



UNIVERSITÄT GREIFSWALD

Wissen lockt. Seit 1456



Fach- und Allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen in Bezug auf das Fach Englisch (Qualitätsoffensive Lehrerbildung)

Universität Greifswald

Institut für Anglistik/Amerikanistik
Fachdidaktik Englisch
Ernst-Lohmeyer Platz 3
Raum 1.46
17487 Greifswald

Dr.in Margitta Kutý (Teilprojektleiterin)

Telefon +49 3834 420 3360
kutý@uni-greifswald.de

Daniel Rühlow (Projektmitarbeiter)

Telefon: +49 3834 420 3368
daniel.ruehlow@uni-greifswald.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitende Gedanken	3
Inklusion im Englischunterricht bedeutet	3
Was es zu beachten gilt	3
Warum der Begriff Heterogenitätssensibilität gewählt wurde	4
Maximale Variationsbreite oder das Heterogenitätsspektrum	4
Zur Forschung	6
Skizzierung eines Forschungsweges – die Sensibilisierungsschleife.....	6
Zur Auswahl der Unterrichtsmethode	7
Forschungserkenntnisse	10
Inklusion als komplexes System – die Herausforderung.....	10
Die Zonen der nächsten Entwicklung.....	11
Die Herausforderung (lesbar aus Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive).....	11
Orientierung bei Übergangszonen	12
Ergebnisse und Ausblick	14
Befunde zu fünf Eckpunkten	15
Unterrichtssprache	15
Unterstützungsformen.....	16
Individualisierung	17
Kooperation.....	17
Aufgabenformate.....	18
Fazits zu weiteren Aspekten	19
Begleitinstrumenten	19
Unterrichtsgestaltung	19
Herausforderungen	19
Differenzierung.....	20
Gestaltung von Lernräumen.....	21
Vernetzungsveranstaltung	22
Zum Setting und zum Ablauf.....	22
Die Ergebnisse.....	25
Ein Gesamtfazit	26
Inklusion im Englischunterricht kann gelingen, wenn.....	27
hinsichtlich der fremdsprachlichen Gegenstände:.....	27

hinsichtlich der Akteure:	27
hinsichtlich der Ressourcen:	27
Ein Ausblick auf die zweite Förderphase	28
Literaturverzeichnis	29

Einleitende Gedanken

Inklusion im Englischunterricht bedeutet

- sich der Vernetzung von Mensch, Sprache, Kultur, Geschichte und Natur im individuellen wie kooperativen Aneignungsprozess des Englischen als Fremd-, Zweit- oder Brückensprache bewusst zu werden.
- alle am Lehr-/Lernprozess beteiligten und die von ihnen ausgehenden kommunikativen Tätigkeiten und Bedarfe in das Zentrum eines gemeinsamen fremdsprachlich erfahrbaren, ermöglichenden und zur Selbst- und Fremdreflexion animierenden dialogischen Lernraumes zu rücken.
- die Vielfalt von geeigneten Gegenständen für den Englischunterricht in den Lernraum und das Setting aufzunehmen und deren Notwendigkeit durch sinnhafte, handhabbare und verstehbare praktische Lerntätigkeiten aufgabentechnisch greifbar zu machen.

Was es zu beachten gilt

Bei Haß (2017) wird in einer „ehrlichen Anmerkung“ (S. 325) formuliert: „Will man das Konzept des inklusiven Englischunterrichts nachhaltig und sozial verträglich etablieren, so wird damit auch eine Veränderung der Rahmenbedingungen (Ausbildungsstand der Lehrkräfte, Umfang an pädagogischen Unterstützern, räumliche Situation, mediale Ausstattung, etc.) einhergehen müssen. Inklusion als Kostensparmodell zu sehen wäre zynisch und menschenverachtend.“ (ebd.).

Dies greift Michael Klein-Landeck (2014) implizit auf, indem er auf das obige, auch bei Haß aufgegriffene aber abgewandelte Schema (2018, S. 323-325) verzichtet und sich den Rahmenbedingungen und beteiligten Akteuren widmet. So unterteilt er die Gelingenbedingungen, die gleichzeitig seine Perspektive auf Inklusion darstellen, ganz im Sinne des gemäßigten Ko-Konstruktivismus als „Pädagogen“ ein. Das multiprofessionelle Team (erster Pädagoge), die inklusive Lerngruppe (zweiter Pädagoge), the English Corner (dritter Pädagoge) und schließlich das Lehrwerk (vierter Pädagoge) werden von ihm prägnant und kurz dargestellt (S. 22-41), ehe er sich den didaktischen Prinzipien des inklusiven Englischunterrichts aus Lerner*innenperspektive widmet (S. 42-45): die Notwendigkeit und der natürliche Wille

zum Lernen und Leisten, Individualisierung, Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit, Handlungsorientierung, kooperatives Lernen, Erfolgsorientierung, Kleinschrittigkeit.

Ausgehend von einem positiven Lerner*innenbild, wie es in dem deutschen Sprichwort „Keiner kann nichts und keiner kann alles“ hervortritt, rücken zudem Kooperation und Vernetzung als Aspekte gegenseitiger Unterstützung/Ergänzung in den Fokus des Interesses. Auf Ebene der Theorie und der Praxis des Unterrichtens werden „Modelle der Vereinfachung, Verlangsamung, Herunterbrechung von komplexen Themen und Prozessen [und daraus hervorgehende] erfolgreiche Lehr-/Lernsequenzen und Arrangements“ gebraucht (Vollmer 2017, S. 346). Legutke (2017) hebt die Schwerpunkte Kooperation und Vernetzung in Hinblick auf die Ergebnisse der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Chance hervor. Eisenmann (2019) schließlich konstatiert in Anlehnung an und in Einklang mit Springob (2017): „For every learner, inclusion means to find the best possible place to learn...“ (214f.).

Warum der Begriff Heterogenitätssensibilität gewählt wurde

Heterogenität verweist auf Verschiedenheit, während Sensibilität dem Wortursprung (lat. sensibilis = empfindsam) nach auf die Wahrnehmung über Sinne deutet. Beide Begriffe zusammengenommen entsprechen daher eher dem dynamischen Charakter des Umgangs mit Inklusion, als es ein statischer Definitions- und daran gekoppelter Umsetzungsversuch überhaupt zu beschreiben vermag. Heterogenitätssensibilität geht weit über das rein Perzeptive hinaus. Sie betrifft im Akt der Wahrnehmung gerade jene begriffliche Doppeldeutigkeit des Wortes ‚wahrnehmen‘ selbst. Einerseits ist es als Erfassen und andererseits auch Nutzen vorhandener Möglichkeiten des durch die Vielfalt Lernender, Lehrender und des in, um, mit und durch sie wirksam werdenden Heterogenitätsspektrums anzusehen.

Maximale Variationsbreite oder das Heterogenitätsspektrum

Die Schwierigkeit qualitativer Studien, die sich mit der Heterogenität der Schülerschaft beschäftigen liegt im *tertium comparationis* begründet. Die vier Unterrichtsreihen sind an vier unterschiedlichen Schulen durchgeführt worden, folglich auch in vier ganz individuellen Lerngruppen. Der Vergleichspunkt schließlich ist durch die Ansiedlung

der Unterrichtsreihen in der Orientierungsstufe sowie die verbindlichen Planungselemente der Storyline-Methode und die Orientierung an Feusers Konzept begründet. Nichtsdestotrotz war es Ansinnen dieser Studie, gerade unterschiedliche Klassenzusammensetzungen und Schularten auszuwählen, damit eine maximale Heterogenität der Schülerschaft tangiert werden konnte. Dieses maximale Heterogenitätsspektrum gewährleistete einen möglichst objektivierbaren und vor allem kritischen Blick auf den geplanten und durchgeführten Unterricht und das zugrundeliegende Konzept. 12 der insgesamt 90 Lernenden wurden dabei gezielt während des Unterrichtens hinsichtlich ihres Verhaltens und ihrer fachlichen, kommunikativen, methodischen und sozialen Fähigkeiten beobachtet. Die Auseinandersetzung mit dem angebotenen Lernsetting, den Lerngegenständen und Lerntätigkeiten dieser 12 individuellen Lernenden und den sie umgebenden kontextuellen Klassenverband bildet das Herzstück der Studie. Die individuellen Lernenden sind dabei in Absprache mit den Lehrenden festgelegt worden, was keinesfalls auf ein Stigma verweist, sondern gerade die Vielschichtigkeit der Antizipationen mit den tatsächlichen Reaktionen und Reaktanzen auf Prozess- und Produktseite vergleichend und möglichst holistisch betrachtet werden.

Zur Forschung

Skizzierung eines Forschungsweges – die Sensibilisierungsschleife

➤ **Anhang 1 Die Sensibilisierungsschleife**

Das Projekt unternahm den Versuch, die Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts (u.a. Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Ko-Konstruktivismus, Multimodalität) mit dem allgemeindidaktischen Konzept der Arbeit am *Gemeinsamen Gegenstand* nach Georg Feuser vereinbar zu machen. Diese Vereinbarkeit sollte in die methodische und konzeptionelle Realisierbarkeit eines heterogenitätssensiblen Englischunterrichts münden.

Zu diesem Zwecke sind vorab Experteninterviews mit Lehrkräften geführt worden, um multiperspektivische praxeologische Blicke auf die Etablierung eines inklusiven Englischunterrichts werfen zu können sowie diese zu verbalisieren. Die mithilfe der Arbeit an Fallvignetten innerhalb des narrativen Interviews auftauchenden Kategorien sollten sodann als Grundlage für die Erstellung vierer Unterrichtsreihen dienen. Diese entstanden in Kooperation mit Studierenden im Zuge ihrer fachdidaktischen Ausbildung (schulpraktische Studien). Da der Fokus der Studie auf den Reaktionen und Eindrücken der Schüler*innen lag, wurden spezielle Forschungsinstrumente erstellt, mit deren Hilfe auch diese Stimmen eingefangen werden konnten. Während das Schüler*innenverhalten und die an Aufgabensettings gebundenen jeweiligen Schüler*innenreaktionen über Beobachtungsprotokolle aufgefangen werden konnte, stand den Lernenden selbst ein Portfolio zur Verfügung. In diesem konnten Sie in einem ersten Teil ihre Arbeit dokumentieren und in einem zweiten Teil über Aufgabenformate und Inhalte sowie über ihren Gemütszustand tabellarisch und/oder mittels einer Lernlandkarte reflektieren. Das Schüler*innenportfolio war also angedacht als Dokumentations-, Reflexions- und Präsentationsinstrument. Letztere Funktion entstand dadurch, dass die Lernenden eigene Produkte anfügen konnten. Auch Lehrenden stand ein Portfolio zur Verfügung, mithilfe dessen Sie ihre Eindrücke, in globalerer Form Ausdruck verleihen konnten.

Vor und nach den jeweiligen zwölfstündigen Unterrichtsreihen wurden Fragebögen durch die Schüler*innen ausgefüllt. Der erste Fragebogen hatte einen diagnostischen Fokus, während der zweite Fragebogen eher einen reflexiven Fokus besaß. Hierbei orientierten wir uns während der Erstellung an den in den Lehrer*inneninterviews

aufgeworfenen und auch in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur weitgehend diskutierten Kategorien:

1. Lebensweltbezug
2. Individuelle Wortschatzarbeit
3. Zielfdivergenz, Zielkonvergenz
4. Kommunikative Kompetenzen
5. Erlebte Notwendigkeit des Lernens
6. Kooperation
7. Differenzierung und Individualisierung
8. Methodische Zugänge

Zur Auswahl der Unterrichtsmethode

Die Methode Storyline, die auch nach ihrem Herkunftsort Methode Glasgow genannt wird, ist eine konstruktivistische, auf offenen und multimodalen Fragestellungen (*key questions*) aufbauende Unterrichtsmethode. Diese wurde für den muttersprachlichen Englischunterricht entwickelt und bezieht Lernende und Lehrende in den Lernprozess gleichermaßen ein, wodurch sich ein ko-konstruktivistisches Lernarrangement ergibt. Dieses baut auf der Etablierung eines narrativen Rahmens auf, welcher dann durch die Lernenden gefüllt, jedoch durch die Lehrenden immer noch instruktiv steuerbar bleibt. Zu den wichtigsten Elementen der Methode gehört weiterhin die Erstellung eines Wandfrieses (eines Formats zur Orientierung innerhalb des prozessualen Handlungsverlaufs – der Lernprozesse – sowie zur Präsentation der Produkte). Die tatsächliche Form des Wandfrieses ist dabei nicht festgelegt, was die folgenden drei Beispiele beweisen (Abb. 1-3).

Für den Einsatz dieser Methode im fremdsprachlichen Englischunterricht an deutschen Schulen empfiehlt es sich, vorerst nur Elemente der Methode (Wandfries, *key questions*, Phasen des Storytellings) zu nutzen, um ein Lehr- und Lernsetting zu bilden.

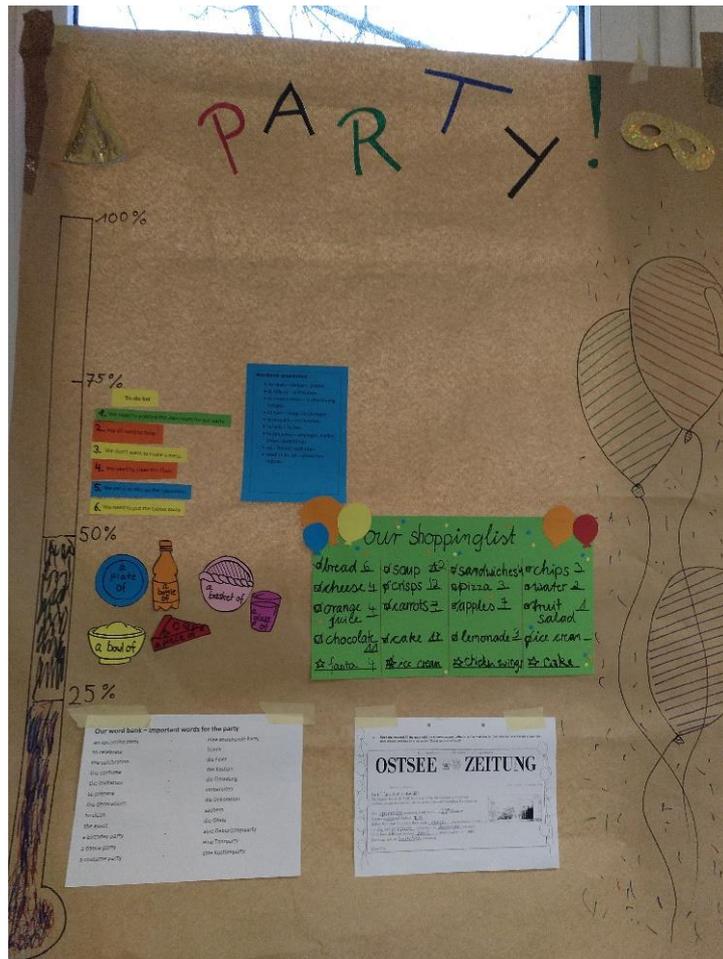


Abbildung 1 Beispiel eines Wandfrieses im Prozess der Entstehung zum Thema Party in einer 5. Klasse



Abbildung 2 Beispiel eines Wandfrieses zum Thema The Olympic Spirit in einer 6. Klasse

Auf dem Wandfries wird außerdem eine so genannte *word bank* platziert (siehe Abb. 3), auf der die gelernten und zentralen Vokabeln für alle sichtbar präsentiert werden. Ferner ist auch auf dem Wandfries in Abbildung 3 das zentrale Element der Storyline-Methode erkennbar – die *key question*.

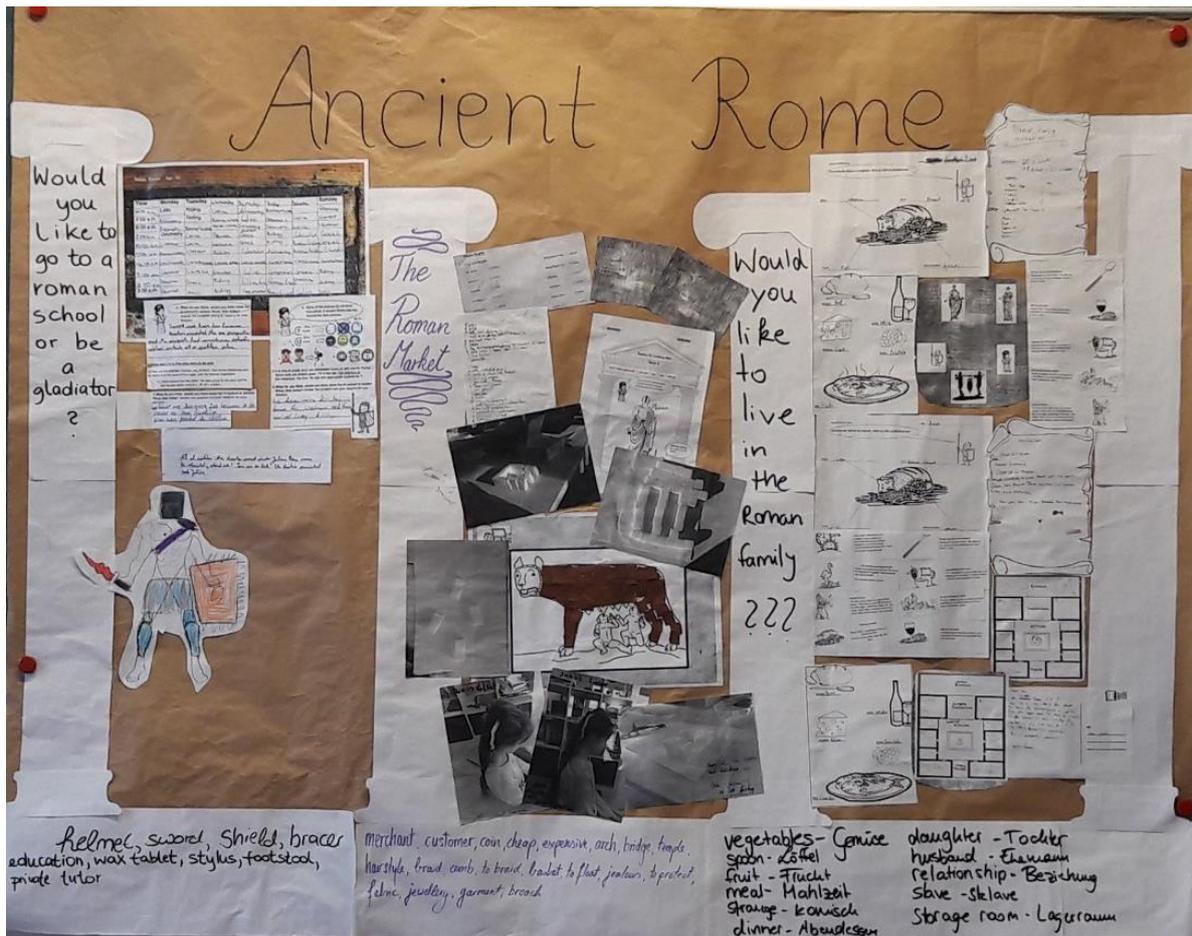


Abbildung 3 Beispiel eines Wandfrieses zum Thema Ancient Rome in einer 6. Klasse (sichtbare Elemente, key questions an den Säulen, diverse Produkte, haptischer, kreativer und schriftlicher Formate sowie wordbanks unten)

Key questions, also offene und handlungsinduzierende lernorientierte und lebensweltlich angebundene Fragestellungen, gelten für jedweden Lernprozess, so auch für die Forschung. Daher soll nun die folgende Frage als Transfer zu dem Punkt führen, an dem unsere *Zone der nächsten Entwicklung* in Form der Genese, Erweiterung und Modifikation eines Modells dient.

Forschungserkenntnisse

Text: „*Inklusion sollte auf allen Ebenen betrachtet werden*“ (aus einem Lehrer*inneninterview)

Inklusion als komplexes System – die Herausforderung

Komplexe Systeme, wie es das Gehirn ist aber auch die Gesellschaft sowie mediale Formen komplexer Systeme (Internet) werden vielfach untersucht (Niklas Luhmann, Fritjof Capra, Frederic Vester).

Thorngates Postulat der angemessenen Komplexität (Thorngate 1976, zit. nach Weick 1995, S. 54ff.) eignet sich hierbei, um die Herausforderung genau zu benennen.

Das Postulat sagt aus, dass es unmöglich sei bei der Betrachtung eines sozialtheoretischen Sachverhalts/Gegenstandes alle drei Attribute/Kriterien „allgemein“, „einfach“ und „genau“ gleichermaßen zu betrachten. Infolge von Einschränkungen und Komplexitätsreduktionen bzw. -extensionen kommt es dazu, dass eines der Thorngate'schen Kriterien/Attribute vernachlässigt wird.

Als Forschungsdeskription und Methodenpräskription heißt dies folglich:

- Soll der Sachverhalt einfach und genau dargestellt werden, so kann er nicht allgemein sein.
- Soll der Sachverhalt einfach und allgemein dargestellt werden, so kann er nicht genau sein.
- Soll der Sachverhalt allgemein und genau dargestellt werden, so kann er nicht einfach sein.

Auf Inklusion bezogen bedeutet dies, dass einerseits eine genaue und möglichst einfache Darstellung von Inklusion und von Lösungen gefordert wird, andererseits jedoch Komplexität eingebunden werden und zu verallgemeinerbaren Handlungsweisen führen soll. Dies ist nach dem Postulat unmöglich.

Dabei kann es vorkommen, dass es durch eine natürlicherweise notwendige Komplexitätsreduktion zu Bedeutungsverschiebungen kommt.

➤ **Anhang 2 „hier ein Beispiel“**

Die Zonen der nächsten Entwicklung

Einen *Gemeinsamen Gegenstand* nun zu definieren, ihn zu finden, ist sozusagen der „Kern der Sache“, den Simone Seitz (2006) anführt. Dies führt zu der grundlegenden Hypothese, dass innerhalb der *Zone(n) der nächsten Entwicklung* (vgl. Riemers Einzelgänger-Hypothese) verschiedene Lerngeschwindigkeiten und Lernwege innerhalb einer antizipierten gemeinsamen *Zone der nächsten Entwicklung* (z.B. interessen geleitete, motivationale und volitionale sowie lernersprachliche Phänomene) vorliegen. In Verbindung mit dem vorhergehenden mathematischen Denkmodell und den angedeuteten Verbindungslinien zu einem *Gemeinsamen Gegenstand* sowie die dadurch entstehenden zwischenmenschlichen Verbindungslinien, kamen wir zu weiteren Vorannahmen bezüglich der auch räumlich gedachten *Zone der proximalen Entwicklung* – den vorhandenen Übergangszonen, die man innerhalb des Projekts an bestimmten Stellen greifbar machen konnte (siehe PDF Übergangszonen)

➤ **Anhang 3 Übergangszonen**

Die Herausforderung (lesbar aus Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive)

Das Diffuse	Wie orientiere ich mich? Was muss ich können? Wie muss ich es können?
Das Defizitäre	nicht pejorativ, sondern bezogen auf die nächste Stufe der Entwicklung, über welche Mittel verfüge ich noch nicht/teilweise, um die Aufgabe zu lösen/über welche muss ich verfügen.
Das Diffizile	kognitive Aktivierung, wie nutze ich (selbstbestimmt) die Mittel, die mir zur Verfügung stehen, wie gehe ich mit der Aufgabe um?
Das Differente	Novität, Unbekanntes, wie nutze ich bekannte Mittel in neuen Situationen? Was ist für mich neu? Was ist interessant?
Das Diskursive	Wie setze ich das Neue in einen (bekannten) kleineren oder größeren Kontext? Was weiß ich schon und was ist nun für mich neu?

Orientierung bei Übergangszonen

Wertorientierung	Überzeitliche und neue Werte, Bildungsinhalte, Gegenstände
Weltorientierung	Lebensweltliches und Lernweltliches Mit-, Um-, Innen- Überwelt
Wortschatzorientierung	Sprache und Kultur als Verbund, Zielsprache, Muttersprache, Brückensprache
Wirkungsorientierung	Kausalitäten, Prozesse und Produkte, direktes/indirektes Lernen
Werdungsorientierung	Zone der nächsten Entwicklung, Potentialentfaltung, Einstellungsentwicklung

Die fünf Aspekte der Orientierung Lernender und Lehrender im Bildungsprozess, die bereits bei Haß (2017, S. 82f.) implizit beschrieben werden, spielen besonders dann eine Rolle, wenn es um die Gestaltung eines guten, da bildenden Englischunterrichts (vgl. ebd., S. 83) geht. Folglich stellt er die Frage nach dem Beitrag, den ein solcher qualitativ wirksamer Englischunterricht leisten kann, um „junge Menschen zu befähigen, in dieser und der künftigen Welt bestehen zu können?“ (ebd.). Dies soll im Folgenden theoretisch und anhand eines Beispiels aus der unterrichtlichen Umsetzung beleuchtet werden.

In diesem Sinne ist der Verbund von Orientierung und Kompetenzbildung insbesondere für den Bereich Inklusion immens wichtig. Ein inklusiv wirksamer bildender Englischunterricht gibt Lernenden die Möglichkeit zur umfassenden Orientierung in der Welt, die neue und alte interkulturelle und zwischenmenschliche **Werte**, Lebens- und Lernweltliches, (Ziel)**sprachlich**-Kulturelles in **wirkungsvollen** Prozessen und Produkten greifbar machen und somit zur Potential-, Einstellungs- und lebenslangen **Lernentwicklung** beitragen.

Zentrum des Ganzen bildet die Weltorientierung, die bei Haß als „kulturelle und natürliche Mit- und Umwelt“ (ebd., S. 82) anklingt und dann im Begriff des soziokulturellen Orientierungswissen (S. 85) im Zuge der interkulturellen kommunikativen Handlungskompetenz einfließt.

Der Begriff der Mitwelt aber, der auf Heideggers Daseinsanalyse (1927) zurückgeht und von Ludwig Binswanger (1943) aufgenommen wurde, umfasst weit mehr. Die Positionierung Lernender in der Welt konstituiert sich aus der zwischenmenschlichen Mitwelt, der (nicht)menschlichen Umwelt und der ganz individuellen Eigenwelt (vgl.

Binswanger 1993, Lindemann 2010), wobei auch der Begriff der Überwelt als Beziehung zum Absoluten in z.B. Religionen, Überzeugungen, physikalischen Gesetzmäßigkeiten allen voran durch van-Deurzen-Smith hinzugenommen wurde (Minton 2012, S. 35f.).

Minton überträgt die vier Bereiche als *working model* auf den Begriff des *self-esteem* und macht sie damit wirklich für den Unterricht als Beschreibungskategorien fruchtbar (ebd., S. 36). Umwelt entspricht demnach dem Physischen, Mitwelt dem Sozialen, Eigenwelt dem Persönlichen und Überwelt dem Transpersonalen (bzw. dem Transhumanen). In seiner Übertragung des phänomenologischen Begriffs des Daseins in die psychologischen Kategorien des Self-esteem (der Selbstachtung) und selfhood (und des Selbstseins) im Bezug zur Identitätsbildung, sind die vier genannten Kategorien für die Herausbildung der Selbst- (Self) und Sozial-Kompetenz (vgl. Haß 2017, S. 84f.) extrem wichtig. Für den Englischunterricht spielen im Zuge der interkulturellen kommunikativen Handlungskompetenz insoweit auch Sach-, Sprach- und Methodenkompetenzen eine entscheidende Rolle. Dieses *working model* findet seinen Dreh- und Angelpunkt im Gemeinsamen Gegenstand als offene und multimodale Fragestellung (key question), die die individuelle Sphäre (Eigenwelt) als auch die kooperative Sphäre (die Mitwelt) unterrichtlich verbindet.

An einem Beispielen aus dem Projekt (Antikes Rom) bedeutet das bisher Gesagte konkret:

Die Unterrichtsreihe zum Gegenstand „Ancient Rome“ bestand aus der zielführenden Schlüsselfrage (key question): *Would you like to live in ancient Rome?*“. Damit steht die von Haß vorgeschlagene kulturelle Mit- und Umwelt im Fokus. Das Feld soll greifbar gemacht werden, indem verschiedene Zugänge in unterschiedlichen Komplexitätsgraden und subthematischen Wahlfeldern (Colosseum and gladiators, family and lifestyle, the Roman market) ermöglicht werden.

Das oberste Ziel dieser Reihe ist es, auf Grundlage dieser Lernerfahrungen und Wissensbestände, die so greifbar gemachte kulturelle (historische) Mit- und Umwelt über das Englische als Vermittlungssprache mit der ganz persönlichen Eigenwelt (der Gegenwart) zu vergleichen. Daraufhin soll die Eigenwelt, also die Beantwortung der key question wiederum in die Mitwelt überführt werden, indem der kooperative Austausch mit Mitschüler*innen in Rollenspielen als mündlicher Transfer erfolgt. Interessanterweise treten hierbei auch Elemente des Überweltlichen auf, indem für das zentrale Themenfeld typisch Mythologisches, aber auch auf methodischer Ebene

(Storyline-Elemente) Fiktives und Narratives eingeflochten wird. So begleiten die Lernenden zwei römische Kinder mithilfe einer Zeitmaschine in die Vergangenheit und erleben mit ihnen (Bezug zur Mitwelt) etwas aus der Vergangenheit (kulturhistorische Umwelt) über kreative, beschreibende und multimodale Zugänge. Die materialgestützte Reise streift die lebensweltlichen Felder Schule, Familie, Markt (Einkaufen), Kleidung, Frisuren genauso wie zeithistorische Begegnungen mit dem Kolosseum, den Gladiatoren, der antiken Architektur. Der Vergleich zwischen der Zeit des antiken Roms und der Gegenwart wird dann in ein Transferrollenspiel überführt, welches das subsummierende, kooperative Ergebnis bildet.

➤ **Anhang 4 Zur Genese eines ersten Denkmodells**

Ergebnisse und Ausblick

Im Verlaufe des Projektes entstanden:

Vier Unterrichtsreihen für den Englischunterricht in der Orientierungsstufe (5./6. Klasse):

1. Ancient Rome (Klasse 6.) – *key question*: Would you like to live in Ancient Rome?
2. Party, Party (Klasse 5) – *key question*: How do we plan our perfect party?
3. The Olympic Spirit (Klasse 6) – *key question*: What is the Olympic spirit?
4. By the Sea (Klasse 5) – *key question*: What can we do on our sailing boat trip to Southern England?

Die Einheiten erstrecken sich über zwölf Unterrichtsstunden und orientieren sich teilweise am vorhandenen Lehrbuch (Klasse 5) oder sind ohne Lehrbuchbezug entworfen worden (Klasse 6).

Allen Einheiten gemein war die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand, der hier als *key question* auftaucht. Außerdem wurden möglichst viele Kompetenzbereiche (sowohl Schreibaufgaben als auch Sprechaufgaben) mit multimodalen und digitalen Zugängen eröffnet.

Die Einheiten lassen sich in zwei grundlegende Modelle unterteilen. Lineare Modelle (5. Klasse) bauen schrittweise aufeinander auf und führen zu einem alle vorherigen Teile subsummierenden Transfer (z.B. dem tatsächlichen Feiern einer Party, auf Grundlage aller gemeinsamen Planungsschritte). Konzentrische Modelle (Klasse 6)

sind komplexer und bieten einen größeren thematischen Handlungs- und Aufgabenspielraum an, aus dem die Lernenden in unterschiedlichen Sozialformen schöpfen können. Der Transfer besteht hierbei in der kooperativen Überführung vorher selbstständig ausgewählter Teilthemen in ein Rollenspiel, das die Themen miteinander verbindet (d.h. in der Mitte konzentriert) bzw. in der Erarbeitung von Teilthemen in entsprechenden Gruppen sowie der Zusammenführung der Ergebnisse in einem gemeinsamen Setting (Simulation Pressekonferenz)

➤ **Anhang 5 zur Genese von Unterrichtsmodellen**

Befunde zu fünf Eckpunkten



Unterrichtssprache

- Der Sprechanteil des Englischen ist in Formen kooperativen Arbeitens geringer als der des Deutschen
- Die Lernenden geben an, selbst mehr Deutsch als Englisch gesprochen zu haben
- Bei genauerer Betrachtung jedoch ergeben sich hinsichtlich unterrichtlicher Prozesse und Produkte spezifische Erklärungen dafür:

- Das Englische wird als Produktsprache wahrgenommen und geht mit dem Aufgabenformat konforme Verbindlichkeiten, also Notwendigkeiten ein.
- Das Deutsche hingegen ist eher Prozesssprache, die zwar häufig außerunterrichtlich und in Gruppenarbeiten stattfindet, aber auch konkrete unterrichtliche Funktionen erfüllt, so zum Beispiel beim gemeinsamen Konzipieren einer Lösungsstrategie für ein Problem in geöffneten Aufgabensettings)
- aus der Beobachtung ging hervor, dass Visualisierungen (ansprechendes Vokabular, Realia) und Systematisierungen/Strukturierungen (z.B. Grammatik) sowie spielerische oder kinästhetische Zugänge (Laufdidaktik, Rollenspiele, Simulationen) Sprachbarrieren vieler Lernender überwinden können
- Sprachlosigkeit Lernender ist eng an die Sozialform und die kooperierenden Lernenden gebunden

- **Anhang 6 Unterrichtssprache**
- **Anhang 7 Vernetztes und Vernetzendes**

Unterstützungsformen

- Instrumentelles (über Ideensammlungen, Erklärtexte, Satzanfänge etc.) und personales Scaffolding (über Personen, Mitschüler*innen) in gleicher Gewichtung
- Scaffolding in unterschiedlichen Formen anbieten (z.B. Modelltexte, Satzanfänge oder methodische Hilfen – Umgang mit dem Wörterbuch)
- Scaffolding in möglicher Doppelfunktion betrachten – als (Dis-)Konnektor (Scaffoldinginstrumente können selbst zum Gegenstand der Ablenkung für einige Lernende werden oder sie selbst von der Gruppe entfernen)
- Lernende, die selbst gerne Mitschüler*innen unterstützen sollten dafür sensibilisiert werden, dies nur in für sie nicht überforderndem Maße zu tun (Hilfe

bei zielfdivergenten Produkten anspruchsvoller als Hilfe bei zielkonvergenten Produkten)

- In jedem Falle ist eine gegenseitige Unterstützung Lernender als kooperatives Voneinander- und Miteinander-Lernen zu wertschätzen
- **Anhang 8 Scaffolding bei unbekanntem Wörtern**

Individualisierung

- Die individuelle Wahrnehmung auf die gegenständlichen Lernprozesse im Englischunterricht der Lernenden wahrnehmen (Relevanzen und Präferenzen feststellen)
- Möglichst vielfältige und thematisch verbindende Zugänge schaffen
- Den Lernenden reflektieren lassen, im Aufgabensetting über das Aufgabensetting und schrittweise anbahnend in der Konzeption zukünftiger Aufgabensettings
- **Anhang 9 Gladiator Beobachtung**

Kooperation

- Kooperative Lernformen sind für viele Lernende eine Herausforderung (Gruppendynamiken, unterschiedliche Temperamente)
- Kooperative Lernformen müssen daher langsam angebahnt und schrittweise ritualisiert werden
- Kooperation sollte in den drei Bestandteilen betrachten: KO (das Gemeinsame) kann über die OPERATIONalisierung auch zum K.O. (zur selbstinduzierten Separation oder Exklusion) einzelner Lernender führen, d.h. die Gruppensetzung entscheidet über den kommunikativen Erfolg/Misserfolg der Zusammenarbeit

- Der Zwang zur Kooperation kann zur Demotivation und Ausflucht bzw. eigenmächtigen Abänderung der Sozialform und Aufgabe (Gruppenarbeit in Einzelarbeit) führen
- **Anhang 10 Beobachtung**

Aufgabenformate

- Auf Ausgewogenheit der Aufgabenformate achten (Aspekt der Lernergerechtigkeit)
- Multimodale Aufgabenformate (Gegenstandsvielfalt) mit kreativer Komponente haben sich für viele Lernende als lernförderlich erwiesen, wirkten jedoch auf einige Lernende auch überfordernd
- Schreibaufgaben waren dann besonders motivierend, wenn sie kreativer Natur (diary entry) waren, eine graphische Komponente (Postkarte, Gladiator) besaßen oder zum Zwecke eines Rollenspieles verfasst wurden (Textgrundlage)
- Ermöglichungsdidaktisch ist die Transparenz der Aufgabenstellung essentiell (hier muss je nach Komplexitätsgrad genau übersetzt bzw. für einige Lernende eine deutsche Übersetzung angeboten werden)
- **Anhang 11 Top-3 Aufgabenformate**
- **Anhang 12 schwierige Aufgaben**

Fazits zu weiteren Aspekten

Begleitinstrumenten

Das Portfolio als Begleitinstrument muss erst ritualisiert werden, besonders die Lernlandkarte ist nur von wenigen Lernenden wirklich genutzt worden. Dies mag am Abstraktionsgrad liegen, doch auch der Dokumentations- und Reflexionsteil des Portfolios ist nur von wenigen gewissenhaft ausgefüllt worden. Auch hier gilt es, zu ritualisieren und kleinschrittig vorzugehen. Die tabellarische Form der Reflexion sowie das Auswählen aus vorhandenen Skalierungen (Smileys) haben sich als ertragreich herausgestellt.

Unterrichtsgestaltung

Zu den Ergebnissen zählt, dass sich für Lerngruppe der lineare, zielgerichtete und kleinschrittige Prozess einer Partyplanung bzw. fiktiven Reise durch Südengland als fruchtbar und motivierend erwiesen hat. Die Einbindung von Realia, Spielsituationen und handlungsorientierten Formaten konnte möglichst vieler Lernende mit ihren individuellen Lernzugängen und -strategien (Wortschatz, Grammatik, skills) dazu bewegen, sich mit den jeweiligen *key questions* auseinanderzusetzen und diese für sich und gemeinsam zu beantworten. Die Arbeit am *Gemeinsamen Gegenstand* – also an diesen Fragestellungen – fand in der methodisch verankerten Realanbindung bzw. Simulation eine sinnstiftende Synthese, wodurch sich individueller Lernender und Lerngruppe, Lerntätigkeiten (Prozesse) und Lerngegenstände (Produkte, Realia) sowie Fragestellungen und Antworten in einem inklusiven Lernfeld bewegten und zusammengeführt werden konnten.

Herausforderungen

Unabhängig vom Leistungsstand und dem Grad der Beteiligung am Unterricht liegen zeigten sich für den kommunikativen Englischunterricht typische Herausforderungen.

Dazu zählen:

- Sprachhemmungen und Fehlerangst
- Rückfall ins Deutsche und übermäßige Verwendung des Deutschen in Gruppenarbeiten

- Probleme im Aufgabenverständnis bzw. in der Sinnhaftigkeit von Aufgaben
- Probleme in kooperativen Gesprächssituationen (Aushandlungen, gemeinsame Lösungen)

Zu Aufgaben und Themen, die als „schwierig“ eingeschätzt wurden, zählten u.a.

- Schreibaufgaben (vor allem Klasse 6)
- Personenbeschreibung (vor allem Klasse 5)
- Present Progressive
- Unbekannte Wörter
- Rollenspielsituationen

Prinzipiell sorgte gerade das Hinarbeiten auf ein gemeinsames Produkt bzw. einen Beitrag für ein gemeinsames Produkt für vorgegebene Zeitkontingente, doch konnten diese durch die bisher benannten Probleme nicht immer eingehalten werden. Auch zeigte sich, dass viele Lernende während der Arbeitsprozesse aktiv begleitet werden müssen (Scaffolding), auch innerhalb von Phasen kooperativer Tätigkeiten. Eine Bewusstmachung für persönliche Herausforderungen in entsprechenden Aufgabenbearbeitungen zeigte aber auch immer jene persönliche Reflexion über das eigene Lernverhalten, die mithilfe der Lernlandkarte bzw. des Portfolios (noch) nicht durch die Lernenden abgebildet werden konnte.

Differenzierung

Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass fünfte Klassen an neue Methoden und damit einhergehende Regularien erst gewöhnt werden müssen. Geübtere Klassen, wie es die sechsten Klassen waren, kamen mit kooperativen Settings besser zurecht. Die Arbeit in kooperativen Lernformen muss jedoch für alle verbindlich langsam, aber stetig intensiviert und eingeübt werden. Die genutzten Elemente der Storyline-Methode haben dazu Gelegenheiten geboten, sowohl über diskursive lebensweltliche Aspekte (music, games, family, sports, travelling) zu sprechen, aber auch grammatikalische Phänomene, wie z.B das Present Progressive in Form von Personenbeschreibungen und im Pantomimespiel so einzuüben, dass die Klasse gemeinsam miteinander lernte. Das Pantomime-Spiel, das grundsätzlich auch in thematischem Bezug zu Party-Aktivitäten (Party und By the Sea) steht, begünstigte also sowohl den bewusstmachenden kommunikativen Umgang mit Grammatik (Handhabbarkeit), dessen Anwendung für die Versprachlichung optisch sichtbaren,

simultanen Handlungen und dazu gestellten Fragen und Antworten (Verstehbarkeit) sowie die Erkenntnis über die damit zusammenhängende pragmatische Bedeutsamkeit jenes grammatikalischen Phänomens (Sinnhaftigkeit).

Hinsichtlich konkreter Aufgabenformate haben sich (halb)offenere Aufgaben als motivierender für die Lernenden gezeigt, sofern sie die Sicherheit des Scaffoldings (Materialien, das Wörterbuch, Lernpartner*innen, Lehrer*innen, Unterstützer*innen) hatten, die Aufgabe sowie die Zielstellung für sich nachvollziehen und somit thematische bzw. auch diskursive Bedeutsamkeit für sich konstruieren konnten.

Gestaltung von Lernräumen

Zusammenfassend ist die Schaffung eines basalen gemeinsamen Lernortes (der aus verschiedenen physischen Räumen bestehen kann) wichtig. Dieser Lernort sollte von einem *Gemeinsamen Gegenstand* zusammengehalten werden. Dieser agiert über verschiedene multimodale, aber kompetenzorientierte Aufgabenformate (z.B. Verbindung von Schreiben und Bild, von Sprechen und Bewegung) die Verbindung von Eigenwelt und Mitwelt über Bezüge zur Umwelt.

Der gemeinsame Lernraum sollte in seiner Ausgestaltung offen genug sein, damit sich die Lernenden in individuellen sozialpsychischen inneren Übergangsräumen (subjektive Denk- und Handlungsräume zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen) um und mit ihm positionieren können. So können *life skills* (wie sie von der WHO vorgeschlagen wurden, u.a. Empathie, Problemlösebewusstsein, Kreativität, Kommunikation) geschult werden.

Dieser gemeinsame Lernort, der dann aus ganz heterogenen Übergangsräumen besteht, sollte offen sein für folgende spezifische innere wie äußere Denk- und Handlungsräume:

- (inter)individuelle ganzheitliche sprachlich-kommunikative Lern-Übungs und Präsentationräume (Raum für die Erarbeitung und Präsentation von Ergebnissen, z.B. am Wandfries oder Transfer an besonderen Orten, Aula, Turnhalle)
- gemeinsame thematisch-diskursive und handlungsorientierte (imaginative und/oder konkrete) Erfahrungsräume (Positionierung des Materials im Raum, Lernprozesse im Klassenraum, mehreren Räumen, Schulgelände)
- (inter)individuelle Scaffolding-induzierte Ermöglichungsräume (Raum zur Platzierung von Scaffoldingmaterial)

- generell bedeutsamkeitstransparenten Ermutigungs- aber auch Sicherheit gebenden und konzentrationsförderliche Rückzugsräume (Extraräume oder dafür vorgesehene Positionen im Unterrichtsraum)

Eine Orientierung an *key questions* als *Gemeinsamen Gegenstand* vermag, diese Räume zu eröffnen, die Lebensweltliches mit Lernweltlichem in einem englischsprachigen mitweltlichen Setting verbinden.

Vernetzungsveranstaltung

Am 25.06.2019 in der Zeit von 15 bis 16 Uhr hieß es im Konferenzraum der Universität Greifswald, unsere Projektbefunde und Erfahrungen von projektbeteiligten sowie interessierten Lehrkräften und Studierenden im gegenseitigen Austausch zu bündeln. Das Ziel war es, gemeinsam zu 5 Handlungsfeldern (Unterstützungsformen, Kooperation, Individualisierung, Unterrichtssprache und Aufgabenformate) unterrichtliche Handlungsempfehlungen zu verfassen. Die Veranstaltung trug den Titel ‚*Im Handumdrehen‘ Heterogenität für den Englischunterricht ‚händeln‘*.

Zum Setting und zum Ablauf

Nach dem anfänglichen Vortrag, der in das Thema inklusiver Englischunterricht einleitete, Einblicke in Forschungsergebnisse gab und auf das folgende Setting orientierungsgebend überleitete, verlagerte sich das Geschehen an 5 vorbereitete Tische und Stellwände zu den Handlungsfeldern. Parallel zu den Gesprächen an den jeweiligen Tischen konnte Einblick in das erstellte und zur Erprobung genutzte Unterrichtsmaterial (Orientierungsstufe) genommen werden (siehe Abb. 4).



Abbildung 4 im Projekt erstellte Materialien zu den vier Unterrichtsreihen zur Einsicht.

Es entstanden zahlreiche fruchtbare Gespräche über das jeweilige Material, über Passung, Ideen sowie über neue, bewährte und auch (wieder)entdeckte Aufgabenformate. Das hier in analoger Form präsentierte Material konnte dann bei Interesse von den Teilnehmern digital erhalten werden.

In der letzten halben Stunde der Veranstaltung schließlich kam es zum Austausch zu den 5 Schwerpunkten. Auf farbigem Papier wurden Handlungsanweisungen verfasst und mündlich mit den sich aus der Forschung ergebenden Perspektiven abgeglichen (siehe Abb. 5).



Abbildung 5 Tische mit Materialien zu den Schwerpunkten sowie dazugehörige Stellwände zur Präsentation der Ergebnisse des gegenseitigen Austausches.

Hierbei zeigte sich, dass nicht nur viele Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis vorhanden sind, sondern auch zwischen den Eckpunkten selbst. Hier einige Ergebnisse des kooperativen Austausches (Abb. 6 und 7):

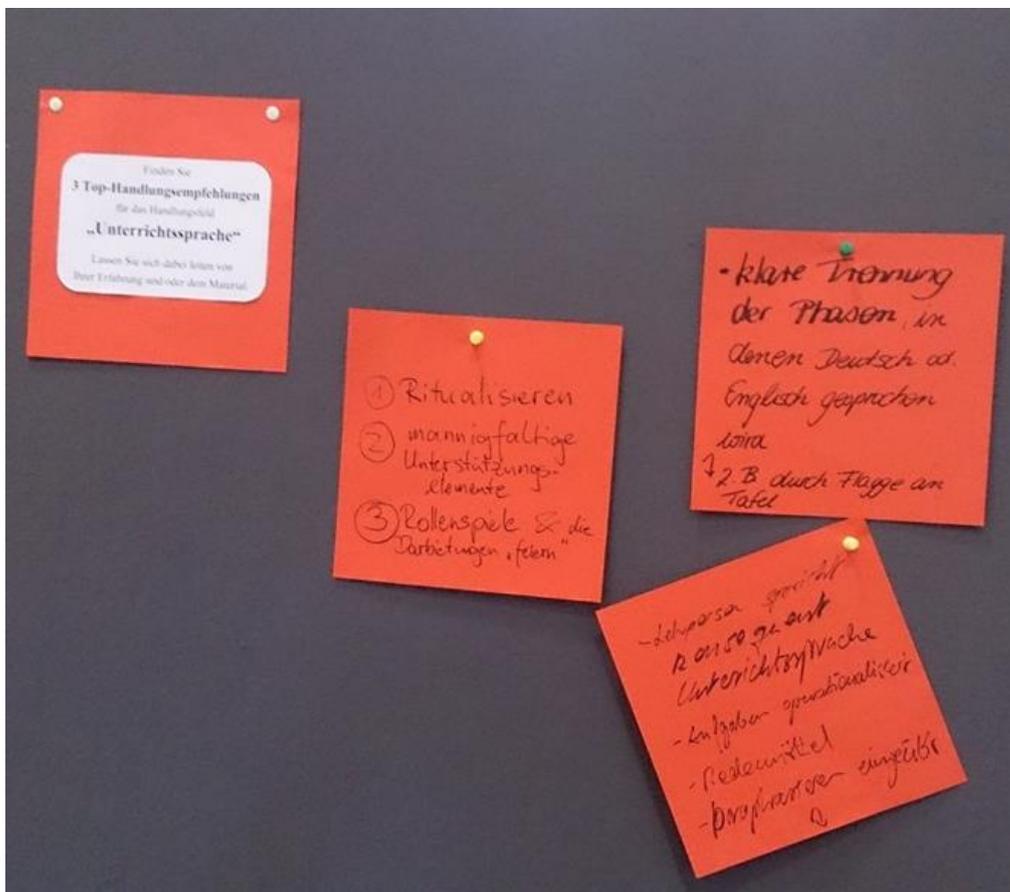


Abbildung 6 Ergebnisse zum Schwerpunkt Unterrichtssprache.

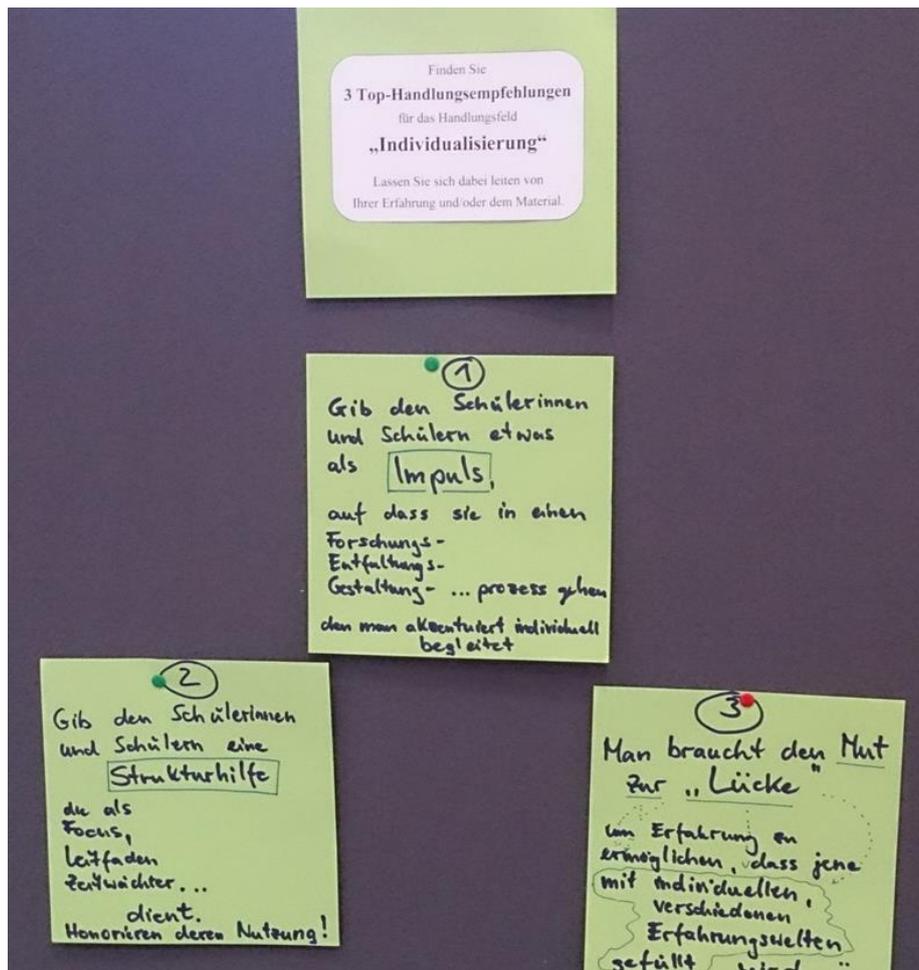


Abbildung 7 Ergebnisse zum Schwerpunkt Individualisierung.

➤ **Anhang 13** Alle Ergebnisse für die 5 Schwerpunkte

Die Ergebnisse

Schnell wurde folgendes deutlich: Heterogenität im Englischunterricht ‚im Handumdrehen‘ zu ‚händeln‘ ist ein Unterfangen, das vielfältige Perspektiven, multiprofessionelle unterrichtlich-praktische und theoretisch-konzeptionelle Zusammenarbeit verlangt. Die farbigen Schwerpunkte bilden die Eckpunkte inklusiven Englischunterrichts, sind aber gleichsam auch die Knackpunkte jedweden Fremdsprachenunterrichts. Sie bedürfen immer wieder einer besonderen Form der Passung, die die traditionellen Komponenten der Lerngruppe, des Lerngegenstandes und des Aufgabensettings berücksichtigt, aber auch Kontextfaktoren (vgl. dazu Gerlach/Leupold 2019) einbezieht, worunter räumliche, zeitliche, personelle und auch

lernpsychologische wie soziokulturelle Faktoren zu verorten sind. Diese Eckpunkte und die damit einhergehenden erschlossenen Handlungsempfehlungen sind Orientierungen, die dazu dienen Unterrichtssettings zu kreieren, die

- Impulse und Strukturhilfen geben, um unterschiedliche Erfahrungen zu ermöglichen und vielfältige individuelle Erfahrungswelten einzubeziehen. **(Individualisierung)**
- Unterrichtssprache schrittweise ritualisieren, Einsprachigkeit berücksichtigen, muttersprachliche und zielsprachliche Phasen klar trennen, vielfältige Unterstützungsformen (Redemittel, operationalisierte Aufgaben) bieten und die Zielsprache u.a. in Rollenspielen positiv erfahrbar machen sowie den Sprachgebrauch wertschätzen. **(Unterrichtssprache)**
- über die Sensibilisierung für elektronischen und analogen Übersetzungsformen (Wörterbucheinsatz), den Einsatz zahlreicher Visualisierungsformen und Partizipationsformen Lernender am Planungsprozess unterstützen. **(Unterstützungsformen)**
- Möglichkeiten zu variablen Formen der Kooperation bieten und offen sind für nicht vorhersehbare Kompetenzbereiche (und deren Forderung/Förderung). **(Kooperation)**
- Unterschiedliche Phasen der Aktivität/Passivität (Entspannung/Anspannung) vereint und innerhalb von Aufgabensets und zwischen Sozialformen wechseln und differenzieren. **(Aufgabenformate)**

Ein Gesamtfazit

Inklusion im Englischunterricht kann gelingen, wenn...

hinsichtlich der fremdsprachlichen Gegenstände:

- Sprache in ihrer ‚ansprechenden‘ Form dargeboten und erfahrbar gemacht wird
- Sinnhafte/handhabbare/verstehbare Aufgaben ausgewogen, subsummierend und schrittweise vernetzend gestaltet werden, sodass Eine Wertschätzung von Teilleistungen genau so geschieht wie von Transferleistungen.
- Multimodalität, Handlungs- und Produktionsorientierung, spielerische und greifbare Zugänge die zentralen Wirkmechanismen dieser Settings bilden.

hinsichtlich der Akteure:

- Der grundlegende Wert des Zusammenarbeitens „Kooperation statt Konkurrenz“ lautet und Phasen des wettbewerbsorientierten Konkurrierens als solche bewusstgemacht werden.
- Auch das Nichtverstehen eingebunden und die Notwendigkeit von Verständnisfragen individuell und kooperativ zugelassen/gefordert und gefördert wird (Hilfe-Suchen als temporäres Defizit, dessen Erkennen und gleichermaßen als Problemlösestrategie wahrgenommen wird)
- Lernende frühzeitig in den Prozess des Entscheidens, Abstimmens, Reflektierens aktiv eingebunden werden.
- Selbstbewusstheit und Fremdbewusstheit angebahnt und gefordert/gefördert werden.
- Selbstbewusstsein und Fremdbewusstsein gefordert/gefördert werden.

hinsichtlich der Ressourcen:

- Erfolgserlebnisse, Lernnotwendigkeiten und eine Ermöglichungsdidaktik als reflexive Erfolgsressourcen für Lehrende und Lernende gleichermaßen betrachtet werden
- Rückzugsräume/-zeiten auch für das problemorientierte Nachdenken geschaffen werden
- Räume und Zeiten der Be- und Entschleunigung von Lernprozessen geschaffen werden

- Personale wie materielle Unterstützungsformen eingebunden werden können.
- Das Potenzial der natürlichen Differenzierung erkannt, aufgefangen und ausgebaut wird.
- In multiprofessionellen Teams (u.a. Team-Teaching, Zusammenarbeit von Schulen/außerschulischen Institutionen, Planungsgemeinschaften) gearbeitet werden kann.

Ein Ausblick auf die zweite Förderphase

Die innerhalb des Projektes und durch die Vernetzungsveranstaltung noch einmal von praktischer Seite aus bestätigten Knackpunkte werden auch in der zweiten Förderphase des Projekts beleuchtet werden. Dann wird der Fokus auf der Planung heterogenitätssensiblen Englischunterrichts liegen. Darin werden die steten Passungsmomente von Unterrichtsmaterialien, die vergleichbar mit einem Rubic's Cube sind, betrachtet werden. Wie sollten Unterrichtssettings kreiert werden, die Gegenstände und Sachverhalte in Form des Spiralcurriculums und unter Rahmenplanbezug aufnehmen sowie die herausgefilterten Gelingenskomponenten und Handlungsempfehlungen berücksichtigen? Welche Planungsgrundlagen/-perspektiven eignen sich? Wie können diese Settings so gestaltet werden, dass sie möglichst einfach auf unterschiedliche Bedarfe angepasst werden können? Gibt es ein Grundlagenmodell, das schablonenartig herausgearbeitet werden und auf neue Gegenstände im Sinne des Spiralcurriculums angepasst werden kann? Wie kann dieses Modell als Instrument allgemeiner Planung inklusiven Englischunterrichts dienlich sein und verstetigt werden?

Literaturverzeichnis

Eisenmann, M. (2019): Teaching English: Differentiation and Individualisation. Paderborn: UTB.

Gerlach, D./Leupold, E. (2019): Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Haß (2017) (Hg.): Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis. Stuttgart: Klett Kallmeyer.

Klein-Landeck, M. (2014): Inklusions-Material Englisch Klasse 5 – 10. Berlin: Cornelsen.

Legutke, M. K. (2017): Zum Umgang mit Vielfalt und „die Schule für alle“ aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik In. E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hgg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 178–187). Tübingen: Narr.

Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache', online abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=16>

Vollmer, H. J. (2017): Von der Integration zur Inklusion: Was ist im Fremdsprachenunterricht machbar? In. E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hgg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 337–350). Tübingen: Narr.

Binswanger, L. (1993): Ausgewählte Werke in 4 Bänden. Roland Asanger, Heidelberg 1992–1994. Band 2: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, hrsg. v. Max Herzog und Hans-Jürg Braun.

Haß, F. (2017) (Hg.): Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis. Stuttgart: Klett.

Lindemann, Gesa; Millay Hyatt (2010). "The Lived Human Body from the Perspective of the Shared World (Mitwelt)". *The Journal of Speculative Psychology*. 24 (3): 275–291.

Minton, S. J. (2012): Using Psychology in the Classroom. London: Sage.