

## **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

## **4. Ziele und Prinzipien binnendifferenzierten Fremdsprachenunterrichts**

### **Inhaltsverzeichnis**

- [4.1 Handlungsorientierter Unterricht und die Ganzheitlichkeit des Lernens](#)
- [4.2 Schüler- und Lebensweltorientierung](#)

Ein Unterricht, in dem allen Schülern eine angemessene Förderung zuteil werden soll, kann nicht für alle Schüler lernzielgleich, sondern muß vielmehr lernziendifferent konzipiert werden. Gefordert ist eine kindzentrierte basale Pädagogik. Das jeweils Erreichbare ist nur aus der jeweiligen Klasse selbst zu ermitteln. Folgende Vorüberlegungen müssen - besonders für die Gestaltung integrativen bzw. rein sonderpädagogisch orientierten Fremdsprachenunterrichts - zugrundegelegt werden<sup>[73]</sup>

- Was kann das Kind, und was kann es noch nicht?

- Was sind die speziellen Ziele, die das Kind in der nächsten Zeit erreichen kann?

- Was sollte man von dem Kind (noch) nicht verlangen, weil es wegen seiner Behinderung sonst überfordert wäre?<sup>[74]</sup>

Lernerfolge sind dementsprechend nicht nach der Erfüllung allgemeiner Pensen wie z.B. denen, die der Rahmenplan vorschlägt, zu beurteilen. Sie sollten lediglich als Orientierungshilfen herangezogen werden. Die Bestimmung und Formulierung der Lernziele der einzelnen Jahrgänge und die Festlegung, wie, mit welchen Mitteln und in welchen Zeiträumen sie erreicht werden sollen, hängt einerseits zwar von den Rahmenplanrichtlinien der einzelnen Länder ab, muß aber andererseits auch von den gemeinsamen Absprachen der Fachlehrer in den Fachkonferenzen der Schulen bestimmt sein. Eine Differenzierung und Individualisierung der Pensen ist unabdingbar.

Die Vermutung liegt nahe, daß die Leistungen der Kinder und die Leistungserwartungen in den Lehrplänen nur darum so eng und formal formuliert werden, damit sie im Rahmen von Leistungskontrollen besser überprüft werden können. Im Rahmen integrativen Unterrichts ist es bei der Leistungsbewertung und Leistungsmessung jedoch inzwischen zu einem selbstverständlichen Prinzip geworden, auf das Abfragen von Leistungen in Form von Prüfungen und auf eine Leistungsbewertung durch Zensuren solange zu verzichten wie es das Schulrecht zuläßt.<sup>[75]</sup> Eine Beurteilung der Lernerfolge durch Zensuren bedeutet immer eine vergleichende Bewertung der Lernerfolge, die, ohne den individuellen Lernhintergrund der einzelnen Schüler zu berücksichtigen, von einer allgemein festgelegten Leistungsnorm ausgeht. Eine solche Kategorisierung und Messung der individuellen Lernerfolge nach einem allgemein festgelegten Maßstab und die damit verbundene Schaffung einer Art Wettbewerbssituation im Unterricht widerspricht grundlegend der Idee eines Unterrichts, in dem nur ein »intraindividuellem« Leistungsvergleich sinnvoll sein kann. Zieldifferenter Fremdsprachenunterricht muß daher auch vielmehr im Einklang mit einer pragmatischen Zielsetzung definiert werden, die vor allem auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten ausgerichtet und in ihrem Kern pädagogisch ist. Das bedeutet, der Erfolg des Dazulernens durch Fremdsprachenunterricht muß immer auch im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers gesehen werden<sup>[76]</sup>.

## **4.1 Handlungsorientierter Unterricht und die Ganzheitlichkeit des Lernens**

Neben der Förderung sozialer Interaktion muß auch die optimale Förderung der kognitiven Entwicklung der Schüler im Mittelpunkt des Interesses stehen. Wesentliche Faktoren, die den Entwicklungsprozeß und die Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht positiv beeinflussen, sind das Wecken von Freude am Umgang mit der fremden Sprache und die Herstellung eines emotionalen Bezugs zu den Themen des Unterrichts. Der emotionalen Dimension kann natürlich nur dann entsprochen werden, wenn der Fachunterricht von seiner »Kopflastigkeit« befreit wird. Dazu bedarf es einer Verlagerung von einer überwiegend kognitiven Zielausrichtung des Unterrichts (wie es in der Regel vorwiegend in der Sekundarstufe anzutreffen ist) hin zur Ermöglichung emotionalen Erlebens, inhaltlichen Betroffenseins und praktischen Tuns. Die Begegnung mit der englischen Sprache sollte in einer lustbetonten, zwanglosen Atmosphäre unter Verwendung einfachen kommunikativen Sprachverhaltens stattfinden. Eine altersgemäße Kommunikationsfähigkeit wird angestrebt, um situationsgerechtes Handeln und Verstehen von Gehörtem und Gelesenem möglich zu machen, was unzweifelhaft in einer kommunikationsfördernden, motivierenden Atmosphäre leichter zu erreichen ist. Voraussetzung dafür ist das Prinzip der Handlungsorientiertheit,

dem auch von der modernen Fremdsprachendidaktik allgemein großer Wert beigemessen wird. Nach diesem Unterrichtsprinzip sind die Schüler nicht mehr »Objekte von Belehrung«, sondern »aktive Subjekte im Lernprozeß«, die sich im Unterricht »mit Sachen, Menschen und Problemen eigentätig - soweit wie möglich - selbständig unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne lernend auseinandersetzen«".<sup>[77]</sup>

Das Prinzip der Handlungsorientiertheit wird vor allem durch die Erkenntnisse der Kommunikationsforschung gestützt. Diese besagen, daß »Lernen durch Hören etwa eine Effizienz von rund 20%, Lernen durch Lesen von rund 30%, Lernen durch die Verbindung von Hören und Lesen eine Effizienz von rund 50%, Lernen durch darüber Sprechen 70% , Lernen durch aktives Handeln dagegen eine Effizienz von 90% hat<sup>[78]</sup>. Schon PIAGET definierte Lernen als eine Verinnerlichung von äußeren Handlungen. Die heutige Tendenz, daß Kinder zunehmend zu Konsumenten von Erfahrungen aus zweiter Hand werden, wirkt der von Jean PIAGET formulierten lernpsychologischen Erkenntnis, Lernen sei eine Verinnerlichung von äußeren Handlungen, strikt entgegen. Das Prinzip der Handlungsorientiertheit ist deshalb gerade in der heutigen Zeit, in der Kinder immer weniger Zugang zu Primärerfahrungen haben, von äußerster Wichtigkeit.

Handlungsorientierter Unterricht hat seine Vorläufer u.a. in den Reformpädagogiken MONTESSORIS und FREINET'S. In der Pädagogik Maria MONTESSORIS hat der handelnde Umgang mit den Lerngegenständen, z.B. in den Übungen des praktischen Lebens und der Konzeption des didaktischen Materials sowie den Sinnesmaterialien, grundlegende Bedeutung. Auch wenn sich die Pädagogik MONTESSORIS nicht explizit mit dem Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt hat, bietet sie in Hinblick auf die angesprochenen Bereiche eine Vielzahl von Anregungen für die Gestaltung binnendifferenzierten Fremdsprachenunterrichts. Für FRITZ sind im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts vor allem folgende Aspekte wichtig:

- das Einbeziehen der Alltagserfahrungen der Kinder in den Unterricht,
- eine stärkere Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrundes der Kinder,
- das Erkennen und Akzeptierenlernen der Kinder, daß der Beitrag eines jeden wichtig ist,
- die subjektive Erfahrung aller Kinder, kompetent und für die Gemeinschaft objektiv wichtig zu sein.<sup>[79]</sup>

Im integrativen Unterricht müssen insbesondere die Handlungsmöglichkeiten der Schüler berücksichtigt werden, die durch eine Behinderung in ihren Möglichkeiten, sich in den Unterricht einzubringen, eingeschränkt sind. Eines der wichtigsten Prinzipien handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist es, eine »kommunikativ vertretbare Fehlertoleranz« zu üben<sup>[80]</sup>. Formalsprachliche Aspekte sind zwar nicht zu vernachlässigen, sie bedürfen aber bestimmter Hilfen und dürfen nie Selbstzweck sein. Wichtig ist, daß auch die Schüler mit unzureichenden sprachlichen Mitteln unbefangen am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. Ansonsten besteht die Gefahr, bei ihnen durch ein Zuviel an Korrekturen und einen zu hohen Korrektheitsanspruch lediglich ein grammatikalisch einwandfreies Schweigen zu erreichen. Der Wert und Nutzen einer Korrektur sollte daher immer vor dem Hintergrund der individuellen Lernziele und dem Lernstand des einzelnen Schülers abgewogen werden. Es sollte nicht vorrangig auf das sprachlich-formale Erfolgserlebnis der Schüler ankommen, sondern vielmehr auf das kommunikative.

BLEYHL bezeichnet handlungsorientierten Unterricht als »bescheiden« und »unbescheiden« zugleich. »Bescheiden«, weil er vom Schüler nicht das sofortige einwandfreie Anwenden des Neugelerten verlangt, sondern ihm Zeit läßt, in der »handelnden Interaktion« mit den Mitschülern und dem Lehrer Neugelertes zu erproben und auf diese Weise nach und nach das eigene Sprachsystem auszudifferenzieren. »Unbescheiden« ist handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht nach BLEYHL in seinem Anliegen, die Fremdsprache, die Welt und die Schüler mit ihren individuellen Interessen im Unterricht miteinander verknüpfen zu wollen<sup>[81]</sup>. In diesem Zusammenhang gewinnt der Begriff des »ganzheitlichen Lernens« besondere Bedeutung. Ganzheitliches Lernen ist nach Auffassung LÖFFLERS nicht in erster Linie mit Blick auf das Lernobjekt, also auf die Zielsprache zu sehen, sondern vielmehr mit Blick auf den Lernprozeß, in den die Schüler mit all ihren körperlichen und geistigen Kräften einbezogen werden sollen. Ganzheitliches Lernen soll als eine Chance zur Erweiterung der Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten gesehen werden, als Fernziel ein bewußteres und damit intensiveres Leben ermöglichen und letztendlich zu größerer Lebensqualität führen. LÖFFLER illustriert ihre Ausführungen mit einem Unterrichtsbeispiel aus einer sehr Unruhigen, insgesamt äußerst konzentrationsschwachen sechsten Realschulklasse im zweiten Lernjahr Englisch:

Der Unterricht beginnt mit einer Erfahrungsphase, in der jeder Schüler aus einem Korb, der verschiedene Steine enthält, einen Stein auswählt. Nachdem alle Schüler sich einige Minuten ohne eine besondere Aufgabe ungerichtet mit ihrem Stein beschäftigt haben, werden sie aufgefordert, durch Ansehen, Tasten und Fühlen herauszufinden, wie ihr Stein beschaffen ist. In der Phase des »Stein-Erfahrens« werden ganz individuelle, sensomotorische Erfahrungen ermöglicht. In der anschließenden Phase findet die Anbindung der Erfahrungen an die Zielsprache durch den Gebrauch bestimmter Adjektive aus der Zielsprache statt. Dazu werden zu-nächst Entscheidungshilfen wie *warm/ cold, smooth/ rough, heavy/ light, ...* z.B. durch Anschrieb an die Tafel angeboten. Auf diese Weise verschmelzen Erfahrungen und Zielsprache im Lernprozeß miteinander. Die individuellen Erfahrungen können dann, veranlaßt durch bestimmte Aufgabenstellungen, zu inhaltsorientierten Interaktionen mit den Klassenkameraden ausgeweitet werden (z.B. durch Fragen wie »My stone is ... (Adj.), *how about your stone?*« oder »*I'd like to have a ... (Adj.) stone. Who could give me one?*«).<sup>[82]</sup>

Ziel dieser oder ähnlicher Unterrichtssequenzen ist nicht in erster Linie die Einführung bestimmter zielsprachlicher Phänomene wie z.B. der Adjektive. Vorrangiges Ziel ist es vielmehr, Erfahrungsräume zu schaffen, in denen alle Schüler emotional angesprochen werden und sich auf Grund individueller Erfahrungen über einen gemeinsamen Gegenstand austauschen können. Je mehr Sinne in einer solchen Situation angesprochen werden, um so mehr Beteiligungsmöglichkeiten bieten sich auch für Schüler mit unterschiedlichen Wahrnehmungsbeeinträchtigungen. Schülern, die nur sehr begrenzt oder gar nicht mit der Zielsprache umzugehen wissen, muß die Möglichkeit gegeben werden, ihre Muttersprache zu benutzen, um ihre Erfahrungen und sich selbst mit den anderen austauschen zu können. *Grundlegendes gemeinsames Ziel für alle Schüler ist es, Erfahrungen zu sammeln, darüber in einem personalen, sozialen Kontext mit den anderen in Kontakt zu kommen und sich inhaltsorientiert mit den anderen darüber auszutauschen.*

Eine weitere Möglichkeit, den ganzen Menschen und insbesondere sein Empfinden anzusprechen sowie gemeinsames Erleben und Handeln mit anderen anzuregen, bieten vor allem auch musische Arbeitsformen. Ihnen kommt - nach HELLWIG - speziell für »psychisch labile Menschen mit unausgeglichener Motorik« eine »therapeutische« und »helfende

Funktion« zu<sup>[83]</sup>. Zur Frage, welche musischen Arbeitsformen sich im Rahmen des Englischunterrichts anbieten, vgl. unter Kapitel 5.4.

## 4.2 Schüler- und Lebensweltorientierung

### Die Verzahnung von Lebens- und Fachfragen

Fremdsprachenunterricht soll von Rollen, Verständnisanlässen, Themen, Sachverhalten, Situationen und Sprechanlässen, die den Schülern etwas bedeuten, ausgehen. Englischunterricht muß einen Sinn ergeben und an den Erfahrungsstrukturen der Schüler innerhalb ihres eigenen schulischen und außerschulischen Bereiches anknüpfen. Das Erlernen einer Fremdsprache soll ihnen helfen, ihre eigene Umwelt und »die fremde Umwelt« besser zu verstehen. Die Schüler müssen für sich selbst etwas dazu lernen, was jenseits von Grammatik und Vokabeln liegt.<sup>[84]</sup> Peter PETERSENS Begriff der »pädagogischen Situation« ist in diesem Zusammenhang so zu verstehen, daß der Lernende sich in der Situation des Unterrichts als Betroffener erleben soll, dazu aber als ganze Person existentiell gefordert und herausgefordert werden muß. ECK/STÖCKER gehen in diesem Sinne bei der Erarbeitung des Themas family z.B. anstatt von den fiktiven Lehrbuchfamilien von den eigenen Familien der Schüler aus<sup>[85]</sup>.

In einem Beitrag über den Englischunterricht an Sonderschulen für Verhaltensgestörte werden die folgenden Kriterien als Leistungen eines »menschlichen Fremdsprachenunterrichts« benannt:

- Fremdsprachenlernen und -gebrauchen kann grundsätzlich dem Bedürfnis des Lernenden entgegenkommen, mehr über sich zu erfahren;
- es kann dazu dienen, (über die Auseinandersetzung mit »dem anderen«) ein besseres Selbstbild zu entwickeln;
- es kann dazu dienen, mit anderen zu interagieren;
- es spricht die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden an;
- es spricht die affektiven Seiten der Lernenden an;
- es vergrößert die Wahrnehmungsbereitschaft und -flexibilität [ ].<sup>[86]</sup>

Bei der Unterrichtsplanung sollten demgemäß möglichst viele der folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Auswahl interessentreffender und wirklichkeitstreffender Inhalte
- Auswahl realistischer und realitätsnaher Ernstsituationen
- Auswahl emotional ansprechender Inhalte
- Auswahl fächerübergreifender Inhalte.<sup>[87]</sup>

Dementsprechend wird gefordert, Sach- und Sprachinhalte - besonders im lehrwerksunabhängigen Unterricht - gemäß den Interessen der Schüler und in Hinblick auf realitätsnahe Rollen und mögliche »Ernstsituationen« in Gegenwart und Zukunft sinnvoll auszuwählen und zu vermitteln. Um möglichst viele der oben genannten Forderungen erfüllen zu können, würde sich beispielsweise in einer Klasse, deren Schüler vorwiegend aus randständigen sozialen Schichten stammen und sich auffallend aggressiv verhalten, die Behandlung eines sprachlich dem Niveau der Schüler angemessenen Textes über das Wirken FLANAGANS anbieten. FLANAGAN, der Begründer der »boys-town«, hat sich für Jugendliche eingesetzt, die in vergleichbaren sozialen Milieus leben wie die Schüler der

betreffenden Klasse<sup>[88]</sup>. Im Rahmen des Unterrichtens bzw. der Integration blinder Schüler wäre möglicherweise die Berücksichtigung von Sachverhalten aus dem Gebiet des englischen Blindenwesens angemessen. Andere Inhalte zum Thema Behinderungen/Behindertsein wären die Paralympics oder die Lebensgeschichte eines spastisch gelähmten Iren, der ein Buch über sein Leben geschrieben hat<sup>[89]</sup>, das unter dem Titel *My left foot* verfilmt wurde<sup>[90]</sup>. Die Behandlung der letzten beiden Themen wird in einem Englischlehrwerk bei Diesterweg<sup>[91]</sup> unter dem Thema »Behinderte Menschen in unserer Gesellschaft« angeregt. Beide Themen eignen sich besonders zur Behandlung im integrativen Englischunterricht. Aufgrund ihrer ansprechenden Präsentation und der geschickten Einbettung in eine Unterrichtseinheit rund um Gesundheit, Krankheit, Körper, Fitness, Sport u.ä. sind sie aber durchaus auch geeignet, Schüler in Regelklassen, die keinen direkten Kontakt zu behinderten Menschen haben, zur Auseinandersetzung mit dem Thema »Behinderungen/Behindert sein« anzuregen.

Die angebotenen Lerninhalte müssen vor allem von den Schülern als wichtig, d.h. sie selbst in ihrer realen Lebenssituation betreffend empfunden werden. Dazu schreibt HELLWIG: »Der Realitätsbezug ist am stärksten bei kommunikativen, informativen, problemorientierten oder gestalterischen Projekten mit Ernstcharakter«. Als Beispiele nennt er die praktische Umsetzung eines Korrespondenzvorhabens, die Vorbereitung einer landeskundlichen Ausstellung, eines englischen Abends oder einer Aufführung in englischer Sprache für Mitschüler und Eltern. Solche Projekte nötigen die Schüler zum selbstverständlichen Gebrauch der Fremdsprache, sichern Gelerntes und fordern zu natürlichem Weiterlernen (aus eigenem Antrieb) heraus. In einem stark binnendifferenzierenden Unterricht bietet sich die Durchführung derartiger Projekte insbesondere darum an, weil sich in ihrem Rahmen eine Vielzahl unterschiedlichster Aufgaben und Betätigungsmöglichkeiten ergeben (vgl. dazu Kapitel 5.3.3). Die im folgenden aufgeführten didaktisch-methodischen Prinzipien wurden für die Gestaltung eines erstmals in den 60er Jahren vor allem in Hinblick auf die Hauptschulen geforderten »Englischunterrichts für alle« formuliert. Sie können jedoch durchgängig auch heute noch für einen stark binnendifferenzierenden, handlungsorientierten und auf ganzheitliches Lernen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht geltend gemacht werden und stellen gewissermaßen eine Zusammenfassung der voranstehenden Erläuterungen dar.

Die Prinzipien lauten:

- Freude am Lernen und am Erfolg
- Lebensnähe von Zielen und Inhalten
- Mündlichkeit, d.h. die Fertigkeiten des Verstehens und Sprechens haben Vorrang vor Lesen und Schreiben
- aktiv handelndes Sprechen in alltagsanalogen Sprechsituationen
- Einsprachigkeit als Regel mit Ausnahmen<sup>[92]</sup>
- Anschauung als wichtige formale und inhaltliche Hilfe im Lernprozeß Verweilen; d.h. Übung, Wiederholung, Anwendung sind wichtiger als schnelles Fortschreiten.<sup>[93]</sup>

PODLESCH greift alle diese Prinzipien bei der Beschreibung grundlegender Arbeitsweisen im Englischunterricht mit lernbehinderten Schülern auf und ergänzt sie noch durch das Prinzip der schnellen methodischen Wechsel. Wenn man alle Punkte zusammenfaßt, ergibt sich das Grundprinzip der Schülerorientierung als übergeordnetes Ziel des gesamten Unterrichts. Das heißt, der Unterricht hat weitestgehend von den Interessen und Erfahrungen der Schüler auszugehen und muß darauf abzielen, durch Kooperation und gemeinsames Handeln demokratische Verkehrsformen anzubahnen. *Nicht mehr die Vermittlung eines bestimmten Wissens ist vordringlich, sondern in viel stärkerem Maße der mit der*



*Wissensvermittlung verbundene Sozialisationsprozeß, der über der Stofforientierung stehen muß.* Auf die unterrichtlichen Vorgehensweisen und Mittel, mit denen die in diesem Kapitel angesprochenen globalen Prinzipien und Zielsetzungen binnendifferenzierten Fremdsprachenunterrichts in der Praxis umgesetzt werden können, geht das folgende Kapitel ein.

---

[73] Diese Fragen werden unter Kapitel 5.2 Lernzielfindung und Unterrichtsplanung wieder aufgenommen und die Konsequenzen, die sich speziell für den Fremdsprachenunterricht aus ihnen ergeben, ausführlich erläutert.

[74] SCHÖLER 1993, 160

[75] vgl. dazu SCHÖLER 1998, 81 - 100

[76] BUCHFELD/ NEUNER 1984, 125

[77] HECKT u.a. 1993, 97

[78] HELLBRÜGGE 1998 (4), 240 f

[79] FRITZ 1991, 68

[80] HELLWIG 1984, 37

[81] BLEYHL 1989, 39

[82] BACH/TIMM 1989

[83] HELLWIG 1984, 184

[84] BUCHFELDER/NEUNER 1984, 127

[85] Gerade die Behandlung des Themas Familie erfordert allerdings ein besonders bedachtes Vorgehen; wenn Schüler z.B. gerade einen Elternteil verloren haben, oder die Scheidung ihrer Eltern erleben, muß berücksichtigt werden, daß die Art und Weise, wie diese Themen im Unterricht besprochen werden, eine besondere Sensibilität erfordern. Es kann allerdings durchaus auch entlastend sein, wenn ein Schüler im Englischunterricht die Gelegenheit hat, allgemein über Trennungs- bzw. Konfliktsituationen zu sprechen.

[86] HWERTFEGER Zit. bei SAUER 1984, 18

[87] HELLWIG 1984, 177

[88] ... näheres zu diesem Beispiel vgl. MANSKE 1998 (4), 251 f

[89] Neuere Auflage z.B. BROWN, CHRISTY: My left foot. Collins Educational, London 1998

[90] Mein linker Fuß (Spielfilm USA 1988)

[91] NOTTING HILL GATE 3A (bzw. 3B)

[92] Insbesondere im integrativen Fremdsprachenunterricht und im Bereich der Sonderschule muß das »geheiligte« Prinzip der Einsprachigkeit in Frage gestellt und gegebenenfalls auf ein Minimum, bestehend aus »classroom-phrases«, reduziert werden. Unter classroom-phrases werden jene immer wiederkehrenden Wendungen und Formulierungen zusammengefaßt, mit Hilfe derer die Basiskommunikation im Unterricht weitestgehend auf englisch stattfinden kann (Begrüßung, Verabschiedung, Fragen zur Befindlichkeit der Schüler, Arbeitsaufforderungen, Lob und Tadel etc.).

## 5.2.2 Differenzierungsformen

Im allgemeinen wird zwischen den zwei grundlegenden Formen der Inneren und der Äußeren Differenzierung unterschieden.

### Zur Inneren Differenzierung

MUTH faßt unter dem Begriff der Inneren Differenzierung, die häufig auch als Binnendifferenzierung bezeichnet wird, jene Organisationsformen des Unterrichts zusammen, »die innerhalb einer Klasse oder einer gemeinsam unterrichteten Gruppe praktiziert werden. Es bedarf keiner Aufteilung der Klasse auf andere Gruppierungsformen und nicht einmal der zeitweisen Separierung einzelner Kinder. Aller Unterricht in den Formen der Inneren Differenzierung kann im Klassenraum stattfinden« und ist auf keine bestimmte Schulform beschränkt<sup>[123]</sup>. MUTH unterscheidet sieben wesentliche Bereiche, in denen sich die Innere Differenzierung verwirklichen läßt. Dazu gehören die Hilfen des Lehrers, die Anforderungen an das Lernniveau der Schüler, die Quantität und der Umfang der Aufgaben, der Medieneinsatz, die Bildung von Lerngruppen, die Einzelarbeit der Schüler und die Kooperation der Lehrkräfte.

### Zur Differenzierung der Lehrerhilfen

Im stark binnendifferenzierenden und insbesondere im integrativen Unterricht steht das Entwickeln von Selbständigkeit beim Lernen und Handeln im Vordergrund. Diese kann nur erreicht werden, wenn der Lehrer sich so weit wie möglich mit Erklärungen und dem Aufzeigen von Lösungswegen zurückhält. Um abschätzen zu können, wann und in welcher Form gezielte Hilfen angebracht sind, ist eine genaue Kenntnis des individuellen Lernvermögens und des bereits erreichten Ausmaßes an Selbständigkeit der einzelnen Schüler nötig. In einem frontal gesteuerten Unterricht hat ein Lehrer kaum die Möglichkeit, die einzelnen Schüler differenziert wahrzunehmen. Individuelle Hilfen sind deshalb weder von seiner Seite noch durch die Interaktion der Schüler möglich. Um Raum für differenzierte Lernhilfen zu schaffen, wird eine Abkehr vom Frontalunterricht als der dominierenden Unterrichtsform zwingend notwendig. Variable Gruppen werden erforderlich. Durch die Aufteilung in Gruppen wird die Voraussetzung für eine individuell leicht zu variierende Vermittlung der Unterrichtsinhalte, für Hinweise auf Hilfsmittel, Ermutigungen und Anregungen geschaffen. Unterrichtsbeobachtungen haben bestätigt, daß in



binnendifferenziertem Unterricht die Kontakthäufigkeit und -intensität zwischen Lehrern und einzelnen Schülern, vor allem der Schüler untereinander viel höher ist als im Frontalunterricht.

### **Zur Differenzierung im Niveau der Anforderungen**

Eine Differenzierung im Niveau der Anforderungen manifestiert sich sowohl in der Gesamtkonzeption des Unterrichts (indem unterschiedliche Lernziele für die Schüler einer Lerngruppe formuliert werden) als auch in Details des Unterrichts (wenn Aufgaben einfachere und anspruchsvollere Formen der Bearbeitung und Lösung zulassen). In der Praxis des Englischunterrichts wären z.B. in bezug auf die Aufgabe, einen Dialog zu einem bestimmten Thema zu erarbeiten, folgende im Niveau der Anforderungen stark divergierende Aufgabenformen denkbar:

- Es wird nichts weiter als das Thema des Dialogs vorgegeben.
- Es werden die Dialogteilnehmer und Stichpunkte zum Verlauf des Dialogs vorgegeben.
- Es wird ein Dialogtext vorgegeben, der viele Lücken enthält, in die eigene Formulierungen einzufügen sind.
- Es werden einzelne Dialogteile vorgegeben, aus denen ein zusammenhängender Dialogtext erstellt werden soll.
- Es werden ein Lückentextdialog und passende Lückentexte vorgegeben, die zugeordnet werden sollen.
- Ein vorgegebener Dialog soll mit verteilten Rollen von mehreren Schülern erlesen werden.

Welche Aufgaben welche Schüler bearbeiten, kann entweder durch den Lehrer auf Grund bestimmter didaktischer Erwägungen festgelegt oder der Wahl der einzelnen Schüler überlassen werden. Außerdem sollten nach Ansicht MUTHS den Schülern für die Bearbeitung von Aufgaben die Lösungswege und die Verwendung von Arbeits- und Lösungshilfen so weit wie möglich freigestellt sein. Allerdings besteht kein Zweifel, daß einige Schüler sowohl in bezug auf die Auswahl der Aufgaben als auch in bezug auf die Wahl von Lösungsstrategien unbedingt Hilfestellungen brauchen, um bestimmte Mindestziele erreichen zu können bzw. um ermutigt und unterstützt zu werden, wenn sie besonders anspruchsvolle Aufgaben gewählt haben.

Eine Übungsform, mit der es den Schülern leicht freigestellt werden kann, welchen Anforderungen sie sich stellen wollen, sind z.B. die sogenannten *Tin-Dictations* (Dosendiktate). Bei dieser Übungsform suchen sich die Schüler aus einem Text einen Satz aus, den sie auf einem Zettel abschreiben. Sie prägen sich diesen Satz ein, werfen den Zettel in die Dose, schreiben den Satz aus dem Gedächtnis auf, vergleichen ihn mit dem Satz auf dem Zettel und korrigieren ihn gegebenenfalls. Diese Art des Diktatübens bietet mehrere Vorteile: Die Schüler bestimmen ihr eigenes Anforderungsniveau und Arbeitstempo. Sie verbessern ihre Merkfähigkeit und sie können unabhängig von der Kontrolle durch den Lehrer üben.

### **Zur Differenzierung in Quantität und Umfang der Aufgaben**

Diese Art der Differenzierung ist notwendig, da alle Schüler eine unterschiedliche Auffassungsgabe haben und unterschiedlich viel Zeit zur Bearbeitung bestimmter Aufgaben

brauchen. Unabhängig von den Schülern, die auf Grund bestimmter Beeinträchtigungen gewöhnlich mehr Zeit benötigen oder sich zeitaufwendiger Techniken bedienen müssen, darf prinzipiell nicht davon ausgegangen werden, daß alle anderen Schüler einer Lerngruppe eine Aufgabe in der gleichen Zeit und Weise bewältigen können. Durch die Bereitstellung zusätzlicher Aufgaben oder die freie Aufgabenwahl kann den schneller lernenden und arbeitenden Schülern entsprochen werden. Genauso wichtig ist es aber, daß die langsameren Schüler sich nicht permanent gedrängt fühlen, Aufgaben immer im Gleichschritt mit den schnelleren Mitschülern lösen zu müssen. Die Funktion zusätzlicher Aufgaben darf es nicht sein, die schneller lernenden Schüler zu beschäftigen und ruhig zu halten, bis auch die anderen mit der Bearbeitung ihrer Aufgaben fertig sind. Durch die zusätzlich angebotenen Aufgaben sollen sich die betreffenden Schüler vielmehr immer neu herausgefordert fühlen; die zusätzlichen Aufgaben müssen neue Lernanreize bieten.

Für die langsameren bzw. lernschwächeren Schüler hat es sich als günstig erwiesen, ihnen nur so viele Aufgaben anzubieten wie sie voraussichtlich in einer festgesetzten Zeit bewältigen können. Die Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben sollte behutsam, jedoch kontinuierlich mit dem Ziel einer allmählichen Steigerung des Arbeitstempos erweitert werden.

### **Zur Differenzierung durch den Einsatz von Medien**

Mit der Differenzierung der Lehrerhilfen und des Anforderungsniveaus muß auch ein differenzierter Medieneinsatz einhergehen. Unter Medien sind sowohl technische Geräte wie Kassetten, Computer, Videos etc. als auch Lernmaterialien wie Lernkarteien, Spiele, Wandtafeln, Abbildungen etc. zu verstehen. Bei der Vokabelarbeit gewinnt z.B. der vermehrte Einsatz von Bildern oder realen Gegenständen wegen der größeren Veranschaulichung mehr Bedeutung als im herkömmlichen Englischunterricht. Die Schüler können je nach Leistungsstand Gegenstände bzw. Tätigkeiten, die sie auf einer Abbildung erkennen, auf deutsch benennen, auf deutsch aufschreiben, auf englisch benennen oder auch auf englisch aufschreiben.

Unter Kapitel 2.2 wurde die Notwendigkeit eines differenzierten Medieneinsatzes und bestimmter Modifikationen bereits angesprochen. Unter Kapitel 5.4 wird noch ausführlich auf die Produktion und Gestaltung von Lernmaterialien eingegangen. An dieser Stelle soll daher lediglich noch darauf hingewiesen werden, welche grundlegende Bereicherung der Einsatz von Medien für den Unterricht darstellt: Zum einen kann durch den Einsatz von Medien das didaktische Prinzip der Mehrdarbietung realisiert werden. Dieses Prinzip ermöglicht unterschiedliche Zugänge zu einem Sachverhalt und erleichtert seine Veranschaulichung. Zum anderen werden durch den gezielten Einsatz bestimmter Medien individuelle Aufgabenlösungen und freie Wahl verschiedener Lösungswege ermöglicht. Der Einsatz von Medien erleichtert die Individualisierung von Lernprozessen. Welche grundlegende Bedeutung der Einsatz von Medien vor allem in Formen des offenen Unterrichts hat, wird in Kapitel 5.3 verdeutlicht.

### **Zur Differenzierung in der Bildung von Lerngruppen**

Im integrativen Unterricht spielen vor allem auch die Arbeits- und Sozialformen eine wichtige Rolle. Dabei stellen Frontal-, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit die wesentlichen Grundformen dar, die in unterschiedlichem Umfang im Unterricht eingesetzt werden sollten. Soziales Lernen fördernde Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit sollten immer den gewichtigsten Anteil im gesamten Unterricht einnehmen. Doch auch Frontalunterricht hat im

integrativen Unterricht in Phasen, in denen Neues eingeführt wird oder Ergebnisse zusammengetragen werden, durchaus seine Berechtigung.

Als eine der wichtigsten Grundformen innerer Differenzierung wird von MUTH die Arbeit in Gruppen bezeichnet. Um Cliquenbildungen zu vermeiden und die soziale Kompetenz der Schüler zu fördern, muß die Zusammensetzung der Gruppen häufig variieren. MUTH warnt vor allem davor, bei zeitlich begrenztem Zusammenfassen von Schülern zu Partner- bzw. Lerngruppen Diskriminierungen oder Favorisierungen einzelner Schüler zuzulassen.

Der Sprachunterricht bietet eine besondere Vielzahl von Möglichkeiten zur Partnerarbeit. Zu denken ist hierbei an Partnerdiktate, gegenseitiges Vokabelabfragen, die Bearbeitung von Tandembögen<sup>[124]</sup>, die Unterstützung eines schwächeren Schülers bei der Lösung einer Aufgabe durch einen stärkeren etc. MUTH hebt hervor, wie wichtig es ist, daß jedes Kind den Sinn seiner Mitarbeit in einer Gruppe im gemeinsamen Tun erfährt. Er führt ein Beispiel an, in dem ein sehender Schüler einem blinden Mitschüler die Abbildungen einer zu bearbeitenden Bildgeschichte ausführlich und anschaulich beschreibt, wie er dadurch eine Arbeitsgrundlage für den blinden Schüler schafft und gleichzeitig seine eigene Sprach- und Beobachtungsfähigkeit schult.

Eine weitere Art der Differenzierung ergibt sich ganz zwangsläufig, wenn die Kinder zur Einzelarbeit auf sich selbst gestellt werden. Dies geschieht vor allem in Phasen der Freiarbeit, in denen die Schüler die Möglichkeit haben, selbst zu wählen, womit und in welcher Form sie sich beschäftigen möchten. Die Freiarbeit animiert in besonderer Weise zu selbständigem, eigenverantwortlichem Handeln. Da in Kapitel 5.3 noch ausführlich auf den Bereich der Freiarbeit eingegangen wird, sei an dieser Stelle lediglich auf die besondere Rolle des Lehrers hingewiesen, der seinen Schülern im Rahmen dieser Arbeitsform genügend Freiräume ermöglichen muß. MUTTI fordert vom Lehrer, seine »pädagogische und didaktische Aggressivität, die sich darin äußert, daß er ständig fragt, belehrt, fordert, diktiert, korrigiert, an die Tafel schreibt, bittet, befiehlt, vorträgt usw.« aufzugeben und »Zurückhaltung« zu einer »kardinalen didaktischen Tugend« zu machen<sup>[125]</sup>.

### **Zur Differenzierung durch den Einsatz eines zweiten Pädagogen**

Die Möglichkeiten der Differenzierung durch den Einsatz eines zweiten Pädagogen - der zwar nicht Voraussetzung für die Verwirklichung Innerer Differenzierung ist, durch den die Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen jedoch wesentlich erleichtert werden kann - wurde in Kapitel 5.1, bereits ausführlich erläutert.

### **Zur Äußeren Differenzierung**

Unter dem Begriff der Äußeren Differenzierung faßt MUTTI jene Organisationsformen des Unterrichts zusammen, in denen Schüler unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit nach Leistung, nach Schwerpunkten der Lernfähigkeit, nach besonderen Interessen und nach Lerndefiziten oder anderen Merkmalen gruppiert werden. Im Rahmen der Gesamtschule werden die Schüler der besonders heterogen zusammengesetzten Klassen eines Jahrgangs in bestimmten Fächern, u.a. auch in Englisch, klassenübergreifend in Fachleistungskursen entsprechend ihren Leistungsniveaus zusammengefaßt. Der Unterricht findet in der Regel für diese Gruppen räumlich getrennt statt. Der Übergang in jeweils andere Leistungsgruppen ist bei entsprechender Leistungsentwicklung einzelner Schüler zwar möglich, er vollzieht sich jedoch häufig aus einem leistungsstärkeren Kurs in einen leistungsschwächeren und führt den

Schülern so ihren Leistungsabfall sehr deutlich vor Augen. Nur wenige Schüler empfinden den Wechsel in einen unteren Kurs als Lernerleichterung. Eher wird als eine Abstufung bewertet, was in der Regel Demotivation mit sich bringt.

Eine flexible Lerngruppengestaltung innerhalb des Klassenverbandes wie sie von GÜHRS/KERSTIN (1993) praktiziert wird (vgl. Kapitel 5.2.1), ähnelt zwar einer Einteilung der Schüler in bestimmte Leistungsgruppe, die im Rahmen äußerer Differenzierung stattfindet; sie bietet aber den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß ein Wechsel zwischen den einzelnen Leistungsgruppen wesentlich unspektakulärer und weniger aufwendig verläuft. Die einzelnen Leistungsgruppen können je nach Bedarf zu unterschiedlichen Teilungsgruppen zusammengesetzt werden. Dadurch wird eine Stigmatisierung auf Grund von Gruppenzugehörigkeiten weitgehend vermieden.

FRITZ zählt zusätzlich zu den bereits erwähnten Formen Äußerer Differenzierung:

- zusätzliche Förderstunden, besonders in den Bereichen Mathematik und Sprachen,
- zusätzliche Förderkurse bei partiellen und temporären Lernstörungen und Lernrückständen, bei definierbaren Ausfällen wie Legasthenie und bei Lernstörungen, die durch längere Abwesenheit vom Unterricht aufgetreten sind.

Förderunterricht war bereits 1973 in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates - damals allerdings vornehmlich für die Grundschule - als Differenzierungsmaßnahme vorgesehen. Als Förderunterricht werden im allgemeinen schulorganisatorische und didaktische Maßnahmen zur Behebung oder Verringerung von schulischen Lerndefiziten bezeichnet, auf die im Regelunterricht durch Maßnahmen der Inneren Differenzierung nicht ausreichend eingegangen werden kann. Sie stellen eine Ergänzung zum Regelunterricht dar.

Dabei ist zwischen voraus- und nacharbeitendem Förderunterricht zu unterscheiden. Bei erstgenanntem sollen zu erwartende Schwierigkeiten antizipiert und Vorkenntnisse geschaffen werden, die den Schülern den Zugang zu den Unterrichtsgegenständen erleichtern. Nacharbeitender Förderunterricht arbeitet vorhandene Lernschwierigkeiten systematisch auf. Der Förderunterricht kann jedoch auch dazu genutzt werden, das Zurechtfinden in Schule und Lebenswelt zu verbessern und auf Probleme einzelner Schüler einzugehen. Ein solcher Förderunterricht setzt sich inhaltlich bewußt vom Regelunterricht ab. SANDFUCHS weist auf die Gefahr hin, lernschwache Schüler könnten durch Äußere Differenzierung, insbesondere durch langfristige Zuweisungen zu Fördermaßnahmen, segregiert und stigmatisiert werden. Er räumt aber ein, daß tiefgreifende Leistungsschwierigkeiten allein auf dem Weg Innerer Differenzierung meist nicht zu beheben sind und gibt zu bedenken: »Wenn nicht nur am Symptom kuriert werden soll, sind langfristige, zeitaufwendige, kontinuierliche und wohlgedachte Hilfen nötig.«<sup>[126]</sup> Um Stigmatisierungen entgegenzuwirken, sollte Förderunterricht prinzipiell nicht nur für die leistungsschwachen und im integrativen Rahmen nicht nur für die als behindert eingestuften Schüler vorgesehen werden.

*Die Möglichkeit der intensiven Zuwendung, die sich aus den im Rahmen des Förderunterrichts bewußt klein gehaltenen Gruppen ergibt, muß sowohl Schülern, die nur temporär Schwierigkeiten haben als auch besonders leistungsstarken Schülern (z.B. im Rahmen der Bearbeitung besonders anspruchsvoller Aufgaben) zugute kommen.*

Leistungsheterogen zusammengesetzte Förderkurse bieten vor allem auch die Möglichkeit, leistungsstärkere Schüler quasi nebenbei dazu anzuregen, Mitschülern, die Unterstützung

brauchen, dolmetschend zur Seite zu stehen. Diese Funktion übernehmen sie dann auch im Unterricht in der Gesamtgruppe meist ganz selbstverständlich. Grundsätzlich sollten alle Schüler einer Lerngruppe in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen in die zusätzlichen Förderstunden eingebunden sein. In Hinblick auf das Einbeziehen von Schülern, für die kein besonderer Förderbedarf besteht, wäre es, sofern im integrativen Rahmen dazu konkreter Anlaß gegeben ist, auch vorstellbar, daß nichtbehinderte Schüler auf freiwilliger Basis mit Kommunikationstechniken ihrer behinderten Mitschüler systematisch vertraut gemacht werden.

MUTH will Förderunterricht keinesfalls als Ausgleichsunterricht verstanden wissen. Der Sinn von Förderunterricht darf nicht darin liegen, das in jeder Lerngruppe vorhandene Bildungsgefälle auszugleichen. Es geht vielmehr darum, gezielt in einer kleinen überschaubaren Gruppe auf die Lerndispositionen und Lernhaltung bestimmter Schüler eingehen zu können. Lernerfolge, die in den Förderstunden erzielt werden, stärken das Selbstbewußtsein der Schüler und wirken sich meist positiv auf den Klassenunterricht aus. Diese Erfahrung hat die Autorin selbst während eines Unterrichtspraktikums in einer 5. Grundschulklasse im Bereich des Englischunterrichts in bezug auf ein extrem zurückhaltendes, unsicheres Mädchen mit erheblicher Lese-Rechtschreibschwäche gemacht. Da es sich in den kleinen Gruppen des Förderunterrichts eher zutraute, ihre Aufgabenergebnisse vorzulesen oder etwas an die Tafel zu schreiben und sie ständig die Möglichkeit hatte, sich bei der Klassenlehrerin oder einer anderen Bezugsperson zu vergewissern, was richtig oder falsch war, erhielt sie wesentlich häufiger ein positives Feedback als im Klassenunterricht. Bereits in einer relativ kurzen Zeitspanne wuchs ihr Selbstvertrauen stetig, sie brachte sich allmählich auch in der Großgruppe immer häufiger aktiv und offensichtlich mit Spaß in den Unterricht ein und ließ sich immer seltener durch Fehler verunsichern.

## Literatur

**ANGERHOFER, 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, 19984. S. 429 - 434.

**Duden:** Bd. 5, Fremdwörterbuch. 19905.

**DUMKE, Dieter (Hrsg.):** Integrativer Unterricht, Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag. Weinheim 19932.

**EBERWEIN, Hans (Hrsg.):** Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 19984.

**ders.:** Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz. Weinheim und Basel 19943.

**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 I. In: Erziehung und Unterricht, Heft 146/1996/10. S. 768 - 770. LVL (Landesverband Legasthenie) 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 1998. 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 19802.

**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<sup>^</sup>. 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