



Migrationspädagogische
Zweitsprachendidaktik

| **Linguizismuskritische
(Zweitsprach-)Didaktik**

Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

Editorial.....	1
-----------------------	----------

Kevin Niehaus

„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – <i>Unsicherheit</i> als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion.....	9
--	----------

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt	29
“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence	47

Tatjana Atanasoska

Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium.....	65
---	-----------

Denise Büttner

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung.....	85
---	-----------

Erkan Gürsoy

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken	106
--	------------

Anja Kaschek

„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ – Eltern im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguistisch-rassistischen Verhältnissen	125
---	------------

Lisa Höfler

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs 147

Rainer Hawlik

Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185

Mona Schwitzer

Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 205

Tatjana Atanasoska

Affiliation: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich

E-Mail: tatjana.atanasoska@ph-ooe.at

Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium

Abstract Deutsch

Der Weg zu einer inklusiven, diversitätssensiblen Schule führt über eine kritisch-reflektierende Lehrer:innenbildung. Eine mehrsprachigkeitsbezogene Reflexionskompetenz ist zentral, um als Lehrperson das eigene pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen. Das Projekt *merrem* zielt darauf ab, mit den hochschuldidaktischen Materialien diese Kompetenz bei Lehramtsstudierenden zu fördern. Durch die intensive migrationspädagogisch-mehrsprachigkeitsbezogene Auseinandersetzung mit (anonymisierten) Fremdbiographien von mehrsprachig und nicht-mehrsprachig aufgewachsenen Lehramtsstudierenden wird ein reflektiver Habitus gefördert, der biographische Erfahrungen, fachliches Wissen und gesellschaftliche Zusammenhänge verbindet. Studierende lernen, Fremdzuschreibungen zu erkennen, Machtverhältnisse zu reflektieren und Inklusion im Schulkontext zu stärken. Dadurch wird eine professionelle Haltung gefördert, die Vielfalt anerkennt und diskriminierungskritisches Handeln im Schulalltag ermöglicht.

Schlagwörter: *Kritische Professionalisierung, mehrsprachigkeitsbezogene Reflexionskompetenz, migrationspädagogische Lehrer:innenbildung, migrationspädagogische Hochschuldidaktik*

Abstract Englisch

The path toward an inclusive and diversity-sensitive school system requires a form of teacher education that is both critically reflective and socially aware. A key component of this process is the development of a multilingualism-related reflective competence, which enables (future) teachers to critically examine their own pedagogical practices. The

merrem project aims to foster this competence through the use of its higher education teaching materials. At the core of the project is the engagement with anonymized biographical narratives of student teachers who have grown up multilingual or not-multilingual. This engagement is grounded in principles of migration pedagogy and supports the development of a reflective habitus which interweaves personal biographical experience, disciplinary knowledge. Through this process, student teachers learn to recognize external ascriptions, reflect on their entanglement in power relations, and promote inclusion within educational contexts. In turn, the project contributes to the cultivation of a professional ethos that values diversity and enables discrimination-sensitive practices in everyday school life.

Keywords: *Critical professionalization, Multilingualism-related reflective competence, Teacher education from a migration pedagogy perspective, Didactisation for higher education from a migration pedagogy perspective*

1. Einleitung

Reflexionskompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für professionelle Lehrer:innenbildung. Sie bildet die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und ermöglicht Lehrpersonen eine „kritische Professionalisierung“ (vgl. Messerschmitt, 2016). Beim Thema Mehrsprachigkeit gilt weiterhin, dass mehrsprachige Schüler:innen auch heute noch häufig als defizitär – oder allgemein gesprochen als „die Anderen“ – betrachtet werden (Bjegač, 2020; Dirim & Khakpour, 2018). Subjektive Einstellungen zu (sprachlicher) Heterogenität beeinflussen das pädagogische Handeln im Unterricht (Geier, 2016), und zwar abhängig davon, ob Mehrsprachigkeit als Chance oder Störung wahrgenommen wird.

Das Projekt *merrem* („Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft“) setzt an der Notwendigkeit einer diskriminierungskritischen Lehrer:innenbildung an, wie sie beispielsweise von Knappik, Peschel, Hägi-Mead, Ayten und Atanasoska (2022) sowie Hägi-Mead, Peschel, Atanasoska, Ayten und Knappik (2021) gefordert wird. Es verfolgt das Ziel, eine mehrsprachigkeitsbezogene Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden zu fördern. Immerhin findet in Bildungsinstitutionen weiterhin in-

stitutionelle Diskriminierung statt (Gomolla & Radtke, 2009) und die strukturellen Ungleichheitsverhältnisse prägen die Einstellungen von Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit in der Schule (Karakoşlu, Mecheril, Shure & Wojciechowicz, 2017; Döll, Hägi-Mead & Settinieri, 2016).

Um Lehramtsstudierende dazu zu bringen, die eigenen Zuschreibungen und Haltungen sowie die eigenen Verstrickungen in migrationsgesellschaftliche „Sprachverhältnisse“ (Dirim, 2016) zu reflektieren, ist es unerlässlich, dass die Studierenden sich selbst, das eigene Lehrer:innenhandeln, ihre subjektiven Theorien etc. reflektieren. Diese Fähigkeit zur kritischen Reflexion wird als Schlüsselkompetenz für jetzige und zukünftige Lehrpersonen gesehen (Combe & Kolbe, 2008). Die Entwicklung einer (kritischen) mehrsprachigen Reflexionskompetenz ist jedoch eine universitäre Herausforderung, auf die das Projekt mit gezielten didaktischen Maßnahmen antwortet. Ziel ist es, die Entwicklung einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz systematisch zu fördern und diese als habitusbildenden Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns zu etablieren (Mann, 2016).

2. Reflektieren in der Lehrer:innenbildung

Laut Beauchamp (2015) kann eine gute Reflexionskompetenz Lehrer:innen dabei unterstützen, (zukünftige) Unterrichtssituationen und ihr eigenes Verhalten in diesen Situationen besser zu verstehen und somit situationsangemessen zu handeln. Persönliche Einstellungen zu Themen wie Inklusion, Kooperation oder Vielfalt wirken sich auf diese Reflexionskompetenz aus. Diese persönlichen Überzeugungen sind teilweise biographisch verankert, werden aber im Spannungsfeld gesellschaftlicher Machtverhältnisse entwickelt (Riegel, 2022; Dirim, 2016). Das bedeutet gleichzeitig, dass Reflexion die Identität von Lehramtsstudierenden betrifft, und dass sich insbesondere die professionelle Identität verändert. Aber auch die persönliche Identität ist durch die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz einer Veränderung unterworfen (Fisher, Evans, Forbes, Gayton & Liu, 2020). Dies kann erklären, warum es Studierenden schwerfällt, diese kritische Reflexionskompetenz, eine kritische Professionalität, zu entwickeln. Um Lehrer:innen zu unterstützen, diese Überzeugungen und möglicherweise vorhandene Defizitperspektiven zu überwinden, um eine diversitätssensible Einstellung zu zeigen und dementsprechende

pädagogische Handlungen zu setzen, ist die Förderung der kritischen Reflexionskompetenz wichtig. Finlay (2008) betont, dass es für Studierende wichtig ist, einen Habitus der kritischen Reflexion zu entwickeln.

Das Reflexionsstufenmodell von Larrivee (2008) versucht die Qualität von reflektiven Texten zu analysieren. Die „Tiefe“ als Qualitätsmerkmal reicht von deskriptiven Beschreibungen als „niedrigste“ Stufe bis zur kritischen Reflexion als „höchste“ Stufe. Diese letzte Stufe ist nämlich die, in der Studierende gesellschaftliche Rahmenbedingungen kritisch miteinbeziehen. Untersuchungen mit Hilfe von hierarchischen Modellen, wie beispielsweise bei Kember (1997) sowie Gläser-Zikuda, Zhang, Hofmann, Plößl, Pösse und Artmann (2024), zeigen, dass kritische Reflexion unter Studierenden selten erreicht wird. In den Reflexionen lassen sich immer deskriptive Beschreibungen finden (bei Larrivee, 2008, die „niedrigste“ Stufe der Reflexion), die „höheren“ Stufen der kritischen Reflexion jedoch selten. Gerade zu Beginn des Lehramtsstudiums zeigt sich häufig, dass Reflexionen oberflächlich bleiben und lediglich beschreibend sind (Nguyen, 2020; Fütterer, Stürmer & Göllner, 2024; Saric & Steh, 2017).

Die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz stellt für Lehramtsstudierende eine Herausforderung dar. Reflexionskompetenz entwickelt sich nicht automatisch, weshalb eine gezielte Förderung dieser Fähigkeit in der Ausbildung unerlässlich scheint (Häcker, 2022; Gläser-Zikuda et al., 2024). Diese sollte strukturiert angeleitet und begleitet werden (Adl-Amini, Jehle, McLean, Müller & Seifert, 2022). Ein dynamisches Verständnis der Entwicklung einer kritischen Reflexion erkennt dabei an, dass Lernwege nicht linear verlaufen und kritische Reflexion ein Prozess ist, der ständig stattfinden muss (Combe & Kolbe, 2008; Korthagen, 2002).

3. Modell einer mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz

Die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz ist also eine zentrale Anforderung an zukünftige Lehrer:innen, insbesondere im Hinblick auf die eigenen, biographisch geprägten und affektiv gefärbten Zuschreibungen. Selbstreflexion soll Lehramtsstudierenden helfen, Fremdzuschreibungen zu erkennen, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu durchschauen und Inklusion statt Exklusion im Schulkontext zu fördern. In dieser Hinsicht ist zu berücksichtigen, dass viele angehende Lehrkräfte monolingual sozialisiert

wurden und wenig Kenntnisse über die Lebensrealitäten mehrsprachiger Menschen besitzen (Gülen, 2021). Dies kann zu defizitorientierten Sichtweisen und struktureller Diskriminierung führen (Gomolla & Radtke, 2009; Karakaşoğlu et al., 2017).

Ein migrationspädagogischer Ansatz (Mecheril, 2016) bietet hier einen differenzsensiblen Zugang zur Reflexion von „Wir/Die Anderen“-Konstruktionen, denn gerade dieses „Othering“ kann die Bildungsteilhabe von Schüler:innen (negativ) beeinflussen (Riegel, 2022; Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012). Die migrationspädagogische Perspektive betont nicht nur die Anerkennung sprachlicher Vielfalt, sondern die kritische Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung (Dirim, 2016; Knappik et al., 2022). Damit zukünftige Lehrer:innen die Bildungspraxis inklusiv umgestalten können, sobald sie im Berufsleben stehen, ist es zentral, solche Diskriminierungen durch Sprache als Machtinstrument und Zugehörigkeitsmarker (Thoma, 2018) kritisch zu reflektieren. Nur durch die aktive Transformation der bisherigen stark monolingual strukturierten Bildungsinstitutionen (vgl. Gogolin, 1994) kann Diskriminierung verringert und die Bildungschancen aller Schüler:innen erhöht werden. Eine gut ausgeprägte kritische – mehrsprachigkeitsbezogene – Reflexionskompetenz spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Das Reflektieren kann sich auf vielfältige Reflexionsgegenstände wie Sprache, Einstellungen oder Zuschreibungen beziehen (Leonard & Rihm, 2011). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sind dabei nicht nur individuell, sondern gesellschaftlich geprägt (Messer-schmidt, 2016). In Bezug auf ein migrationspädagogisches Verständnis lässt sich das Ziel, Diskriminierungen zu reduzieren mit dem Ziel der „transformation“ bei Archer (2007) vergleichen. Lehrer:innen müssen gesellschaftliche Rahmenbedingungen ebenso wie subjektive Werte kritisch reflektieren, um ihre pädagogischen Praktiken transformieren zu können, statt Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu reproduzieren.

Das Projekt *merrem* versucht, eine kritische mehrsprachige Reflexionskompetenz zu modellieren, um die Entwicklung der reflexiven Qualität (oder Tiefe; Larrivee, 2008) anzu-stoßen und Reflexionen gleichzeitig auch in Bezug auf ihre Qualität zu bewerten. Das Ziel dieser mehrsprachigen Reflexionskompetenz ist dabei eine Veränderung der (zukünftigen) pädagogischen Praxis im Sinne von Archer (2007), Cruz Neri, Schwenke-Lam und Fürstenau (2024) oder Mecheril (2016). Dabei geht das Modell davon aus, dass die Entwicklung einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz stufenweise erfolgt: Zunächst

zeigen sich teils defizitorientierte (deskriptive) Konzeptualisierungen, die über Irritationen und Brüche bis hin zu theoriebasierten, mehrperspektivischen (kritischen) Reflexionen führen (Hägi-Mead et al., 2021). Ziel im Projekt ist die Ausbildung einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz, die kritisch auf Einstellungen, Zuschreibungen und Handlungen blickt und alternative Handlungsmuster eröffnet. Die Reflexion eigener biografischer Prägungen und die Auseinandersetzung mit Fremdbiographien spielen dabei eine zentrale Rolle (vgl. Pokitsch, Hägi-Mead & Atanasoska, i.E; auch Miethe, 2021; Busch, 2013; Dirim, 2016).

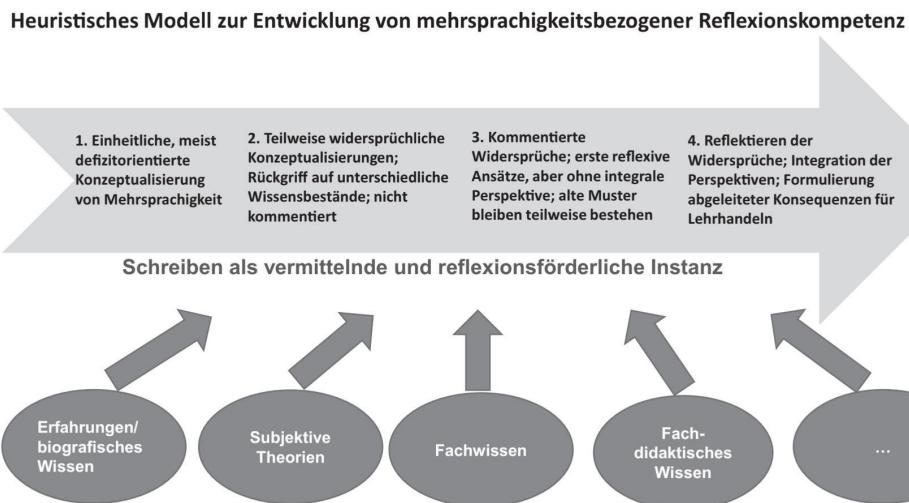


Abb. 1: Modell zur mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz, © Peschel 2020

Das in Hägi-Mead et al. (2021) dargestellte heuristische Modell zur Entwicklung von mehrsprachigkeitsbezogener Reflexionskompetenz enthält vier Qualitätsstufen der Reflexion. Im Gegensatz zu dem Konzept von Larrivee (2008) bezieht sich dieses Modell auf ausschließlich nur einen Reflexionsgegenstand, nämlich Mehrsprachigkeit in Schule (und Gesellschaft). Wie bei Leonard und Rihm (2011) integriert das Modell neben den eigenen, individuellen biographischen Erfahrungen auch das fachliche und didaktische Wissen (Meierdirk, 2016), das Lehramtsstudierende innerhalb z.B. eines DaZ-Moduls oder Seminaren zu Mehrsprachigkeit erwerben können. Das Modell ist nicht zyklisch aufgebaut (Gibbs 1988; Schön 1983/2017), denn es wird als Prozess verstanden, der kein sichtbares „Ende“ erreicht. Gerade dadurch spiegelt es wider, dass dieser stufige Prozess – je nach Reflexionsgegenstand – immer wieder durchlaufen werden kann und muss. Vor dem Hintergrund eines solches Verständnisses des Reflexionsprozesses kann es im Laufe des studentischen/beruflichen Lebens wieder zu einer homogenisierenden (und defizitorientierten) Sicht auf bestimmte Teilthemen kommen. Es können „Brüche“ auftreten, sodass

der Prozess erneut durchlaufen wird, um die vierte (und höchste) Stufe der mehrsprachigen Reflexionskompetenz (in Bezug auf einen spezifischen Reflexionsgegenstand) zu erreichen.

Es gibt Studienergebnisse, die darauf verweisen, dass mehrsprachig aufgewachsene Lehramtsstudierende (und Lehrer:innen) weniger defizitorientiert im mehrsprachigen Klassenzimmer handeln (vgl. Liu, Çolak & Agirdag, 2021). Ein gezieltes Training im Umgang mit sprachlicher Diversität zeigt besonders positive Ergebnisse für das diversitätssensible Lehrer:innen-Handeln (Cruz Neri et al., 2024). Eine hohe mehrsprachige Reflexionskompetenz, und somit eine hohe Sensibilität für Mehrsprachigkeit, kann dazu führen, dass Lehrer:innen Mehrsprachigkeit als Ressource begreifen und im Unterricht häufiger diversitätssensible Unterrichtspraktiken zeigen (Tannenbaum, Haim & Shohamy, 2024). Unsere Didaktisierung kann als ein solches „Trainingsprogramm“ diese Sensibilität entwickeln und stärken, auch bei Personen, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind (Burner & Carlsen, 2023).

Entscheidend ist, dass Lehrkräfte auf die komplexen mehrsprachigen Klassenrealitäten vorbereitet werden. Mehrsprachigkeitsbezogene Reflexion hilft, einsprachige Sozialisationserfahrungen kritisch zu hinterfragen, Mythen zu Mehrsprachigkeit aufzudecken (Kaleta, 2024) und eigene Positionierungen zu verstehen (da Silva, Schmidt & Peuschel, 2022). Die Verbindung von theoretischem Wissen, persönlicher Reflexion und didaktischer Umsetzung für die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz ist essenziell (Schiffel, 2024). Unsere Didaktisierung soll hierzu einen Beitrag leisten, indem sie vielfältige Übungen zur Entwicklung eines reflexiven Habitus anbietet und damit langfristig zu einer diskriminierungskritischen Lehrer:innenbildung beiträgt (Rank, 2014).

4. Fremdbiographien als Reflexionsgegenstand

Biographisches Lernen wird im Projekt *merrem* genutzt, um stereotypisierenden Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit entgegenzuwirken. Dabei orientiert sich die Didaktisierung an Zielen, wie sie auch von Schiffel (2024) und Kaleta (2024) formuliert wurden: Es soll eine Veränderung von defizitorientierten Sichtweisen, die Anerkennung funktionaler Mehrsprachigkeit und eine funktionale Verbindung zwischen Theorie und Praxis erreicht werden. Anders als in Projekten mit Schüler:innenbiographien (z.B. Schiffel, 2024) stammen die im Projekt *merrem* genutzten Biographien aus einer entsprechenden „Peer“-

Group, denn die 2017/18 verfassten Biographien wurden von Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen verfasst (mehr dazu bei Hägi-Mead et al., 2021 und Pokitsch et al., i.E.). Diese studentische und berufliche Ähnlichkeit kann Lehramtsstudierenden, die diese Didaktisierung nutzen, die Identifikation erleichtern. Die Bedeutung biographischer Arbeit wird beispielsweise von Schnitzer (2017) hervorgehoben. Die Arbeit mit Biographien kann Empathie, Perspektivenübernahme, Abbau von Stereotypen und kritisches Denken fördern.

Die Auswahl der Biographien für die Didaktisierung erfolgte nach mehreren Kriterien:

- Mehrsprachig oder einsprachig aufgewachsene Studierende
- Sprache(n) als Teil des Lehramtsstudiums, oder ohne Sprachstudium
- Herkunftssprachenunterricht besucht oder nicht
- Seit wann sprachliche Heterogenität wahrgenommen wird
- Einstellung zur Mehrsprachigkeit von anderen Personen
- Einstellung zur Mehrsprachigkeit von SuS/in der Schule
- Einstellung zur eigenen Sprachigkeit
- Ob Sprache als Distinktionsmerkmal erlebt wurde, oder es den Personen bewusst war

Für die getroffene Auswahl von 14 Sprachenbiographien aus dem Gesamtkorpus von 125 Biographien (vgl. Hägi-Mead et al., 2021) zeigt sich folgende Verteilung:

Das Durchschnittsalter der 14 Sekundar- und vier Primarstudierenden beträgt 26 Jahre. Zum Zeitpunkt des Verfassens ihrer Sprachenbiografie befinden sich die meisten von ihnen im Masterstudium. Elf der 14 Personen sind weiblich, was dem statistischen Geschlechtsdurchschnitt im Lehramt entspricht (vgl. Neunteufl & Atanasoska, 2019). Bei den Studierenden der Sekundarstufe gaben fünf Personen Lehramt Gymnasium/Gesamtschule, drei Personen Haupt-, Real- und Gesamtschule und zwei Personen das Berufskolleg an. Von den Studierenden sind acht Personen – das sind 60 Prozent – mehrsprachig aufgewachsen. Die dabei vertretenen Sprachen sind Türkisch, Arabisch, Kurdisch, Spanisch, Polnisch, Portugiesisch und Luxemburgisch. Nur eine Person ist mit zwei Erstsprachen aufgewachsen (Kurdisch und Türkisch). In den Texten der mehrsprachigen Studierenden werden sechs Mal Angaben zum HSU-Unterricht (entspricht in Österreich dem

Erstsprachenunterricht) gemacht; je drei Personen hatten den HSU besucht, drei Personen nicht.

60 Prozent der Personen, und somit die Mehrheit, studiert kein Sprachenfach. Interessant ist, dass trotz der Unterschiedlichkeit im Aufwachsen (mehrsprachig vs. einsprachig), 60 Prozent der Studierenden Sprache als Distinktionsmerkmal schon selbst persönlich erlebt haben. Die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen in der Schule wird von sechs Studierenden tendenziell als Bereicherung und von genauso vielen Studierenden als Herausforderungen eingeschätzt. Das restliche Drittel ist bei der Frage unentschlossen bzw. es lässt sich aus dem Text keine eindeutige Aussage herauslesen.

5. Didaktisierungsmodell *merrem*: Entwicklung einer mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz

Grundlage für diese Didaktisierung ist ein Fokus auf biographisches Lernen, das mithilfe der anonymisierten 14 Sprachbiographien umgesetzt wird. Die Auseinandersetzung mit diesen Biographien dient der kritischen Reflexion eigener Positionierungen und Zuschreibungen, insbesondere im Kontext von Sprache, Mehrsprachigkeit und Zugehörigkeit.

Im Projekt *merrem* werden Sprachbiographien über sogenannte Bio-Karten in Kleingruppenarbeit analysiert. Auf den Karten sind Textabschnitte aus den Original-Sprachenbiographien abgedruckt. Die Karten decken fünf verschiedene Themenbereiche ab:

1. Bildungsbiographische Grunddaten
2. Eigene Mehrsprachigkeit
3. Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit anderer
4. Sprache als Distinktionsmerkmal
5. Mehrsprachigkeit in pädagogischer Praxis

Diese fragmentarische Präsentation ermöglicht trotz der komplexen Thematik eine schrittweise Auseinandersetzung. Die strukturierte Konfrontation mit Fremdperspektiven soll Abwehrhaltungen abbauen und differenzierte Diskussionen ermöglichen (vgl. Riegel, 2022; Malik, 2022). Durch die Reflexion werden bestehende Einstellungen zu Mehrsprachigkeit oder Diversität hinterfragt und damit pädagogische Professionalität gefördert. Studien zeigen, dass kollektive Reflexion als soziale Praxis Einstellungen nachhaltig

verändern kann (Cruz Neri et al., 2024). Aus diesem Grund werden in unserer Didaktisierung regelmäßig Gruppenaufgaben durchgeführt sowie Reflexionen im Plenum besprochen.

Das hier verwendete hermeneutische Modell einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz (siehe Kapitel 3) verbindet persönliche Erfahrung, fachliches Wissen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Dabei werden sowohl individuelle als auch kollektive Reflexionsprozesse angestoßen. Schriftliche Reflexionen – etwa in Form von Portfolios oder Tagebucheinträgen – spielen eine zentrale Rolle, denn besonders das Schreiben kann metakognitive Prozesse fördern und eine tiefere Verschränkung von Wissen, Erfahrung und Haltung ermöglichen (Altrichter, Posch & Spann, 2007; Bauer & Sorger, 2016).

Ähnlich wie bei Karlström und Hamza (2023) wird die Bedeutung eines sicheren Rahmens („safe space“) inkludiert, indem einige der Schreibaufgaben „privat“ verbleiben und nicht mit anderen geteilt werden müssen. Im Gegensatz dazu steht das exemplarische Reflektieren im Plenum. Reflexion wird nicht nur als individuelles Nachdenken, sondern als gemeinsamer Prozess verstanden, der im Austausch mit Peers und Lehrenden vertieft wird. Gleichzeitig bietet das Projekt Anknüpfungspunkte an das theoriebasierte Reflexionsmodell. So lassen sich in den genutzten fremdbiographischen Studierendentexten Stufen der Reflexion identifizieren, wie beschreibende oder kritische Reflexion (vgl. Hägi-Mead et al., 2021). Das heuristische Modell im Projekt *merrem* betont die Rolle von Brüchen und Inkonsistenzen als Indikatoren beginnender Lernprozesse. Gerade durch diese Inkonsistenzen können Reflexionsprozesse sichtbar werden – und zwar sowohl in den biographischen Bio-Karten und Texten als auch in den Reflexionen der Studierenden im Rahmen der Didaktisierung.

Unsere Didaktisierung bietet strukturierte Sitzungen mit progressiv aufgebauten Inhalten. Portfolioarbeit ist genauso inkludiert wie die Möglichkeit zur Peer-Reflexion. Dem Konzept des reflektiven Journaling (Ryan, 2020) wird gefolgt, außerdem gibt es Diskussion in Kleingruppen oder Plenumsrunden mit zielgerichteten Moderationen durch die Lehrveranstaltungsleitung. Ziel ist die Förderung eines reflexiven Habitus, der über das Seminar hinaus wirksam bleibt (siehe Kapitel 2). Diese Vielfalt an didaktischen Methoden ermöglicht es, auf unterschiedliche Lernstile und Entwicklungsstände einzugehen und so eine mehrsprachige, diversitätssensible Reflexionskompetenz zu fördern. Damit leistet

diese Didaktisierung einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrer:innen, indem sie Reflexion nicht nur fordert, sondern auch fundiert unterstützt (Karlström & Hamza, 2023).

In unserer Didaktisierung finden sich etwa doppelt so viele Aufgaben, die sich „emotional“ mit den Bio-Karten und Themen auseinandersetzen (Gerber, 2024; Zembylas, 2003) als analytische Aufgaben, in denen es darum geht, (Vor-)Wissen, auch Fachwissen, zu aktivieren und zu inkludieren. Das Schreiben von kleineren oder längeren Texten wird in 80 Prozent der Aufgabenstellungen verlangt, was durch den Anspruch erklärbar ist, reflexives Schreiben zur Entwicklung der Reflexionskompetenz zu nutzen (vgl. Pokitsch et al., i.E.). Rollenspiele gibt es drei Mal, als kurze und lange Varianten. Auch wenn das Journal Writing (das reflexive Schreiben in Einzelarbeit) eine wichtige Rolle spielt, werden genauso viele Aufgabenstellungen in der Gruppe gelöst. Paararbeit ist selten, denn eine Bio-Gruppe bleibt über alle Einheiten der Didaktisierung zusammen und „folgt“ somit einer Person und deren Biographie-Ausschnitten. Im Plenum gibt es die Möglichkeit für die Lehrenden, die Diskussion und die Reflexion im Seminar zu moderieren (vgl. Plöger & Fürstenu, 2021), was dadurch eine Erweiterung und Steuerung der Reflexionsprozesse in der Gruppe ermöglicht.

6. Erfahrungsbericht zu einem ersten Probetrieb der Didaktisierung

Dieses Kapitel wurde von Simone Kannengieser verfasst, die an ihrer Hochschule als erste Person aus unserem Team einen vollständigen Probetrieb mit allen Unterrichtseinheitenrealisieren konnte. Im Folgenden werden Beobachtungen aus der Arbeit mit den Karten 1 und 2 des *merrem*-Materials in zwei Studierendengruppen mit 12 bzw. 20 Teilnehmenden berichtet und interpretiert:

Allgemein wirkte die Arbeit mit dem Material auf die Studierenden anregend und schien ihnen Spaß zu machen. Der kleinschrittige Aufbau und die abwechslungsreiche didaktische Gestaltung sorgten für eine sowohl konzentrierte als auch lebendige Arbeitsatmosphäre, die sich über alle vorkommenden Sozialformen hinweg aufrechterhielt. Es wurden keine Rückfragen gestellt, die Aufträge erwiesen sich als selbsterklärend und waren für die Studierenden offenbar plausibel und stimmig.

In den Re-Inszenierungen der (Berufs-)Biographien (in verschiedenen Rollenspiel-ähnlichen Aktivitäten) produzierten die Studierenden Erzählungen, die als Positionierungen in

der migrationsgesellschaftlichen Ordnung interpretierbar sind. Dabei wichen die Studierenden von den gegebenen biographischen Stimuli ab, entweder, indem sie diese aus schmückten oder Aspekte anders gewichteten. So kam es vor, dass die Merkmale Herkunft bzw. Herkunft der Familie/Eltern eingeführt wurden, ohne dass die Bio-Karte diese enthalten hätte. Es kam aber auch vor, dass die Merkmale „Erstsprache xy“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ nur ganz am Rande eingeführt wurden, obwohl sie im biographischen Text ein dominantes Thema waren. Diese Beobachtung spricht dafür, dass mit dem Material, wie beabsichtigt, Ordnungen „in den Köpfen“ der Studierenden aufgerufen und damit auch potenziell besprech- und reflektierbar werden.

Die biographischen Versatzstücke, die die Studierenden erfanden, bezogen sich sowohl auf Berufliches als auch auf Privates. Es kamen z.B. Familiengründungen (DES 31, PAN 30), Auslandsaufenthalte (WAM 28), Umzug in die Großstadt (BDS 28), ein gescheiterter Kunststudiums-Wunsch (WAM 28) und WG-Leben (WAM 28) vor.

Das didaktische Element, mit dessen Hilfe Studierende ihre Sympathien auf fiktive Biographenträger:innen verteilen dürfen und können, fand bei den Studierenden Anklang in dem Sinn, dass sie sich ohne Irritation, Zögern oder Verlegenheit zu ihren Interessen an den Personen bekannten und ihre jeweiligen Gründe eigeninitiativ veröffentlichten. Mehrere dieser Begründungen für den Wunsch, eine der Biographenträger:innen näher kennenzulernen zu wollen, hoben auf Offenheit und eine kosmopolitische Einstellung ab. Die fiktiven Personen wurden dafür bewundert, „wegzugehen“ oder „auszubrechen“. Diese Beobachtung spricht dafür, dass das Material geeignet ist, die Äußerung von Einstellungen und wertehaltigen (evtl. auch sozial erwarteten Ideal-) Vorstellungen zu evozieren.

Von Beginn der Arbeit mit dem *merrem*-Material an bezogen Studierende pädagogisch Stellung, wobei wiederkehrende Motive das „Mutmachen“ bzw. die Ermöglichung von positiven Lernerfahrungen waren. Aus dem Material wurden das freiwillige, intrinsisch motivierte Sprachenlernen (DES 31) und die auf eigener Erfahrung beruhende Identifiziertheit der Lehrperson mit „den DaZ-Kindern“ (PAN 30) bestätigend aufgegriffen, wobei für „die DaZ-Kinder“ explizit angenommen wurde, dass sie einer besonderen Unterstützung und Stärkung bedürfen, und dass bewusst Interaktion mit „den anderen“ Kindern hergestellt werden solle. An dieser Stelle war die Einführung des Othering-Konzeptes

sehr gut möglich und stieß auf verschiedene Reaktionen; Zustimmung, vorsichtiges Interesse oder auch Nachdenklichkeit.

Die Auseinandersetzung mit den ersten beiden Biographie-Ausschnitten regte die Studierenden zu Diskussionen an, über (pauschale) Erfolgsaussichten für den Deutscherwerb (wie bspw. „Kinder lernen es ganz schnell“ oder „Kinder können Deutsch nicht richtig lernen, wenn die Erstsprache nicht sitzt“) sowie über Sprachenkonzepte von Kindern. Diese Beobachtung spricht dafür, dass das Material geeignet ist, eine fachliche mehrsprachigkeitsdidaktische Auseinandersetzung in Gang zu setzen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt *merrem* bestätigt die Aussagen anderer Forscher:innen: Reflexion ist lernbar und entwickelbar, aber erfordert Raum, Struktur und professionelle Begleitung. Durch systematische Übung in Reflexion kann ein reflektiver Habitus kultiviert werden, der langfristig das pädagogische Handeln prägt. Mehrsprachigkeitsbezogene (kritische) Reflexion wird hier so verstanden, dass Studierende lernen, unterschiedliche Perspektiven zu integrieren; dazu gehören persönliche (biographische) Erfahrungen, fachwissenschaftliche Wissensbestände und die Erkenntnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Der Weg zu einer inklusiven, diversitätssensiblen Schule der Migrationsgesellschaft führt über eine kritisch-reflektierende Lehrer:innenbildung, die sich sowohl mit Wissen als auch mit Einstellungen und migrationspädagogischen Sichtweisen beschäftigt – und die eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse nicht ausklammert. Die Integration der Mehrsprachigkeit in den Bildungsrahmen kommt nicht nur mehrsprachigen Schüler:innen zugute, sondern bereichert die Lernerfahrung für alle Schüler:innen, indem Vielfalt und Verständnis im Unterricht gefördert werden.

Als nächster Schritt im Projekt *merrem* soll die hier vorgestellte Didaktisierung an Universitäten im deutschsprachigen Raum ausprobiert werden. Dabei wird es, wie oben erwähnt, wichtig sein, die Entwicklung der mehrsprachigen Reflexionskompetenz bei den Studierenden zu beobachten und zu evaluieren. Dadurch können im Laufe der Erprobung Empfehlungen zur Nutzung in einem breiten Kontext ausgesprochen werden.

Das Projekt *merrem* nutzt das Potenzial der (fremd-)biographischen Arbeit, um eine migrationspädagogisch fundierte, diskriminierungskritische Lehrer:innenbildung zu etablieren. Es bietet damit nicht nur inhaltliche Zugänge zur Thematik, sondern ein methodisch-

didaktisches Gerüst zur gezielten Entwicklung mehrsprachigkeitsbezogener kritisch-reflexiver Professionalität.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, Katja; Jehle, May; McLean, Philipp; Müller, Stefan & Seifert, Anne (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 21–38). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Archer, Margaret S. (2007). *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, Reinhard & Sorger, Brigitte (2016). Schreiben als Mittel zum Aufbau der Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende. *Forschungsperspektiven*, 8, 33–48.
- Beauchamp, Catherine (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Schüler*innen im Bildungskontext*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Burner, Tony & Carlsen, Christian (2023). Teachers' multilingual beliefs and practices in English classrooms: A scoping review. *Review of Education*, 11 (2), o.S.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Combe, Arno & Kolbe, Franz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: Springer VS.
- Cruz Neri, Nadine; Schwenke-Lam, Trang & Fürstenau, Sara (2024). Predictors of multilingual classroom practices of German primary teachers. *International Journal of Educational Research*, 129, o.S.

- da Silva, Ana; Schmidt, Laura & Peuschel, Katarina (2022). Ressourcenorientiert mit Mehrsprachigkeit umgehen: Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen als Lerngelegenheit im Lehramtsstudium Deutsch als Zweitsprache. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7 (2), 102–118.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Döll, Marion; Hägi-Mead, Sara & Settinieri, Julia (2016). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StupaDaZ) an der Universität Paderborn. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung. (Sprachliche Bildung, Band 2)*. (S. 203–215). Münster, New York: Waxmann.
- Finlay, Linda (2008). Reflecting on ‚Reflective practice‘. *Practice-based Professional Learning Paper*, 52, The Open University.
- Fisher, Linda; Evans, Michael; Forbes, Karen; Gayton, Angela & Liu, Yongcan (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, 17 (4), 448–466.
- Fütterer, Tim; Stürmer, Kathleen & Göllner, Richard (2024). Assessing teachers’ noticing from written reflections. In M. Blikstad-Balas, Marte & Staal Jenset, Inga (Hrsg.), *Improving teaching practices: How can we use videos to foster professional learning and classroom change* (S. 131–151). London: Routledge.
- Geier, Thomas (2016). Reflexivität und Fallarbeit. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.

- Gerber, Andrea (2024). Affekte und Emotionen: Wege zur machtreflexiven Hochschulbildung durch produktive Verunsicherung. *Gesellschaft, Individuum, Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 5 (2), o.S.
- Gibbs, Graham (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Zhang, Chengming; Hofmann, Florian; Plößl, Lea; Pösse, Lisa & Artmann, Michaela (2024). Mixed methods research on reflective writing in teacher education. *Frontiers in Psychology*, 15, o.S.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gomolla, Mechtilde & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gülen, Seyma (2021). *Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hägi-Mead, Sara; Peschel, Corinna; Atanasoska, Tatjana; Ayten, Aslı Can & Knappik, M (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37 (1), 25–44.
- Kaleta, Magdalena (2024). DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7 (2), 102–118.
- Karakaoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Shure, Saphira & Wojciechowicz, Anna A. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator.
- Karlström, Matti & Hamza, Karim (2023). Modeling preservice middle school science teachers' reflective practice. *Cogent Education*, 10, o.S.
- Kember, David (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7 (3), 255–275.

- Knappik, M; Peschel, Corinna; Hägi-Mead, Sara; Ayten, Aslı Can & Atanasoska, Tatjana (2022). Reflecting Lingualities and Positionalities for a Changing Ecuation System. In Julie A. Panagiotopoulou, Lisa Rosen & Jenna Strzykala (Hrsg.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education* (S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Korthagen, Fred A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In Fred A.J. Korthagen, Jo Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf & Theo Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung* (S. 55–73). Hamburg: EB Verlag.
- Larrivee, Barbara (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, 341–360.
- Leonard, Tobias & Rihm, Thomas (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Liu, Qian; Çolak, Fatma Zehra & Agirdag, Orhan (2021). Teachers' beliefs and practices in culturally diverse schools: an empirical study in Southwest China. *Teachers and Teaching*, 27 (7), 672–695.
- Malik, Mariam (2022). Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen. Von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 25–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Mann, Steve (2016). *The research interview: Reflective practice and reflexivity in research processes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mecheril, Paul (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meierdirk, Charlotte (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 17 (3), 369–378.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Aysun

- Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, Ingrid (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In Sabine Klomfaß & André Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neunteufl, Barbara & Atanasoska, Tatjana (2019). Fächerwahl, Fächerwechsel und Drop-Out. Eine empirische Studie zu den Motiven im Lehramtsstudium. In Attila Pausits, Regina Aichinger & Martin Unger (Hrsg.), *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung. Studienreihe Hochschulforschung Österreich* (S. 203–223). Münster: Waxmann.
- Nguyen, Thi Thuy Loan (2020). Promoting Thai pre-service English teachers' reflective ability through microteaching lesson study. *Asian EFL Journal Research Articles*, 27 (5.2), 213–236.
- Plöger, Simone & Fürstenau, Sara (2021). Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 70–83.
- Pokitsch, Doris; Hägi-Mead, Sara & Atanasoska, Tatjana (i.E.). *Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft (merrem): Ein sprachbiographisches Seminarkonzept für die Lehrer*innenbildung*.
- Rank, Astrid (2014). Multikulturelle und mehrsprachige Schülerschaft, homogen ausgerichtete Lehramtsstudierende? In Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Ranger, Gwendo & Günter Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 17). (S. 226–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer VS.

- Roth, Hans-Joachim; Bainski, Christiane; Brandenburger, Anja & Duarte, Joana (2012). Inclusive academic language training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seip & Bern Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 93–114). Münster, New York: Waxmann.
- Ryan, Thomas G. (2020). Action research as a developmental tool for health and physical education teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (2), 279–295.
- Saric, Marjeta & Steh, Barbara (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, 67–85.
- Schiffel, Holger (2024). Einsatz von Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen in der DaZ-Lehrkräftebildung. Konzeption und Evaluation einer Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7 (2), 102–118.
- Schnitzer, Anna (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim: Beltz.
- Schön, Donald A. (1983/2017). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Tannenbaum, Michal; Haim, Orly & Shohamy, Elana (2024). Incorporating translanguaging in English instruction: teachers' beliefs, practices, and influencing factors. *International Multilingual Research Journal*, 1–18.
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Zembylas, Michalinos (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), 213–238.

Kurzbiografie

Tatjana Atanasoska ist Hochschulprofessorin an der PH Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft, Heritage Language Education, KI & Schule und Schule in Süd-Ex-Jugoslawien.