

**LEHRERFORTBILDUNG
in NORDRHEIN-WESTFALEN**

Englisch im Primarbereich an Sonderschulen

– Erprobungsfassung –

In dieser Schriftenreihe erscheinen Materialien zur
LEHRERFORTBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Mitglieder der Arbeitsgruppe: Hannelore Friederichs
Barbara Gatz-Kuhn
Elisabeth Hordt
Eva-Maria Ladwig
Anke Schröer
Gabriele Stallberg

Leitung der Arbeitsgruppe: Nina Kampmeier

Redaktionelle Bearbeitung: Nina Kampmeier

1. Auflage 2003

Nachdruck nur mit Genehmigung des
Landesinstituts für Schule
Paradieser Weg 64
59494 Soest

Das Material wird auch unter www.learn-line.de veröffentlicht.

Inhalt

	Seite
1. Grundlegende Vorüberlegungen	4
2. Ausgewählte Aspekte des Sprachenlernens als Grundlage sonderpädagogischer Förderung im Englischunterricht	6
3. Förderschwerpunkte	11
3.1 Förderschwerpunkt Sprache	12
3.2 Förderschwerpunkt Sehen	23
3.3 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	29
3.4 Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation	34
3.5 Förderschwerpunkt Lernen	42
4. Literaturverzeichnis	49

1. Grundlegende Vorüberlegungen

Seit Mitte der 80iger Jahre gibt es für Grundschulen das Konzept „Begegnung mit Sprachen“. Die Verankerung des Faches Englisch in den Grundschulfächerkanon erfolgt verbindlich ab dem Schuljahr 2003/2004 in Klasse 3.

Mehrsprachigkeit wird als Grundqualifikation gewertet; die erzieherische Bedeutung im Hinblick auf den Abbau von Vorurteilen und ethnozentrischen Denkweisen ist mittlerweile unbestritten. Der Umgang mit der englischen Sprache ist immer auch ein Beitrag zum interkulturellen Lernen, das den geistigen Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitert und zu einer aufgeschlossenen Haltung allem vermeintlich „Fremdartigen“ gegenüber führt.

Die Vorbereitung auf die Teilhabe am öffentlichen Leben und die Orientierung in einer „mit Anglo-Amerikanismen durchsetzten Gesellschaft“¹ ist nur mit Englischkenntnissen leistbar. In Zeiten des Auslandstourismus und der Arbeitsmarktproblematik geben Fremdsprachenkenntnisse Sicherheit und erweiterte Möglichkeiten zur Mobilität.

Die Einführung des Faches Englisch in der Primarstufe macht es nun für alle zielgleich unterrichtenden Sonderschulen erforderlich, das Unterrichtsfach Englisch ebenfalls curricular aufzunehmen, jedoch behinderungsspezifisch umzusetzen. Dabei ist es nicht erforderlich, eine grundlegend andere Didaktik und Methodik des Englischunterrichts an Sonderschulen zu entwickeln, sondern den Lernplan entsprechend den Rahmenbedingungen zu differenzieren.

Auch für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen gelten die im Lehrplan dargestellten Unterrichtsprinzipien:

- ? Prinzip des Themen- und Situationsbezugs
- ? Prinzip des sprachlichen Handelns
- ? Prinzip der Authentizität und Strukturiertheit
- ? Prinzip der Beobachtung und Berücksichtigung der Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Die folgenden Ausführungen geben Impulse und Anregungen zur Erstellung der fachbezogenen individuellen Förderpläne innerhalb der unterschiedlichen Förderschwerpunkte. Mit Ausnahme des Förderschwerpunkts Körperliche und Motorische Entwicklung werden Ausführungen zu allen Förderschwerpunkten zielgleich unterrichtender Sonderschulen gemacht. Sie sind als Anregungen zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Darüber hinaus findet der Förderschwerpunkt Lernen besondere Berücksichtigung, da an verschiedenen Förderorten auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen anzutreffen sind, die in der Regel in einer Lerngruppe mit zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

¹ Quenstedt, F.: In a snack bar, 1993

Auch unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit des Schulsystems ist es unabdingbar, den Englischunterricht an allen Förderorten zeitgleich mit dem Primarbereich der Regelschule aufzugreifen. Dies muss auch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen gelten, die an einer Schule für Lernbehinderte unterrichtet werden, um ihnen eine gesellschaftliche und berufliche Integration zu ermöglichen.

Die Ausführungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten basieren auf folgenden Inhalten:

- ? die für alle Englischlehrkräfte verpflichtende Fortbildung „Methodik und Didaktik des Englischunterrichts an der Primarstufe“
- ? dem Lehrplanentwurf „Englisch in den Klassen 3 und 4 der Grundschule“ (Stand: 27.02.2002).

Zusätzlich waren folgende Überlegungen grundlegend:

- ? Der Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen unterscheidet sich zum Teil erheblich von dem der Regelschülerschaft. Dies erfordert sowohl inhaltlich als auch methodisch eine sonderpädagogische Modifizierung der Lehrplanvorgaben im Sinne einer individuellen Förderplangestaltung (siehe Tabellen).
- ? Überfachliche Ziele haben bei der Vermittlung der englischen Sprache an sonderpädagogischen Förderorten eine besondere Bedeutung. Der Umgang mit der Sprache Englisch ermöglicht individuelle sonderpädagogische Förderung mit positiven Auswirkungen auf Motivation und Anstrengungsbereitschaft, auch über das Fach Englisch hinaus (z. B. Veränderung des Begabungsselbstbildes, Entwicklung der Ich-Stärke, Wortschatzerweiterung). Die Auseinandersetzung mit der englischen Sprache führt zu einer intensiven Begegnung mit der Muttersprache und zur Reflexion muttersprachlicher Erfahrungen.
- ? Vor dem Hintergrund einer sehr heterogenen Schülerschaft ist der muttersprachliche Lese- und Schreiblehrgang häufig zu einem späteren Zeitpunkt als in der Regelgrundschule abgeschlossen. Um Interferenzen zu vermeiden soll der Einsatz der Schrift sensibel bedacht werden.
- ? Aufgrund der eingeschränkten Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne sowie eingeschränkter Speicherkapazitäten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen ist es sinnvoll, mehrere kürzere, intensive Englischeinheiten über die Woche zu verteilen. Statt zwei Wochenstunden Fachunterricht sollte die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer diese Englischeinheiten von 15 – 25 Minuten Dauer unterrichten.

2. Ausgewählte Aspekte des Sprachenlernens als Grundlage sonderpädagogischer Förderung im Englischunterricht

Vom Schuljahr 2003/2004 an erhalten alle Grundschülerinnen und Grundschüler der 3. und 4. Schuljahre Englischunterricht. Diese Verpflichtung und Erwartung gilt ebenso für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen unterrichtet werden. Vorrangiges Ziel des Englischunterrichts soll auch für diese Schülerinnen und Schüler die Entwicklung grundlegender Kommunikationsfähigkeiten und die Freude und Motivation für das Erlernen einer weiteren Sprache sein.

Den unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten kann man dabei nicht durch traditionellen Fremdsprachenunterricht im Sinne der grammatischen Progression begegnen, sondern wie in der Grundschule durch eine kindgemäße und schülerzentrierte Herangehensweise. Die methodisch-didaktischen Prinzipien erschließen sich aus den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

Die notwendigen Ableitungen für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte erfolgen im Kapitel 3.

Spracherwerb und Sprachproduktion

Sprachenlernen ist der Prozess des Hineinwachsens eines Menschen in eine Kultur, für den ein Kind viele Jahre braucht.

Jeder lernt gemäß seinen, von ihm selbst mitgestalteten Gesetzen. Er wählt selbst aus, was er wahrnehmen kann und welche Bedeutung er dem Wahrgenommenen unterstellen will. Der Lerner nimmt nicht das wahr, was ihm angeboten wird, sondern das, was er wahrnehmen kann, das, wofür er Kategorien der Wahrnehmung hat. Deshalb ist Input nicht gleich Output. [*„Why don't learners learn what teachers teach?“*]

„Lernen ist das nie abgeschlossene Ergebnis sich selbst organisierender Prozesse, bei der jeder Lerner aktiver Mitspieler ist.“ (Bleyhl 2000, 9)

Die Kategorien dazu entwickeln sich aus der generellen Disposition in uns und der Interaktion mit anderen. Anlage (Fähigkeit zum Spracherwerb) und Umwelt (konkret gemachte, historische Erfahrung mit Sprache) wirken von Anfang an untrennbar zusammen und bilden so eine Rückmeldungsspirale von Erwartung und Erfahrung. Treffen die Erwartungen ein, findet eine Bestätigung der Hypothesen statt. Bestätigen sie sich nicht, werden neue Erfahrungen gemacht.

Dieser Prozess ist ein vieldimensionales Geschehen, das gleichzeitig in verschiedenen sich gegenseitig beeinflussenden Dimensionen verläuft. Er läuft dynamisch ab und kann aufgrund der betroffenen Bereiche als ein „bio-psycho-sozialer Prozess“ angesehen werden.

Als die wichtigsten Dimensionen in diesem Prozess sind anzusehen:

- ? das dem Menschen angeborene Sprachlernvermögen (biologische Voraussetzungen und Bedingungen)
- ? die individuelle mentale Verarbeitung (kognitive und psychische Prozesse (Emotionalität, Bewusstheit, Unbewusstheit) im einzelnen Lerner)
- ? die soziale Erfahrung der Sprache in der Interaktion
 - feedforward* = Hineinführen in die Sprache + Aufzeigen eines Sprachmodells
 - feedback* = Rückmeldung über die Angemessenheit der Bemühungen und der Hypothesen.

Die Prinzipien des Umgangs des Gehirns mit Sprache, die die Entwicklung des Erstspracherwerbs im Lerner bestimmen, sind dieselben im Zweitspracherwerb und beim Fremdsprachenlernen.

Ehe Sprachproduktion überhaupt möglich ist, müssen dazu auch die mentalen Voraussetzungen erfüllt sein. Zuerst wird die Rezeptionsfähigkeit ausgebildet, bevor das motorische Programm zur Artikulation ausgebildet wird. Somit geht das Verstehen dem Sprechen voraus. „Warte ab und hör zu!“ Es kann nur das erfolgreich produziert werden, das in der inneren Repräsentation vorhanden ist.

Erst nach dieser wichtigen und grundlegenden Periode des "*silent speaking*", der Überprüfung des eigenen Könnens und des Aufbaus des neuen inneren Sprachsystems, wird es aktiv benutzt. Dazu muss dem Lerner hinreichend Zeit gegeben werden, damit er die relevanten Muster herausfiltern und einen notwendigen Erfahrungsschatz sammeln kann. Wichtig ist hierbei auch, dass das neue Sprachphänomen mehrfach in verschiedenen Kontexten und im Gegensatz zu Nachbarphänomenen wiederholt aufgetaucht ist. Erst wenn die immer in einem Kontext gesammelte Menge an Einzelphänomenen und ganzheitlich übernommenen Wendungen (*chunks*) eine „kritische Masse“ erreicht hat, wird der Lerner selbst Produktionen vornehmen. Dazu verändert das System dynamisch seine innere Struktur.

Etwa ein halbes Jahr muss ein Wort Teil des rezeptiven Wortschatzes sein, bevor es gesichert ist und der Sprecherin bzw. dem Sprecher produktiv zur Verfügung steht. Daraus erklärt sich ebenfalls die Diskrepanz zwischen passivem (Hörverstehen) und aktivem Wortschatz (Sprechen).

Angesichts der Komplexität des Sprachenlernens bedarf es eines bestimmten verlässlichen Orientierungsrahmens, der durch die Rückmeldungsspirale erworben wird (inter- und intrapersoneller Regelkreislauf).

Der Aufbau eines neuen inneren Sprachsystems erfolgt während der Verarbeitung der Erfahrung mit der Sprache, während des verstehenden Hörens. Je umfassender diese Fähigkeit, desto umfassender das System. Je reduzierter und beeinträchtigt die einzelnen Funktionen sind, desto reduzierter sind auch die Möglichkeiten des Systemaufbaus.

Somit ist der Sprachenlernprozess ein nichtlinearer Prozess, d. h. er folgt keiner festgeschriebenen chronologischen Entwicklungslinie und keinen Leistungsstufen und wird nicht von außen gesteuert. Sprachenlernen beruht auf dem Prinzip der Selbstorganisation, einer ständigen Reorganisation des Systems, wobei immer wieder auch chaotische Phasen durchlaufen werden:

1. Die Anfangsphase: die sprachliche Produktion besteht aus nicht analysierten Wortgruppen (*chunks*) mit wenig Variation.
2. Die mittlere Phase: Neumodellieren von Verbindungen, Übergeneralisierungen
3. Schlussphase: die Sprache ist komplex, sie zeigt Flexibilität und Variationsbreite.

Hierbei wird nicht einfach ein Prinzip durch ein anderes ersetzt. Vielmehr wachsen die Systeme nebeneinander und werden Stück für Stück miteinander in Einklang gebracht und vernetzt und somit die innere Ordnung aktiv umgebaut.

Auch beim Erwerb der Fremdsprache vollzieht sich dieser chaotische Pfad des Erstspracherwerbs.

Neue Sprachphänomene müssen so erfahren worden sein, dass sie sich im Gegensatz zu ihren Nachbarphänomenen befunden haben [auf der lautlichen Ebene im Bereich von Minimalpaaren: *mouse-mouth*; auf der Wort(bedeutungs)ebene *dog-ball*; auf der Satzebene: *I'm going to do – I do*]. Zusätzlich ist ihr Auftauchen in verschiedenen Kontexten von entscheidender Bedeutung. Gleiches gilt auch für morphologisch-syntaktische Standards.

Der Lerner muss dazu allerdings ausreichend Möglichkeit und Zeit erhalten, damit er die relevanten Muster herausfiltern kann. Dabei sind die in der Anfangsphase erfahrenen Sprachmodelle besonders prägend. Wichtig sind dabei gute Beispiele - keine Regeln – und eine Varianz an Modellen, damit sich die mentale phonologische, morphologische und syntaktische Landkarte entsprechend ihrer sprachlichen Zugehörigkeit entwickeln kann. Dazu bedarf die Sprache des begleitenden Handelns, welches den situativen Kontext für das Verstehen darstellt sowie die individuelle Einstellung auf das Kind.

Dieses begleitende Handeln und die Einstellung auf das Kind entspricht wie beim Erstspracherwerb dem "*mothering*". Es meint damit die Einstellung der Mutter auf das Kind durch Blick- und Körperkontakt, wechselnde, übertriebene Intonation, langsames Sprechtempo und Pausen, Wiederholungen, Bevorzugung regelmäßig wiederkehrender gleich bleibender Formen, lebhaft wortunterstützende Mimik und Gestik. => TPR

Hörwahrnehmung und Hörverstehen

Bei der Hörwahrnehmung ist die Aufmerksamkeit auf die kleinsten Elemente (Phoneme) des Sprachsystems gerichtet. Beim Hörverstehen muss die Hörerin bzw. der Hörer wichtige Informationen aus dem Gesprochenen bündeln, die Bedeutung erfassen und sich den Inhalt erschließen.

Hörverstehen ist ein höchst aktiver mentaler Lernprozess, denn das Verstehen geht über das Verständnis rein sprachlicher Strukturen hinaus.

Die Hörerin bzw. der Hörer muss, um eine sprachliche Äußerung zu verstehen, Laute erkennen, ihnen eine Bedeutung zuordnen, Wissen aktivieren, Bekanntes mit Unbekanntem verknüpfen und das Gehörte interpretieren. Da dieser Vorgang schnell

vonstatten geht und meist einmalig ist, sind sowohl Gedächtnisleistung und Aufmerksamkeitsspanne im hohen Maß gefordert. Somit ist dabei die Nutzung vieler Wahrnehmungskanäle unabdingbar. Eine gering entwickelte Gedächtnisleistung und eingeschränkte Aufmerksamkeitsspanne stellen Probleme dar, auf die methodisch eingegangen werden muss. Da Hörverstehen selbst nicht gelehrt werden kann, ist es erforderlich Situationen zu schaffen und Materialien zu nutzen, in denen diese Fähigkeit ausprobiert werden kann. Das Verständnis eines gehörten Textes kann im Unterricht am besten durch Reaktion, Handeln und Verhalten überprüft werden.

Parallel zur Hörwahrnehmung und zum Hörverstehen entwickelt sich die Fähigkeit, nicht nur den Sprachinhalt zu betrachten, sondern über das System Sprache nachdenken zu können (metasprachliche Fähigkeit). Erst wenn man unabhängig von den bedeutungstragenden Elementen seine Aufmerksamkeit auf die formalen, lautlichen Aspekte der Sprache richten kann, ist eine Stufe der phonologischen Bewusstheit erreicht, die ein reflektiertes und auch effektives Fremdsprachenlernen ermöglicht.

Einsatz des Schriftbildes

Lesen

Nachdem die Lerner die Fähigkeit zur sozialen Interaktion, das Hörverstehen und Sprechen, entwickelt haben, muss sich nun die Fähigkeit entwickeln, Information aufzunehmen und zu ordnen. Neben dem Hörverstehen ist hierbei nun auch das Lesen involviert.

Erst nachdem Sprache auf der ersten Stufe als soziales Koordinationsinstrument erfahren wurde, das Phonemsystem, die Lautung und auch ein gewisser Grundwortschatz mit entsprechender Syntax stabilisiert ist, macht es Sinn, den Lerner mit geschriebener Sprache zu konfrontieren. Erst nach dem Erreichen einer aus der Interaktion mit Menschen erwachsenen Sprachvertrautheit, lässt sich diese Sprachfähigkeit steigern und Gewinn aus Schrift ziehen, ohne dass die Lerner das Problem der „Interferenz“ bekommen.

Lesen setzt dabei voraus:

- ? Hörverstehen
- ? die phonologische Bewusstheit
- ? die Fähigkeit, aus Graphemen Phoneme zu decodieren.

Schreiben

Erst wenn sich die Schülerinnen und Schüler lange genug durch Hantieren mit Wort- und Satzkarten mit den Schriftbildern vertrauter Wörter und Wendungen beschäftigt haben, können sie durch Abschreiben oder Ausfüllen von Lückentexten und Sprechblasen erste Einsichten in die regelmäßige Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabenfolgen erwerben. Hierbei muss wiederum auf das Problem der „Interferenz“ geachtet werden.

Die Heranführung kann nur in situativen Zusammenhängen im Sinne eines Wiedererkennens bekannter Wörter und Sätze erfolgen, die wiederum einem situativ semantisiertem Wortschatz entnommen sind. Auch hier gelten die Stufen des Schriftspracherwerbs. Das bedeutet, dass die Wörter zunächst ganzheitlich, logographemisch erfahren werden müssen. Die Entdeckung einer Phonem-Graphem-Korrespondenz und deren Kategorisierungen sind abhängig vom Entwicklungsstand der phonologischen Bewusstheit.

Strukturveränderungen im Fremdsprachenunterricht

Das Wissen um die neuronalen, bio-psycho-sozialen Vorgänge einerseits und ein neues Verständnis von Lernen andererseits haben das Verständnis des Fremdsprachenunterrichts entscheidend verändert. In Anlehnung an Bleyhl (2000) wird in der anschließenden Tabelle der Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht zusammengefasst.

traditioneller Fremdsprachenunterricht (Instruktionsmodell)	neuer Fremdsprachenunterricht (Selektionsmodell)
Reduzierung auf bestimmte Inhalte	Sprachbad – Komplexität
Lernen als linearer Prozess	Lernen als evolutionärer Prozess
Lernen wird gesteuert	Autonomie des Lernalers, Selbstorganisation
Kognition als Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung; Input = Output	Kognition als subjektabhängiges Phänomen, Selbstorganisation; Input ? Output
Konzentration auf eine bestimmte Sprachform Postulat der Eindeutigkeit, der Richtigkeit	Funktionalität, Vernetzung, Kommunikation, Kontextgebundenheit, Handlungsorientierung
Verstehen als Übernahme von Information	Verstehen als gegenseitige Beeinflussung von Handeln und Erkennen
Gedächtnis: Speichermodell	Gedächtnis: Verknüpfung und Vernetzung; „andocken“
Unterricht: präzise Steuerung, Gängelung	Unterricht: Bereitstellen von Sprachmaterial im Kontext, Selbstorganisation, Sprachbad, Kommunikation, <i>Storytelling</i>
Nachdruck auf deklarativem Wissen	Nachdruck auf prozeduralem Wissen
Rolle des Lehrers: „Maschinist des Wissenstransfers“	Rolle des Lehrers: Coach, Trainer, Berater und Vorbild

3. Förderschwerpunkte

Unabhängig von der besuchten Sonderschulform weisen Schülerinnen und Schüler individuelle Förderbedarfe in mehreren Entwicklungsbereichen auf:

- ? Motorik
- ? Wahrnehmung
- ? Kognition
- ? Emotionalität
- ? Soziabilität
- ? Kommunikation/Sprache.

Diese Bereiche greifen vielfach ineinander, beeinflussen sich wechselseitig und vernetzen sich. Sie lassen sich nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen.

Als Grundlage sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung sind die Entwicklungsbereiche ein wesentlicher Bestandteil des individuellen sonderpädagogischen Förderplans. Die Orientierung an den Entwicklungsbereichen und ihren Wechselbeziehungen weist auf Förderbereiche der einzelnen Fachrichtungen hin und muss auch bei der methodisch-didaktischen Umsetzung im Englischunterricht berücksichtigt werden.

Im Folgenden werden zunächst für die Förderschwerpunkte Sprache, Sehen, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Lernen didaktisch-methodische Hinweise zum Englischunterricht in der Primarstufe gegeben.

Zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten ergeben sich immer wieder Berührungspunkte und Querverbindungen, die eine umfassende Lektüre des gesamten Kapitels sinnvoll erscheinen lassen.

3.1 Förderschwerpunkt Sprache

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache ist bei den Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihren Lern-, Leistungs- und Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich ihres Spracherwerbs, ihres Sprachgebrauchs und ihrer Sprechfähigkeit so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht entsprechend ihren Möglichkeiten gefördert werden können.²

Förderbereiche

Kinder mit dem Förderbedarf Sprache sind neben diesem umfangreichen Bereich der Sprache ebenfalls in anderen Bereichen beeinträchtigt. Daher sind auch die methodisch – didaktischen Hinweise der weiteren Förderschwerpunkte zu berücksichtigen.

Förderbereiche im Förderschwerpunkt Sprache:

- ? Kommunikation/Sprache (siehe Tabelle zu Sprachstörungen)
- ? Wahrnehmung
- ? Soziabilität
- ? Emotionalität
- ? Motorik
- ? Arbeitsverhalten
- ? Schrift.

Hörverstehen bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Sprache

Die Förderung des Hörverstehens ist in Anlehnung an den Lehrplan des Englischunterrichts der Regelgrundschule ein zentrales Ziel.

Die Entwicklung der Hörwahrnehmung als Grundlage des Hörverstehens ist von entscheidender Bedeutung für den Spracherwerb, der bei sprachbehinderten Kindern andere entwicklungsbedingte Lernvoraussetzungen aufweist. Bei sprachentwicklungsgestörten Kindern ist die Verarbeitung der auditiven Wahrnehmung gestört, so dass auditive Basisleistungen nur eingeschränkt zur Verfügung stehen. (siehe Tabelle Förderbereich: phonetisch-phonologische Ebene)

Sie sind jedoch wesentlich für den Aufbau eines phonologischen Systems. Die Phonemdiskrimination hat in der Verbindung mit dem phonologischen Arbeitsgedächtnis Auswirkungen auf die Qualität phonologischer Speicherung im mentalen Lexikon und deren späteren Verfügbarkeit für Sprachverständnis und Sprachproduktion. Sprachentwicklungsgestörten Kindern steht aber diese Fähigkeit nicht vollständig zur Verfügung. Es ist eine verringerte Informationsverarbeitungskapazität vorhanden, wobei Besonderheiten bei der Verarbeitung kurzzeitiger, auditiver Ereignisse als auch Kapazitätsbeschränkungen im phonologischen Arbeitsge-

² vgl. KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache vom 26.06.1998, S. 4

dächtnis zu berücksichtigen sind. Der Übergang von der *silent period* zum aktiven Sprechen fällt deshalb oft schwer. Metasprachliche Reflexion ist bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Sprache stark eingeschränkt.

Fordert man Kinder mit sprachlicher Beeinträchtigung auf, gesprochene Sprache phonemisch zu segmentieren, dann wird ihre Fähigkeit angesprochen, sich gesprochene Sprache als Einheiten phonemischer Segmente vorzustellen, diese als solche zu identifizieren und zu analysieren, ohne immer auf die Wörter als ganze oder auf die Silben zurückgreifen zu müssen. Diese Fähigkeit ist Ausdruck eines bestimmten Niveaus sprachlicher Bewusstheit.

Zentral ist die Fähigkeit, nicht nur den Sprachinhalt zu betrachten, sondern über das System Sprache nachdenken zu können (*language awareness*). Basis für den professionellen Umgang mit Sprache ist die kognitive Verarbeitung des sprachlich Wahrgenommenen.

Didaktisch-methodische Entscheidungen

Aufgrund ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten brauchen Kinder mit dem Förderbedarf Sprache neben der sprachtherapeutischen Förderung eine gezielte Auswahl der Unterrichtsinhalte und eine darauf abgestimmte und ausgerichtete Didaktik und Methodik. Auch für den Englischunterricht gilt es, didaktische Begründungen und methodische Situationsgestaltungen unter dem Aspekt der individuellen sonderpädagogischen Förderung auszuwählen. Deshalb gelten auch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Sprache die im Lehrplan dargestellten Unterrichtsprinzipien (vgl. Grundlegende Überlegungen).

Sonderpädagogische Förderung erfolgt durch sprachtherapeutischen Unterricht mit individuellen auf das jeweilige Kind abgestimmten sprachtherapeutischen Maßnahmen. Die besonderen sprachlichen Handlungsbedürfnisse erfordern jedoch eine erhöhte Sensibilität für die Gestaltung von Sprachsituationen.

Sprachtherapeutischer Unterricht

Im sprachtherapeutischen Unterricht, der hinsichtlich der sprachtherapeutischen, sprachlichen und curricularen Lernziele differenziert bis individualisiert ist (Förderpläne), werden Inhalte, Methoden und Medien gebündelt und unter dem Primat des Sprachlernprozesses nachhaltig genutzt, um die sprachliche Kommunikation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dafür ist eine Flexibilität hinsichtlich Lernzielen, Methoden und Dauer erforderlich.

Sprachtherapeutischer Unterricht

- ? sichert die Vorbedingungen für sprachliches Lernen
- ? organisiert und inszeniert spezifische Erwerbsprozesse auf allen sprachlichen Gestaltungsebenen
- ? ermöglicht kommunikatives sprachvermitteltes Handeln innerhalb eines emotional und sozial abgesicherten Erprobungsrahmens

durch inszenierten Spracherwerb.

Dabei haben folgende Merkmale aufgrund ihrer spezifischen Ausgestaltung besonderes Gewicht:

- ? die Emotionalität
- ? Kommunikationsformen
- ? der laut- und schriftsprachliche Anteil des Lerngegenstandes
- ? die positive Veränderung des gestörten kindlichen Kommunikationsverhaltens
- ? die Lehrersprache als methodisches Mittel (Modell und Modellieren)
- ? das Multiperformanzprinzip, Sprache verstehen (Perzeption), Sprache nachgestalten (Reproduktion), Sprache gestalten (Produktion), Sprache reflektieren (Metasprache), Sprache lesen, Gesprochenes und Gedachtes aufschreiben.³

Für den Englischunterricht gelten die gleichen sprachpädagogisch – therapeutischen Maßnahmen wie für die Weiterentwicklung der Erstsprache:

- ? viel Zeit für Kinder mit starken sprachlichen Auffälligkeiten oder Störungsbeusstsein
- ? sorgfältige artikulatorische Ausführung
- ? festgelegte *classroom phrases*
- ? bewusster Einsatz von Mimik, Gestik, Körperhaltung
- ? nonverbale Hilfen zur Entschlüsselung von Bedeutungen nutzen
- ? Individuell angepasste Sprechhilfen
- ? Modellierungstechniken⁴:
 - der kindlichen Äußerung vorausgehend:
 - ✍ Präsentation
gehäufte Einführung der Zielstruktur
 - ✍ Parallelsprechen
Versprachlichung kindlicher Intention
 - ✍ linguistische Markierung
Versprachlichung vorrangig beachteter Merkmale
 - ✍ Alternativfragen
Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung
 - der kindlichen Äußerung nachfolgend:
 - ✍ Expansion
Vervollständigung unter Einbau der Zielstruktur
 - ✍ Umformung
Veränderung unter Einbau der Zielstruktur
 - ✍ korrektives Feedback
Wiedergabe mit berichtigter Zielstruktur
 - ✍ Extension
sachlogische Weiterführung unter Einbau der Zielstruktur.

³ vgl. Positionspapier des HV der dgs: Förderschwerpunkt Sprache vom 25.02.2000

⁴ vgl. St. Baumgartner/I. Füssenich: Sprachtherapie mit Kindern, München 1999

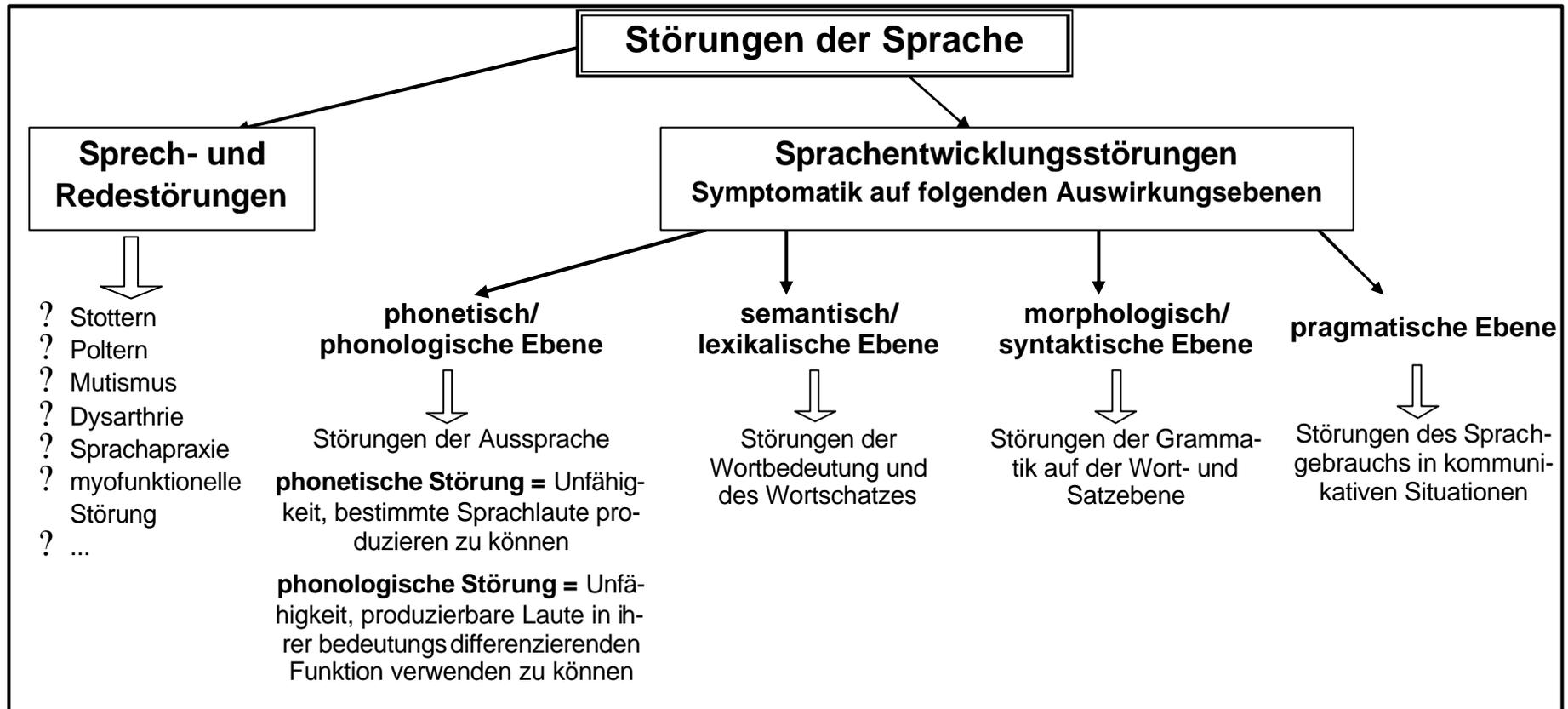
Englischunterricht als Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Bewusstheit bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Sprache

Die Merkmale und methodischen Mittel des sprachtherapeutischen Unterrichts und die des Englischunterrichts sind gleich. Im Mittelpunkt des Englischunterrichts stehen ebenfalls immer konkrete Situationen der Sprachverarbeitung und des Sprachhandelns. Der methodische Zugang ist handlungs- und erlebnisorientiert sowie mediengestützt. Das zeigt, dass muttersprachliches und fremdsprachliches Lernen viele Gemeinsamkeiten haben und sich gegenseitig in ihrer Entwicklung positiv beeinflussen können.

Muttersprache und Zielsprache bilden aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit in Artikulation, Intonation und Syntax Kontraste, anhand derer die Unterschiedlichkeit erlebt und verarbeitet wird. Z. B. führt der unterschiedliche Phonembestand des Englischen im Vergleich zum Deutschen zu einer neuen Sensibilisierung der Artikulation und damit zur Förderung der sprachlichen Bewusstheit in der Muttersprache.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Bekanntes, erfahren Sicherheit und lernen lustbetont aufgrund ihrer Erfolgserlebnisse beim sprachlichen Lernen. Neue Motivation im Umgang mit Sprache entsteht. Ebenfalls wächst die Bereitschaft, sich erneut mit semantischen Feldern auseinander zu setzen. Durch Sicherung von klaren Wortbedeutungen festigt sich auch der Wortschatz in der Muttersprache.

Die nachfolgenden Tabellen beschreiben die Sprachstörungen und die methodisch – didaktischen Konsequenzen und Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung auf der Grundlage der Förderbereiche von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Sprache.



Das Aufgabengebiet der Sprachheilpädagogik erstreckt sich auf Individuen mit der Gesamtheit an Sprach-, Sprech-, Rede-, Stimm- und Schluckstörungen. Dies führt zu einer erheblichen Vielfalt an Erscheinungsformen und Störungsbildern, die fließende Übergänge und Überschneidungen untereinander beinhalten.

Störungen der Sprache treten selten isoliert auf; häufig sind sie strukturell verbunden (z. B. phonologische und morphologisch-syntaktische Störungen sowie semantisch-lexikalische Störungen), beeinflussen sich wechselseitig und weisen Zusammenhänge auf. Übergreifend sind Störungen der Sprachentwicklung häufig mit beeinträchtigten pragmatischen Fähigkeiten verbunden. Kindern gelingt es nicht, ihre kommunikativen Bedürfnisse durch Fragen, Bitten und Schilderungen adäquat auszudrücken. Ebenfalls sind Störungen der Sprache im Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbeeinträchtigungen zu beobachten.

FÖRDERBEREICH: PHONETISCH-PHONOLOGISCHE EBENE

Förderschwerpunkte	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
<p>Hörwahrnehmung als Grundlage des Hörverstehens</p> <p>Wahrnehmung der Artikulation</p> <p>Auditive Diskrimination</p> <p>Auditive Durchgliederung</p>	<p>Lautbildungshilfen aus der Einzeltherapie anwenden</p> <p>Minimalpaare isolieren und durch Einsatz von Lautgebärden und Gestik erarbeiten</p> <p>Längere Wörter und Sätze durchgliedern</p>	<p>? Handzeichen/Lautgebärden</p> <p>? Fühlen des Vibrierens am Kehlkopf Luftstrom am Handrücken (p/t)</p> <p>? Ablesen des Mundbildes</p> <p>Beispiel: <i>hello – yellow</i> <i>cat – hat</i></p> <p>? bestimmte Laute/Wörter identifizieren: <i>How often can you hear ...?</i></p> <p>? Diskrimination von Lauten/Wörtern/Silben</p> <p>? mit Signalkarten auf Lautunterschiede reagieren</p> <p>? <i>Do the words rhyme or not?</i></p> <p>? <i>Odd one out!</i></p> <p>? Rhythmisierung (<i>chants, songs</i>)</p> <p>? begleitende Bewegung</p> <p>? Silbenbögen unter das Bild</p> <p>? Wortbeginn durch Buchstaben darstellen</p> <p>? <i>lip reading</i></p> <p>? Satzmelodie und Intonation durch Hand der Lehrerin bzw. des Lehrers darstellen</p>

<p>Auditive Aufmerksamkeit</p>	<p>Konzentration auf Höreindrücke Notwendigkeit des bewussten Hörens erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Wechsel zwischen An- und Entspannung ? Wechsel der Arbeitsformen ? Wechsel der Sozialformen ? Störgeräusche ausschalten ? Hörsequenzen quantitativ und qualitativ steigern ? Einsatz von Symbolen (Stille, zuhören, ...) ? <i>lip reading</i>
<p>Dichotisches Hören</p>	<p>Hörübungen unter optimalen Bedingungen schaffen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Sitzordnung (Schülerinnen und Schüler müssen sich gegenseitig sehen können) ? Medien und Sprecher zentral ausrichten Einsatz von guten Kopfhören
<p>Hör- und Merkspanne</p>	<p>Reduzierung der Höreinheiten Differenzierung durch Medien (PC; CD, Kassetten)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Reime verkürzen, vereinfachen, stärker segmentieren ? Augenschluss beim Hören ? Grobmotorische Bewegung zur Unterstützung des rhythmischen Sprechens

FÖRDERBEREICH: MORPHOLOGISCH/SYNTAKTISCHE EBENE

Förderschwerpunkte	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
<p>Grammatik auf der Satz- und Wortebene</p> <p>Fähigkeit entwickeln, Sprache nach Inhalt und Form eigenständig handlungsbegleitend zu verstehen und zu äußern</p> <p><i>language awareness</i></p> <p>Entwicklung einer Bewusstheitsstruktur für andere Sprachen</p>	<p>Metasprachliche Reflexion und Anwendung nach Erreichen einer kritischen Phase</p> <p>Verbesserung der muttersprachlichen Performanz und Kompetenz durch Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die spezifischen Unterschiede zur Zielsprache</p> <p>Förderung des entdeckenden und experimentierenden Umgangs mit der englischen Sprache</p>	<p>Beispiel: Pluralbildung Regelmäßigkeit der Pluralbildung durch die Endung „s“ erkennen <i>cats, dogs, girls</i></p> <p>unregelmäßige Pluralbildung <i>mouse – mice</i> <i>hair, information</i></p> <p>Artikel: <i>a, an, the</i> aber: <i>ein, eine, der, die, das</i></p> <p>Subjekt-Verb-Kongruenz Beispiel: <i>I put, you put, we put</i> <i>He/she/it puts</i> aber: <i>ich nehme, du nimmst, er nimmt, wir nehmen</i></p> <p>kleine sprachliche Veränderungen von Reimen vornehmen: <i>Two little dicky birds</i></p>

FÖRDERBEREICH: SEMANTISCH/LEXIKALISCHE EBENE

Förderschwerpunkte	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
<p>Wortschatzerweiterung</p>	<p>Inszenierter Spracherwerb zur Wortschatzerweiterung in der Muttersprache und im Englischen</p> <p>Ausgangsbasis: Konkretes Handeln Umgang mit der Wirklichkeit</p> <p>? Kindgerechte Strukturierung von Handlungskontexten und Situationen</p> <p>? Fächerübergreifendes Arbeiten</p> <p>? Wortschatzerweiterung auch im Deutschunterricht (Kategorienbildung)</p>	<p>? Realia und authentische Gegenstände nutzen</p> <p>? Visualisierung durch <i>flashcards</i></p> <p>? Rollenspiel</p> <p>? Handlungsbegleitende Mimik und Gestik</p> <p>? Themenkreis <i>food and drinks/breakfast</i></p> <p>? Gemeinsames Frühstück zubereiten, einkaufen</p> <p>? Begriffsklärung <i>Obst/Gemüse</i></p> <p>? Präpositionen (<i>in – on – under</i>) Erfassung der Wortbedeutung in der Handlungssituation</p>

Textverständnis

? Semantische Klärung bedingt Übertragung/Umsetzung auf die Muttersprache

? Durch Vorentlastung das Hörverstehen sichern

? Beispiel: *Gingerbread man*

? TPR

? *Storytelling*

FÖRDERBEREICH: PRAGMATISCHE EBENE

Förderschwerpunkte	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
Steigerung der kommunikativen Kompetenz auf der pragmatischen Ebene	Aktiven Prozess der sprachlichen Auseinandersetzung fördern	Lieder, <i>chants</i> , <i>raps</i> , Reime, Bilderbücher
Abbau des hohen Störungsbewusstseins und der Sprechangst	Schaffung eines kommunikationsfordernden Kontextes Fächerübergreifende Nutzung der Themenkreise	Beispiel: Feste feiern <i>birth day party</i> Handlungsstrategien entwickeln durch Nutzung authentischer Gegenstände, Verkleidungskiste, Rollenspiele <i>Storytelling</i>
Überwindung der kommunikativen Misserfolgslebnisse	Sicherheit durch ständige Wiederholung	Rituale, <i>classroomphrases</i> , <i>chunks</i> Stabfiguren- und Puppenspiel mit Flüsterhilfe
Siehe auch Förderschwerpunkt: Emotionale Entwicklung	Rezeptive Phase (<i>silent period</i>) als eigenständige Leistung anerkennen und beachten	inputorientierte Spiele (Reaktionsspiele)

3.2 Förderschwerpunkt Sehen

An Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen werden sowohl blinde als auch sehbehinderte Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, die aufgrund fehlender oder sehr stark eingeschränkter visueller Wahrnehmung (hochgradige Sehbehinderung) auf Blindentechniken angewiesen sind und die nach den Lehrplänen der allgemeinen Schule unterrichtet werden.

Das vorrangige Ziel der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen besteht darin, Abhängigkeiten zu überwinden, Wahrnehmungs- und Lernmöglichkeiten aktiv zu erweitern und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erwerben.⁵

Der Englischunterricht in der Primarstufe kann hierzu entscheidend beitragen, wenn die Lernbedingungen so gestaltet sind, „dass ein weitgehend eigenaktives und selbstbestimmtes Lernen ermöglicht wird“.⁶

Dem Einsatz handlungsorientierter Methoden und dem Einbeziehen der übrigen Sinne in den Lernprozess kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu.⁷

Für den Englischunterricht in der Primarstufe bedeutet dies, dass den Schülerinnen und Schülern anstelle von Bildern taktiles Material angeboten wird. Dieses muss so strukturiert sein, dass es leicht erkannt werden kann und dem teilweise eingeschränkten Erfahrungshorizont der sehgeschädigten Schülerinnen und Schülern entspricht. Hierbei ist zu beachten, dass das taktile Material jedem Kind einzeln angeboten werden muss, wodurch sich der Zeitaufwand wesentlich erhöht.

Auch auditives Material – Lieder, Reime, kurze Texte – spielt eine wichtige Rolle im Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Darüber hinaus dürfen auch die übrigen Sinne nicht vernachlässigt werden und müssen immer wieder in den Unterricht einbezogen werden.

Um dem handlungsorientierten Ansatz gerecht zu werden, müssen - so oft es möglich ist - konkrete Handlungssituationen geschaffen werden. In diesem Zusammenhang kommt auch der Methode des TPR eine besondere Bedeutung zu, auch wenn sie nur eingeschränkt eingesetzt werden kann. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass die „sprachliche Begleitung von Handlungen und verbale Erläuterungen ... taktile Materialien (...) unverzichtbar“ ist.⁸

Sehgeschädigte Kinder verfügen häufig über einen eingeschränkteren Erfahrungshorizont als sehende Kinder. Diese Tatsache ist auch im Englischunterricht zu beachten und spielt bei der Auswahl der zu behandelnden Themen eine Rolle. Even-

⁵ Richtlinienentwurf Förderschwerpunkt Sehen (Stand 19.12.2001), S. 1

⁶ ebd. S. 6

⁷ ebd. S. 9

⁸ ebd. S. 9

tuell müssen einzelne Themenbereiche, die in den Richtlinien für den Englischunterricht in der Primarstufe vorgesehen sind, verändert oder weggelassen werden.

Auch bei der Einführung englischer Begriffe muss immer wieder damit gerechnet werden, dass die Schülerinnen und Schüler nicht alle Begriffe mit Inhalt füllen können. Häufig muss daher bei der Wortschatzerarbeitung Begriffsbildung vorausgehen, wodurch der zeitliche Aufwand deutlich erhöht wird.

Der Einsatz von Lesen und Schreiben im Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen muss differenziert betrachtet werden. Da blinde Schülerinnen und Schüler den Lese- und Schreiblehrgang in der Regel erst später abschließen als sehende Schülerinnen und Schüler und sie auch in ihrem Alltag nicht mit der englischen Schreibweise konfrontiert werden, muss genau geprüft werden, wann und in welchem Umfang die Schriftsprache eingeführt wird. Eine individuelle Handhabung ist wünschenswert. Verstärkt kann auditives Material zur Kompensation herangezogen werden.

Auch im Englischunterricht in der Primarstufe müssen spezifische Inhalte des Unterrichts mit blinden Schülerinnen und Schülern Berücksichtigung finden. So spielen u. a. die Orientierung und Bewegung im Raum, die Entwicklung kommunikativer und sozialer Kompetenzen im Umgang mit Sehenden sowie alltagspraktische Fertigkeiten eine wichtige Rolle.⁹

Die Arbeit mit dem Portfolio kann auch an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen einen Beitrag zur realistischen Selbsteinschätzung leisten. Durch die Begleitung und Reflexion des eigenen Lernprozesses lernen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Leistung besser einzuschätzen. Die schriftliche Form des Portfolios stellt jedoch kein geeignetes Mittel dar, der Einsatz von Kassetten ist eine denkbare Alternative.

Auch wenn der Englischunterricht in der Primarstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen unter den oben dargestellten Prämissen grundsätzlich kein Problem darstellt, können sich hinsichtlich seiner Realisierung in den einzelnen Schulen große Schwierigkeiten ergeben.

In den Klassen des Primarbereiches sind Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen zusammengefasst. So werden Schülerinnen und Schüler, die nach Grundschulrichtlinien und solche, die nach Richtlinien des Förderschwerpunkts Lernen unterrichtet werden, gemeinsam beschult. Außerdem bilden Schülerinnen und Schüler, die auf Blindentechniken angewiesen sind, eine Klasse mit solchen, die über ein teilweise recht gutes Restsehvermögen verfügen. Nicht selten kommt es auch vor, dass verschiedene Jahrganggruppen innerhalb eines Klassenverbandes unterrichtet werden. Durch diese Situation ergibt sich im Unterrichtsalltag ein sehr großer Anteil an innerer, teilweise aber auch äußerer Differenzierung.

⁹ ebd. S. 8

Unter diesen Voraussetzungen erfordert ein erfolgreicher Englischunterricht ein hohes Maß an Reflexion und Vorbereitung. Eventuell muss von der Empfehlung zwei Wochenstunden Englisch zu unterrichten abgewichen werden, wenn es sich als sinnvoller und praktikabler erweist, stattdessen täglich kleinere Sequenzen in den Unterrichtsalltag einfließen zu lassen.

Wegen der häufigen Differenzierungsmaßnahmen innerhalb einer Klasse ist es wünschenswert, für den Englischunterricht das Klassenlehrerprinzip zu berücksichtigen. Nur so wird es möglich sein, auch fächerübergreifende Projekte zu realisieren. (vgl. Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung)

Ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe kann es sinnvoll sein, im Vergleich zur Regelschule Abstriche hinsichtlich des Umfangs und einzelner Unterrichtsinhalte zu machen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Förderbereiche, die im Englischunterricht eine Rolle spielen. Sie verweist auf methodisch-didaktische Konsequenzen und gibt gleichzeitig Hinweise für die Umsetzung im Englischunterricht in der Primarstufe.

Förderbereiche	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
Kompensation der fehlenden visuellen Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> ? Anbieten von taktilem Material ? Verstärkter Einsatz von auditivem Material ? Schaffen konkreter Handlungssituationen und Sprechanlässe ? eingeschränkter Einsatz der TPR-Methode ? sprachliche Begleitung ? 1 zu 1 Situation zum Erteilen nonverbaler Handlungsanweisungen 	<ul style="list-style-type: none"> ? reale Gegenstände, Modelle, taktile Abbildungen Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> - <i>body and clothes</i>: Kleidungsstücke mitbringen, Verkleidungskiste - <i>animals on a farm or in a zoo</i>: möglichst realistische Plastiktiere ? kurze Hörtexte, Lieder, Reime, <i>chants</i> ? Kassetten mit Playback zum Mitsingen und Mitsprechen ? Einsatz von Handpuppen ? Nachspielen von Situationen im Rollenspiel Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> - <i>food and drinks</i>: Tisch für eine Mahlzeit decken und spielen der Essenssituation ? Verbindung mit Geräuschen, z. B. <i>Clap your hands. Open the door.</i>  ? Kontrolle durch die Mitschülerinnen und Mitschüler ist schwierig ? Gestik und Mimik entfallen als Rückmeldemöglichkeit

Erweiterung des Erfahrungshorizonts

- ? Zurückgreifen auf real erfahrbare Dinge
- ? Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler
- ? Modifizierung der Inhalte entsprechend der Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- ? abhängig von den Lernvoraussetzungen Verzicht auf bestimmte Inhalte
- ? Wünschenswert sind „Brieffreundschaften“ mit Schülerinnen und Schülern aus englischsprachigen Ländern

- ? Besonders in den Bereichen:
 - *At school*
 - *Leisure time*
- ? z. B. im Lernbereich „Auf den Flügeln der Fantasie“
- ? Kontaktaufnahme über Kassetten

Lexikalisch-semantischer Bereich

- ? Überprüfen des Verständnisses beim Einführen neuer Begriffe - Begriffsbildung

- ⚠ Worthülsen
- ? Beispiele: *indians, knights, dinosaurs*
...

Lesen/Schreiben

- ? Zeitpunkt der Konfrontation mit Lesen und Schreiben muss je nach Lerngruppe individuell festgesetzt werden
- ? Anstelle von Schrift verstärkter Einsatz von Kassetten im Unterricht – hierdurch wird selbstständiges Arbeiten, Gruppen- und Partnerarbeit ermöglicht

- ? Die Lehrperson kann z. B.:
 - Arbeitsanweisungen aufsprechen
 - Kleine Texte zur Verfügung stellen
 - Übungen zum Umgang mit diesen Texten anbieten
- ? Schülerinnen und Schüler können z. B.:
 - Dialoge aufsprechen
 - Rollenspiele aufnehmen
 - Lückentexte ausfüllen

Orientierung und Bewegung im Raum/Körper- und Bewegungswahrnehmung	? gezielte Förderung durch Bewegungsspiele und -lieder	 einfache, aufeinander aufbauende Bewegungen ? Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> - "Head, shoulders, knees and toes" - "Hokey, kokey" - "If you're happy and you know it"
Alltagspraktische Fertigkeiten (APF)	? APF als unterrichtsimmanentes Prinzip ? gezielte Förderung einzelner Fertigkeiten	? Beispiel: Unterlagen in Ordnung halten, Blätter lochen und abheften ? Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> - <i>body and clothes</i>: Üben des selbstständigen An- und Ausziehens - <i>food and drinks</i>: selbst Speisen zubereiten, selbstständiges Essen sowie das anschließende Aufräumen üben
Reflexion des Lernprozesses/ Selbsteinschätzung	? Anlegen eines Portfolios	? Dokumentieren der Lernfortschritte auf Kassette, da das Führen eines schriftlichen Portfolios nicht möglich ist

3.3 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

An der Schule für Erziehungshilfe (SfE) werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die aufgrund ihres auffälligen Verhaltens nicht am Unterricht der Regelschule teilnehmen können. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler entweder direkt in die SfE eingeschult oder wechseln von Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen oder vom Gymnasium zur Schule für Erziehungshilfe. Ihre Probleme liegen schwerpunktmäßig im sozial-emotionalen Bereich und äußern sich in vielfältigen Erscheinungsbildern; insbesondere:

- ? fehlende Erziehung
- ? Unterversorgung in jeglicher Hinsicht (psychisch, physisch, materiell)
- ? innere und äußere Verwahrlosung
- ? gegen sich selbst und andere gerichtete verbale und physische Gewalt
- ? extreme psychische Störungen
- ? Auffälligkeiten im Bereich der Wahrnehmung und Motorik mit oft unklaren Ursachen
- ? autistische Syndrome unterschiedlicher Art (vom Asperger-Syndrom bis hin zum nicht sprechenden Autisten).

Für die meisten dieser Schülerinnen und Schüler gilt, dass sie in Lebenszusammenhängen aufwachsen, die durch mehrere der folgenden Kriterien geprägt sind:

- ? Überforderung der Eltern im Hinblick auf Versorgung und Erziehung ihrer Kinder
- ? extreme Belastungen durch Arbeitslosigkeit, Armut, hohe Verschuldung, Gewalt- und Suchterfahrung
- ? eingeschränkte Wohnumfelder
- ? Struktur- und Perspektivlosigkeit
- ? unvollständige Familien.

Über diese defizitäre Beschreibung hinaus trifft jedoch auf alle Schülerinnen und Schüler auch Folgendes zu:

- ? Die problematischen Verhaltensweisen, die sie zeigen, sind für sie in erster Linie notwendig, um in den Lebensumständen, in denen sie aufwachsen, überleben zu können.
- ? In jedem dieser Kinder und Jugendlichen steckt ein oftmals schwer zu findendes Potential an Fähigkeiten und Stärken. Dieses Potential zu entdecken und zu fördern ist eine der Aufgaben und gleichzeitig die Chance der Schule für Erziehungshilfe.

Um dieser Aufgabe erfolgreich nachkommen zu können muss die SfE entsprechend folgenden Prinzipien arbeiten:

- ? Akzeptanz der Person
- ? ganzheitliche Sichtweise des Menschen
- ? besondere Gewichtung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern (Klassenlehrerprinzip)
- ? Sicherheit durch klare und durchschaubare Strukturen und Regeln
- ? Kreativität und Flexibilität sowohl kurzfristig in konkreten Situationen als auch längerfristig in Bezug auf Diagnose und Förderangebot

- ? individuelle Förderung und gleichzeitig soziales Lernen in der Gruppe
- ? Vernetzung mit anderen Helfersystemen.

Ein Teil der Arbeit an der SfE besteht außerdem darin, unter Berücksichtigung der Ressourcen und Defizite jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers individuelle Förderpläne insbesondere für die Bereiche Emotionalität, Sozialverhalten und Lern- und Leistungsverhalten zu entwickeln und zu realisieren.¹⁰

Ab dem Schuljahr 2003/2004 werden auch an den Schulen für Erziehungshilfe die Schülerinnen und Schüler ab dem 3. Schuljahr im Fach Englisch unterrichtet. Das Fach Englisch bietet den Schülerinnen und Schülern der SfE neue Lernbereiche, in denen sie Interessen und besondere Fähigkeiten entwickeln und entdecken können. Darüber hinaus stellt das Fach Englisch auch eine Voraussetzung für die mögliche Rückschulung zur Regelschule dar. Die beschriebenen Defizite der Schülerinnen und Schüler an Schulen für Erziehungshilfe werden für den Englischunterricht in der Primarstufe besondere pädagogische und methodisch-didaktische Maßnahmen erforderlich machen:

- ? Um die Schülerinnen und Schüler ihrem Förderbedarf entsprechend fördern zu können arbeiten Schulen für Erziehungshilfe nach dem Klassenlehrerprinzip. Fachunterricht gibt es insbesondere im Primarbereich kaum. Daher muss auch der Englischunterricht von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer erteilt werden; eine Unterstützung durch Fachlehrerinnen und Fachlehrer und/oder *native speaker* als Doppelbesetzung ist wünschenswert.
- ? Die meist jahrgangsübergreifenden Klassen an der SfE erfordern ein hohes Maß an innerer und äußerer Differenzierung. Der Einstieg in den Englischunterricht muss daher von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern flexibel gehandhabt werden. Die Lehrpersonen müssen beispielweise in Klassen 2/3 entscheiden, ob die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 bereits vorzeitig in den EU integriert werden können.
- ? Schülerinnen und Schüler in den Klassen 3 und 4 können sich noch im Lese- und Schreiblernprozess befinden. Das ausgewählte Unterrichtsmaterial muss auch für diese Schülerinnen und Schüler einsetzbar sein (bildlich dargestellte deutliche Anweisungen, Handlungsvorgänge, Sprechansätze).
- ? Grundsätzlich gilt für den Englischunterricht im Primarbereich der SfE das Prinzip „weniger ist mehr“: Reizreduzierung, Strukturiertheit und Übersichtlichkeit spielten bei methodisch-didaktischen Entscheidungen eine wichtige Rolle.

Eine Übersicht über Förderbereiche, auf die im Englischunterricht an Schulen für Erziehungshilfe besonderes Augenmerk gelegt werden muss, gibt die folgende Tabelle. Sie verweist gleichzeitig auf mögliche methodisch-didaktische Konsequenzen sowie konkrete Ideen und Anregungen für den Englischunterricht in der Primarstufe der SfE.

¹⁰ vgl. Heinrichsdorff, M.: „Gesundheitsförderung in unterschiedlichen Schulformen – am Beispiel einer Schule für Erziehungshilfe“, In: Handbuch Arzt und Schule, Vorabdruck 2003

Förderbereiche	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
Emotionalität ? Selbstwertgefühl ? Selbsteinschätzung ? Frustrationstoleranz ? Selbstverantwortung	? Einstieg immer mit gemeinsamer Sprechhandlung zum Abbau von Hemmungen ? Portfolio-Arbeit ? erhebliche Fehlertoleranz/individuelle Lernerfolge ermöglichen ? Freiarbeitsangebote in den Unterricht integrieren	? <i>songs, chants, rhymes, chunks</i> ; unterstützt wenn nötig durch Kassette ? Portfolio für die Grundschule
Sozialverhalten ? Kontakt- und Beziehungsfähigkeit ? Toleranz ? Akzeptanz und Einhaltung von Regeln	? Erwerb von Handlungsstrategien durch imitatives, kommunikatives Lernen ? Handpuppeneinsatz ? interkulturelles Lernen ? Deutsch in Konfliktsituationen (<i>code switching</i>)	? Rollenspiele ? als Identifikationsobjekt/als Mittler zwischen Klasse und Lehrerin/Lehrer ? geeignete Themen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Throughout the year</i> - <i>Food and drinks</i> - <i>Special days</i> - <i>At work</i> - <i>At school</i> - <i>Children of the world</i>

<p>Arbeitsverhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Konzentration/Ausdauer ? Lernbereitschaft ? Selbstständigkeit ? Kreativität 	<ul style="list-style-type: none"> ? häufiger Wechsel der Unterrichtsphasen und Sozialformen (kurze Einheiten) ? häufiges Einbringen des spielerischen, musischen, kreativen Elements ? Förderung der Wahrnehmung von Sprechrhythmus, Sprachstrukturen, Sprachgefühl 	<ul style="list-style-type: none"> ? möglicher Ablauf, z. B. UE <i>numbers</i> Lied: <i>Ten little indians</i> Freiarbeit: verschiedene Stationen zum Thema <i>numbers</i> Spiel: Bingo Lied: <i>Ten little indians</i> ? spielen, singen, tanzen, basteln, darstellen ? Kinderreime, Lieder, Gedichte
<p>Kognitive Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Merkfähigkeit ? Transferleistungen ? Verarbeitung ? Lernstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> ? zusätzlich täglich eine kurze UE Englisch (5 – 10 Minuten) als Ritual ? Differenzierungsmöglichkeiten anbieten – Anwendung der sprachlichen Mittel in vorgegebenen Strukturen oder Übertragung der gelernten sprachlichen Mittel auf andere Situationen/Strukturen – Lernzugänge für verschiedene Lernertypen anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> ? Spiel oder Lied, das wöchentlich oder 14-tägig wechselt ? entsprechend der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sprachliche Mittel einführen ? mit oder ohne Schriftbild arbeiten – Beispiel: <i>colours</i> <i>teacher: "Is my hat red?"</i> <i>pupils: "No."</i> <i>"No, it isn't"</i> <i>"No, your hat is blue. "</i>

	<p>? fächerübergreifende Bearbeitung/Projektarbeit</p> <p>? Handlungsorientierung</p> <p>? Förderung des Hörverstehens</p> <p>? <i>Total Physical Response</i> (TPR)</p>	<p>? ausgewählte Themen aus der Lebenswelt der Kinder, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Me and my family</i>- <i>My friends</i>- <i>Throughout the year</i>- <i>My body and my clothes</i>- <i>Food and drink</i>- <i>Special days</i>- <i>At school</i>- <i>At work</i>- <i>Leisure time</i> <p>? Lernumgebung gestalten durch dauerhafte Präsentation des Gelernten (Aus-hänge von Postern, Kollagen, beschrifteten Fotos oder Zeichnungen, ...)</p> <p>? z. B.: Kassettenprogramm, Vorlesen, Bildergeschichten</p> <p>? <i>story telling</i></p> <p>? einsprachige Präsentation der Sprache durch Kommandos der Lehrperson, welche die Schülerinnen und Schüler ausführen (z. B. "<i>Stand up</i>", "<i>Point to the door</i>", "<i>Touch the table</i>")</p>
--	--	---

3.4 Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Eingeschränkte auditive Wahrnehmung

In der Schule für Hörgeschädigte werden sowohl schwerhörige als auch gehörlose Schülerinnen und Schüler unterrichtet, d. h. dass hier sehr unterschiedlich stark ausgeprägte Einschränkungen der auditiven Wahrnehmung anzutreffen sind, die entweder von Geburt an oder von früher Kindheit an bestehen.¹¹

Die Aufnahme der gesprochenen Sprache über das Sinnesorgan Ohr kann wenig bis erheblich eingeschränkt (= schwerhörig) oder gar unmöglich sein (= gehörlos). Es ist also besonders wichtig, dass die Lehrperson den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern ein gutes sprachliches Vorbild bietet, klar und deutlich, akzentuiert und rhythmisch strukturiert artikuliert. Ein leicht verlangsamtes Sprechtempo ist besonders für den Anfangsunterricht in der Fremdsprache unabdingbar. Hörgeschädigte brauchen als Stütze der Lautwahrnehmung das Mundbild der Sprecherin bzw. des Sprechers. Nonverbale Kommunikationsmittel, wie Mimik und Gestik sind außerdem besonders hilfreich.

Mit modernen technischen Hörhilfen (individuelle Hörgeräte, Cochlear-Implantate) ist das eigene Sprechen für die Schwerhörigen – wenn auch mehr oder weniger eingeschränkt – über die auditive Rückkopplung zu kontrollieren.

Gehörlose können ihr eigenes Sprechen nicht über das Gehör kontrollieren. Sie bedürfen deshalb besonders intensiver fachpädagogischer Anleitung und Hilfe, um Lautsprache zu erwerben und das Sprechen zu erlernen.¹²

Nicht nur die Ausprägung einer Hörstörung auch die Art der Störung verändert die Förderbedürfnisse der betroffenen Kinder. Die kommunikativen Möglichkeiten und Bedürfnisse sind anders, wenn eine **periphere Schädigung des Hörorgans** (Schallleitungs- Schallempfindungs-, kombinierte Schwerhörigkeit) vorliegt, als bei einer **zentral-auditiven-Hörverarbeitungsstörung**. So haben Schülerinnen und Schüler mit einer zentral-auditiven-Hörverarbeitungsstörung z. B. häufig große Konzentrationsprobleme und können Sprache besonders bei Störgeräuschen nicht diskriminieren.

Konsequente Sprachentwicklungsverzögerung

Jede dauerhafte frühkindliche Hörstörung hat eine Sprachentwicklungsverzögerung zur Folge, die im Vergleich zu gleichaltrigen normalhörenden Kindern auf allen sprachlichen Ebenen zu beobachten ist.

¹¹ vgl. Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH), Hg.: Förderung, Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, Frankenthal 1999, S. 8

¹² vgl. Leonhardt, Anette: Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige, Neuwied 1996, S. 16 – 17

? **phonologisch – phonetisch:**

Hörgeschädigte Kinder haben Schwierigkeiten verschiedene, ähnlich klingende Laute wie z. B. die Vokale [o] und [u] oder besonders die Zischlaute [s], [z], [sch] zu diskriminieren. Es fällt ihnen schwer, stimmhafte oder stimmlose Bildungsweisen von Lauten zu unterscheiden z. B. [t] - [d], [k] - [g]. Sie bilden deshalb manche Laute nicht spontan und brauchen besondere Förderung und visuelle Stützen, um diese zu trainieren.

? **morphologisch – syntaktisch:**

Sie haben Schwierigkeiten die komplexe Lautung ganzer Wörter mit ihren grammatischen Veränderungen durch Deklination und Konjugation, von Wortgruppen und Sätzen aufzufassen und selbst zu produzieren.

? **semantisch – lexikalisch:**

Sie haben in der Regel einen um so geringeren Sprachumsatz je höher die Hörschädigung ist, können oftmals Wortbedeutungen weniger differenzieren und haben einen geringeren Wortschatz.

? **pragmatisch – kommunikativ:**

Durch die allgemeine Verzögerung der Sprachentwicklung entsteht auch ein Erfahrungsrückstand in der Anwendung von Sprache und manche pragmatisch – kommunikativen Möglichkeiten der Lautsprache z. B. indirekte Aufforderungen oder Witze sind für hochgradig Schwerhörige nur schwer oder gar nicht zu erschließen.

Sonderschulbedürftige hochgradig schwerhörige und gehörlose Schülerinnen und Schülern erreichen bis zum Ende ihrer Schulzeit oftmals keine ausreichende lautsprachliche kommunikative Kompetenz, um z. B. eine weniger ausführliche Tageszeitung ohne Hilfe (z. B. durch Vereinfachung der Sprachmittel oder gebärdensprachliche Übersetzung) verstehen zu können.

Eingeschränktes auditives Gedächtnis

Die akustische Aufmerksamkeitsspanne sowie die Speicherfähigkeit lautsprachlicher Mittel sind häufig geringer als bei gleichaltrigen normalhörenden Kindern.

Zusätzliche Beeinträchtigungen

Häufig treten bei sonderschulbedürftigen hörgeschädigten Kindern zu den Auffälligkeiten in der Sprachperzeption und der Sprachproduktion sowie in der Verfügbarkeit über Sprache noch weitere kognitive, emotionale und soziale Folgebehinderungen auf.¹³ Die methodisch didaktischen Vorschläge für die Förderschwerpunkte Lernen, sowie emotionale und soziale Entwicklung sind für betroffene Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu berücksichtigen.

¹³ vgl. Leonhardt 1996, S. 16 – 17; BDH 1999, S. 11; siehe Jussen, H., Kröhnert, O. (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen/Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3, Berlin 1982, S. 16 – 17

Ausgehend von den Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes sind an der Hörgeschädigtenschule folgende Angebote zum Erwerb der Fremdsprache Englisch möglich:

? **Gebärdlich geführte Sprachlerngruppe**

Viele Schülerinnen und Schüler, die entweder Lautsprache über das Ohr gar nicht auffassen können oder durch zusätzliche Behinderungen in ihren Spracherwerbsmöglichkeiten stark eingeschränkt sind, brauchen Gebärdensprache, um einen zufrieden stellenden Gesprächsaustausch mit Anderen haben zu können. Um solchen Schülerinnen und Schülern eine möglichst große kommunikative Kompetenz zu vermitteln und ein Hineinwachsen in die Gehörlosenkultur zu ermöglichen, streben manche Hörgeschädigten- oder Gehörlosenschulen an, in dieser Sprachlerngruppe statt Englisch die Deutsche Gebärdensprache als Sprachsystem zu unterrichten.

? **Hörgerichtet geführte Sprachlerngruppe mit visuellen Hilfen**

Für diese Lerngruppe ist die Förderung des Hörverstehens in Anlehnung an die Richtlinien Englisch der Regelgrundschule ein zentrales Ziel. Der Wortschatz und die angebotenen Satzstrukturen der Themenbereiche sollten je nach individueller Zusammensetzung der einzelnen Lerngruppe mehr oder weniger reduziert und elementarisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Erfahrung machen können, dass sie die englische Sprache verstehen.

Die methodisch-didaktischen Konsequenzen und die praktischen Unterrichtsbeispiele der folgenden Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich vornehmlich auf diese Lerngruppe.

Förderbereiche	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
Auditive Wahrnehmung	<p>Nur kurzzeitige „reine Hörübungen“ Unter optimalen Bedingungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Störgeräusche reduzieren ? Zusätzliche Verstärkung der gesprochenen Sprache zu den individuellen Hörgeräten, z. B. <ul style="list-style-type: none"> – FM-Anlagen – Klassenhöranlagen ? Hörübungen immer am gleichen Ort durchführen, z. B. im Stuhlkreis ? englischsprachige Handpuppe spricht Vokabeln bei verdecktem Lehrermundbild <ul style="list-style-type: none"> – selbstgewählte englische Namen/ die eigenen Namen in englischer Aussprache – bekannte Wörter eines Themas ? Einsatz von Tonträgern: <ul style="list-style-type: none"> – Geräusche anbieten, die zu erarbeiteten Sprachhandlungen passen (wenn die SchülerInnen und Schüler schon Sprache produzieren), z. B.: <i>Shut ... the door, your books, up!</i> – bekannte <i>rhymes, songs, short dialogs</i>

? Förderung bei peripherer Schädigung des Hörorgans

? zentralauditive Hörverarbeitung

? auditive Aufmerksamkeit

Den größeren Teil des Unterrichts mit kommunikativen Hilfen begleiten:

? Absehen vom Munde ermöglichen

? deutliche, melodisch, rhythmisch strukturierte Artikulation der Lehrperson
? leicht verlangsamtes Sprechtempo

? verstärkter Einsatz von nonverbalen Kommunikationsmitteln besonders:
– Mimik, Gestik (natürliche Gebärden)
– Ausdruck des gesamten Körpers

Lernen mit allen Sinnen:

? z. B.: beim Einsatz einer Handpuppe diese im Gesichtsfeld der Lehrperson agieren lassen

? Lieder mit einfachen Melodien, einfachen Rhythmen und langsamem Tempo wählen, z. B.: *Are you sleeping, brother John?* Dazu können Texte zu verschiedenen Themenkreisen variiert werden.

? z. B.: Bedeutung mancher Verben (*to eat/drink, to walk, ...*) oder von Gefühlen (*happy, sad, proud, ...*) lassen sich gut pantomimisch darstellen.

? *Chant, poem, rhyme, song* durch die Lehrperson darstellen, nicht vom Tonträger.

? Bei Einsatz von Tonträgern: *“Playback“* (lautloses Mitsprechen/Singen) der Lehrperson

? Methode des TPR anwenden: Handlungen mit wenigen kurzen Aufforderungen, z. B.: *“touch the table, knock at the table, sit on the table, ...“*

- | | |
|---|---|
| <p>? Einsatz von taktilen, olfaktorischen, gustatorischen Materialien</p> | <p>? Gegenstände ertasten lassen, z. B.: <i>things for school</i></p> <p>? Früchte, Blumen riechen lassen</p> <p>? Selbstzubereitetes schmecken lassen, z. B.: <i>fruitsalat, christmas craker</i></p> |
| <p>? Einsatz von realen Gegenständen oder Modellen</p> | <p>? geeignet in vielen Themenbereichen, z. B.: <i>clothes, food and drinks; seasons and festivals (spring flower, easter eggs), pets and animals</i></p> |
| <p>? Einsatz anderer visueller Medien</p> | <p>? Wortbildkarten</p> <ul style="list-style-type: none">- von Schülerinnen und Schülern selbst gemalt/am PC gefertigt- <i>Flashcards</i> <p>? thematische Situationsbilder</p> <ul style="list-style-type: none">- z. B. selbst gestaltete Collagen- als Klassenposter <p>? Bilderbücher mit vielen Wiederholungen (evt. schon im Deutschen bekannt), z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eric Carle: <i>The very hungry caterpillar</i>- J. Ashworth/J. Clark: <i>Where's my baby?</i> <p>? Videosequenzen, z. B.: kurze Zeichentrickfilme</p> |

<p>? auditives Gedächtnis</p>	<p>? Schriftbild als visuelle Stütze: Einsatz, wenn das Wort schon eine Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler hat, das Klangbild schon gefestigt ist.</p> <p>? häufige vielseitige Wiederholung des angebotenen Wortmaterials zur Festigung des Wortschatzes</p>	<p>? Anfangslaut aufschreiben, als Signal für das ganze Wort</p> <p>? „Blitzlesen“ (nur kurzes Anbieten des Schriftzuges eines Wortes zur ganzheitlichen Erfassung, statt lautlich zu synthetisieren)</p> <p>? Anlegen eines Karteikastens: Bild und Wortbild eines Begriffes</p> <p>? Kimspiele zur visuellen Wahrnehmung: – <i>What is missing? the ... (is missing)</i> – <i>What is changed? the ... (is changed)</i></p> <p>? <i>One, two, three, ... please come to me</i> (wie mein rechter, rechter Platz ist frei) nach an die Schülerinnen und Schüler verteilten Bildkarten fragen)</p>
<p>Konsequente Sprachentwicklungsverzögerung (siehe auch Förderschwerpunkt Sprache)</p> <p>? phonologisch – phonetisch</p>	<p> Immer wieder ein korrekatives Feedback anbieten</p> <p>Kurze Hörübungen: ? zu Vokalkontrasten innerhalb des Klassenvokabulars, z. B. <i>ship – sheep, bed – man</i></p>	<p>? Artikulation mit visueller Hilfe trainieren, z. B.: SFT-Gerät (Sprachfarbbildtransformation)</p> <p>? evt. Elemente der Lautschrift einsetzen, z. B.: Liste mit [i:], [I], [e], [æ] an der Tafel vorbereiten, Schülerinnen und Schüler Wörter zeichnen lassen</p> <p>? lautunterstützende Handzeichen, z. B.: PMS</p>

	<p>? zu schwierigen Konsonanten oder Diphthongen, z. B.: [tʃ] <i>chicken, champion</i>; [dʒ] <i>German, job</i></p> <p>? zu stimmhaften und stimmlosen Konsonanten, z. B.: <i>bed – pet</i></p>	<p>? z. B. <i>soundladder</i>: Alle Schülerinnen/Schüler schlagen einen für sie schwierigen Laut vor, Lehrerin/Lehrer zeichnet eine Leiter mit 10 Sprossen an die Tafel. Schülerin/Schüler spricht 10 mal seinen Problemlaut (isoliert oder im Wort) und rutscht eine Sprosse höher, wenn der Laut korrekt war.</p>
<p>? morphologisch – syntaktisch</p>	<p>? auf grammatische Kurzformen verzichten zur besseren Unterscheidung der einzelnen Strukturelemente</p> <p>? kurze Satzmuster und Kurzantworten</p>	<p>? z. B.: <i>where is ...?</i> statt <i>where's</i></p> <p>? z. B.: <i>where is my pencil? – on the table</i></p>
<p>? semantisch – lexikalisch</p>	<p>? reduziertes Wortmaterial in vielseitigen, verschiedenen Übungssituationen einüben, Sprachbad elementarisieren</p>	<p>? z. B.: verschiedene Kimspiele (s. o. häufige vielseitige Wiederholung, ...), möglichst konkrete Themenbereiche wählen</p> <p>? z. B.: <i>That is me, At school, Let us go shopping</i></p> <p>? z. B.: Spiel: <i>I pack my case</i> mit Realien oder Bildern</p>
<p>? pragmatisch – kommunikativ</p>	<p>? Schwerpunkt des Unterrichts auf den Aufbau der rezeptiven Sprachfähigkeit legen, statt auf Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler</p>	<p>? z. B.: <i>storytelling</i>: kurze, inhaltlich einfach strukturierte Geschichten wählen</p> <p>? mit allen kommunikativen Hilfen, evt. mehrfach erzählen</p>

3.5 Förderschwerpunkt Lernen

Bedingungen an der Sonderschule für Lernbehinderte

Die Schülerschaft der Sonderschule für Lernbehinderte (SfL) ist hinsichtlich ihrer Lern-, Leistungs- und Sozialverhaltensproblematik sehr heterogen zusammengesetzt. Diese Schülerinnen und Schüler haben aus sehr unterschiedlichen Gründen im allgemeinen Regelschulsystem Versagenserfahrungen gemacht, und etwa 80% werden aus der Grundschule in die SfL aufgenommen. Angebotene Lerninhalte wurden nicht angemessen aufgenommen, verarbeitet und situativ angewandt, wobei die Benachteiligung in sozio-kultureller und sozio-ökonomischer Hinsicht weitestgehend auf den Sozialstatus der Herkunftsfamilie zurückzuführen ist. Die Lernschwierigkeiten „langandauernder“, „umfänglicher“ und „schwerwiegender Art“ beziehen sich in der Regel auf Ausfälle in Deutsch und Mathematik.

Charakteristisch für Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen sind folgende, das Lernen beeinträchtigende Faktoren: Die Aufnahme- und Merkfähigkeit ist eingeschränkt, Lernprozesse laufen verlangsamt ab und nur in einem zeitlich begrenzten Rahmen, die Konzentrationsfähigkeit und das Abstraktionsvermögen sind reduziert, eingeschränkte Aneignungsmöglichkeiten liegen vor. Die lernbehinderte Schülerin bzw. der lernbehinderte Schüler leidet in Folge von durchlebten Misserfolgserfahrungen und ihrer bzw. seiner sozialen Benachteiligung an Versagensängsten, Minderwertigkeitsgefühlen und einem negativen Selbstkonzept. Ihr bzw. sein schwaches Ich lässt sie bzw. ihn oftmals auch im Verhaltensbereich auffällig werden.

Gründe für ein behinderungsspezifisches Förderangebot in Englisch

Der gesellschaftliche Bildungs- und Erziehungsauftrag sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit und Emanzipation geführt werden, mit anderen Worten: sachkompetent, entscheidungskompetent und sozialkompetent werden. Die Schülerin bzw. der Schüler soll demnach dazu befähigt werden, ein persönlich eigenständiges Leben zu führen und darüber hinaus am gesellschaftlichen Leben im Sinne von Integration teilhaben zu können.

Die Anforderungen, die eine Orientierung in einer sich ständig verändernden und unübersichtlichen Welt ermöglichen, beziehen sich auf wichtige Teilaufgaben, wie z. B. das In-Beziehung-setzen des Zusammenwirkens von Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, das Vermitteln von Schlüsselqualifikationen im Sinne von allgemeinen Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien zur Lösung von Problemen, der Aufbau von Lernkompetenz auf der Basis eines erweiterten Lernbegriffs, Entwickeln von Urteilsfähigkeit und Nutzungskompetenz in den neuen Medien und die Vorbereitung auf die Internationalisierung der Lebensverhältnisse.

Jede Schulform setzt diese allgemein formulierten Ausführungen in jeweils schüleradäquater, modifizierter Form um. In Anlehnung daran sieht Speck eine Hauptaufgabe des Unterrichts der SfL darin, die problemlose soziale und berufliche Eingliederung zu ermöglichen, um einem randständigen Dasein in unserer Gesell-

schaft entgegenzuwirken¹⁴. Dabei soll die Vielfalt des Bildungsangebots einerseits besondere Fähigkeiten oder Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufdecken, andererseits einen verwertbaren Beitrag zur Erschließung der Welt leisten in Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Mit Ausnahme des Englischunterrichts ist der Fächerkanon im Kernbereich mit dem der Haupt- und Grundschule vergleichbar. Da das Fach Englisch ab dem Schuljahr 2003/2004 an Grundschulen verbindlich angeboten wird, Fremdsprachenerfahrungen zu den Lernvoraussetzungen der potentiellen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zählen, sollte auch aus diesem Grunde das Fach Englisch das Bildungsangebot der SfL in schulformspezifisch durchdachter Form ergänzen und eine zeitgemäße Profilierung vorantreiben. Eine Harmonisierung der Lehrpläne stützt die Transparenz zwischen den Schulformen, leistet darüber hinaus einen erheblichen Beitrag zur Orientierung des Einzelnen in einer mit Anglo-Amerikanismen durchsetzten Gesellschaft und zur inner- und außerschulischen Integration.

Überfachliche Zielsetzungen

Sonderpädagogische Maßnahmen zur individuellen, behinderungsspezifischen Förderung werden durch ein fremdsprachliches Angebot in erheblichem Maße gestützt:

- ? Die Schule traut der Schülerschaft durch das Angebot der englischen Sprache zu, diese ebenso wie Schülerinnen und Schüler sozial anerkannter Schulformen erlernen zu können. Sie werden mitreden können im Freizeitbereich, das Gefühl des Ausgegrenztsein geht zumindest teilweise verloren. Das Selbstwertgefühl erfährt eine positive Veränderung.
- ? Die Begegnung und der Umgang mit der englischen Sprache können den Schülerinnen und Schülern auch in der Muttersprache neue Zugangsmöglichkeiten eröffnen. Die Auswirkungen auf den muttersprachlichen Sprachgebrauch können darin zu sehen sein, dass die Schülerinnen und Schüler das Aufeinanderhören praktizieren und damit ein Miteinandersprechen erst möglich wird. Das bewusste, konzentrierte Zuhören spielt dabei eine bedeutsame Rolle. Durch Spiel- und Situationshandeln werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, Rede- und Ausdrucksmittel, auch nonverbaler Art, gezielt auszuwählen und einzusetzen.
- ? Langfristig kann der erfolgreiche Umgang mit der englischen Sprache Einstellungen und Verhalten formen. Ängste und Vorurteile allem Fremden gegenüber werden abgebaut, eine Entwicklung zu prosozialem Verhalten wird gefördert.
- ? Das Anbahnen und Entwickeln von Lernstrategien lässt sich im Rahmen von Englischunterricht verdeutlichen und üben: Zuordnungen erkennen, Merkfähigkeit trainieren bzw. kompensieren, intelligentes Raten, Zusammenhänge aus dem Kontext erschließen.

¹⁴ Speck, O.: Einführung in die Aufgaben der pädagogischen Förderung bei Kindern mit Lernbehinderungen. Studienbrief der Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen, Hagen 1984

- ? Der fremdsprachliche unterrichtliche Kontext ermöglicht das Üben lebenspraktischer Kompetenzen, für die im Kernunterricht die Diskrepanz zwischen Lebensalter und Lernalter sich lernhemmend auswirkt.
- ? Der aktive Wortschatz wird geschult und erweitert.

Den überfachlichen Zielsetzungen kommt dabei erhebliche Bedeutung zu, zumal deren Erreichbarkeit, die in Interdependenz zu den fachlichen Zielen zu sehen ist, sonderpädagogische Arbeit an der SfL profiliert.

Fachliche Zielsetzungen

Die fachlichen Aspekte im Zielsetzungsrahmen treten zugunsten der überfachlichen Intentionen und vor dem Hintergrund der spezifischen Merkmale der Schülerschaft der SfL zurück.

Die besonderen Lernvoraussetzungen und individuellen Lernbedingungen der Schülerschaft mit Lernbehinderungen und Überlegungen zum gegenwärtigen und zukünftigen Gebrauchswert der englischen Sprache konstituieren die fachlichen Intentionen, die sich jedoch auch von der allgemein gültigen Zielsetzung, nämlich Kommunikationsfähigkeit, ableiten lassen. Diese Kommunikationsfähigkeit kennzeichnet eine eingeschränkte fremdsprachliche Kompetenz, die vorrangig im Hör- und Leseverständnis langfristig und realistisch zu sehen ist.

Für die Arbeit in der Unterstufe gilt Folgendes:

- ? Durch Rituale und/oder fachangebundenes Begegnen entwickeln die Schülerinnen und Schüler Interesse und Freude an der englischen Sprache.
- ? Sie lernen anglo-amerikanische Sprachanteile unseres Sprachraums kennen und verstehen, korrekt auszusprechen und im situativen Kontext anzuwenden.
- ? Der sprachliche Lebensalltag und der Erfahrungsbereich der Schülerschaft ist ausschlaggebend für die Begegnung mit Sachwörtern und einfachem Textmaterial.
- ? Einfach strukturierte primäre Realsituationen lassen Schülerinnen und Schüler kommunikativ verbal und nonverbal handelnd den Umgang mit der englischen Sprache erfahren und erproben.

Fremdsprachliche Strukturen sollten überschaubar, leicht reproduzierbar und äquivalent dem situationsbezogenen muttersprachlichen Verhalten der Schülerinnen und Schüler sein, damit die Motivation erhalten bleibt und sich ein Erfolgserlebnis für jede Schülerin bzw. jeden Schüler einstellt.

Als Konsequenz aus den überfachlichen und fachlichen Zielsetzungen folgt, dass es keine an Grammatik oder an fremdsyntaktischer Komplexität orientierte Progression gibt, wengleich ein spiralcurricular angelegter Bildungsplan hilfreich sein kann.

Methodisch-didaktische Schwerpunkte des Englischunterrichts in der Unterstufe der SfL

Die englische Sprache wird erkundet über Singen, Spielen und kommunikatives Handeln. Somit wird sprachliches, auch interkulturelles Lernen gewährleistet und dem besonderen Förderbedürfnis und Lernvoraussetzungen der Schülerschaft entsprochen.

Die Abhängigkeit der zu realisierenden überfachlichen Förderziele von der Erreichbarkeit der fachlichen Ziele macht die Frage nach der Auswahl der Inhalte und Methoden so bedeutsam. Nur ein für die Schülerinnen und Schüler erfolgreicher Umgang mit der Zielsprache lässt eine behinderungsspezifische Förderung über die unmittelbare fremdsprachliche Erfahrung hinaus effektiv werden. Dazu gehört auch, dass die Gestaltung der Unterrichtsphasen auf die speziellen Lernbedürfnisse und –schwierigkeiten abgestimmt ist, damit eine positive Lernerfahrung ermöglicht wird.

Hilfreich sind methodisch-didaktische Fragestellungen, die folgende Aspekte berücksichtigen:

- ? Inwieweit trifft der Inhalt Alter, Interessenlage und die Alltagserfahrungen der Lerngruppe?
- ? Welche unterrichtlichen Aktivitäten lässt der Inhalt zu?
- ? Ist der Wortschatz und sind Strukturen schüler-, sach-, situationsangemessen begrenzt gewählt bzw. vereinfacht und dadurch für Schülerinnen und Schüler verständlich, situativ reproduzierbar, artikulierbar unter Berücksichtigung seiner Schwierigkeiten, Lerninhalte aufzunehmen, zu speichern und wiederzugeben?
- ? Können bekannte Sprachanteile anglo-amerikanischer Herkunft das Verständnis erleichtern, Motivation schaffen und lernpsychologisch Barrieren abbauen?
- ? Gibt es primäre Realsituationen, z. B. im Klassenraum, die lernfördernd stetig genutzt werden können?¹⁵

Leistungskontrollen sowie Hausaufgaben sollen entfallen. Selbsttätiges Handeln solle stets gestützt werden durch fehlertolerantes Verhalten, wenn ein Verstehen beim Kommunikationspartner vorliegt.

Die Schülerschaft der SfL bedarf der professionellen Betreuung und Unterstützung in der Vermittlung der Zielsprache, damit mit einem behinderungsgemäßen didaktisch-methodischen Konzept förderliche Aspekte in der Zielsetzung neben begrenzten fachlichen Absichten realisiert werden können.

¹⁵ vgl. dazu Stallberg, G.: Möglichkeiten und Grenzen eines behinderungsspezifischen Förderangebots in Englisch auf der Mittel- und Oberstufe der Schule für Lernbehinderte. Universität Dortmund 1996

Vorbemerkungen: Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen haben in allen Förderbereichen Förderbedarf mit individuell unterschiedlicher Ausprägung. Wenngleich die folgende tabellarische Übersicht eine Abgrenzung der einzelnen Bereiche zu vermitteln scheint, liegt in der unterrichtlichen Umsetzung eine Vernetzung und ein sich wechselseitig stützendes, förderliches Verknüpfen einzelner Förderbereiche vor. Somit sind die meisten aufgezeigten methodisch-didaktischen Konsequenzen und Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung unter dem Aspekt der Mehrfachzuordnung zu werten.

Förderbereiche	Methodisch-didaktische Konsequenzen	Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung
<p>Soziabilität</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Kontakt- und Beziehungsfähigkeit ? Toleranz ? Akzeptanz und Einhalten von Regeln ? Empathiefähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ? Handpuppeneinsatz ? hohe Fehlertoleranz ? Rituale ? Einbeziehung von Mimik/Gestik (TPR) ? Dialoge ? <i>Classroom-English</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ? bekannte Unterrichtspraseologie für die Zielsprache auswählen: <i>“Stop talking!” “Your homework, please!”</i> usw. ? themenangebundene englische Lieder singen: <i>Ten little Indians, Good morning, Old Macdonald, ...</i> ? primäre Realsituationen schaffen bzw. nutzen: <i>How are you? Did you have breakfast?</i>
<p>Emotionalität</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Eigenverantwortlichkeit ? Ich-Stärke ? Selbsteinschätzung ? Frustrationstoleranz 	<ul style="list-style-type: none"> ? individuelle erfolgreiche Mitarbeit ermöglichen/kein Leistungsdruck ? Portfolio-Arbeit alters- und fähigkeitsorientiert nutzen ? nonverbale Verständigung akzeptieren bzw. trainieren 	<ul style="list-style-type: none"> ? Chorsprechen ? Singen ? Ermitteln des individuellen Lernstands im festgelegten zeitlichen Rahmen: Was kannst du bereits verstehen? Was kannst du sagen/singen? – mit Hilfe, zusammen mit anderen, allein?

<p>Kognition</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Gedächtnisleistungen ? Reflexion/Transfer ? Lernstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> ? Verknüpfen von Bewegung und Lernen ? Anbinden der zielsprachlich gestalteten unterrichtlichen Phasen an das Kerncurriculum, z. B. 2 mal 10 – 15 Min. pro Woche ? Standardsituationen in begrenzter Anzahl auf Englisch darbieten und verstehen lassen ? Raum geben fürs Zuhören ? Zuordnungsübungen ? sprachliche Ähnlichkeiten (Aussprache/Schriftbild) reflektieren ? intelligentes Raten zulassen 	<ul style="list-style-type: none"> ? Singen, Spielen, Basteln, z. B. Präpositionen <i>in, on, under</i> spielerisch erlernen ? Tätigkeiten pantomimisch darstellen, erraten lassen, beschreiben ? Themen aus der Lebenswelt der Kinder aufgreifen: <i>Me and my family, birthday party, colours, body and clothes, food and drinks, things at school – things in my schoolbag, my friends, throughout the year</i> ? <i>Storytelling</i> mit und ohne visuelle Unterstützung ? Zweisprachigkeit zulassen
<p>Lern-/Arbeitsverhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Motivation ? Konzentration/Ausdauer ? Selbstständigkeit ? Arbeitsstil ? Selbstorganisation 	<ul style="list-style-type: none"> ? Handpuppeneinsatz ? Einsprachigkeit ? Ordnen der Unterrichtsmaterialien ? Dokumentation des Lernfortschritts über Bild und später Schrift (Binnendifferenzierung bedenken) 	<ul style="list-style-type: none"> ? ausgewählte Themen aus der Lebenswelt der Kinder aufgreifen (s. o.), dazu malen, singen, basteln lassen ? Übungsmaterialien, z. B. Memories, zum Sachwortschatz ausmalen, erstellen lassen ? kurze zweisprachige Unterrichtsphasen einplanen, die konzentriertes Zuhören erforderlich machen (z. B. etwas beschreiben, etwas erzählen)

<p>Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Hörwahrnehmung ? visuelle Wahrnehmungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ? Betonung des Hörverstehens und der mündlichen Reproduktion ? aktiven/passiven muttersprachlichen Sprachstand stets ermitteln und als Ausgangsbasis nutzen ? verschiedene Verständigungsformen einbeziehen ? Bildmaterial zunächst ohne Schriftbild anbieten ? visuelle Unterstützung mit ansteigendem Komplexitätsgrad anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> ? Beispiel: <i>animals at the zoo</i> Tiere im Bild darbieten, auf deutsch benennen lassen ? Rollenspiele Sch.: <i>Where are you going?</i> Sch.: <i>To the playground.</i> Sch.: <i>To the zoo.</i> Sch.: <i>To school.</i> ? <i>What do you like for breakfast?</i>
<p>Motorik</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Bewegungslernen ? Rhythmen ? Handlungsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> ? Verknüpfen von Bewegungselementen mit Lern-/Übungssituationen ? Verknüpfen von Lernanlässen mit Lernhandlungen 	<ul style="list-style-type: none"> ? Singspiele: <i>Clap your hands ...</i> ? Suchspiele: <i>Where is ...?</i> ? z. B. Thema <i>colours: Colour the bird yellow!</i> ? z. B. <i>breakfast</i>: Frühstückszubereitung ? z. B. <i>drinks</i>: verschiedene Getränke kosten, bewerten; <i>I like it; I hate it, ...</i>

4. Literaturverzeichnis

Baumgartner, Stefan; Füssenich, Iris: Sprachtherapie mit Kindern, München 1999

Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH), Hg.: Förderung, Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, Frankenthal 1999

Bleyhl, Werner: Fremdsprachen in der Grundschule – Grundlagen und Praxisbeispiele, Hannover 2000

Bleyhl, Werner: Was wissen wir über das Lernen von Sprache? Dokumentation Fachbereich 06 Universität Hamburg, Hamburg 2002

Bleyhl, Werner: Fremdsprachen in der Grundschule – Geschichten erzählen im Anfangsunterricht, Hannover 2002

Heinrichsdorff, Michael: Gesundheitsförderung in unterschiedlichen Schulformen – am Beispiel einer Schule für Erziehungshilfe, In: Handbuch Arzt und Schule, Vorabdruck 2003-05-13

Jussen, Heribert; Kröhnert, Otto (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen/Handbuch der Sonderpädagogik Band 3, Berlin 1982

Klippel, Friederike: Lehrerbücherei Grundschule – Englisch in der Grundschule, Cornelsen-Scriptor, Berlin 2000

KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache vom 26.06.1998

Leonhardt, Anette: Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige, Neuwied 1996

Positionspapier des HV der dgs: Förderschwerpunkt Sprache vom 25.02.2000

Quenstedt, F.: In a snack bar, In: Sonderschulmagazin (15) Heft 8/1993

Schmid-Schönbein, Gisela: Studium kompakt, Didaktik: Grundschulenglisch, Anglistik, Amerikanistik, Cornelsen, Berlin 2001

Speck, Otto: Einführung in die Aufgaben der pädagogischen Förderung bei Kindern mit Lernbehinderungen. Studienbrief der Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen, Hagen 1984

Stallberg, Gabriele: Möglichkeiten und Grenzen eines behinderungsspezifischen Förderangebots in Englisch auf der Mittel- und Oberstufe der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule), Universität Dortmund, Dortmund 1996

Fachzeitschriften für den Englischunterricht im Primarbereich

Grundschulportfolios

Lehrwerke für den Englischunterricht in der Grundschule

Richtlinienentwürfe zu den verschiedenen Förderschwerpunkten