialien selbst zu erstellen, bieten sich Halbfertigangebote an, die unter Berücksichtigung besonderer bzw., wenn nötig, auch sonderpädagogischer Aspekte ausgearbeitet werden können.

JÜRGENS nennt die folgenden übergreifenden Kriterien, die die Materialien, egal ob selbstentwickelt oder übernommen, in jedem Fall erfüllen sollten:

- Die Materialien müssen selbständig zu bearbeiten sein (Aufgaben verständlich formuliert und lösbar, Spielregeln nachvollziehbar und eindeutig).
- Die Materialien müssen Selbstkontrolle ermöglichen (Lösungen z.B. auf der Rückseite der Karteikarten, erkennbar durch das Entstehen eines Musters).
- Eine Einheit des Materials muß zeitlich überschaubar sein (z.B. ein Arbeitsblatt, eine Karteikarte auch von einem langsamen Schüler in ca. 20 Minuten zu bearbeiten - und zu kontrollieren sein).
- Die Materialien sollten verschiedene kognitive Stufen und möglichst viele Schwierigkeitsstufen abdecken (Materialien aus dem vergangenen und auch aus dem nächsthöheren Schuljahr in das Angebot integrieren). ^[141]

Arbeitsmittel, bei deren Entwicklung keine besonderen pädagogischen und didaktischen Kriterien berücksichtigt werden müssen, können von den Schülern in Eigenarbeit anfertigt werden. Als Beispiele sind u.a. Karten- und Lernspiele wie Memory, Bingo und Quartett, Rätsel, Reime, Wort-, Klatsch- und Sprechspiele, Wörterhopsen, Kassetten und Eigen-Fibeln zu nennen. Die Herstellung eines Wort-Bild-Dominos (etwa zum Thema »Tiere«) oder verschiedener Quartettspiele zu bestimmten Wortfeldern (Kleidungsstücke und Farben lassen sich beispielsweise ideal verbinden) kann unter entsprechender Anregung und Anleitung von

den meisten Schülern mühelos bewältigt werden. Dabei setzen sich die Schüler schon beim Herstellen der Arbeitsmaterialien aktiv mit der zu erlernenden Sprache auseinander.

Quartettkarten zum Thema Tiere

Das Herstellen der Materialien soll im Idealfall immer in Kooperation mehrerer Schüler und wenn möglich fächerübergreifend stattfinden. Wenn das Herstellen von Arbeitsmaterialien bildnerisches Gestalten erfordert, bietet sich die Kooperation mit dem Werk- oder Kunstunterricht an. Die Schüler haben dann die Möglichkeit, ihre Materialien zügig herzustellen und können sie so umgehend im Englischunterricht nutzen. Auch Freiarbeitsphasen eignen sich gut für das Herstellen von Arbeitsmitteln.

Die selbsthergestellten Arbeitsmaterialien, Hefter mit Liedsammlungen, Rätseln und Spielen sollen in der Klasse gesammelt und so organisiert werden, daß sie allen Schülern jederzeit frei zugänglich sind und ihnen besonders auch in Freiarbeitsphasen immer zur Verfügung stehen.

5.4.3 Computereinsatz

Bevor abschließend auf die konventionellste unterrichtliche Gestaltungshilfe - das Lehrbuch und dessen Einsetzbarkeit im integrativen Englischunterricht eingegangen wird, soll in diesem Abschnitt noch aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten der Computer bietet, um den Fremdsprachenunterricht von Schülern mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf effektiver zu gestalten. Dabei kann es hier nicht darum gehen, die generelle Diskussion um den Nutzen oder Schaden des Computers im Unterricht darzustellen. Es werden aus dieser Diskussion lediglich die Aspekte herausgegriffen werden, die auch im Zusammenhang des Hauptanliegens dieses Buches relevant sind. Es geht vor allem darum, den Wert des Einsatzes eines Computers für Schüler mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf im Fremdsprachenunterricht abzuschätzen und abzuwägen, und es gilt zu fragen, inwieweit durch den Computer unmittelbaren Lernerschwernissen in präventiver, rehabilitativer oder kompensatorischer Weise entgegengewirkt werden kann - mit anderen Worten - welche Möglichkeiten der Einsatz eines Computers welchen Schülern in welcher Form bietet.

Der Einsatz eines Computers im binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterricht kann unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen. In der Regel geht es bei seinem Einsatz nicht nur um eine Verbesserung der pädagogischen Hilfen. Im Rahmen bestimmter Aufgaben kann dem Lehrer durch den Computer auch zu einem großen Teil zeitaufwendige Fehlerkorrektur abgenommen werden. Prinzipiell muß beim Einsatz des Computers im Unterricht unbedingt immer beachtet werden, welchen hemmenden bzw. fördernden Einfluß er auf die verschiedenen Persönlichkeiten der Schüler, auf ihre motorische, kognitive, emotionale und intellektuelle Entwicklung haben kann. SCHÄFFER hält den Computer im Unterricht mit geistig behinderten und schwerstmehrfachbehinderten Schülern unter den üblicherweise verwendeten Medien für das geeignetste. Ihrer Meinung nach bietet der »Computer als ein Medium im Unterricht auf Grund seiner spezifischen Fähigkeiten zur Anpassung an den Förderbedarf des jeweiligen Schülers wirksame Fördermöglichkeiten, sowohl in pädagogischer als auch in technischer Hinsicht«. Durch computergestütztes Training wird es ihrer Auffassung nach möglich, lernbehindernde Verhaltensmuster gezielt zu therapieren und

defizitär ausgebildete kognitive Fertigkeiten zu fördern. SCHÄFFER stellt fest: »Lernstrategien mit den Kriterien einer logischen Aufgabenanalyse, der kleinsten Schrittabfolge bei entsprechenden Aufgaben und wiederholte Übungsdurchgänge mit intermittierender Verstärkung bewirken bei geistig- und schwerstmehrfachbehinderten Schülern eine deutliche Lernzeitverkürzung, die Zunahme von Neugierverhalten, verbesserte Aufmerksamkeit, besseres Sozialverhalten und gesteigerte Ausdauer« ^[142].

Der Computer kann im Fremdsprachenunterricht vor allem auch als Hilfe zum Ausgleich von Ausfällen im weitesten Sinne genutzt werden. Er kann eine wichtige Funktion in Form eines Ausgleichs motorischer, sensorischer und verbaler Defizite übernehmen. Stark sehgeschädigte Schüler können an einem Computer mit Hilfe der Vergrößerung der Schrifttypen schreiben, was handschriftlich nicht bzw. nur sehr langsam und mit schwer lesbaren Resultaten möglich wäre. Sogar blinden Schülern wird durch den Einsatz einer speziellen Punktschriftastatur und eines entsprechenden Druckers das Schreiben ermöglicht. Mit speziellen Programmen kann sowohl in Schwarzschrift als auch in Punktschrift ausgedruckt werden. Die technischen Fortschritte auf diesem Gebiet sind bemerkenswert.

Für Schüler, die gar nicht bzw. nur sehr schwer verständlich sprechen können, ist der Computer eine ideale Kommunikationshilfe. Der Computer kann aber auch als Rechtschreibhilfe besonders im Fall von Lese-Rechtschreibschwächen arbeitserleichternd eingesetzt werden ^[143]. Es besteht also nicht nur die Möglichkeit der Entlastung des Schreibens von motorischen, sondern auch von orthographischen Schwierigkeiten. Durch den Einsatz spezieller Computerprogramme und eines bzw. mehrerer Computer kann der Umgang mit der von fast allen Schülern als lästig empfundenen und von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche geradezu gefürchteten Orthographie durchaus zu einer lustvollen Beschäftigung werden. Es existiert bereits eine beachtliche Anzahl von Übungsprogrammen mit verschiedenen Schwerpunkten, die zum Teil so phantasievolle Namen tragen wie » *Vowel Power*«, » *Mighty Verbs*«, » *Homonym Heroes*« ^[144]. Im Rahmen dieser Programme geht es in immer leicht variiertes Form darum, lexikalische Einheiten in den Computer einzugeben und diese dann durch ein speziell abgestimmtes Programm auf ihre Richtigkeit hin überprüfen und korrigieren zu lassen. Auf diese Weise werden die Schüler bis zu einem gewissen Grad frei von Lehrerhilfen. Es muß jedoch unbedingt darauf geachtet werden, daß sie dabei nicht in eine nur schwer revidierbare Abhängigkeit von der »Computer-Krücke« geraten. HOPE/TAYLOR/PUSACK sehen einen der klarsten Vorzüge des Computers darin, daß er dem Einzelnen unmittelbar Rückmeldung zu seinen Fehlern und Fortschritten gibt. In der Regel wird der Schüler zunächst darauf aufmerksam gemacht, daß das Geschriebene nicht korrekt ist. Er wird dann aufgefordert, es nochmals zu überprüfen, kann dann gleich die korrekte Form abrufen und durch Vergleich der Versionen den Fehler herausfinden. HOPE/TAYLOR/PUSACK führen dazu näher aus: »Der Computer erlaubt eine Eins-zu-eins-Interaktion. Die Kontrolle über das Geschehen ist ziemlich gleichmäßig auf Schüler und Maschine verteilt: Der Computer stellt Fragen und besitzt die Antworten; der Schüler bestimmt, wann er den Computer ein- bzw. ausschaltet, welchen Stoff er durchnehmen und wie schnell er vorgehen will. Schüler haben selten eine derartige Macht über ihren Lehrer. Lehrer sind selten so geduldig« ^[145] Diese Form der Textbearbeitung wird mit großer Wahrscheinlichkeit in naher Zukunft eine Grundfertigkeit werden.

Der Computer ermöglicht also die für den binnendifferenzierenden Unterricht so außerordentlich wichtige individuelle, flexible Anpassung von

Tempo und inhaltlichen Schwierigkeiten. Er bietet den Lernenden folgende Möglichkeiten:

- gesteigerte Eigenaktivität,
- in individuellem Tempo zu arbeiten,
- bei noch nicht bewältigten Übungsstufen länger zu verweilen,
- gefühlsneutrale Rückmeldungen über Erfolg und Mißerfolg, d.h. ohne negative Bewertung durch den Lehrer und ohne »beunruhigenden« Vergleich mit den anderen Kindern ^[146].

Die Arbeit mit dem Computer bietet außerdem den Vorteil des direkten sicht- und ablesbaren Lernzuwachses bei Wiederholung der Übungen. Lernergebnisse müssen der Klasse nicht unmittelbar mitgeteilt werden, was vor allem Schüler mit großen Lernschwierigkeiten und Versagensängsten ruhiger arbeiten läßt. Gegenüber der Arbeit im Sprachlabor, in dem die Schüler lediglich die Möglichkeit haben, auf die eingespielte Kassette zu reagieren und ab und zu mit dem Lehrer zu interagieren, bietet die Arbeit am Computer in Kleingruppen entschieden mehr Möglichkeiten interaktiver und kommunikativer Lernprozesse. Dabei hat sich die Arbeit in Zweier-Gruppen für den Lernzuwachs in der Praxis als optimal erwiesen, besonders dann, wenn ein schwächerer Schüler mit einem leistungsstärkeren zusammenarbeitet. Wenn mit Wochenplänen oder anderen Formen offenen Lernens gearbeitet wird, läßt sich die Arbeit am Computer gut als eine Station dieser Arbeitsphasen einplanen.

Voraussetzung für die Bedienung eines Computers ist die minimale Bewegungsfähigkeit irgendeines Körperteils. Durch verschiedenste Adaptionen ist es inzwischen möglich, auch Schülern mit extremen Bewegungseinschränkungen und sehr geringem Koordinationsvermögen Tastaturen zur Verfügung zu stellen, die ihnen die Nutzung eines Computers ermöglichen ^[147]. Der Autorin ist beispielsweise der Fall eines als schwerbehindert eingestuften Mädchens namens Agnes bekannt. Sie besitzt keine Sprachfähigkeit und kann auf Grund schwerer Koordinations-Störungen auch mit Hilfe einer Schreibmaschine nicht schreiben, ist in ihrer kognitiven Entwicklung aber kaum eingeschränkt. Diesem Mädchen wurde es dank eines Computers und speziell für sie entwickelter Programme möglich, am Unterricht einer Regelschule teilzunehmen - und zwar erfolgreich.

Die Bedienung des speziell für sie zur Verfügung gestellten Computers erfolgt hauptsächlich über eine Tastatur, die aus fünf großflächigen Schaltern besteht, mit denen der Cursor bewegt und Markierungen auf dem Bildschirm vorgenommen werden können. Viele der im Lehrbuch und Workbook vorgegebenen Übungen wurden von Agnes' Mutter so in den Computer eingegeben, daß sie für das Mädchen als Multiple-Choice-Aufgaben zur Verfügung stehen. Werden diese Aufgaben in der Klasse besprochen, kann Agnes sich über die Vermittlung einer Einzelfallhelferin, die sich für sie meldet und vorliest, was sie »geschrieben« hat, mittelbar in das Unterrichtsgeschehen einklinken. Über speziell erstellte Programme hat das Mädchen auch außerhalb von Übungssituationen vielfältige Möglichkeiten zu kommunizieren und am Unterrichtsgeschehen aktiv teilzunehmen - allerdings immer mit Hilfe der Vermittlung einer Einzelfallhelferin oder eines Mitschülers.

All diese Gesichtspunkte zeigen, wie unentbehrlich die Arbeit am Computer als Element eines individualisierenden und binnendifferenzierenden Unterrichts ist. Der Einsatz verschiedener Lernprogramme trägt ganz allgemein zur Vielgestaltigkeit des Fremdsprachenunterrichts bei und erleichtert den Fremdspracherwerb für alle Schüler. Wenn der Lehrer oder eine ihn unterstützende Person (das könnte unter Umständen sogar ein Schüler sein) über ausreichende Programmierkenntnisse verfügt bzw. wenn ausbaufähige Grundprogramme existieren, können für jeden Schüler Programme erstellt werden, die auf individuelle Fehlerschwerpunkte abgestimmt sind. In der Regel sind die Schüler sehr stolz darauf, mit einem eigens für sie

erstellten Programm zu üben. Ihre Motivation damit zu arbeiten ist meist besonders groß. Auch lernschwächere Schüler haben durch gute Lernprogramme, in deren Rahmen nicht nur auf Fehler hingewiesen wird, sondern auch Erklärungen, Regeln usw. abgerufen werden können, die Möglichkeit, unabhängig von den Einhilfen des Lehrers völlig selbständig zu lernen. Unter den verschiedenen Typen von Lernprogrammen sind es vor allem die Drills ^[148] von grammatischen Strukturen, die am Computer von den meisten Schülern problemlos bewältigt werden können. Der Lehrer wird auf diese Weise vom leidigen »Pauken« mechanischer, aber nichtsdestotrotz von Zeit zu Zeit notwendiger Aufgaben weitgehend entlastet.

BEGEMANN befürwortet den Einsatz des Computers vor allem deshalb, weil er Schüler unterschiedlichster Lernpositionen zum Lernen zu aktivieren und ihre Interessen zu wecken vermag. Er führt aus:

- Die Schüler erhalten sofortige Rückmeldung.
- Aufgaben können durch das Einbeziehen bewegter Bilder, durch die z.B. Situationen animiert werden können, in die die Schüler möglicherweise einmal im Zusammenhang mit der Fremdsprache kommen können, sehr anschaulich gestaltet werden.
- Der Computer bietet sehr unterschiedliche, leicht zu variierende Übungsmöglichkeiten.
- Es besteht (vor allem für leistungsstärkere Schüler) die Möglichkeit, selbst Aufgaben oder Varianten von Übungen zu erfinden. ^[149]

In der Diskussion um das Für und Wider des Computers im Fremdsprachenunterricht wird häufig der unangemessen hohe Einarbeitungsaufwand für Lehrer, die im allgemeinen noch keinerlei Erfahrungen mit dem Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht haben, kritisiert. Diese Kritik aber hat nur bedingt ihre Berechtigung. Die intensive Einarbeitung in das Medium und das Softwareangebot ist notwendig und erfordert unbestreitbar sehr arbeitsintensiven Einsatz. Nach Einarbeitung trägt der Computer bei gezieltem Einsatz jedoch zu einer Entlastung des Lehrers bei und macht ihn für das verstärkte individuelle Eingehen auf Schüler, für die ein besonderer Bedarf besteht, verfügbar. Eine andere häufig geäußerte Kritik lautet, die Software betone in zu starkem Maße vor allem den schriftlichen Aspekt des Lernens. Auch diese Kritik hat ihre Berechtigung. Andererseits bietet der Computer durch die oben angesprochenen Möglichkeiten des Einsatzes besonderer Lernprogramme Schülern, für die der Erwerb der Schriftsprache nur sehr bedingt möglich ist und deshalb auch nur in eingeschränktem Maße ein Lernziel darstellt, eine echte Chance, wenigstens bis zu einem gewissen Grad an die Schriftform der Fremdsprache herangeführt werden zu können.

Der Einsatz des Computers im binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterricht rechtfertigt sich also aus mehreren Gründen. Darüber hinaus bedeutet der Umgang und die Arbeit mit dem Computer die Nutzung eines der wichtigsten Medien des kulturell-technischen Entwicklungsstandes unserer modernen Gesellschaft für den Fremdsprachenunterricht. Die Heranführung an den Computer und seine Nutzung ist in der heutigen Zeit unverzichtbar, vor allem in Hinblick darauf, daß die Mündigkeit aller Schüler im Umgang mit diesem Medium gefördert werden muß.

5.4.4 Das Lehrbuch

Neben den vielen Möglichkeiten des Einsatzes alternativer Unterrichtsmittel und Medien spielt natürlich auch das bisher kaum erwähnte althergebrachte Lehrbuch noch eine Rolle. Die

Beschäftigung mit der Frage, wieweit die bisher gängigen Englischlehrwerke im integrativen Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind, ist in mehrerlei Hinsicht interessant. Generell wird von einem hohen Grad an Sequentialität des Sprachenlernens ausgegangen. Das bedeutet, jeder Lernschritt baut immer auf bestimmte vorausgegangene, für das erfolgreiche Lernen zwingend notwendige Lernschritte auf. Nach dieser Annahme sind die bis dato gebräuchlichen Lehrwerke konzipiert. Die moderne Fremdsprachenerwerbsforschung wirft zwar Zweifel an der Richtigkeit dieser Annahme auf, die Orientierung an den innerhalb eines Jahres zu präsentierenden wichtigsten Elementen der Sprache, wie die Lehrwerke sie in bezug auf grammatische Themen, einen bestimmten Vokabelschatz und Übungsangebote für die auszubildenden sprachlichen Kompetenzen zusammenstellen, bieten jedoch zweifellos eine nicht zu unterschätzende Planungserleichterung für die Lehrer. Eine am Lehrwerk orientierte Strukturierung des Gesamtverlaufs des Unterrichts ist daher als Basis für die Unterrichtsplanung durchaus sinnvoll. Der Lehrgang eines Lehrbuches darf allerdings nicht als unverrückbarer Maßstab für das, was im Laufe eines Lernjahres erreicht werden soll, eingesetzt werden - vor allem im integrativen Rahmen nicht. »Das Lehrbuch ist nicht das Curriculum«, schreibt ASHEUER. »Lehrgänge sind umso besser, je weniger sie die Lehrenden und Lernenden gängeln, je weniger sie deren Blickfeld und Handlungsspielraum einengen und je mehr sie als anregender, vielfältiger Ideen- und Materialpool genutzt werden können«. ^[150] BÖRNER drückt dies sehr bildlich aus, indem er sagt: »Das Lehrwerk darf nicht einengendes Korsett sein, sondern muß Geländer und Steinbruch zugleich werden.«

Es stellt sich die Frage, inwieweit sich die Arbeit mit einem Lehrbuch und eine differenzierende Unterrichtsgestaltung vereinbaren lassen. Die meisten Verlage erheben für ihre derzeit zugelassenen Lehrbücher den Anspruch, besonders auch für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen geeignet zu sein. UNRUH bestätigt dies, wenn er sagt, daß sich insbesondere der Fremdsprachenunterricht für eine Öffnung durch Wochenplanarbeit besonders eignet, weil die meisten Lehrwerke eine Fülle von brauchbaren Materialien enthalten. Tatsächlich ist auch in den meisten Lehrwerken immer ein Teil der Texte und Übungen als fakultatives Angebot angelegt, das vor allem in binnendifferenzierten Unterrichtsphasen eingesetzt werden kann. Leider handelt es sich jedoch in der Regel lediglich um eine Aufstockung des Lernpensums durch zusätzliche Übungen und Texte, die das Fundamentum keinesfalls bereichernd ergänzen. Auch HUG vertritt - basierend auf Unterrichtserfahrungen in integrativen Hauptschulklassen - die Auffassung, daß, wer sich im integrativen Englischunterricht allein auf das Lehrbuch stützt, Schiffbruch erleiden muß.

^[94] DAXBACHER/BERGER 1993, 243

^[95] SCHLEY 1989, 330

^[96] Vgl. KREIE 1998 (4), 287

^[97] DAXBACHER/BERGER 1993, 243

^[98] SCHÖLER 1997, 16

^[99] dazu auch SCHÖLER 1997.

[100] FRITZ 1991, 71

[101] SCHÖLER 1997, 12

[102] SCHÖLER 1997, 7

[103] FRITZ 1991, 66 f

[104] SCHÖLER 1997, 40

[105] SCHÖLER 1997, 20 ff

[106] SCHLEY 1989, 289

[107] FRITZ 1991, 66

[108] DAXBACHER/BERGER 1993, 252

[109] DAXBACHER/BERGER 1993, 244

[110] KOMMISSION "ANWALT DES KINDES" Zit. in: FRITZ 1991, 46

[111] QUENSTEDT 1994, 431

[112] HOFFMANN/NIERMEYER 1989, 186

[113] PODLESCH 1998, 27

[114] HOFFMANN/NIEDERMEYER 1989, 183

[115] FRIEDMANN/NÖLKE 1994, 42 - 47

[116] FEUSER 1998 (4), 224

[117] FRITZ 1991, 70

[118] Die Schüler werden an dieser Schule in einigen Fächern ab der 7. Klasse in Grund- und Erweiterungskursen unterrichtet. In der Regel werden die Grundkurse, die zahlenmäßig meist kleiner sind als die Erweiterungskurse, nur von den leistungsschwächeren Schülern besucht.

[119] GÜHRS/KERSTIN 1993, 226

[120] GÜHRS/KERSTIN 1993, 227

[121] WILKEN 1991, 239

[122] SCHLEY 1989, 184

[123] MUTH 1986, 60f

[124] Tandembögen stellen eine Form der Gestaltung von Übungsaufgaben dar, die mit einem Partner zu bearbeiten sind. Dabei erhält der eine Schüler ein Blatt mit Aufgaben, die er bearbeitet. Der andere Schüler erhält ein Blatt mit den Lösungen und führt gewissermaßen eine Kontrollfunktion aus. Diese Rollen werden selbstverständlich im Rahmen der Übung gewechselt. Bei einer anderen Bearbeitungsmöglichkeit lösen zwei Schüler eine Aufgabe gemeinsam, z.B. im Rahmen der Erstellung eines Dialoges. Beide Schüler haben jeweils die durcheinandergemischten Äußerungen je einer am Dialog beteiligten Person und müssen gemeinsam herausfinden, in welcher Reihenfolge die einzelnen Teile einen Dialog ergeben.

[125] MUTH 1986, 76

[126] SANDFUCHS 1994, 8

[127] KROHN 1994, 7

[128] POPPE 1989, 165

[129] JÜRGENS 1993, 50

[130] KAHL/UNRUH 1993, 13 f

[131] BÖRNER 1990, 17

[132] HOFFMANN/ NIERMEYER 1989, 187

[133] UNRUH 1994; 8

[134] PETERS 1989, 194

[135] BASTIAN/GUDJONS 1990, 27 f

[136] Notting Hill Gate 3A/3B, Diesterweg 1995

[137] GRAHAM 1979

[138] POPPE 1989, 169 f

[139] KIRK 1994, 30

[140] In den Ausführungen zu diesem Teilaspekt des Kapitels wurden vor allem die Anregungen, die UNRUH (1994, 10) zum Thema Einsatz von Kassetten im Fremdsprachenunterricht gibt, übernommen.

[141] JÜRGENS 1993, 49

[142] SCHÄFFER 1993, 323

[143] HAMEYER 1987, 20

[144] JUNG 1984, 86

[145] HOPE TAYLOR/ PUSACK 1985, 8 f

[146] HACKETHAL 1987, 111

[147] vgl. dazu: HAMEYER 1987, 225 f

[148] »Drills setzen voraus, daß der Schüler den einzuübenden Stoff bereits kennt, so daß er daran gehen kann, Regeln anzuwenden, mit konkreten Fällen zu arbeiten und seine eigene Stoffbeherrschung zu überprüfen. Mit Drills können bestimmte Punkte im Wissen der Schüler getestet werden. >Schlechter< Grammatikdrill zielt auf ein stures Auswendiglernen von Formen; >guter< Grammatikdrill erzielt seinen Lerneffekt durch die Förderung von Regelverständnis und durch hilfreiche Fehlerkorrekturen« (vgl. HOPE/TAYLOR/PUACK 1985, 18).

[149] BEGEMANN zit. in: HAMEYER 1987, 17

[150] ASHEUER 1991, 96

6. Stichwort Lehrbücher: Behinderte kommen (fast) nicht vor

Aus dem Thema dieses Buches und vor dem Hintergrund einer steigenden Zahl integrativ betreuter Schüler ergibt sich unter anderem auch folgende Frage: Wird in den Lehrbüchern auf Themen wie »Behinderte/ Behindertsein« eingegangen und wenn ja, in welcher Form? Von Interesse ist vor allem, inwieweit Lehrer auf entsprechende Themen in Lehrbüchern zurückgreifen können, wenn sie das Prinzip der Lebensweltorientierung (vgl. Kapitel 4.2) in Hinsicht auf die besonderen Belange behinderter Schüler umsetzen wollen. Immerhin wird durch den Rahmenplan für den Englischunterricht ein großer Themenkomplex, der mit »Minoritäten« überschrieben ist, vorgegeben. Es wäre daher vorstellbar, daß unter verschiedenen Themenbereichen wie »*Sports*«, »*Going on a holidaytrip*« usw. behinderungsspezifische Aspekte berücksichtigt werden oder sich unter den im Lehrbuch agierenden Personen auch Menschen mit Behinderung befinden.

GLAAP untersucht den im Rahmenplan vorgegebenen Themenkomplex »Minoritäten« und stellt fest, daß, nachdem anfänglich lediglich die Problematik der schwarzen Bevölkerung und die der Indianer in den USA im Lehrangebot berücksichtigt wurde, nach und nach auch Immigranten in Großbritannien, die Aborigines in Australien und die Eskimos in Kanada eine Rolle spielen. Diese für die englischsprachigen Länder spezifischen Bevölkerungsgruppen stellen unbestreitbar einen wichtigen Teil im Prozeß des Kennenlernens der Zielkultur dar. Alte, Behinderte, Obdachlose und Drogenabhängige und die mit ihnen verbundenen Problematiken, die es in so gut wie allen Kulturen gibt, sind jedoch ebenfalls unübersehbare Minderheiten, die bisher unverständlicherweise von den Curriculumskommissionen größtenteils ausgeklammert wurden.

Mit Blick auf das Ziel der Lebensweltorientierung der Schüler ist dies ein nicht zu tolerierendes Versäumnis, wird doch durch die Behandlung dieser Themen nicht nur ein Problembewußtsein für die andere Kultur, sondern auch für die eigene Gesellschaft geweckt! Das Argument, die Schüler seien für die angesprochenen Themen nicht zu motivieren, kann nicht gelten. Schließlich ist es eine der Hauptaufgaben des Fremdsprachenunterrichts,

Verantwortungsbewußtsein und Orientierungshilfen im inter- aber auch im innerkulturellen Miteinander zu schaffen. Probleme der oben genannten Menschen, die heutzutage Teil fast einer jeden Gesellschaft sind, dürfen auf keinen Fall aus dem Unterricht ausgeklammert werden. Sie müssen unbedingt auch dann, wenn in einer Lerngruppe kein »konkreter Anlaß« zum Einbeziehen der entsprechenden Thematiken gegeben ist, ins Blickfeld gerückt werden.

Die Durchsicht einer Auswahl ^[151] der in Berlin zur Zeit zugelassenen Englischlehrwerke für die 5., 6., 7. und 8. Klassen hat in Hinblick auf Texte und Arbeitsmaterialien, die einer Beschäftigung mit dem Thema der Behinderung im Englischunterricht dienlich sind, folgendes ergeben:

In dem von Cornelsen herausgegebenen Lehrbuch ENGLISH H 2 für das 6. Schuljahr gibt es unter dem Titel »*Sport for everybody*« lediglich eine Seite mit knappen bebilderten Berichten (vgl. ENGLISH H 2, 1983, 54) junger, körperbehinderter Menschen, die erzählen, welche Auszeichnungen sie als Sportler trotz ihrer Körperbehinderung errungen haben. Ein weiterer Anstoß, das Thema »Behinderung« im Fremdsprachenunterricht aufzugreifen, findet sich in dem bei Schroedel erschienenen Lehrwerk SPEAK ENGLISH - FREEWAY 3, vorgesehen für das 7. Schuljahr an Haupt- und Gesamtschulen. In diesem Lehrwerk findet sich ein zweiseitiger Dialogtext, der in einem Abschnitt zum Inhalt hat, wie Schüler, die durch den Verkauf ausrangierter Dinge etwas Geld zusammenbekommen haben, dieses Geld verwenden. Ergebnis: das Geld soll unter anderem für wohltätige Zwecke zur Verfügung gestellt werden, und zwar zum einen einer Organisation, die Blindenhunde ausbildet und zum anderen dem Bau eines körperbehindertengerechten Sportzentrums (vgl. SPEAK ENGLISH - FREEWAY 3, 1985, 85). Eine ausdrückliche Thematisierung der Situation von Behinderten findet nicht statt.

Auf eine briefliche Anfrage bei den in der Fußnote genannten Verlagen, ob und in welcher Weise in ihren Englisch-Lehrwerken der zunehmend praktizierten Integration behinderter Schüler Rechnung getragen wird, erhielt die Autorin von Cornelsen, Schroedel, Diesterweg und Klett Antwort.

Der Cornelsen-Verlag bedauerte, bisher das Thema »Behinderung/ Behindertsein« - abgesehen von dem oben erwähnten Text - nicht berücksichtigt zu haben, nahm die Anfrage jedoch als lohnende, »berücksichtigungswerte Anregung« auf und gaben an, sie »an geeigneter Stelle« aufzugreifen zu wollen.

Auch der Schroedel Verlag empfand die Anfrage als wichtige Anregung, die »in der inhaltlichen Gestaltung neuer Lehrwerke unbedingt Berücksichtigung finden« sollte und bat sogar um Anregungen und Mitwirkung bei der Umsetzung dieser Aufgabe.

Vom Diesterweg-Verlag wurde der Autorin der Vorabdruck eines neuen Englischlehrwerkes zugesandt, in dem auf das Thema »Behinderte Menschen in unserer Gesellschaft« unter verschiedenen Aspekten (Sport, Lebensgeschichte eines spastisch gelähmten Mannes, Möglichkeiten und Schwierigkeiten behinderter Menschen in unserer Gesellschaft) eingegangen wird.

Der Klett-Verlag machte auf die folgenden Texte und Unterrichtseinheiten, aus verschiedenen Lehrwerken aufmerksam ^[152]:

In den Lehrwerken LEARNING ENGLISH, GREEN LINE 1 (New), vorgesehen für den Einsatz am Gymnasium und LEARNING ENGLISH, RED LINE 1 (New), das für den Einsatz an Realschulen vorgesehen ist, wird den Schülern ein Dialogtext vorgegeben, in dem es um einen Volkslauf geht. Dieser wird von einer Klasse mit dem Ziel veranstaltet, Sponsoren für eine Skireise nach Österreich zu gewinnen. Sally, einer auf einen Rollstuhl angewiesenen Schülerin, wird auf diese Weise geholfen, die Reise zu finanzieren (vgl. LEARNING ENGLISH, GREEN LINE 1 (New), 1995, 117 - 119 / LEARNING ENGLISH, RED LINE 1 (New), 1995, 118 - 119 (fakultativ)).

Der Text, der nach Vorstellung der Lehrbuchautoren nach seiner Erarbeitung als Theaterstück aufgeführt werden sollte, ist insgesamt wenig motivierend gestaltet und wirkt lebensfern. Er bietet außerdem kaum Anknüpfungspunkte für näheres Eingehen auf behindertenspezifische Belange.

In LEARNING ENGLISH, GREEN LINE 6, vorgesehen für den Einsatz an Gymnasien, gibt es einen kurzen Text, in dem ein junger Mann vorgestellt wird, der sich im Rahmen seiner Tätigkeit als Kinderbetreuer um einen mehrfachbehinderten Jungen kümmert, ihn von der Schule abholt, ihm bei den Hausarbeiten und der Arbeit mit einem Computer hilft und mit ihm Übungen zur Verbesserung seiner Motorik durchführt (vgl. LEARNING ENGLISH, GREEN LINE 6, 1990, 57). Der Text ist durchaus als Anregung zum Nachdenken über Maßnahmen, durch die behinderte Menschen im Alltag unterstützt werden können, einsetzbar. In den angefügten Arbeitsaufträgen wird das Gewicht allerdings leider ausschließlich auf die Frage nach typisch männlichen bzw. typisch weiblichen Tätigkeiten gelegt.

Im LEARNING ENGLISH, COMPACT COURSE 2 (New) (vgl. 1992, 83 ff) gibt es eine ganze Unterrichtseinheit, in der Behinderte eine dominierende Rolle spielen. Sie ist sprachlich allerdings ausgesprochen anspruchsvoll. Es geht darin unter anderem um ein Projekt, in dessen Rahmen eine Gruppe von Schülern sich über Hilfsmittel für Behinderte informiert und im Anschluß selbst welche entwirft, um Menschen mit unterschiedlichsten Bewegungs- und Sinneseinschränkungen das Ausführen bestimmter Tätigkeiten zu erleichtern. In einem anderen Abschnitt dieser Einheit geht es um eine junge Frau, die trotz ihrer Behinderung eine erfolgreiche Sportlerin ist und sich für die Anerkennung und Förderung verschiedener Behinderten-Sportarten einsetzt. In den anschließenden Übungen wird u.a. die Frage thematisiert, warum diese junge Frau »nicht wirklich als behindert« bezeichnet werden kann. Diese Frage bildet vor dem Hintergrund des Textes eine gute Diskussionsgrundlage zum Thema »Behinderung/Behindertsein«.

Die Botschaft der meisten Texte lautet: Behinderte benötigen, wenn überhaupt, konkrete Hilfen, in keinem Fall jedoch Mitleid. Auffälligerweise geht es in den untersuchten Lehrwerken, in denen das Thema »Behinderung/Behindertsein« überhaupt Erwähnung findet, fast ausnahmslos um körperbehinderte, auf einen Rollstuhl angewiesene Menschen, und zwar vor allem um deren sportliche Aktivitäten. Die Belange blinder oder gehörloser Menschen werden kaum, solche von Menschen mit geistigen Behinderungen überhaupt nicht thematisiert. Fazit: Integrativ unterrichtende Lehrer werden in ihrem Bestreben, das Prinzip der Lebensweltorientierung in bezug auf die behinderten Schüler mit Hilfe der Lehrbücher umzusetzen, wenn überhaupt, dann meist nur in äußerst beschränktem Maße durch Texte und Abbildungen unterstützt und angeregt.

Integrativ unterrichtende Fachlehrer beklagen im allgemeinen dieses Fehlen von Lehrwerken, die sich zum Einsatz in Integrationsklassen eignen. KUBANEK-GERMAN erklärt die

Tatsache, daß Lehrbücher, in denen Behinderte vorkommen oder behinderungsspezifische Aspekte berücksichtigt werden, kaum existieren, mit der zu geringen Anzahl der Betroffenen. Dies ist jedoch keine zu akzeptierende Rechtfertigung für den Mangel. Wenn durch das Fehlen behinderungsspezifischer Aspekte in den Themenkatalogen der Lehrbücher den behinderten Schülern indirekt immer wieder vor Augen geführt wird, daß sie Teil einer Randgruppe sind, deren Bedürfnisse kaum Beachtung geschenkt wird, handelt es sich vielmehr um einen unhaltbaren Zustand. Im übrigen ist es auch äußerst wichtig, den nichtbehinderten Schülern Gelegenheit zu geben, das Leben und die besonderen Belange ihrer behinderten Mitschüler kennen und verstehen zu lernen.

Um insbesondere in Integrationsklassen die fehlende Berücksichtigung entsprechender Themen in den Lehrbüchern auszugleichen, müssen bestimmte Sach- und Sprachinhalte von den Lehrern, besonders im lehrwerksunabhängigen Unterricht gemäß den Interessen der behinderten Schüler ausgewählt und vermittelt werden. Die Auswahl sollte vor allem in Hinblick auf realitätsnahe Rollen und mögliche »Ernstsituationen« in Gegenwart und Zukunft getroffen werden. In Integrations- und Sonderschulklassen unterrichtende Lehrer müssen besonders kreativ sein. Sie sind ständig gefordert, geeignetes Bildmaterial, Interview- und Lese-Texte, englischsprachige Filme und anderes Unterrichtsmaterial zum Thema »Behinderte/Behindertsein« aufzuspüren und für den Englischunterricht angemessen didaktisch aufzubereiten. Dazu ist akribische Sucharbeit nötig. Es muß viel Zeit, Fantasie und Kreativität investiert werden. Im Rahmen der normalen Unterrichtsvorbereitungen und schulischen Verpflichtungen kann dies jedoch nur bedingt geleistet werden. Hilfreiche Hinweise in Fachzeitschriften wie z.B. der Artikel von GLAAP, in dem Lektüretips für den Englischunterricht der gymnasiale Oberstufe zum Thema »Behinderte« gegeben werden, sind z.Zt. leider (noch) seltene Ausnahmen.

Literatur

ANGERHOEFER, Ute: Gemeinsam spielen, lernen, leben - Gedanken zur schulischen Integration von Behinderten.

In: SANDER, Alfred & RAIDTH, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 157 - 164.

ASHEUER, Ursula: Warum es sich besonders lohnt, Englisch an der sechsjährigen Grundschule zu unterrichten. In: HEYER, Peter/VALTIN, Renate (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Beiträge zur Reform der Grundschule 82. Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a/M 1991. S. 94 - 98.

BACH, Gerhard/Tim, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht, Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Francke Verlag. Tübingen 1989.

BACH, Heinz: Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.1., Kohlhammer. Berlin 1985.

BAIER, Herwig: Zum Gebrauch des Begriffes Lernbehinderungen. In: Sonderschule, Bd. 35, Heft 4/1990. S. 242 - 243.

BASTIAN, Johannes/GUDJONS, Herbert (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg 1990. BEBERMEIER, Hans: Perspektiven und Prioritäten des Englischunterrichts an der Hauptschule der 90er Jahre. In: Englisch, Heft 4/1989. S. 122 - 128.

BEGEMANN, Ernst: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration? In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1994. S. 176 - 183.

ders.: Bedingungen des Lernens in einer integrierenden Schule. In: SANDER, Alfred/RAIDTH, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 66 - 78.

BEWS, Susanne: Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen. Innsbruck 1992.

BLEIDICK, Ulrich u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 1/2. Kohlhammer. Stuttgart 1997/98.

dies.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 3. Kohlhammer Stuttgart 1995.
BLEIDICK, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. In: BLEIDICK, Ulrich u.a: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 2. Kohlhammer. Stuttgart 1998. S. 93 - 118.

BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik, Handbuch der Sonderpädagogik Bd.1. Berlin 1985.

BLEYHL, Werner: Psycholinguistische und pragmatische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: BACH, Gerhard/TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht, Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Francke Verlag. Tübingen 1989. S. 22 - 41.

BÖRNER, Gottfried: Auch der Fremdsprachenunterricht läßt sich öffnen. In: Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 100/1990. S. 14 - 20.

BROWN, Christy: My left foot. Collins Educational, London 1998.

BUCHFELDER, Barbara/NEUNER, Gerhard: Lehrwerke im lerngruppenspezifischen Englischunterricht - Sind die Hauptschulausgaben unserer Englischlehrwerke auch für leistungsschwache Schüler geeignet? In: HELLWIG, Karlheinz/SAUER, Helmut (Hrsg.): Englischunterricht für alle. F. Schöningh. Paderborn 1984. S. 123 - 129.

Bundessozialhilfegesetz (BSHG). MERGLER, Otto [Bearb.], Verlag W. Kohlhammer. Berlin 1983/26.

BÜNTE, Marianne/KLEWITZ, Elard/WOLF, Erika: Die Berliner Lehrerbildung In: HEYER, Peter/VALTIN, Renate (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Beiträge zur Reform der Grundschule 82. Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a/M 1991. 139 - 145.

Bundesverband Legastenie e.V. (BVL) (Hrsg.): Legastenieprobleme im Fremdsprachenunterricht. Hannover 1990.

BURK, Karlheinz (Hrsg.): Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten Teil 9. Beiträge zur Reform der Grundschule S53. Arbeitskreis Grundschule, - Der Grundschulverband - e.V. Frankfurt a/M 1992.

CLAUSSEN, Claus u.a.: Wochenplan- und Freiarbeit. Braunschweig 1993.

DAXBACHER, Renate/BERGER, Ernst: Schulische Integration behinderter Kinder in Wien, Zur Bedeutung der Prinzipien des Team-Teaching, der Kooperation und des Kompetenztransfers für Grundschulen ohne Aussonderung. In: Behinderten Pädagogik Bd. 32, Heft 1-4/1993. S. 242 - 253.

VAN DICK, Lutz: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen - Versuch einer Synopse. In: Pädagogik, Heft 6/1991. S. 31 - 34.

DINGES, Anne/GRAGERT, Karin/PAULUS, Udo: Förderung in der Freiarbeit. In: Praxis Schule 5 - 10, Heft 5/1994. S. 26 - 27.

DOHSE, Walter: Sprachbehindertenpädagogik. In: BLEIDICK, Ulrich u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 3. Kohlhammer. Stuttgart 1995. S. 62 - 89.

DOUD-HARMS, Mounira: Arbeitsgegenstand oder Subjekt unserer Lebensgeschichte - Erfahrungen und Reflexionen zum Verhältnis von Betreuern/ Experten und "Behinderten". In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel, 1994. S. 429 - 434.

Duden: Bd. 5, Fremdwörterbuch. 19905.

DUMKE, Dieter (Hrsg.): Integrativer Unterricht, Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag. Weinheim 1992.

EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1994.

ders.: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1993.

ECK, Christina u.a.: Uckermark-Grundschule, Berlin/ Schule ohne Aussonderung - Eineinhalb Jahre Schulversuch. In: VALTIN, Renate/SANDER, Alfred/REINARTZ, Anton: Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 58/59. Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a/M 1984.

ECK, Christina/STÖCKER, Maria: A Good Way to Go. Unterrichtsbeispiele Klasse 5. In: HEYER, Peter/KORFMACHER, Edelgard u.a. (Hrsg.): Zehn Jahre Wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule 88/89. Arbeitskreis Grundschule, - Der Grundschulverband - e.V.. Frankfurt am Main 1993. S. 142 - 144.

ECK, Christina: Binnendifferenzierung in einer Integrationsklasse. In: Grundschule konkret, Heft 14/1998. S. 16

ENGLISH H, Bd. 2. Cornelsen Verlag. Berlin 1983.

FEUSER, Georg/MEYER, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Jarick Oberbiel. Solms - Oberbiel 1987.

FEUSER, Georg: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1994. S. 215 - 226.

FRANK-SCHILD, Christine: Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Englischunterricht. In: Grundschule konkret, Heft 14/1998. S. 14 - 15.

FRITZ, Ursula: Schulische Integration sehbehinderter Schüler und Schüler mit Lernbehinderungen. Pädagogische Hochschulschriften Bd. 471. Peter Lang. Frankfurt a/M 1991.

FUCHSLUGER, Christa: Englischunterricht in Integrationsklassen. In: Erziehung und Unterricht, Heft 146/1996/ 10. S. 770 - 772.

GERNGROß, Günter u.a. (Hrsg.): Offene Formen der Differenzierung und Individualisierung am Beispiel Englisch. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abt. I/5, Csöngei. Wien (ohne Jahr).

GLAAP, Albert-Reiner: Behinderte und Alte als Minoritäten. Zeitgenössische Dramen als Alternativangebote für den Englischunterricht. In: Paxis, Heft 38/ 1991. S. 29 - 36.

GRAHAM, Carolyn: Jazz chants for children. Oxford University Press. Oxford 1979.

GAUNERT-HORDYCH, V.: Englischunterricht an Sonderschulen in lerngruppenspezifischer Sicht. In: HELLWIG, K./SAUER, H. (Hrsg.). Englischunterricht für alle. Schöning. Paderborn 1984. S. 50 - 57.

GÜHRS, Lilo/KERSTIN, Bert: Integrativer Englischunterricht im achten Jahrgang - Ist das möglich? In: DUMKE, Dieter (Hrsg.): Integrativer Unterricht, Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag. Weinheim 1993. S. 224 - 233.

GÜNTHER, Klaus-B.: Spezifische Probleme bei der Integration gehörloser Kinder und Jugendlicher. Überlegungen zur Möglichkeit einer bisozialen Integration. In: SANDER, Alfred/RAIDT, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 180 - 186.

HACKETHAL, Renate: Computer als Lese- und Schreibhilfen bei Leselernversagern In: HAMEYER, Uwe u.a.: Computer an der Sonderschule, Einsatz neuer Informationstechnologien. Beltz. Weinheim und Basel 1987. S. 109 - 116.

HAGEMEISTER, Ursula: Geistigbehindertenpädagogik. In: BLEIDICK, Ulrich u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 2., Kohlhammer. Stuttgart 1998. S. 52 - 73.

HAMEYER, Uwe u.a.: Computer an der Sonderschule, Einsatz neuer Informationstechnologien Beltz. Weinheim und Basel 1987.

V. HAUFF, Roswita u.a. (Hrsg.): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Hörgeschädigten Pädagogik Beiheft 25. Julius Gross Verlag Heidelberg. Heidelberg 1989.

HECKT, Dietlinde H./SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Grundschule von A bis Z. Westermann. Braunschweig 1993.

HEIMER, Werner: Bedingungen für Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. In: SCHLEY, Wilfried/ BOBAN, Ines/HINz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curio Verlag. Hamburg 1989. S. 117 - 130.

HELLBRÜGGE, Theodor: Die Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1998°. S. 237 - 244.

HELLWIG, Karlheinz/SAUER, Helmut (Hrsg.): Englischunterricht für alle. F. Schöningh. Paderborn 1984.

HEYER, Peter/VALTLIN, Renate (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Beiträge zur Reform der Grundschule 82. Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a/M 1991.

HEYER, Peter/ KORFMACHER, Edelgard u.a. (Hrsg.): Zehn Jahre Wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule 88/ 89. Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a/M 1993.

HINZ, Andreas: Integrationsklassen in der Sekundarstufe I - Ja, natürlich ... oder vielleicht doch nicht? In: SCHLEY, Wilfried/BOBAN, Ines/HINz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curio Verlag. Hamburg 1989. S. 75 - 99.

HOENECKE, Christian: "Was man nicht mitgekriegt hat, das weiß man hinterher auch nicht" Englischunterricht mit hörbehinderten und nichtbehinderten Kindern in einer Integrationsklasse. In: Grundschule Konkret, 12/1992. S. 13 - 15.

HOFFMANN, Annegret/NIERMEYER, Gerda: Englisch integrativ - wie geht denn das? In: SCHLEY, Wilfried/BOBAN, Ines/HINz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curioverlag, Erziehung und Wissenschaft. Hamburg 1989. S. 183 - 188.

HÖVEL, Walter: Freie Arbeit im Englischunterricht - Zur Entwicklung reformpädagogischer Ansätze. In: Neusprachliche Mitteilungen, Heft 2/1989. S. 93 - 98.

HOPE, Geoffroy R./TAYLOR, Heimy F./PUSACK, James P.: Der Einsatz vom Computer im Fremdsprachenunterricht. In: NEUNER, G. (allgem. Hrsg. von Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis): Computergestützter Fremdsprachenunterricht, Ein Handbuch. Langenscheidt. Berlin 1985. S. 7 - 66.

HUG, Reinhard: »A Little Story About Hugs«, Englischunterricht in integrativen Klassen der Hauptschule Reutte. Internes Arbeitspapier der Hauptschule Reutte, Untermark in Tirol [1995].

JUNG, Udo O. H.: Legasthenie und lerngruppenspezifischer Englischunterricht. In: HELLWIG, Karlheinz/ SAUER, Helmut (Hrsg.): Englischunterricht für alle. F. Schöningh. Paderborn 1984. S. 84 - 92.

JÜRGENS, Ulrike: Differenzierung durch freie Arbeit - Utopie oder Wirklichkeit? In: CLAUSSEN, Claus u.a.: Wochenplan- und Freiarbeit. Braunschweig 1993. S. 54 - 96.

KAHL, Peter W./UNRUH, Thomas: Eigenverantwortliches Lernen im Englischunterricht - eine Alternative zum lehrerorientierten Arbeiten. In: Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch), Heft 2/ 1993. S. 11 - 15.

KIRK, Sabine: Fördern im Fach Englisch - von Anfang an wichtig! In: Praxis Schule 5 - 10, Heft 5/1994. S. 30.

KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz. Weinheim 1985.

KLEE, Ernst: Behindert, Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein. Fischer Taschenbuch. Frankfurt a/M 1987.

KREIE, Gisela: Interative Kooperation - Ein Modell der Zusammenarbeit In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1994. S. 285 - 290.

KROHN, Dieter: Schülerorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Schule, Heft 6/1994. S. 6 - B.

KRÜSMANN, Gabriele: Damit Englisch auch im zweiten Lernjahr noch Spaß macht. In: DLZ, Heft 18/1995. S. 6.

KUBANEK-GERMAN, Angelika: Außergewöhnliche Schüler - Englischunterricht mit körperbehinderten Jugendlichen in der Sekundarstufe I. In: Die Neueren Sprachen, Bd. 90/1991. S. 481 - 496.

LABER, Marion: Praxis der Binnendifferenzierung in Integrationsklassen im Unterrichtsfach Englisch. In: MEIßNER, Klaus/HEß, Erik (Hrsg.): Integration in der pädagogischen Praxis. Berlin 1988. S. 197 - 201

LAZAR, Margarete/HIRSCHBERGER, Maria: Englisch in Integrationsklassen der Sekundarstufe 1. In: Erziehung und Unterricht, Heft 146/1996/10. S. 768 - 770. LVL (Landesverband Legastenie) Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.): Hilfen beim Englisch-Lernen, vorgelegt von: ATZESBERGER, M. und PAULSEN, I. [1989]. Learning English, RED LINE 1 (New). Klett, Stuttgart 1995.

Learning English, GREEN LINE 1 (New). Klett, Stuttgart 1995.

Learning English, GREEN LINE 6. Klett, Stuttgart 1990.

Learning English, COMPACT COURSE 2 (New). Klett, Stuttgart 1992. LIMBACH, Asta: Von der 'Integration' der Gebärdensprache. Peter Lang. Frankfurt a/M 1991.

LÖFFLER, Renate: Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In: BACH, Gerhard/TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht, Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Francke Verlag, Tübingen 1989. S. 42 - 67.

LOHMANN, Helga: Frühenglisch in der Geschwister Scholl-Schule in Steinbach. In: Bum, Karlheinz (Hrsg.): Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten, Teil 9. Beiträge zur Reform der Grundschule S53. Arbeitskreis Grundschule, - Der Grundschulverband - e.V. Frankfurt a/M 1992. S. 122 - 130.

MAIKOWSKI, Rainer: Gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe - eine Standortbestimmung In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Base 19984. S. 195 - 201.

MAIKOWSKI, Rainer/PODLESCH, Wolfgang: Geistig behinderte Kinder in der Grundschule? Theoretische und praktische Ergebnisse integrativer Erziehung In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 19984. S. 340 - 348.

MANSKE, Christel: Nicht die Kinder stören die Lehrer, sondern das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestört. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 19984. S. 245 - 253.

MARTEN, Nicole: Englischunterricht mit Andy Warhol in einer 10. Klasse der Schule für Sprachbehinderte. In: Informationen des Landesverbandes Sonderpädagogik in Berlin. Heft 3/1997. S. 32 - 47.

MEIER, Richard/HEYER, Peter: Grundschule - Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 19984. S. 227 - 236.

MÜHL, Heinz: Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Verlag Dürrsche Buchhandlung. Bonn-Bad Godesberg 1986.

ders.: Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Gemeinsame Erziehung mit Nichtbehinderten in Kindergarten und Schule. Marhold. Berlin 1987.

MÜLLER, Armin: Der heilpädagogische Beitrag der Pädagogik Maria Montessoris zur Frage gemeinsamer Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: SANDER, Alfred/RAIDTH, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 78 - 85.

MUTH, Jakob: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Neue deutsche Schule. Essen 1986.

NEUNER, G. (allgm. Hrsg. von Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis): Computergestützter Fremdsprachenunterricht, Ein Handbuch. Langenscheidt. Berlin 1985.

Notting Hill Gate 3A /3B. EDELHOFF, Ch.(Hrsg.). Diesterweg. Frankfurt a/M 1996.

PABST, A.: Integrationsklassen in Theorie und Praxis in der Grundschule. In: SCHLEY, Wilfried/BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curio Verlag. Hamburg 1989. S. 103 - 116.

PAUL, Oswald u.a. (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori - Pädagogik. Freiburg 1989.

PETERS, Erika: Offener Mathematikunterricht und Integration In: SCHLEY, Wilfried/BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curio Verlag. Hamburg 1989.

PIEPHO, H.-E.: Englisch für leistungsschwache Schüler. Greven. Köln 1979.

ders.: Integrationaler Englischunterricht. In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf/MAIKOWSKI, Rainer: Integrationspädagogik in der Sekundarstufe, Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen. Beltz, Weinheim, Basel 1998.

PODLESCH, W.: Englischunterricht in der Schule für Lernbehinderte. In: Grundschule Konkret, Heft 14/1998. S. 27 - 30.

POPPE, Marianne: "Und nach welchem didaktischen Konzept arbeitet Ihr?" In: SCHLEY, Wilfried/BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curio Verlag. Hamburg 1989. S. 165 - 181.

Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Beltz. Weinheim, Basel 1988.

QUENSTEDT, Fritz: Erste Erfahrungen mit einem Englischunterricht Lernbehinderter. In: Behindertenpädagogik, Heft 33/1994. S. 418 - 432.

QUITMANN, Helmut: Supervision - Eine notwendige Bereicherung für Integrationsprojekte. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim, Basel 1994. S. 254 - 259.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner GRUNDSCHULE B II 8, Fach ENGLISCH, Senatsverwaltung Für Schule, Berufsbildung Und Sport (Hrsg.), Berlin 1982.

Rahmenplan (vorläufiger) für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Klasse 7 - 10, Gesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium Fach ENGLISCH,

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1980. Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für LERNBEHINDERTE, A IV a, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1985.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für GEISTIGBEHINDERTE, A IV b, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1983.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für SPRACHBEHINDERTE, B IV d, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1988.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für SEHBEHINDERTE, B IV e, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1988.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für BLINDE, B IV f Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1988.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für GEHÖRLOSE, B IV g Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1988.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule für SCHWERHÖRIGE, B IV h, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), Berlin 1988.

RAIDT, Peter: Die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler/innen - Eine Auseinandersetzung mit einem BDT-Positionspapier. In: SANDER, Alfred/RAIDT, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 195 - 203.

RAUTENHAUS, Heike: Das Differenzierungsproblem in Diskussion und Praxis In: HELLWIG, Karlheinz/SAUER, Helmut (Hrsg.): Englischunterricht für alle. F. Schöningh. Paderborn 1984. S. 141 - 146.

REISENER, Helmut: Durch weniger "Unterricht" mehr lernen? In: Praxis Schule 5 - 10, Heft 6/1994. S. 14 - 17.

ders.: Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen - eine Zwischenbilanz bisheriger Integrationsversuche. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1994. S. 332 - 339.

SANDER, Alfred: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1994. S. 99 - 107.

SANDER, Alfred/RAIDTH, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991.

SANDFUCHS, Uwe: Fördern als Prinzip und Praxis der Schularbeit. In: Praxis Schule 5 - 6, Heft 5/1994. S. 6 - 9.

SAUER, Helmut: Zum Erziehungs- und Bildungsauftrag eines Englischunterrichts für alle. In: HELLWIG, Karlheinz/SAUER, Helmut (Hrsg.): Englischunterricht für alle. F. Schöningh. Paderborn 1984. S. 11 - 23.

SCHAFFER, Franziska: Computerarbeit mit autistischen, geistig behinderten und schwerstmehrfachbehinderten Schülern. In: Die Sonderschule, Bd. 38, Heft 5/1993, S. 322 - 325.

SCHANZ-HERING, B.: "Freie Arbeit" - eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Englischunterricht. In: Englisch, Heft 2/1988. S. 41 - 47.

SCHINDELE, Rudolf (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Schindele Verlag. Rheinstetten 1980.

SCHLEY, Wilfried/BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Curio Verlag. Hamburg 1989.

SCHMIDT, Doris: Fremdsprachenunterricht in Klassen mit hörgeschädigten und normalhörenden Schülern in der Oberstufe des Gisela-Gymnasiums in München. In: v. HAUFF, Roswita u.a. (Hrsg.): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Hörgeschädigten Pädagogik Beiheft 25, Julius Gross Verlag Heidelberg. Heidelberg 1989. S. 65 - 69.

SCHÖLER, Jutta: Nichtaussonderung von "Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen". Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim, Basel 1998'. S. 108 - 115.

dies.: Integrative Schule - Integrativer Unterricht. Rowohlt. Reinbek bei Hamburg 1993.

dies.: Gibt es Grenzen bei der Integration von Kindern mit Behinderung In: Die Sonderschule, Bd. 38, Heft 2/1993. S. 106 - 110.

dies.: Nichtaussonderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel, 1998'. S. 108 - 115.

dies.: Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern - nicht nur in Integrationsklassen. Dieck. Heinsberg 1997.

SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT (Hrsg.), Referat Sonderpädagogischer Förderung III B: Didaktische Handreichungen für das Fach Englisch an Schulen für Lernbehinderte, vorgelegt von JAKOB-KIEFNER, M., MIETZ-DICKES, B. u.a.. Berlin 1990.

SPEAK ENGLISH, FREEWAY Bd. 3. Schroedel Schulbuchverlag. Hannover 1985.

THÜRMAN, Eike: Schüler mit schwierigen Lernvoraussetzungen im Englischunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. In: HELLWIG, Karlheinz/SAUER, Helmut (Hrsg.): Englischunterricht für alle. F. Schöningh. Paderborn 1984. S. 39 - 57.

V. TSCHIRNHAUS, Eva: Englisch integrativ. In: Bericht der fachlich-pädagogischen Begleitung über das erste Jahr des Schulversuchs »Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schüler/Innen« an der Bröndby Gesamtschule Berlin-Steglitz. Berlin 1990. S. 23 - 24.

UNRUH, Thomas: Freie Arbeit und offener Englischunterricht. Selbstbestimmtes Lernen in einer 7. Realschulklasse. In: Englisch, Heft 1/1989. S. 4 - 7.

ders.: Englisch lernen »ohne Lehrer/in« - geht das?. Lehrbuchbegleitende Wochenplanarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Schule 5 - 10, Heft 6/1994. S. 8 - 12.

VALTIN, Renate/SANDER, Alfred/REINARTZ, Anton: Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 58/59. Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt a/M 1984.

VATER, Brigitte/VATER, Dietrich: Kids are creative! In: Praxis Schule 5 - 10, Heft 6/1994. S. 24 - 29.

VOLT, Helga: Unterrichtliche Aspekte der sozialen Integration Gehörloser - Pädagogische Konsequenzen. In: SANDER, Alfred/RAIDTH, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 186-195.

WILKEN, Etta: Möglichkeiten und Probleme des integrativen Unterrichts - unter besonderer Berücksichtigung der geistig behinderten Schüler. In: SANDER, Alfred/RAIDTH, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6. Werner Röhrig Verlag. St. Ingbert 1991. S. 232 - 240.

WINDOLPH, Edeltraud: Englisch - verbindlicher Unterrichtsinhalt in der Schule für Lernhilfe? In: Schulverwaltung, 2 (1998). S. 44 - 46.

WÖSKE, Heide u.a.: Handreichungen für das Fach Englisch an Berliner Schulen/ Klassen für Lernbehinderte. Klassenstufe 5/6. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin 1997. dies.: Handreichungen für das Fach Englisch an Berliner Schulen/Klassen für Lernbehinderte. Klassenstufe 7/8. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin 1995

WOCKEN, Hans/ANTOR, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Jarick Oberbiel. Solms-Oberbiel 1987.

WOCKEN, Hans/ANTOR, Georg /HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg 1988. WOCKEN, Hans: Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim, Basel 1998°. S. 315 - 320.

WÖLFEL, Wilhelm: Computergestützter Fremdsprachenunterricht: Englisch in der Hauptschule. In: Englisch, Heft 1/1994. S. 21 - 24.

WÖSKE, Heide (Koordinatorin) u.a.: Didaktische Handreichungen für das Fach Englisch an Berliner Schulen/Klassen für Lernbehinderte Teil II: Klassenstufe 7/8. Berlin 1993 (unveröffentlichte Ausgabe).

WOLFF, Rita: »May I have the cornflakes, please?« - an English Breakfast in dass. In: FRIEDMANN, J./NÖLKE, A. u.a. (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS). Wiesbaden 1994. S. 42 - 47.

ZIELKE, Gitta: Einsatz von Sonderpädagogen/innen in integrativ arbeitenden Grundschulklassen. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 1998[^]. S. 277 - 290.

ZIEMEN, Kerstin: Celestin Freinet - Verwirklichung einer praktischen Pädagogik in Klassen für Lernbehinderte. In: Die Sonderschule Bd. 39, Heft 2/1994. S. 109 - 117.

Herausgeberin: Jutta Schöler (Hrsg.)

Alle Rechte vorbehalten.

© 1999 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied, Kriftel, Berlin. Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelbild: Simone Schöler

Satz und Umschlaggestaltung: Andreas Wiesjahn Satz- und Druckservice, Berlin

Druck; Bindung: H. Heenemann GmbH & Co, Berlin

Printed in Germany, März 1999

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Quelle:

Jutta Schöler, Sabrina Degen: Integration im Englischunterricht, Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung

erschienen in: *Gemeinsames Leben und Lernen: Integration von Menschen mit Behinderungen - Praxis und Theorie*, Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1999. ISBN 3-472-03639-7

bidok - Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet

Stand: 11.12.2007