

Roman Bartosch, Andreas Köpfer (Hg.)

Inklusion und Nachhaltigkeit

Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik

Roman Bartosch und Andreas Köpfer (Hg.)

DIVERSITÄTSORIENTIERTE
LITERATUR-, KULTUR- UND SPRACHDIDAKTIK

Band 1

Roman Bartosch, Andreas Köpfer (Hg.)

Inklusion und Nachhaltigkeit

Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik

 Wissenschaftlicher Verlag Trier

**Inklusion und Nachhaltigkeit.
Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik.**

Herausgegeben von Roman Bartosch und Andreas Köpfer. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2018

(Diversitätsorientierte Literatur-,
Kultur- und Sprachdidaktik; Band 1)

ISBN 978-3-86821-773-5

Das hier zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen
„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem
Förderkennzeichen 01JA1518A bzw. 01JA1518B gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2018

ISBN 978-3-86821-773-5

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Tel. (0651) 41503, Fax 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

Roman Bartosch und Andreas Köpfer

Inklusion und Nachhaltigkeit: Entwicklungslinien pädagogischer
und fachdidaktischer Praxis am Beispiel moderner Englischdidaktik 1

I. Grundlegende Positionen und Problemstellungen

Ines Boban und Andreas Hinz

Nachhaltigkeit und Inklusion – zwei Seiten einer
menschenrechtsbasierten Medaille? 15

Erich Otto Graf

Bildung, Inklusion und Nachhaltigkeit: Konzepte für das Lernen in der
Weltgesellschaft 39

Georg Feuser

Inklusion und Nachhaltigkeit: Ein kritisch-konstruktiver Diskurs
zu Begrifflichkeiten und deren Geltungsansprüchen in der Pädagogik 55

II. Diversitätssensibilität und nachhaltiger Englischunterricht

Anne Mihan

English for everyone? Überlegungen einer Englischdidaktikerin
zu Implikationen von Inklusion für Konzepte von Englischunterricht 77

Svenja Johannsen

Praxistheoretische Perspektiven innerer Differenzierung
im Kontext einer inklusiven Englischdidaktik.
Differenzierungskonstruktionen in (Sprach-)Freiräumen 99

Katharina Delius

"You all know that story, don't you?" Gruselgeschichten erzählen
im inklusiven Fremdsprachenunterricht. Potentiale einer Verbindung
von generischem Lernen und Dramapädagogik 115

Kim Schick und Johanna Schnuch

Lernerautonomie als Weg zu nachhaltigem Englischunterricht 145

III. Nachhaltigkeit als didaktischer Zielhorizont im inklusiven Englischunterricht: Partizipation, Gestaltung, Transformation

Andreas Köpfer

Inklusive Bildung und gemeinsam geteilte Sprache –
Gegenstandsorientierte Transformation der didaktischen Adressierung
im Fremdsprachenunterricht? 165

Jan B. Steegmann

Die Weltrettung als individuelle Kompetenzerwartung – Inklusion und
Nachhaltigkeit zwischen pädagogischer Hoffnung und Überforderung 183

Svenja Rosenau

Ambiguitätstoleranz und nachhaltigkeitspezifische Kompetenz(en)
durch den Einsatz literarischer Texte inklusiv didaktisieren 199

Roman Bartosch

"Lernen in Beziehungen": Textensembles und kreative Schreibaufgaben
zwischen Komplexitätsreduktion und Komplexitätserhalt 219

Die Autorinnen und Autoren des Bandes 243

Inklusion und Nachhaltigkeit: Entwicklungslinien pädagogischer und fachdidaktischer Praxis am Beispiel moderner Englischdidaktik

Roman Bartosch (Köln) und Andreas Köpfer (Freiburg)

Der vorliegende Band versucht, zwei Elemente didaktischer Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, die derzeit beide im Zentrum wissenschaftlicher wie gesamtgesellschaftlicher Aufmerksamkeit stehen, gleichermaßen jedoch zahlreiche Fragen zur gegenseitigen Beziehung und zur spezifischen pädagogischen wie fachdidaktischen Umsetzung aufwerfen: Inklusion und Nachhaltigkeit. Die Parallelen sind dabei keinesfalls zufällig. Auf die Bildungsorganisation Schule bezogen basieren beide auf einer (fach-)didaktischen Adressierung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen, die methodisch durch die Pole 'Individualisierung' (bzw. 'Formen der Binnendifferenzierung') und 'gemeinschaftliches Lernen' (bzw. 'soziale Beziehungen') geprägt sind, und die Vielseitigkeit der Inhalte und somit der potenziellen Lernangebote stellt eine zentrale Forderung dar. Zudem beruhen sowohl die Forderung nach einer inklusiven als auch die nach einer nachhaltigen Gesellschaft auf normativen gesetzlichen Grundlagen und erfordern grundlegende Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. Auf den Bildungskontext bezogen erfordern sowohl der produktive und wertschätzende Umgang mit Heterogenität als auch die Erziehung zur Nachhaltigkeit somit eine (fach-)didaktische Auseinandersetzung in Unterrichtsprozessen und durch Gegenstände, die eine Veränderung persönlicher Einstellungen und im Zuge dessen eine Transformation gesellschaftlicher Praktiken ermöglichen und forcieren. Dies wiederum wirft eine Reihe zentraler und gewichtiger Fragen auf, z.B. jene, ob eine derartige vorgeschriebene Entwicklung der Praktiken und Formung der Persönlichkeit überhaupt didaktisch legitimiert und praktisch umsetz- und gar messbar sein kann/soll oder ob es nicht eine der politischen Erziehung vergleichbare Maßgabe eines "Überwältigungsverbots" geben müsste, die den Fachdiskurs dazu anleiten würde, sich vermehrt auf z.B. rein sprachliche und im weiteren Sinn diskursive Kompetenzen zu fokussieren (vgl. Bartosch/Grimm 2014; Roeger 2014, 80; zum Überwältigungsverbot vgl. Wehling 1977).

Eindeutiger dagegen scheint die Lage auf der Ebene bildungspolitischer bzw. supranationaler pädagogischer Rahmenwerke. So schreibt die UNESCO beispielsweise sowohl Nachhaltigkeit als auch damit verbundene Fragen 'globaler Entwicklung' in Projekten wie der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem "Weltaktionsprogramm 'Bildung für nachhaltige Entwicklung'" fest, und auch Inklusion findet sich seit der von der Bundesrepublik im Jahr 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention in nahezu allen aktuellen bildungspolitischen und didaktischen Debatten. Beide Themenfelder stellen also zentrale Herausforderungen einer zukunftsfähigen (Fach-)Didaktik dar (vgl. Grimm/Meyer/Volkman 2015, 164f.; Bongartz/Rohde 2015a).

Doch ein genauer Blick zeigt auch hier, dass beiden Diskussionen gleichermaßen eine terminologisch-konzeptionelle Unschärfe innewohnt, die – praxeologisch betrachtet – zu einer Varianz von Umsetzungsformen führt. So definiert die UNESCO Inklusion als einen "process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners" (UNESCO 2005, 13), was keinesfalls deckungsgleich ist mit einer derzeit breiten Forderung der "De-Segregation" (Hinz 2013), d.h. des Rückbaus von Förder-schulen, bei gleichzeitigem Unangetastetlassen des mehrgliedrigen Schulsystems, sondern als Forderung ausgelegt werden kann, pädagogische und fachdidaktische Grundannahmen und Handlungsweisen in tiefgreifender Weise zu rekonzeptualisieren. Auch das Thema der Nachhaltigkeit erfährt im Kontext seiner Institutionalisierung eine leichte, aber bedeutende Veränderung: so heißt es, "Education for Sustainable Development allows every human being to acquire the knowledge, skills, attitudes and values necessary to shape a sustainable future" (UNESCO o.J.). Der Bezug auf 'Entwicklung' (sustainable *development*) ist hier nun kein eindeutig pädagogischer mehr, der die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler meint, sondern er passt sich dem ökonomisch orientierten Konzept einer "nachhaltigen Entwicklung" der Volks- und Globalwirtschaft an, der zumindest vom genuin didaktischen Ruf nach Nachhaltigkeit als Gegenstand und Ziel des Bildungsprozesses unterschieden werden sollte. Es ist daher wenig überraschend, dass Vertreterinnen und Vertreter beider Felder in der aktuellen Fachdiskussion kritisch von einem Verlust der Deutungshoheit sprechen, der mit der politischen Implementierung der jeweiligen Konzepte einhergeht und die pädagogische wie fachdidaktische Diskussion vor spezifische Herausforderungen stellt (vgl. Feuser 2013; Garrard 2007; Kahn 2008).

Unseres Erachtens bedarf die Entwicklung einer inklusionsorientierten und nachhaltigen Bildung paralleler Transformationen auf unterschiedlichsten Ebenen des Bildungssystems – der Steuerung, Schulorganisation, der Unterrichtsentwicklung sowie der fachdidaktischen Ausgestaltung. Der fachdidaktische Fokus kann dabei entlang einer offenen, dialogischen Perspektive ausgerichtet sein, da der Diffusität der benutzten Konzepte mit konkreten, theoretisch aus der jeweiligen Fachperspektive reflektierten unterrichtspraktischen Konzepten und Methoden begegnet werden kann, ohne bereits feststellbaren De-Segregationsprozessen im Rahmen beispielsweise der schulischen und außerschulischen Infrastruktur das Wort zu reden, aber auch ohne sich von möglichen Fehlentwicklungen lähmen zu lassen. Denn es ist vor dem Hintergrund fachdidaktischer Expertise notwendig, dass Strategien und Vorschläge entwickelt werden können, die einerseits gängige und realisierbare pädagogische Praxis und andererseits zukunftsfähige Anpassungen an neue Herausforderungen modellieren und zusammenbringen (vgl. Bartosch/Köpfer 2015). Gleichzeitig kann eine solche Perspektive unmöglich (weiter)entwickelt werden, ohne auf allgemeinpädagogische sowie gesamtgesellschaftlich und fachspezifisch normative, konzeptuelle und empirische Erkenntnisse zu rekurrieren.

Vor diesem Hintergrund einer notwendigen Reziprozität unterschiedlicher Ebenen und Disziplinen sollen im vorliegenden Band zuerst eben diese allgemeinpädagog-

gisch, gesellschaftlich und fachlich ausformulierten Überlegungen und kritischen Reflexionen inklusions- und nachhaltigkeitsorientierter Forschung und Praxis konturiert und Ambivalenzen herausgearbeitet werden. Im Anschluss werden in zwei weiteren Sektionen Vorschläge gemacht und empirische Ansätze vorgestellt, die auf Basis eben jener Überlegungen erste Schritte und zum Teil ausgearbeitete Ansätze skizzieren, wie ein inklusions- und nachhaltigkeitsorientierter (Englisch-)Unterricht aussehen könnte. Anstelle einer bloß behaupteten affirmativen Haltung Differenz und Heterogenität gegenüber und statt einer inhaltlich kaum gefassten Formulierung reiner Formalkriterien des standardisierten Kompetenzerwerbs soll so versucht werden, pädagogisch fundierte, fachdidaktisch konkretisierte und schülerInnenzentriert differenzierte Angebote der literarischen und medialen Erziehung vorzustellen. Geschehen kann dies z.B. aufgrund ihrer Orientierung an einem 'Gemeinsamen Gegenstand' im Sinne Georg Feusers (vgl. Feuser 2013) und durch eine darauf aufbauende Fokussierung auf kooperative und lebensweltlich bedeutsame Inhalte. Als edukatives Makroziel wird die Anbahnung einer individuell verschiedentlich zu realisierenden "Gestaltungskompetenz" (de Haan 2007, Aufsatztitel) zu diskutieren sein.

In weitgehender Anlehnung an den Weinert'schen Kompetenzbegriff beschreibt de Haan Lernen als ein "Bevorratungskonzept für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum künftigen Handeln" (ebd., 27) und fasst Kompetenz somit primär prospektiv: ihm geht es um den "Zukunftsbezug" des Lernens vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass von ihm als 'epistemisches Wissen' bezeichnetes Fakten- und Expertenwissen "nur dann zielführend [ist], wenn ein fester Satz an Patentrezepten für die Lösung eindeutig beschreibbarer Probleme vorhanden ist" (ebd.). Dies ist im Rahmen transformativer Prozesse, sowohl im Kontext von Nachhaltigkeit als auch im Bezug auf eine inklusive Gesellschaft, offenkundig nicht der Fall, weshalb auch der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2015; aktualisiert 2016) beide Aspekte unter dem Oberbegriff der Gestaltung globalen Wandels fasst:

Das übergeordnete Bildungsziel [...] besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. (Engagement Global 2016, 18)

Nach Angaben der KMK gehören dazu sowohl der 'Umgang mit Vielfalt' und 'Inklusion' als auch eine nachhaltige Entwicklung, die hier im Übrigen dezidiert "nicht mit Wachstum gleichgesetzt, sondern als zukunftsfähige Entwicklung von Lebensqualität für alle verstanden" wird (ebd.). Es geht also um eine komplexe, im Einzelnen nicht klar steuerbare Transformation der Gesellschaft unter gleichzeitiger Berücksichtigung gesellschaftlicher Differenzen im intra- wie im interkulturellen Bereich, die sich auf ein globales, ökologisches und ökonomisches System beziehen. Dabei spielt systemisch-emergente Komplexität ebenso eine Rolle wie die Handlungsmacht Einzelner, die im Kontext der gewünschten gesellschaftlichen Transformation als Multiplikatoren und "change agents" gesehen werden (vgl. Leinfelder 2013, 23). Sowohl die Zukunftsbezogenheit als auch die notwendigerweise holistische und mitunter diffus-globale

Ausrichtung dieses Anliegens wiederum steht in einem nicht unproblematischen Konflikt mit der landläufigen Auffassung des Kompetenzbegriffs, der sich ja von traditionellen Bildungskonzepten eben durch seine *outcome*-Orientierung und die angestrebte Überprüfbarkeit, die in dem Verweis auf konkrete, "variable[] Situationen" bei Weirner (2001, 27) bzw. auf Kontextspezifizität und eine Überprüfung und Beschreibung durch standardisierte Tests bei Klieme et al. (BMBF 2003, 19) deutlich werden, unterscheidet. Wolfgang Hallet betont daher, dass

[e]in Gutteil der Problematik und Brisanz der Kompetenzorientierung [...] gar nicht darauf zurück[gehe], dass sich früher niemand für das Können von Schülerinnen und Schülern [...] interessiert habe. [...] Es ist vielmehr der mit der Outcome-Orientierung einhergehende Anspruch, erworbenes Wissen und Können allgemeingültig, in objektiver Form beschreiben und vergleichen zu können; man kann auch sagen: es so zu standardisieren, dass es messbar wird. (Hallet 2011, 37)

Wie oben erläutert wurde, ist diese Problematik im Kontext von Nachhaltigkeit und Inklusion besonders virulent, weil die zentrale Kompetenz transformativer Gestaltung zukunftsbezogen und daher notwendig emergent und nicht linear planbar ist. So gilt für die Domäne der 'Globalen Entwicklung' eine Orientierung an den siebzehn *Sustainable Development Goals* der UNESCO, die allesamt durch höchste Komplexität gekennzeichnet sind (*buen vivir*, Geschlechtergerechtigkeit, nachhaltige Konsummuster, Bekämpfung des Klimawandels, Friedenserziehung u.v.m.), was jedoch auch bereits für die im Vergleich dazu beinahe überschaubare Frage nach interkultureller Kompetenz und den entsprechenden kommunikativen und affektiven Dimensionen gilt:

Während sich Sprachrichtigkeit [...] traditionell leicht beurteilen lässt, ist das Messen von kommunikativen oder affektiven Dimensionen erheblich schwieriger. [...] So handelt es sich z.B. bei den interkulturellen Kompetenzen im Gegensatz zur Aussprache und Intonation um komplexe Fähigkeiten, die verschiedenste andere Kompetenzen bereits beinhalten. (Rohde 2014, 116)

Im Hinblick auf inklusionsorientierte Unterrichts-Settings spricht Peter Rödler in diesem Kontext von einer "erhebliche[n] Verengung des pädagogischen Gegenstandsreichs", wenn er den derzeitigen Gebrauch des Begriffs der Evidenzbasiertheit als metaevaluatives Konstrukt entlarvt und feststellt, dass evidenzbasierte Forschung niemals mehr als einen Ausschnitt pädagogischer Realität beleuchten können wird, was in der praxisorientierten Forschung unbedingt zu beachten sei, vor allem, da die statistische Probabilität, die das Maß aller Dinge positivistischer Empirie ist, gerade in inklusiven Settings an ihre Grenzen stößt:

Für eine Bildungspolitik bzw. Pädagogik, die das verlässliche Erzeugen von Lerneffekten *bei einem statistisch ausreichend großen Teil* der Schülerinnen und Schüler genügt, sind deshalb alle Maßnahmen mit Effektstärke oberhalb ihres Erwartungshorizonts evident wirksam. Dies ist aber vor dem Hintergrund der Inklusion, die eben *alle* Schülerinnen und Schüler adressiert, schon auf dieser Entscheidungsebene nicht mehr gültig. (Rödler 2013, 382; Hervorh. im Orig.)

Bezogen auf den *Outcome* einer interkulturellen, nachhaltig-transformativen oder wie auch immer zu definierenden 'inkluisiven' Kompetenz zeigt sich das Problem, dass die Notwendigkeit evident ist, aber keinesfalls klar ist, was als Evidenz im Rahmen einer evidenzbasierten, empirischen Überprüfung gelten könnte. Dies liegt zum einen an der Diffusität und Komplexität dieser Kompetenzen und an der Tatsache, dass es sich um sich entwickelnde Kompetenzbündel handelt, deren Herausbildung im lebenslangen Lernen allenfalls angebahnt werden kann. Zum anderen liegt es an der verengten Auslegung von 'Evidenz' im positivistischen Kontext aktueller Bildungsforschung, so dass kaum überrascht, wenn der Kompetenzbegriff einerseits zunehmend weitestgehend mit dem traditionellen Bildungsbegriff gleichgesetzt wird und andererseits damit lediglich Teilfertigkeiten, sogenannte *skills* gemeint sind, die bekanntermaßen leicht mess- und bewertbar sind (vgl. Hallet 2011, 29f.; Rohde 2014, 108). Diese Engführung wiederum verhält sich konträr zum ursprünglichen Anspruch des Kompetenzbegriffs und zu einem Kompetenzverständnis, dem wir uns anschließen. Die KMK formuliert zum Beispiel zu den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklungen, dass Schülerinnen und Schüler "über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in einer gegebenen Situation einsetzen" (Engagement Global 2016, 95, Fn. 92), was zwar die Problematik der Überwältigung, die weiter oben angesprochen wurde, entschärft, aber gleichzeitig den evidenzbasierten Kompetenzbegriff ad absurdum führt. Andreas Rohde bemerkt daher in diesem Kontext mit Recht: "Es ist aufgrund dieses Konstrukts von fremdsprachlicher Kompetenz nicht unbedingt einleuchtend, warum sich der Fremdsprachenunterricht durch die Kompetenzorientierung verändern sollte" (Rohde 2014, 116).

Dass Veränderung initiiert wird, gehört aber zum Grundverständnis sowohl inklusiver als auch nachhaltigkeitsorientierter Didaktik. Der vorliegende Band versucht nun, diesen gordischen Knoten mit behutsamer terminologischer und konzeptueller Arbeit am Beispiel der Fremdsprachendidaktik zu lösen. Besonderes Augenmerk legen die Beiträgerinnen und Beiträger dabei auf die genuin fach- bzw. englischdidaktischen Methoden und Konzepte sowie bereits etablierte Kriterien guten Englischunterrichts (vgl. Meyer 2004), weil wir davon überzeugt sind, dass eine praktikable – und nachhaltige – fachdidaktische Adressierung von Fragen der Inklusion und der Nachhaltigkeit nur über eine angemessene Nutzung und Weiterentwicklung etablierter und theoretisch wie – sofern sinnvoll – empirisch abgesicherter Ansätze möglich ist (vgl. Schäfer 2015). Außerdem konzentrieren wir uns auf die besonderen Erfordernisse, aber vor allem auch die spezifischen Möglichkeiten eines literatur- und mediendidaktischen Zugangs, der über die Erfordernisse eines bloßen Sprachenlehrgangs hinaus immer schon mit Fragen der Enkulturation von Schülerinnen und Schülern ebenso befasst war wie mit vom Individuum ausgehenden Ansätzen subjektiver Rezeption und Produktion von Texten sowie einer aufgrund der imaginativen Dimension von Literatur stets mitreflektierten Zukunftsbezogenheit des Lernens, was im Kontext beider Themenfelder dieses Bandes eine neue Relevanz erhält.

Versteht man den rezeptiv-produktiven, affektiven und interpretativen Umgang mit Literatur mit Dieter Wellershoff (1973, 57) als "alternatives Probehandeln mit herabgesetztem Risiko", also als einen Möglichkeitsraum, in dem eine imaginativ-suchende Auseinandersetzung mit Neuem, Fremden und Unbekannten narrativ erfahren und erkundet werden kann, dann wird schnell klar, welches Potential ein literaturdidaktischer Zugang zu den dargestellten Themen- und Aufgabenfeldern eine Inklusion und Nachhaltigkeit berücksichtigenden Fachdidaktik bereithält. Ein solcher Zugang erlaubt zudem auf der einen Seite, die Möglichkeiten und Vorteile eines primär künstlerisch-ästhetisch-diskursiven Zugangs zur (anglophonen) Kultur und Sprache zu nutzen und zum anderen, konkret auf der Handlungs- und Umsetzungsebene im Umgang mit Texten zu argumentieren. Denn wie Bongartz und Rohde argumentieren, geht es ja nicht (nur) darum, zu argumentieren, dass jede Schülerin und jeder Schüler optimal gefördert werden soll: dies ist ohnehin die grundlegende Überzeugung professioneller pädagogischer Praxis. Vielmehr geht es um die konkreten Voraussetzungen, Ressourcen, Materialien und Sprechansätze – also um dezidiert fachdidaktische Anliegen (vgl. Bongartz/Rohde 2015b, 12). In diesem Kontext lässt sich auf literaturdidaktische Annahmen und Konzepte, die bereits durch Forschungsarbeiten belegt und etabliert sind, zurückgreifen (vgl. Nieragden 2014); vor allem lassen sich wohl Aspekte der Inter- und Transkulturalitätsforschung sowie der Intersektionalitätsbegriff, der ursprünglich aus der fachwissenschaftlichen Forschung zu *race, class and gender* stammt, sinnvoll nutzen (vgl. Eisenmann/Grimm/Volkman 2010; Yuval-Davis 2009).

Der zentralen Herausforderung von heterogenen Lehr- und Lernvoraussetzungen in globalen und ökologisch und ökonomisch zunehmend prekären Kontexten wird aber in der englischen Fachdidaktik auch auf der methodisch-didaktischen Ebene direkt begegnet. Seit Jahrzehnten enthält beispielsweise Hans-Eberhard Piephos Konzept der Szenariendidaktik eine hilfreiche und überzeugende Anleitung zum konstruktiv-produktiven Umgang mit Heterogenität, der seit einiger Zeit vor allem auch im Kontext von 'Deutsch als Zweitsprache' entdeckt und genutzt wird (vgl. Piepho 2003; Hölscher 2005). Szenariendidaktik setzt an bei dem individuellen Sprachkönnen der Schülerinnen und Schüler und funktioniert über ein in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Tätigkeit gesetztes "Kernthema, das aus dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Kinder gewählt wird. Das Thema wird durch unterschiedliche Aufgaben und Bearbeitungsmöglichkeiten auf verschiedenste Weise von den Kindern selbst erarbeitet und gestaltet" (Hölscher 2005, 4), womit in auffälliger konzeptueller Nähe zu Feusers Konzept des 'Gemeinsamen Gegenstands' eine individualisierte, aber dennoch kooperative Lernsituation entsteht, die "das selbständige Entdecken von Sprache und die Sprachanwendung" forciert und somit das "individuelle Sprachwachstum" fördert (ebd., 5).

Ein vergleichbares Konzept findet sich bei Wolfgang Hallet, der mit der Formulierung 'komplexer Kompetenzaufgaben' auf zentrale Einsichten des kommunikativen Sprachunterrichts aufbaut. Mit besonderem Blick auf zu formulierende Kompetenzziele (s. oben) stellt Hallet fest: Zur Bewältigung der Kompetenzaufgabe

müssen die Schülerinnen und Schüler problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten anwenden und (weiter-)entwickeln [...]. Kompetenzaufgaben initiieren daher nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer; im Idealfall partizipieren sie aber auch unmittelbar an realen kulturellen Diskursen und an gesellschaftlichen Prozessen. Kompetenzaufgaben sind also notwendigerweise immer komplex, und sie stellen zudem ein Instrument zur Verknüpfung von unterrichtlichen und von außerschulischen, *real-world*-Diskursen dar; sie verknüpfen die Sphären des Unterrichts und der Lebenswelt und schließen schulisches Lernen und kulturelles Handeln zusammen. (Hallet 2012, 11)

Auf inhaltlicher Ebene ist eine solche Aufgabe also klar themen- und produktionsorientiert, auf didaktisch-methodischer Ebene eindeutig kooperativ und im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands prozesshaft und lernerInnenzentriert. Dass Fragen der Nachhaltigkeit – im ökologischen, aber auch im kulturökologischen Sinne (vgl. Zapf 2016) – als 'epochaltypisches Schlüsselproblem' (Klafki) eine willkommene Anwendung finden, ergibt sich beinahe zwangsläufig (vgl. Günther/Kroschewski/Nöth 2012).

Hallet (2012, 12) betont, dass es "'Kompetenzentwicklung' ohne Themen- und Inhaltsorientierung nicht geben kann" und verweist auf die Notwendigkeit von Bedeutsamkeit und gemeinsamer Arbeit an einem klar definierten unterrichtlichen Problem als Voraussetzung für Lernzuwächse. In Bezug auf den Fokus auf ein klar umrissenes Problem oder Projekt erweitern sie zudem das bisher als problematisch erkannte Primat der *Output*-Orientierung, wenn sie *Output* als konkrete, schriftliche, mündliche oder sonstig gestalterische Sprachhandlung definieren, die am Ende der Arbeit an der Kompetenzaufgabe steht. Von Lernenden erstellte Texte, Plakate und andere gemeinsam auf individualisiertem Wege geschaffene Produkte und Produktionen erlauben Rückschlüsse auf individuelle Lernzuwächse ebenso wie auf Erfolg und Schwierigkeiten in kooperativen Lernsettings deutlich besser als vage Annahmen einer in einem bestimmten Zeitraum um den Faktor x gewachsene 'interkulturelle Kompetenz'. Damit erlaubt eine Neukonzeption unterrichtlichen Handelns anhand der Koordinaten 'Inklusion' und 'Nachhaltigkeit' auch ein besseres Verständnis der Maßgabe von *Outcome*- und Kompetenzorientierung, die wir nachdrücklich begrüßen und die diagnostische, aber nicht auf Effizienz und Messbarkeit reduzierte Effektivität propagiert.

Der Aufbau des Bandes folgt diesen Überlegungen. In einer ersten Sektion werden die für die weitere Diskussion zentralen Begriffe sowie die jeweils damit ausgedrückten Konzepte und Diskurse kritisch analysiert. Der zweite Teil adressiert Aspekte, die vor allem in der Nachhaltigkeitsdiskussion kritisch gesehen werden, im Kontext dieses Bandes aber unabdingbar sind: Während kritisiert werden kann, dass Nachhaltigkeit zu einem Modebegriff geworden ist, der sich auf 'nachhaltige' Strukturen und 'nachhaltige' Methoden ebenso bezieht wie auf das eigentlich zentrale Anliegen einer Umwelterziehung zur Nachhaltigkeit, sehen wir dieses erste Verständnis als notwendige Grundvoraussetzung diversitätssensibler unterrichtlicher Praxis, da vor allem an Inklusion orientierte didaktische Theorie und Praxis in ihrem systemreformierenden Anspruch durch nachhaltige Veränderungen charakterisiert sein wird. Schließlich

spitzt der dritte Teil des Bandes diese Überlegungen zu und stellt konkrete unterrichtsmethodische Überlegungen zum Englischunterricht vor, der die zuvor gemachten Beobachtungen aufgreift und konkretisiert.

Ines Boban und **Andreas Hinz** diskutieren die für ein solches Verständnis von didaktischen und strukturellen Gelingensbedingungen zentralen Grundbegriffe in einem Überblicksaufsatz, der die Frage stellt, inwiefern mit Inklusion und Nachhaltigkeit zwei Konzepte zusammengebracht werden müssen oder ob nicht vielmehr das beiden zugrunde liegende Verständnis zum Beispiel von Partizipation und Gerechtigkeit eine gemeinsame Klammer darstellt, die hilft, Inklusion und Nachhaltigkeit als letztlich vereintes Anliegen zu begreifen. Diese Auffassung vertritt bekanntlich auch ihr für inklusive Schulentwicklungsprozesse vermehrt genutzter *Index für Inklusion*, auf dessen zentrale Annahmen hier rekurriert wird. **Erich Otto Graf** greift die in diesem Teil des Bands behandelten Themen auf und verbindet sie in einem gesellschaftlich wie allgemeinpädagogischen Überblick, der durch Hinweise auf die Situation in der Schweiz zudem eine internationale Perspektive einbringt. Abschließend diskutiert **Georg Feuser** in kritischer Abgrenzung zu bisherigem Gebrauch und ihrer Umsetzung die Begriffe Inklusion und Nachhaltigkeit in ihren Implikationen für pädagogische Praxis und bildungspolitische Veränderungen. In einem kritischen Fazit zeigt er die bisherigen Versäumnisse und Fehlentwicklungen in der wissenschaftlichen und politischen Dimension auf und plädiert für eine Neuverortung der Begrifflichkeiten vor dem Hintergrund bisheriger Vereinnahmungen des Inklusionsbegriffs, berichtet aber auch von Hoffnung gebenden Forschungsinitiativen, die den Grundgedanken des Gemeinsamen Gegenstands sinnvoll aufgreifen.

Der zweite Teil, der Nachhaltigkeit als systemische und methodische Voraussetzung für diversitätssensiblen und an Inklusion orientierten Englischunterricht fasst, beginnt mit einem Überblick von **Anne Mihan**, die in ihrem Beitrag bisherige Forschungsansätze kritisiert und Widersprüche in theoretischen und terminologischen Kontexten nachweist, die dabei helfen, die im Kontext dieses Bands identifizierten Entwicklungslinien und Herausforderungen präziser zu beschreiben und in Zukunft hoffentlich auch modellieren zu können. **Svenja Johannsen** zeigt exemplarisch, wie dies geschehen kann, indem sie ein empirisches Projekt vorstellt, das auf praxeologischen Überlegungen zur Produktion und fachdidaktischen Aushandlungen von Differenz und Strategien der Differenzierung beruht. Auch **Katharina Delius** beschreibt ein von ihr durchgeführtes Forschungsprojekt, das sich mit Methodiken des Erzählens und dem szenischen Darstellen von Gruselgeschichten im inklusiven Englischunterricht beschäftigt. Ihre konzeptuell ausgewogene und empirisch begleitete Unterrichtseinheit führt vor, wie gelingender Englischunterricht im inklusiven Kontext aussehen kann und lässt Raum für weitere Überlegungen wie zum Beispiel zu Schwerpunkten der Umwelterziehung oder zum Globalen Lernen. **Kim Schick** und **Johanna Schnuch** erläutern dann entsprechende Überlegungen aus einem eher sprachdidaktischen bzw. mehrsprachigkeitsorientierten Englischunterricht und unter besonderer Berücksichtigung von Sprachlernerfahrungen und -strategien. Der Fokus auf Strategien und Ler-

nerInnenautonomie, der in diesem Beitrag entwickelt wird, lässt eine weitere Facette des Begriffs der Nachhaltigkeit erkennen, die auf die Effektivität und Durabilität von Lernerfolgen abzielt und somit auch für die eingangs zitierte Zukunftsgerichtetheit inklusiv-nachhaltiger Erziehung steht.

Der dritte Teil beginnt mit einem Beitrag von **Andreas Köpfer**, der die Frage(n) Inklusion und Nachhaltigkeit aus theoretischer Sicht als Querschnittsthema adressiert und dabei Prozesse der Be-Hinderung ebenso berücksichtigt wie die spezifische Rolle sprachlicher Prozesse innerhalb eines gemeinsam geteilten Sprachraums. Hieraus werden Implikationen hinsichtlich eines gegenstandsorientierten, didaktisch-diagnostischen Prozesses formuliert, der alle Schülerinnen und Schüler vom Fachgegenstand aus adressiert. **Jan B. Steegmann** versteht das allen Beiträgen vorangestellte Thema als Aufruf, die gesamtgesellschaftliche Dimension sowohl von Inklusions- als auch von Nachhaltigkeitsbemühungen zu beachten. In diesem Sinne als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu formulierende Entwicklungsziele können nicht einfach an die Schule ausgelagert oder als bloßes Kompetenzziel undefiniert werden – was sich nicht zuletzt im ironischen Titel "Die Weltrettung als individuelle Kompetenzerwartung" spiegelt, jedoch gleichsam produktiv aufgegriffen wird in einer Darstellung englischdidaktischer Vorschläge. **Svenja Rosenau** nutzt die Idee eines auf Binnendifferenzierung abzielenden Literaturunterrichts, klärt dazu jedoch zuvor zentrale Lernziele und Herausforderungen, wie die Rolle von Ambiguitätstoleranz und individueller Textrezeption oder die Schwierigkeit von normativer Beeinflussung von Lernenden, der sie ein Plädoyer für den Literatur- und Medienunterricht gegenüberstellt, da Literatur die Aushandlung von Differenz und Mehrdeutigkeit nicht nur voraussetzt, sondern vorrangig verlangt. Schließlich bewegt sich auch der Beitrag von **Roman Bartosch** in diesem Bereich, problematisiert dabei jedoch das vielen bereits formulierten Ideen zugrunde liegende Kompetenzkonzept und schlägt vor, die genannten Aspekte und Bildungsziele inklusiv-nachhaltigen Englischunterrichts mit Mitteln und Methoden des kreativen Schreibens literaturdidaktisch aufzugreifen und gegenstandsorientiert zu konturieren.

Wir hoffen, mit den Beiträgen in diesem Band Impulse geben zu können, zentrale Herausforderungen für eine moderne Englischdidaktik – einer Didaktik also, die kulturelle Teilhabe und Handlungsfähigkeit gleichermaßen mit dem Anspruch gesellschaftlicher Inklusion verbindet als auch dem übergeordneten Ziel, auch im sprachlich-kulturell fokussierten Fremdsprachenunterricht Nachhaltigkeit als Gegenstand und Lernziel zu fassen – zu skizzieren und erste Möglichkeiten unterrichtlicher Umsetzung formulieren zu helfen.

*

Diese Publikation markiert den Auftakt der neuen Reihe "Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik" (herausgegeben von Roman Bartosch und Andreas Köpfer) und wir freuen uns auf fruchtbare und inspirierende Forschung in diesem Bereich. Danken möchten wir dem Wissenschaftlichen Verlag Trier, der bereit war, diese Reihe zu betreuen, sowie namentlich vor allem Herrn Dr. Erwin Otto, der unser Vor-

haben begeistert und konstruktiv begleitet hat. Danken möchten wir auch allen Beiträgerinnen und Beiträgern für ihre Bereitschaft, sich mit den von uns adressierten Themen auseinanderzusetzen, sowie für ihre Geduld während des *review*-Prozesses und der Drucklegung. Dr. Judith Hofmann gebührt Dank für ihre Anregungen zur Gestaltung des Reihencovers. Eine Bemerkung noch zur Gender-gerechten Schreibweise: Wir haben darum gebeten, auch sprachlich der unterrichtlichen und leaserschaftlichen Diversität Rechnung zu tragen. Dies führte zu einer Vielfalt von orthographischen Alternativen, von der Nennung beider Geschlechter über Binnenmajuskeln bis zu Asterisken, die wir – ganz im Sinne eines Bewusstseins von der Bedeutung von Vielfalt im Allgemeinen sowie der verschiedenen Vor- und Nachteile jeder Regelung – in ihrer Vielgestaltigkeit beibehalten haben.

Zitierte Literatur

- Bartosch, Roman und Sieglinde Grimm (2014). "Teaching Environments: How Green Can – and Should – a Classroom Be?" In: Roman Bartosch und Sieglinde Grimm (Hg.). *Teaching Environments. Ecocritical Encounters*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 13-21.
- Bartosch, Roman und Andreas Köpfer (2015). "Stadtatur als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Englischunterricht – Spannungsfelder und Möglichkeiten in der didaktischen Fachdiskussion" In: Christiane Bongartz und Andreas Rohde (Hg.). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 195-208.
- Bongartz, Christiane und Andreas Rohde (Hg.) (2015a). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- (2015b). "English for All – An Introduction". In: Christiane Bongartz und Andreas Rohde (Hg.). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 11-22.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2003). Klieme, Eckhard et al. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (abgerufen am 15.08.2018).
- de Haan, Gerhard (2007). "Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung". In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.). *Kompetenzen für der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierungen, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 23-43.
- Eisenmann, Maria, Nancy Grimm und Laurenz Volkmann (Hg.) (2010). *Teaching the New English Cultures and Literatures*. Heidelberg: Winter.
- Engagement Global. Service für Entwicklungsinitiativen (Hg.) (2015), im Auftrag von Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn: KMK/BMZ/Cornelsen.

- (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. 2., aktualis. u. erw. Aufl. Bonn: KMK/BMZ/Cornelsen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (abgerufen am 15.08.2018).
- Feuser, Georg (2013). "Die 'Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand' – ein Entwicklung induzierendes Lernen". In: Astrid Kaiser et al. (Hg.). *Entwicklung und Lernen. (Handbuch der Behindertenpädagogik, Band IV)*. Stuttgart: Kohlhammer, 282-293.
- Garrard, Greg (2007). "Ecocriticism and Education for Sustainability". In: *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 7.3, 359-383.
- Grimm, Nancy, Michael Meyer und Laurenz Volkmann (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Günther, Beate, Annette Kroschewski und Dorothea Nöth (2012). "State of the Planet – An Inconvenient Truth. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe II". In: Wolfgang Hallet und Ulrich Krämer (Hg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 168-180.
- Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2012). "Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis". In: Wolfgang Hallet und Ulrich Krämer (Hg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 8-19.
- Hinz, Andreas (2013). "Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland". In: *Zeitschrift für Inklusion* 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182> (abgerufen am 11.06.2018).
- Hölscher, Petra (2005). "Lernszenarien". In: *Frühes Deutsch* 5, 4f.
- Kahn, Richard (2008). "From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?". In: *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy* 4.1, 1-14.
- Leinfelder, Reinhold (2013). "Assuming Responsibility for the Anthropocene: Challenges and Opportunities in Education". In: Helmuth Trischler (Hg.). *Anthropocene. Envisioning the Future of the Age of Humans (RCC Perspectives)* 3. München: Rachel Carson Center, 9-28.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nieragden, Göran (2014). "'Literaturdidaktik war eigentlich immer schon inklusiv'. Ein Plädoyer für den Einsatz von kleineren fiktionalen Textformen im Englischunterricht förderpädagogischer und inklusiver Klassen". In: Roman Bartosch und Andreas Rohde (Hg.). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 167-182.

- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: "Szenarien" in Theorie und Praxis*. Halle (Saale): Schroedel.
- Rödler, Peter (2013). "Inklusion ist evident begründbar, aber nicht evident machbar. Das Problem pädagogischer Praxis mit Ergebnissen 'evidenzbasierter' Wissenschaft". In: *Behindertenpädagogik* 52.4, 381-388.
- Roeger, Carsten (2014). "Kritischer Kommentar des Lehrplangentwurfs Praktische Philosophie Grundschule in subversiver Absicht". In: Anne Goebels und Thomas Nisters (Hg.). *Philosophie: Ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 76-86. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-99943> (abgerufen am 15.08.2018).
- Rohde, Andreas (2014). "Sprachwissen, Sprachkönnen und deren Alltagstauglichkeit. Zur Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik". In: André Bresges et al. (Hg.). *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann, 105-120.
- Schäfer, Ulla (2015). "Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht". In: Christiane Bongartz und Andreas Rohde (Hg.). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 57-69.
- Textor, Annette (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf (abgerufen am 15.08.2018).
- (o.J.). *Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> (abgerufen am 11.06.2018).
- Wehling, Hans-Georg (1977). "Konsens à la Beutelsbach?" In: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Seelze: Klett, 179-180.
- Weinert, Franz E. (2001). "Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit". In: Franz E. Weinert (Hg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Wellershoff, Dieter (1973). *Literatur und Lustprinzip*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Yuval-Davis, Nira (2009). "Intersektionalität und feministische Politik". In: *Feministische Studien* 1, 51-66.
- Zapf, Hubert (2016). *Literature as Cultural Ecology. Sustainable Texts*. London: Bloomsbury.