

Roman Bartosch & Andreas Köpfer

Stadtnatur als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Englischunterricht – Spannungsfelder und Möglichkeiten in der didaktischen Fachdiskussion

This article sets out to discuss current challenges and to describe possible solutions to some core problems of inclusive approaches to the teaching of English. While its main educational focus is on ways of dealing productively with the heterogeneity and diversity to be encountered not only in inclusive educational settings, special attention is paid to cognitive abilities and means of facilitating their development. ‘Diversity’ plays an important role both on the level of content and of methodology, which is why the article proposes a form of project work grounded in Feuser’s notion of the ‘common subject’ (‘Gemeinsamer Gegenstand’). This idea is developed in the form of a cooperative, activity-based task design for a project on ‘urban nature’.

1. Towards Inclusive English Language Teaching

Inklusion bezieht sich auf die Analyse von Teilhabe- und Exklusionsprozessen in Bildungsinstitutionen und auf die Beschreibung der damit einhergehenden Transformation auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012; Werning 2014: 602). Sie findet zunehmend auch auf bildungspolitischer Ebene Beachtung und wird – unterstützt durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) – in normativ ausgerichteten Leitlinien terminologisch implementiert. Wenngleich öffentlich wahrgenommen, birgt dies die Gefahr, dass Inklusion eine leere, beliebig instrumentalisierbare Formel wird, unter der sich wahllose pädagogische und politische Praxen subsumieren (vgl. Hazibar & Mecheril 2013). Das sich so ergebende Spannungsfeld konstituiert sich demnach zum einen als pädagogisch-normatives Projekt, in welches Hoffnungen und Ziele, wie z.B. der Abbau des dreigliedrigen und auf Leistungsselektion beruhenden Schulsystems, gelegt werden. Es äußert sich zum anderen allerdings auch in „De-Segregationsprozessen“ (vgl. Hinz 2013), und in dem damit verbundenen

Abbau von und den Einsparungen bei Unterstützungsstrukturen sowie in einer hohen Beanspruchung von Lehrkräften.

Der Mangel an pädagogischen Konzepten jenseits der Forderung, ‚es wollen zu müssen‘ wird also auf den Schultern der Lehrkräfte zur Quelle von Frustration und zu einem unauflösbarem Dilemma ihrer Praxis (s. dazu Amrhein & Dziak-Mahler 2014: 11; Jacobs 2013: 52–53). Feuser attestiert daher dem Diskurs eine terminologische Diffusität: „Der Kontrollverlust der Pädagogik über die Begriffe Integration und Inklusion und ihre im Mainstream der Diskurse bestehende Unschärfe kennzeichnet ein hochgradiges fachwissenschaftliches Versagen“ (Feuser 2013: 27).

Um dem entgegenzuwirken, ist eine grundständige Aufarbeitung didaktischer und auch fachdidaktischer Fragestellungen notwendig, die den Kern der Überlegungen hinsichtlich inklusiver Bildung und Erziehung darstellen sollten, jedoch bisher nur rudimentär ins Blickfeld wissenschaftlicher Analysen gerieten (vgl. López Melero 2011: 38; Seitz 2006). Daher intendiert dieser Beitrag, am Beispiel inklusiver Englischdidaktik Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext von Inklusion zu beschreiben. Inklusion wird dabei nicht als eindeutige Vorgabe verstanden, denn sie ist „kein fertiges Konzept, sondern [...] ein Diskursfeld, dessen Vermessung und Gestaltung bei weitem nicht abgeschlossen ist“ (Roth 2014: 8; s. auch Armstrong, Armstrong & Spandagou 2010: 3). Vor allem im Kontext der derzeit ebenfalls die Bildungslandschaft prägenden Diskussion um Kompetenzerwartungen und standardisierte Leistungsmessungen möchte dieser Beitrag bestehende Konflikte benennen und Lösungsansätze für einen inklusiven Englischunterricht skizzieren.

2. Förderpädagogische Ausgangslage

Wenngleich Exklusionsprozesse in Bezug auf unterschiedlichste Formen von Heterogenität betrachtet werden müssen, wird im Folgenden auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung fokussiert, der sich als schulspezifische Kategorie bzw. terminologische Klammer eines schwerlich zu rahmenden Personenkreises etabliert hat. Ebenso diffus zeigen sich die wenigen bzw. mitunter ausbleibenden Kompetenzerwartungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in diesem Förderschwerpunkt. So wird lediglich im niedersächsischen Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige

Entwicklung im Kompetenzbereich Kommunikation / Deutsch explizit formuliert:

Englisch prägt in vielfacher Form die Alltagswelt und -sprache von Kindern und Jugendlichen. Daher soll diese Sprachgegenwart im Unterricht bewusst gemacht und weiterentwickelt werden. Es ist angebracht, sprechenden Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Voraussetzungen erste Kenntnisse der englischen Sprache für den Alltagsgebrauch zu vermitteln. (Niedersächsisches Kulturministerium 2007: 13)

Dennoch sind erste theoretische Annäherungen an den Fremdsprachenunterricht aus sonderpädagogischer Sicht erfolgt (vgl. Butzkamm 1998; v. Hebel & Freye-Edwards 2012; Schick 2008; Schöler & Degen 1999) und subsumiert (vgl. Köpfer 2014; 2015 i. Druck), da zunehmend Konsens herrscht, dass „das Fach Englisch ein bedeutsames Element der Allgemeinbildung darstellt, welches keiner Personengruppe vorenthalten werden darf“ (Köpfer 2014: 159).

Ein kohärenter didaktischer Rahmen, der eine theoretische Legitimierung der didaktischen Vorschläge als spezifisch sonderpädagogischen Zugang aufweist, ist allerdings nicht erkennbar. Es werden in erster Linie folgende didaktische Aspekte – auch für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – verhandelt:

- Schaffung einer anregenden und unterstützenden Lernumgebung
- Handlungsorientierung und auf Kommunikation beruhende Kooperation
- Lebensbedeutsamkeit und sprachliche Authentizität
- Verbindung von spielerischen Zugängen und Metakommunikation
- Nutzung von Anglizismen als immanenter Bestandteil des alltäglichen Sprachgebrauchs

Als übergeordnetes Ziel kann die Herausbildung einer fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit bei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf formuliert werden. Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung wird im Allgemeinen die Hinwendung zu einer auf Individualisierung und Differenzierung basierenden Unterrichtsgestaltung postuliert, die zum Beispiel in Projektunterricht, Wochenplanarbeit oder weiteren Methoden des offenen Unterrichts durchgeführt werden kann (vgl. v. Hebel 2010; Kutscher 2003) und somit inhaltlich an Prämissen einer entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 1995) anschließt, auf welche im späteren Verlauf eingegangen wird.

Diese kann als konzeptuelle Brücke zwischen (sonder-)pädagogischen, fachdidaktischen wie bildungswissenschaftlichen Zugängen zu teilhabebasiertem Fremdsprachenunterricht fungieren, um zu einem vertieften Verständnis einer „inklusive Englischdidaktik“ zu gelangen.

3. Fachdidaktische Ressourcen und Möglichkeiten für eine inklusive Englischdidaktik

Im Rahmen einer notwendigen didaktischen Aufarbeitung inklusiver Zielsetzung muss erkannt werden, dass die Herausforderung, Didaktik inklusiv weiterzuentwickeln, bereits durch zahlreiche Bemühungen in den Bereichen Differenzierung und Individualisierung, im Feld des interkulturellen Lernens sowie im Fokus vor allem der Literaturdidaktik auf Aspekte von Heterogenität angegangen wurde (Küchler & Roters 2014; Nieragden 2014).

Wie Küchler & Roters herausstellen, wird Inklusion in diesen Kontexten oft „jedoch nicht als didaktisches Prinzip oder hinsichtlich denkbarer methodischer Umsetzungen näher erörtert“ (Küchler & Roters 2014: 236). Dies mag dem programmatischen Charakter der bisherigen Diskussion zum Thema geschuldet sein – es gilt jedoch, wie Nieragden (2014) betont, dass die in den letzten Jahren stattgefundenen Veränderung englischdidaktischer Konzepte hin zu lernerzentriertem und somit individualisiertem Unterricht gerade durch das Medium Literatur leicht entsprechend angepasst werden können: „[D]ie Betonung der Individualität des Lese- und Verstehensprozesses, die Förderung emotionaler und empathischer Leserreaktionen [und] die Verdeutlichung der Perspektivenabhängigkeit des Verständnisses jeglicher in fiktionalen Texten vermittelten Information“ (Nieragden 2014: 167) bieten sich für diesen Perspektivwechsel ebenso an wie die Erkenntnis, dass ‚Literatur‘ in diesem Kontext in erster Linie in einem weiten Sinn verstanden werden sollte und somit definiert wird als Textsorte, die „keinen rein informativen Zweck verfolgt, sondern narrativ eingesetzt wird [...] oder in ästhetisierter Form verwendet“ (Albers 2014: 147) wird.

Diese Erkenntnis ist jedoch keineswegs auf fiktionale Texte im engen Sinne oder literaturdidaktische Ziele begrenzt, sondern gilt für einen spielerischen Umgang mit Sprache allgemein. In jedem Fall sind Lernerzentrierung (vgl. Haß & Kieweg 2012: 230), das Postulat der Bedeutsamkeit als zentrales Prinzip der Zielsprachhandlung (Haß 2013: 23), sowie

produktionsorientierte Zugangsformen zur englischen Sprache, die das Sprachlernen mit kooperativen und sozialen Unterrichtsprinzipien koppeln, inzwischen allgemein anerkannt (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 151–160). Diese Erkenntnisse können auch im Kontext von Inklusion als zentrale Prinzipien des Englischunterrichts verstanden werden, um „authentische Sprachhandlungssituation zu schaffen und aufgabenorientiert zu unterrichten“ – Ulla Schäfer fasst dies, im Rückgriff auf Hicks, mit dem Slogan ‚Create a Need‘ zusammen, der folglich auch im Kontext der Inklusion als Leitidee gelten mag (Schäfer 2014: 48–49).

4. Differenzierung, Individualisierung, Lernziele und die konzeptuelle Rahmung durch Feusers Gemeinsamen Gegenstand

Wie bereits angedeutet, ist es notwendig, vorhandene Potentiale für die Konzeption einer inklusiven Englischdidaktik zu nutzen. Diese Potentiale finden sich an zahlreichen Stellen (vgl. Albers 2014; Nieragden 2014; Schäfer 2014). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sie unter dem Oberbegriff der ‚Vielfalt‘ konzeptionell gebündelt werden können. Vielfalt meint dabei sowohl Methodenpluralität – hier sind vor allem Aspekte von Differenzierung und Individualisierung zu nennen – als auch Vielfalt als thematischen Fokalisierungspunkt – denn im Englischunterricht, und hier vor allem im Literaturunterricht, sind Aspekte des interkulturellen Lernens, des Perspektivwechsels und der Empathiefähigkeit zentral und können folglich entsprechend nutzbar gemacht werden.

Dabei ist eine Reflexion notwendig, in welchem Maße und zu welchem Zwecke Individualisierung eingesetzt werden kann, ob sie das alleinige gewinnbringende Ziel von Unterricht sein kann und wie mit der scheinbaren Antinomie von individualisiertem und gemeinschaftlichem Lernen proaktiv umgegangen werden kann (vgl. Scheidt & Köpfer 2013). Auch wenn soziales Lernen und die Anbahnung kommunikativer Kompetenz gerade im interkulturellen und inklusiven Kontext von großer Bedeutung sind, darf nicht übersehen werden, dass die Institution Schule immer auch eine Allokations- und Enkulturationsfunktion ausübt, die zwingend auf die gemeinschaftliche Bearbeitung unterrichtlicher Fragestellungen angewiesen ist (vgl. Brodtkorb 2013: 27).

Im Folgenden wird auf das didaktische Modell der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand rekurriert, welches von Georg Feuser (vgl. 1995; 1998) entwickelt wurde und didaktische Instrumentarien bzw. Prämissen bereithält, die fruchtbar gemacht werden können als didaktisch-konzeptionelle Klammer für inklusiven Unterricht und für soziales Lernen im Sinne von Kooperation – im späteren Verlauf am Beispiel „StadtNatur“ expliziert. Ohne an dieser Stelle auf die wissenschaftstheoretischen Wurzeln der entwicklungslogischen Didaktik eingehen zu können (vgl. Feuser 1995), kann als leitendes Postulat subsumiert werden, dass „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten“ (Feuser 1998: 177) sollen – umgesetzt im Rahmen von Projektarbeit. Der Gemeinsame Gegenstand stellt dabei nicht nur den inhaltlich übergeordneten Bezugspunkt dar, sondern kann als Prozesskategorie verstanden werden, an den die kooperativen Tätigkeiten der SchülerInnen ausgerichtet sind. Durch die Bearbeitung einer gemeinsam zu lösenden Aufgabe wird die Zusammenarbeit von SchülerInnen auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus und unter Bezugnahme auf unterschiedliche Talente und Fähigkeiten gelebte Unterrichtspraxis; der Gemeinsame Gegenstand ist also gleichermaßen inhaltlicher Fokus als auch zentrale Sozialform.

5. Aufgabendesign am Beispiel eines Projekts zum Thema ‚StadtNatur‘

Im Sinne einer fachdidaktischen Ausrichtung, die im Englischunterricht mehr sieht „als nur die Vermittlung von fremdsprachlichen Kompetenzen“, nämlich „die Erziehung zu Toleranz und freiem Denken sowie die Wertschätzung des Individuums, der Natur, der Heimat sowie fremder Kulturen“ (Volkman 2012: 393), bietet sich der Themenkomplex „Umgang mit der Natur [...] angesichts sich weltweit auswirkender Natur- wie Technikkatastrophen, der Erderwärmung, dem Schwinden der natürlichen Ressourcen sowie der anhaltenden Umweltzerstörung mit verheerenden Folgen“ mehr als an (ebd.: 394) und kann auf eine lebhaftere Diskussion in der didaktischen Forschung zurückgreifen (vgl. Bartosch & Grimm 2014; Garrard 2012; Küchler 2011; Mayer & Wilson 2006; Matthewman 2011). Gleichzeitig steht man bei der

Behandlung dieses Themas vor dem Problem der schier unbeherrschbaren Komplexität, wie die von Volkmann angeführte Liste zeigt: das Thema ist nicht nur wissenschaftlich, ökonomisch und ökologisch höchst komplex, sondern gerade in seiner Abstraktion, eingeschränkten Sichtbarkeit und seinem narrativ nur schwer darstellbaren Wesen eine besondere Herausforderung für den schulischen (Englisch-)Unterricht.

Sasha Matthewman argumentiert daher dafür, die ökologisch-systemische Natur der Stadt in den Augenschein zu nehmen:

[C]hildren [...] inhabit a predominantly urban culture. Children in urban schools need to be supported to consider their own environment as relating to concepts of nature and sustainable living. English teaching can be an important source for such reflection. (Matthewman 2011: 109)

Folgt man dieser Argumentation, lässt sich die Behandlung des Themenkomplexes (Stadt-)Natur im Kontext der bis einschließlich 2015 andauernden UN-Dekade für nachhaltige Entwicklung verorten, und (Stadt-)Natur kann als Einstieg für das, mit Klafki gesprochen, „epochaltypische [...] Schlüsselproblem“ (Klafki 1991: 50) der Mensch-Umwelt-Beziehungen betrachtet werden.

Um als Lehrkraft den Herausforderungen von Heterogenität Rechnung zu tragen, bietet sich an, diese primär durch ein entsprechend durchdachtes und an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiertes Aufgabendesign zu fokussieren. Wir wollen uns daher exemplarisch auf den für den Englischunterricht zentralen Aspekt der Aufgaben (*tasks*) konzentrieren. Wie Ulla Schäfer herausstellt, ermöglichen vor allem halboffene oder offene Aufgabenformate „individuelle Zugänge und [ermöglichen so] Lernfortschritte“ (Schäfer 2014: 50), weil es bei diesen Aufgaben nicht um die eine, korrekte Lösung geht, sondern um individuelle Lösungen zu einem übergeordneten Aufgabenkomplex. Wie Schäfer ebenfalls herausstellt, bedeuten offene und halboffene Aufgabenformate jedoch häufig, dass die Lehrkraft verstärkt vom Lehrwerk, das eher geschlossene Aufgabeformate anbietet, absehen und eigene Aufgaben konstruieren muss, was viele Lehrerinnen und Lehrer zunächst abschreckt (Schäfer 2014: 51). Hier besteht ein Handlungsbedarf aufseiten der Schulbuchverlage, die jedoch zum Beispiel mit den vom Finken-Verlag herausgegebenen Modulpaketen *Early Bird* und *Little Early Bird* erste Schritte in diese Richtung unternommen haben.

Die Notwendigkeit eigenständiger Gestaltung bietet gleichzeitig die Möglichkeit, lernerzentrierten Unterricht durchzuführen: Die Lehrkraft kann zum Beispiel in einer Einstiegsrunde zum Thema Stadtnatur ein Wimmelbild einer Stadtlandschaft zeigen und Begriffe nennen lassen, die die SchülerInnen bereits kennen. Diese Form eines Einstiegs mittels eines „stummen Impulses“ ist nicht nur ein Sprech Anlass für alle SchülerInnen, sondern er offenbart der Lehrkraft auch, „mit welchen Interessensgruppen [man] es in [der] Lerngruppe zu tun“ hat, wie Schäfer herausstellt (2014: 49). Das auf diesem Einstieg aufbauende Aufgabendesign ist somit nicht bloß von der Lehrperson durchdacht, sondern direkt an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, die die entsprechenden Informationen und Impulse einzubringen aufgefordert worden sind. Möchte man anhand dieser Informationen nun eine entsprechende Aufgabe oder Unterrichtsreihe konzipieren, ist es sinnvoll, sich die von Jane Willis (1996) vorgestellten Phasen eines *tasks* in Erinnerung zu rufen: demnach folgt auf eine *pre-task*-Phase, in der das Thema vorgestellt und notwendige Informationen gegeben werden, ein sog. *task cycle*, der aus kleineren Einzelaufgaben, dem LehrerInnen-Feedback sowie Ergebnissicherung besteht. Abschließend verhandelt ein dem *language focus* gewidmetes Segment die metalinguistischen Lerninhalte und sichert diese Ergebnisse (zit. nach Schäfer 2014: 52–53).

Aufgrund der Verortung unserer Ausführungen im inklusiven Unterricht wird ein Projekt mit den SchülerInnen skizziert, zu dessen Bearbeitung in erster Linie gehört, aufmerksam die eigene Umwelt wahrzunehmen und ganzheitlich zu erfahren: „Where can you find nature in your city?“ „What is your favourite spot in your home town?“ „Do you know the names of flowers, trees and animals around you?“. Diese Entdeckungsreise bildet die Basis für eine auf der individuellen Wahrnehmung beruhende Exploration sowohl der eigenen Umgebung als auch des fremdsprachlichen Vokabulars dieser Umgebung, denn das von der Lehrkraft schließlich vorgeschlagene Ziel der Arbeit soll sein, eine Stadtführung zum Thema Natur zu organisieren.

Damit ist zum Thema Stadtnatur ein Gemeinsamer Gegenstand im Sinne eines – sinnbildlich durch die Stadtführung verdeutlicht – gemeinsamen Lernprozesses angestoßen, und die Differenzierung kann nun auf der Ebene des *task cycle* stattfinden. Es können in kooperativer Arbeit der SchülerInnen Wörter gefunden und notiert werden, Bilder und Skizzen

werden benötigt; es bedarf eines Plans der Stadt sowie der Erstellung eines Fahrplans – Elemente also aus dem lebenspraktischen und lebensbedeutsamen Kontext der SchülerInnen; dazu wiederum bedarf es Adjektiven und Präpositionen, *chunks* und auch literarischer Texte. Letzteres bedeutet ja keinesfalls, dass abstrakte Analysen verlangt werden sollen, sondern dass ein wie oben erwähnter spielerischer Umgang mit Sprache, Metaphern und poetischen Beschreibungen motivierend und gewinnbringend eingesetzt werden kann (vgl. Matthewman 2011: 118).

Schließlich ist die Planung einer solchen Führung, die entweder mit anderen SchülerInnen durchgeführt werden könnte oder aber im Kontext möglicher Projekte zur Nachhaltigkeit, die derzeit immer in verschiedenen Kontexten angeboten werden, das zentrale Element der praktischen bzw. handlungsorientierten Anwendung; auch hier lässt sich eine Vielzahl von offenen und halboffenen, auf Kommunikation beruhenden Aufgabenformaten finden, die der Heterogenität der SchülerInnen gerecht werden können, und auch hier lässt sich der *language focus* den spezifischen (Teil-)Kompetenz-erwartungen entsprechend variieren, von Vokabel- und *chunk*-Listen über die Erstellung von Fahrplänen bis hin zur Gestaltung von Informationsbroschüren und Postern. Damit ist sowohl der im engeren Sinne fachdidaktische Fokus des Sprachenlernens und der kooperativen Lernformen erfüllt, als auch ein Stück transkulturellen Verstehens der Bedeutung von StadtNatur – vor allem der *Existenz* von Natur in der Stadt, die immer eklatant aber doch fast unsichtbar auf natürliche Ressourcen angewiesen ist – behandelt worden, was sich im Kontext von Erziehung zur Nachhaltigkeit als zentrales Lernziel formulieren ließe (vgl. Zinn 2013, v.a. 366–367).

6. „StadtNatur“ als komplexe Kompetenzaufgabe im inklusiven Englischunterricht

Der Kompetenzbegriff nimmt aktuell eine prädominante Rolle in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion ein. An ihm macht sich ein Spannungsfeld zwischen schulischen Ansprüchen an bildungsgerechtes und soziales Lernen (wie es in Arbeiten zur Inklusion dargestellt wird) und dem gleichzeitigen Drang nach messbaren, standardisierten Kompetenzen fest, die das humanistisch-idealistische Konzept der ‚Bildung‘ durch einen individualisierten Leistungsbegriff endlich ablösen mögen. Bislang gibt es

wenige Arbeiten hinsichtlich eines Verständnisses von Kompetenz, das nicht im Widerspruch zur Inklusion steht, sondern womöglich für diese fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Ziemer 2013).

Um sowohl dem Kompetenzbegriff als auch der Vorgabe, Kommunikation nicht als simplen *output* sondern als Diskursteilhabe zu verstehen, gerecht zu werden, schlägt Hallet das Konzept der „komplexen Kompetenzaufgabe“ vor:

Zu ihrer Bewältigung 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 [...]. (Hallet 2012: 11)

Trotz der hier explizierten hohen Anforderung ist es gerade die Komplexität dieser Aufgaben, die ein gemeinsames und somit letztlich potentiell inklusives Lernen erforderlich macht. Der Gemeinsame Gegenstand, also die gemeinsam ausgehandelte Themen- und Inhaltsorientierung, ist dabei als Fokus zentral. Auch wenn die Formulierung von Kompetenzen im Sinne einer Reduzierung auf Fertigkeiten damit unmöglich gemacht wird – was im eingangs kritisierten institutionellen Rahmen und im Kontext der derzeit vorherrschenden Orientierung am linearen *output*, der im Kontext von Kultur- und Literaturdidaktik allgemein und im Kontext von ökologisch orientiertem Unterricht erst recht jeglichen Sinnes beraubt ist (vgl. Bartosch & Garrard 2014; Gerhardt 2006) – so lässt sich dagegen jedoch klar zeigen, dass eine der Kompetenzen, die neben Spracherwerb und dem erfolgreichen Umgang mit dem speziellen *task* erworben wurde, die der Kooperation ist. Dies ist sowohl im inklusiven Unterricht bedeutsam als auch ein zentrales Anliegen jeglicher Erziehung zur Nachhaltigkeit.

7. Literaturverzeichnis

- Albers, Carsten (2014), Englisch an der Förderschule: Literaturdidaktische Perspektiven. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), 147–156.
- Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (2014), Fachdidaktik Inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014), 11–13.

- (Hrsg.) (2014), *Fachdidaktik Inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster & New York: Waxmann.
- Armstrong, Ann Cheryl; Armstrong, Derrick & Spandagou, Ilektra (2010), *Inclusive Education. International Policy and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Bartosch, Roman & Garrard, Greg (2013), The Function of Criticism. A Response to William Major and Andrew McMurry's Editorial. *Journal of Ecocriticism* 5: 1, 1–6.
- Bartosch, Roman & Grimm, Sieglinde (Hrsg.) (2014), *Teaching Environments. Ecocritical Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Brodkorb, Mathias (2013), Warum Inklusion unmöglich ist. *Profil* (April), 25–34.
- Butzkamm, Wolfgang (1998), Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998), *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 45–52.
- Deneke, Sandra (2010), An einem Strang ziehen – für ein lebensbedeutendes Fach. *Praxis Fördern* 1, 44–45.
- Feuser, Georg (1995), *Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1998), Aspekte einer Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, Hans (Hrsg.) (1998), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 170–179.
- Feuser, Georg (2013), Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In: Banse, Gerhard & Meier, Bernd (Hrsg.) (2013), *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25–41.
- Garrard, Greg (Hrsg.) (2012), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Gerhardt, Christine (2006), Literature, Nature, and the Crux of Consciousness-Raising. In: Mayer, Sylvia & Wilson, Graham (Hrsg.) (2006), *Eco-didactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 223–233.
- Hallet, Wolfgang (2012), Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang & Kramer, Ulrich (Hrsg.) (2012), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett, 8–19.
- Haß, Frank (2013), *Fachdidaktik Englisch. Tradition Innovation Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Haß, Frank & Kieweg, Werner (2012), *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Friedrich.
- Hazibar, Kerstin & Mecheril, Paul (2013), Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 1 [Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>. 10.02.2015].
- v. Hebel, Anja (2010), „Yes, we can talk!“ Englisch für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Praxis Fördern* 1, 4–6.
- v. Hebel, Anja & Freye-Edwards, Elke (2012), Heterogenität verstehen – Individualität fördern. „Individuals making a difference“ im Englischunterricht. *Praxis Fördern* 1, 6–8.
- Hinz, Andreas (2013), Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?!. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 1 [Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>. 10.02.2015].
- Jacobs, Kurt (2013), Inklusion als menschenrechtlicher Baustein für umfassende soziale Partizipation. In: Banse, Gerhard & Meier, Bernd (Hrsg.) (2013), *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 43–58.
- Klafki, Wolfgang (1991), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Köpfer, Andreas (2014), Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), 157–166.
- Köpfer, Andreas (2015), Zielperspektive: Inklusiver Englischunterricht – didaktische Diskussion am Unterrichtsbeispiel „London“. In: Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.) (im Druck), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Küchler, Uwe (2011), Linking Foreign Language Education and the Environment: Intercultural Communicative Competence and Environmental Literacy. In: Oppermann, Serpil; Özdak, Ufuk; Özkan, Nevin & Slovic, Scott (Hrsg.) (2011), *The Future of Ecocriticism: New Horizons*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 436–452.
- Küchler, Uwe & Roters, Bianca (2014), *Embracing Everyone*: Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014), 233–248.
- Kutscher, Sandra (2003), Englisch im Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12, 511–517.
- López Melero, Miguel (2011), Träume einer Gesellschaft der Inklusion. *Behinderte Menschen* 6, 32–43.
- Matthewman, Sasha (2011), *Teaching Secondary English as if the Planet Matters*. London & New York: Routledge.
- Mayer, Sylvia & Wilson, Graham (Hrsg.) (2006), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007), *Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. [Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_foe_geistige_nib.pdf. 10.02.2015].
- 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: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), 167–182.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2013), Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2013), *Englischunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 148–171.
- Roth, Joachim (2014), Vorwort. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014), 7–9.

- Schäfer, Ulla (2014), Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014), 46–62.
- Scheidt, Katja & Köpfer, Andreas (2013), Die Antinomie Individualisiertes & Gemeinsames Lernen – Versuch einer Strukturierung. In: Dorrance, Carmen & Dannenbeck, Clemens. (Hrsg.) (2013), *Doing Inclusion – Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (Tagungsband zur Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–225.
- Schick, Frauke (2008), „Clothes from head to toe. Let’s get dressed!“ Projektorientierter Englischunterricht mit sogenannten geistig behinderten Schülern. *Behindertenpädagogik* 4, 428–437.
- Schöler, Jutta & Degen, Sabrina (1999), *Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.
- Seitz, Simone (2006), Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 1 [Online: <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>. 22.02.2014].
- UN – United Nations (2006), *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [Online: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. 22.02.2014].
- Volkman, Laurenz (2012), *Ecodidactics* als Antwort auf die planetarische Bedrohung? Zum Einsatz von *Ecopoetry* im Englischunterricht. In: Hammer, Julia; Eisenmann, Maria & Ahrens, Rüdiger (Hrsg.) (2012), *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 393–408.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012), Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 4 [Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173>. 10.02.2015].
- Werning, Rolf (2014), Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17: 4, 601–623.
- Willis, Jane (1996), *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Ziemen, Kerstin (2013), *Kompetenz für Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zinn, Sascha (2013), *Bildungsziel Nachhaltigkeit!? Eine interdisziplinäre Reflexion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.