

„Auf die Haltung kommt es an“: eine Lernaufgabe für die Lehrkräftebildung

Carolyn Blume, TU Dortmund

Einführung

2016 betitelte Mitch seinen Beitrag in der Festschrift für Friederike Klippel „Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an“ (Legutke, 2016). In den darauffolgenden Seiten führt Mitch aus, dass es für das Gelingen von Fremdsprachenunterricht auf die fremdsprachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften ankommt. Und dann fügt er hinzu: Eigentlich komme es auf ihre Haltung an. Damit zielt er auf ihre Haltung hinsichtlich des forschenden Lernens ab und beschreibt im Anschluss, wie eine forschende Haltung Lehrkräften dazu ver helfe, die Herausforderungen ihrer komplexen Tätigkeiten zu bewältigen.

Die relevante Haltung der Lehrkraft, wie Mitch schon andeutete, erschöpft sich allerdings nicht in der Haltung hinsichtlich des forschenden Lernens. So erwähnt Mitch (2017) in einem Text ein Jahr später fast beiläufig: Es geht auch um die Haltung zur Inklusion, die angehende und praktizierende Lehrkräfte in Zeiten von zunehmender Heterogenität und Diversität entwickeln müssen. Damit das gelingt, so der damalige Mitch, müsse man auch die „mitgebrachten Wertvorstellungen und Handlungsmuster“ (S. 95) zukünftiger Lehrkräfte in den Blick nehmen.

Während Mitch (2016) anhand von vier Szenarien beschreibt, wie im Rahmen von Lehr-/Lerngelegenheiten die forschende Haltung gefördert werden konnte, wird eine ähnliche Explikation in Hinblick auf Diversitätssensibilität nur angedeutet. Hier greife ich Mitchs Forderung von 2017 auf, eine diversitätssensible Lehrkräftebildung zu gestalten, die die besagte, diversitätssensible Haltung fördert. Zunächst skizziere ich kurz die gegenwärtige Situation, die den Bedarf an einer solchen Haltung verdeutlicht, um anschließend die empirischen und theoretischen Erkenntnisse der letzten Jahre diesbezüglich zu schildern. Daran anknüpfend beschreibe ich Aufgaben für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung, die Mitchs Aufruf folgend, eine diversitätssensiblen Haltung fördern können.

Heterogenität und Diversität

Seit Mitch 1977 als Englischlehrer in Frankfurt anfing, hat sich vieles in der deutschen Schullandschaft verändert. Unter anderem ist die Diversität an einzelnen Schulen, aber auch im Schulsystem allgemein, signifikant gestiegen, wie Mitch 2017 selbst schreibt. Hierfür sind u.a. gesellschaftliche Veränderungen ursächlich.

Es handele sich, erklärt er, u.a. um eine migrationsbedingte Multikulturalität der Schüler*innenschaft. Diese hat sich zwar schon in den 1960er im Zuge des Wirtschaftswunders angebahnt, findet aber erst seit Kurzem im deutschen Selbstverständnis einer Einwanderungsgesellschaft Eingang. So schrieb Max Frisch schon 1965: „Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen“ (Frisch in Seiler, 1965). Erst vierzig Jahre danach ist allerdings die Förderung der Integration als staatliche Aufgabe anerkannt worden (Hanewinkel, 2021); bis heute ist der Zugang zu Bildung für Schüler*innen, die aufgrund von Flucht oder Krieg nach Deutschland kommen, stellenweise formell ungeklärt (Krüger-Potratz, 2016).

Dass Diskriminierung noch heute die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte prägt, wird kaum bestritten. Mitch (2017) schreibt selbst dazu:

Migration als Folge von Globalisierung, Vertreibung und Krieg hat die Diversität der Schülerschaften in bisher nicht gekannter Weise vorangetrieben. Sie zeigt sich besonders in den urbanen Zentren; schulisches Leben, Lernen und Lehren muss mit sprachlicher und kultureller Vielfalt fertig werden, eine Herausforderung, der sich das an der Leitvorstellung sprachlich-kultureller Homogenität orientierte deutsche Bildungswesen nur zögerlich gestellt hat. (S. 178)

Vielfältige empirische Daten zeigen, dass diese „zögerliche“ Stellung weiterhin zur systemischen Benachteiligung von knapp 40 % der Schüler*innen (Mediendienst Integration, 2023) führt. Nicht erst seit den bekannt gegebenen Ergebnissen von PISA 2022 werden die geringeren Kompetenzen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Nachweis für eine fehlende Chancengleichheit genommen. Es folgen niedrigere Bildungsabschlüsse, die zur Verstetigung von Diskrepanzen führen. Auch sind Schüler*innen mit Migrationsgeschichte in Gymnasien unter- und in Sonder- bzw. Förderschulen überrepräsentiert (Klemm, 2022; Klemm et al., 2023).

Dabei sollen Sonder- bzw. Förderschulen nach dem seit 2009 gesetzlichen Anspruch auf Inklusion eigentlich kaum neue Zugänge verzeichnen. Die Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN BRK) vor 15 Jahren sollte die Teilhabe von Schüler*innen mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten an allgemeinbildenden Bildungsstätten sichern, doch auch in diesem Bereich bleibt die Realisierung einer gleichwertigen Partizipation hinter den (menschen-)rechtlichen Ansprüchen zurück (UN, 2023). Gleichzeitig aber steigt die Zahl an Schüler*innen mit sogenanntem sonderpädagogischen Bedarf, mit Lerndifferenzen und mit Behinderung an allen Schulformen an. Das, wie Mitch es nennt, „gewaltige... Entwicklungsvorhaben ..., nämlich die konkrete Ermöglichung inklusiver Bildung“ (2017, S. 179), steckt allen Daten zufolge noch in den Kinderschuhen.

Erklärungsansätze

Es sind im letzten Jahrzehnt angesichts der fehlenden Chancengleichheit für Schüler*innen, die von einer mythischen, angenommenen Norm abweichen, vielfältige Studien und Publikationen erschienen, die sich um Erklärungs- und Lösungsansätze bemühen. Prominent sind die pragmatischen Herausforderungen der Inklusion, die Mitch (2017) als „die Quadratur des Kreises“ bezeichnet:

Die Herausforderungen im Alltag zu stemmen, mutet vielen Lehrkräften wie die Quadratur des Kreises an in einem System, das spätestens mit der Sekundarstufe I Vielfalt mit Selektionsmechanismen einzuebnen sucht, in dem die meisten Aktionspläne der Länder unter Finanzierungsvorbehalt und Kostenneutralität stehen und in dem Strategien und Lösungen durchgesetzt werden, ohne dass die Lehrkräfte, gehört, eingebunden und mitgenommen werden. (S. 179)

Auch Gerlach (2012) beschreibt, welchen Hürden Lehrkräfte im Umgang mit „lernschwachen“ Schüler*innen begegnen; diese dürften auch auf Schüler*innen mit geringen schulrelevanten Deutschkenntnissen, mit z.T. traumatischen Fluchthintergründen und mit ungeradlinigen Bildungsbiografien zutreffen. Kaum mit dieser Heterogenität aus der eigenen Schulzeit vertraut, werden angehende Lehrkräfte vor allem darauf vorbereitet, eine

allgemeingültige, kompetenzorientierte Didaktik zu entwickeln. Zwar haben inklusionsbezogene Anteile des Studiums seit Gerlachs Beobachtungen 2012 substantiell zugenommen (Wiarda, 2022). Jedoch sind diese oft allgemeindidaktischer Natur (ebd.). Der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und mit anderen biografischen Faktoren, die von einer angenommenen Norm abweichen, sind weiterhin ebenfalls nur bedingt in der fachdidaktischen Lehrkräfteaus- und -weiterbildung verortet. Als „change agents“ für wirksame Inklusion im Fremdsprachenunterricht agieren zu können, wie das DGFF Positionspapier sie fordert (Gerlach & Vogt, 2021), sind die meisten Fremdsprachenlehrkräfte aufgrund der Begebenheiten noch weit entfernt. Mitch (2017) schreibt dazu:

Vielfältige Aktionspläne und konkrete Maßnahmen, begleitet und gerahmt von einer höchst kontroversen Debatte um Inklusion (vgl. Becker 2015) werfen die Frage auf, ob das, was der Begriff Inklusion suggeriert, nämlich die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestehende Systeme und Strukturen, überhaupt zu haben ist, ohne dass sich die Strukturen grundlegend ändern und ohne dass erhebliche Mittel in entsprechende Reformen fließen. Es geht, wie Uwe Becker treffend formuliert, nicht um den ‚Einschluss‘ in Bestehendes, sondern den Zusammenschluss von Vielfalt“ (Becker 2015, 17), der nicht umsonst zu haben ist. (S. 179)

Neben den erheblichen praktischen und strukturellen Herausforderungen werden die Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften wiederholt in Hinblick auf die Exklusionstendenzen der deutschen Schulen untersucht. Sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische theoretische und empirische Erhebungen stellen fest, dass die Einstellungen zur Inklusion zwar dazu tendieren, positiv zu sein, die selbst wahrgenommene Kompetenz von Lehrkräften, der Diversität der Schüler*innen mit normabweichenden sonderpädagogischen Bedarfen gerecht zu werden, jedoch bestenfalls moderat bleiben (Blume et al., 2019; Gotling et al., i.V.; Kemper & Goldan, 2018; Merz-Atalik et al., 2016). Auch der ressourcenorientierte Umgang mit Mehrsprachigkeit stellt eine Herausforderung für den „monolingualen Habitus“ der Schule dar (Gogolin, 2008; Méron-Minuth, 2018); Fremdsprachenlehrkräfte nennen den Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen mitunter als ihre größte Herausforderung (Blume & Campbell, 2024). Rekonstruktive Analysen gewähren überdies Einsichten darüber, wie komplex diversitätssensible Handlungen im Fremdsprachenunterricht, auch bei höchst reflektierten Lehrkräften, sind (vgl. Kreft & Viebrock, 2020).

Die Einstellungen, die hierzu führen, kommen genauso wie die diskriminierenden Erfahrungen, die viele Schüler*innen erleben, aufgrund einer Verquickung identitätsbezogener Charakteristika und struktureller Begebenheiten der schulischen Autorität qua Institution zustande. Zusammen münden sie in einen eher reproduktiven Habitus im Bourdieu’schen Sinne, der schulische Veränderungen in Zeiten rapider Entwicklungen infolge von Legitimitätskämpfen nur zögerlich – wenn überhaupt – zulässt (vgl. Kramer, 2015). So werden nach wie vor mehr oder weniger diejenigen Menschen als Lehrkräfte ausgebildet, die selbst dem Bild eines*r erfolgreichen Schülers*in im existierenden deutschen Schulsystem entsprechen. Lehrkräfte mit eigenen Erfahrungen der „Schulfremdheit“ (Helsper, 2018, S. 30), insbesondere bei Menschen mit Migrationsgeschichte, sind rar (Gülen, 2021). (Studien über Lehrkräfte mit Behinderungen im deutschen System liegen m.W. nicht vor). Es ist zwar nicht davon auszugehen, dass (angehende) Lehrkräfte mit Lernschwierigkeiten, Behinderungen, chronische Krankheiten oder Migrationsgeschichte automatisch die Nichtpassung des Systems erleben und sich dem widersetzen. Viel eher zeigt sich, dass Lehrkräfte nur bedingt die implizite, strukturelle Diskriminierung wahrnehmen und

reflektieren (Akbaba, 2017; Rotter, 2014). Jedoch wäre schon aus Gründen der Sichtbarkeit eine größere Diversität wünschenswert.

In- und Exklusion als genuin fremdsprachendidaktisches Thema

Doch warum soll ausgerechnet die Fremdsprachendidaktik Aushandlungsort der schulischen Benachteiligung sein? Schon aufgrund der historischen Entwicklung Deutschlands, zunächst als Ort staatlicher Verfolgung und inzwischen – und daraus resultierend – als Zielland für verfolgten Menschen, ist die Thematisierung von Differenz inhaltlich und strukturell eine Aufgabe der schulischen Demokratiebildung (Blume & Gerlach, i.D.). Die Partizipation aller Mitglieder zu gewährleisten ist, worauf Mitch (2017) auch hinweist, ein Grundgebot einer demokratischen Gesellschaft. Er erinnert uns daran, dass die anfänglichen Argumente für die Gesamtschule eben aus diesem universellen Partizipationsgedanken entstanden sind. So kann der inklusive Fremdsprachenunterricht, d.h., ein Fremdsprachenunterricht, der sich mit der Vielfalt von Lernenden auseinandersetzt, als demokratisches Prinzip und sogar als Aufgabe verstanden werden.

Es liegt auf der Hand, dass im Zuge der Globalisierung und den damit einhergehenden wachsenden inter- bzw. transkulturellen Herausforderungen Heterogenität ein Thema des Fremdsprachenunterrichts sein und einen Fokus der Fremdsprachendidaktik bilden muss. Überdies findet diese Globalisierung v.a. in der englischen Sprache als *lingua franca* – und seit zwei Jahrzehnten als digitale *lingua franca* – statt. Um die Partizipation in Zeiten der globalen Digitalität zu gewährleisten, sind Kompetenzen v.a. in der englischen Sprache vonnöten (Blume, 2019).

Insbesondere für behinderte Menschen kann die Beteiligung in digitalen Räumen identitätsbildend sein, wie mehrere Studien zeigen. Durch die Teilhabe an, in und durch Medien (Zorn et al., 2019) werden Menschen, die sonst oftmals ausgeschlossen bleiben, repräsentiert und erlangen Zugang. Hierfür sind allerdings sprachliche Kompetenzen in der digitalen *lingua franca* Englisch vonnöten. So beschreibt Ralston (2016) etwa, wie autistische Jugendliche in Island zunehmend Englisch verwenden, um ihren Interessen online nachzugehen. Ähnliches berichten neurodivergente Informant*innen in Interviews, die Englischlehramtsstudierende im Rahmen des forschenden Lernens durchgeführt haben:

[D]as Internet fing da gerade erst an in den 90ern. Das heißt, damit hatte ich noch nicht so viel zu tun, aber da, wo ich Kontakt damit hatte, war völlig klar, da brauche ich Englisch. Das waren Newsgroups, Mailinglisten. Das war die Handvoll brauchbarer Webseiten, die es gab. Also, da war völlig klar: Ja, es gibt Sachen auf Deutsch, aber wenn man irgendwelchen interessanten Content haben will, auch von der Menge her, da ging es nur über Englisch. (The ELLeN Group, 2024, S. 135)

Videospiele, berichtet ein anderer Jugendlicher, seien „*a kind of liberation*“ (Bunce et al., 2007, S. 196). Auch queere Menschen beschreiben Videospiele und die dazugehörigen Aktivitäten oft als Gelegenheiten, neue Sexualitäten oder alternative Gender-bezogene Identitäten risikoarm zu erproben (Blume, 2021). Nach wie vor wird in diesen Spielen überwiegend auf Englisch kommuniziert. Im internationalen Diskurs häufen sich Studien zur identitätswirksamen Beschäftigung mit Fremdsprachen in digitalen Kontexten, sowohl als ‚Nebenprodukt‘ eines anderen Interesses, als auch im Fokus sprachlicher und textueller Aushandlungen (Han & Reinhardt, 2022; Thorne et al., 2015). In einer Studie beschreiben

Vazquez-Calvo und Thorne (2022), wie Jugendliche durch die Amateur-Übersetzung von Spielen als Amateure eine „kollektive Identität“ und Sprachbewusstheit als Komponenten eines „politischen und soziolinguistischen Widerstandes“ in Bezug auf die Minderheitensprache Katalanisch entwickeln (S. 14, Übersetzung CB). Diese Aktivitäten finden Eingang in einen Teil der Identität, was

Kramersch (2009) das 'virtual and networked self' nennt. Es zeigt und entwickelt sich in den netzbasierten Aktivitäten der Lernenden, den virtuellen sozialen Arrangements mit ihren vielfältigen Möglichkeiten multimedialer Selbstrepräsentation und -inszenierung (Schmidt 2009; 2011). (Legutke, 2013, S. 156)

Nicht nur aus funktionalen Argumenten heraus ist also die Entwicklung sprachlicher und inter-/transkultureller Kompetenzen vonnöten (vgl. Gerlach & Vogt, 2021). Die identitätsbildenden Möglichkeiten ermöglichen Teilhabe. Bei der fremdsprachlichen Diskursfähigkeit, schreibt Mitch (2020),

Geht es doch darum, dass Lernende nicht nur die Fähigkeit entwickeln, etwas möglichst normgerecht zu sagen, sondern sich zu einem Sachverhalt, einem Thema zu äußern, sich auf anderen zu beziehen, eigene Positionen zu vertreten und sprachlich an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren. (S.42)

Und was hat das alles mit der Lernaufgabe zu tun?

Dank u.a. Mitchs Verdiensten der letzten dreißig Jahre ist inzwischen das Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz herauszubilden, in Lehrwerken und im Unterricht angekommen. Auch der Idee der Aufgabenorientierung als Mittel dazu wird Rechnung getragen (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021; Gerlach et al., 2012; Kolb & Schocker, 2021). Schon in seinem Grundgedanken ermöglicht die Lernaufgabe es, die unterschiedlichen Fertigkeiten von Schüler*innen zu berücksichtigen, die aufgrund von Herkunft, sprachlichen Ressourcen, Behinderung, Interessen, Vorwissen oder Kognition variierende Kompetenzen und Motivationen vorweisen. Ganz im Sinne des „gemeinsamen Gegenstands“ (Feuser, 2007) werden Lernaufgaben so konstituiert, dass vielfältige Arbeitswege und Produkte realisiert werden können. Über offene Lernformen und die Differenzierung (Legutke, 2017) und durch Ansätze wie das *Universal Design for Learning* (CAST, 2018) liegen in Verbindung mit Lernaufgaben Konzepte vor, die für die Fachdidaktik Impulse liefern, wie ein teilhabeorientierter Englischunterricht gestaltet werden kann (Müller & Campbell, 2024; Timpe-Laughlin & Laughlin, 2018).

Die Herausforderungen sind dennoch reichlich. Unter anderem erfordern die Antinomien eines individualisierten Unterrichts einerseits und standardorientierter Bewertungspraktiken andererseits eine Bewältigung unlösbarer Widersprüche, wie Mitch (2017) es anmerkt. Ebenso müssen die Bedarfe der Individualisierung unter Gewährung der Autonomie der*des Einzelnen mit den Anforderungen eines kommunikativen, ko-konstruierten und sozio-konstruktivistischen Lernverständnisses vereinbart werden. Mitch schreibt 2016 zusammen mit Michael Schart:

Auf der einen Seite müssen Lehrende in der Lage sein, das Lernen als einen individuell geprägten Prozess zu begleiten. Hierbei kommt eine Kompetenz zum

Tragen ..., und zwar jene, Fachwissen über Sprache und Spracherwerb handlungswirksam umzusetzen. Lehrende müssen die Schwierigkeiten einzelner Lernerinnen und Lerner erkennen und deuten lernen, um konstruktive Unterstützung etwa durch Feedback zu Redebeiträgen, bei schriftlichen Korrekturen oder bei der Lernberatung geben zu können. Auch eine faire Bewertung von Leistungen hängt letztlich davon ab, inwieweit Lehrende in der Lage sind, individuelle Lernverläufe zu verstehen. Auf der anderen Seite sollten Lehrende aber auch die Fähigkeit entwickeln, das Lernen als einen sozialen Prozess zu ermöglichen und zu begleiten. Den Erkenntnissen der soziokulturellen Ansätze ist es zu verdanken, dass der Fremdsprachenunterricht heute auch als ein Ort betrachtet wird, an dem Menschen gemeinsam Bedeutungen aushandeln oder Probleme lösen. In der Interaktion generieren sie neues Wissen. (S. 24)

Es geht nicht lediglich darum, diese zwei Schwerpunkte – die Individualisierung einerseits und das Kollaborative einerseits – gegeneinander abzuwägen. Vielmehr müssen sie miteinander in Einklang gebracht werden, was bei steigender Heterogenität und gleichbleibenden Strukturen eine enorme Herausforderung darstellt.

Es fehlen nach wie vor die finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen, die für die Bewältigung eines inklusiven Englischunterrichts vonnöten sind. An manchen Stellen haben sich die Probleme diesbezüglich intensiviert: Durch zunehmende Ansprüche an Ganztagschulen bei steigendem Lehrkräftemangel ist die ohnehin zu knapp bemessene Unterrichtsversorgung zunehmend strapaziert. Zwar wird durch den gegenwärtige Lehrkräftemangel der Lehrkräfteberuf womöglich für pädagogisch und sprachlich bewandte Menschen geöffnet, die über alternative Anerkennungsverfahren einen Weg in das Klassenzimmer finden, der ihnen sonst ggf. aufgrund von Behinderung, Herkunft oder „Schulfremdheit“ verwehrt bliebe. Die Möglichkeit, dadurch eine „Öffnung“ des Schulhabitus zu erreichen, muss jedoch mit den Problemen fehlender oder abweichender didaktischer Grundannahmen abgewogen und ausbalanciert werden. Weitere bestehende und neue Querschnittsaufgaben in Bezug auf die Digitalisierung und die Nachhaltigkeit verkomplizieren das Bemühen um eine inklusive Englischdidaktik. Nach wie vor zählt die Haltung der Lehrkräfte zum Kern eines gelingenden, diversitätssensiblen Englischunterrichts.

Die Aufgabe für die Lehrkräftebildung: Auf die Haltung kommt es an

Wenn es auf die Haltung der Lehrkräfte ankommt, müssen Lernaufgaben für die Lehrkräftebildung konzipiert werden, die eine Reflexion der eigenen Identität und des persönlichen und professionellen Habitus fördern. Die Forderung der Reflexion in der (fremdsprachendidaktische) Lehrkräftebildung ist keineswegs neu; auch Mitch und Michael Schar (2016) thematisieren sie:

Erkennt man den hohen Stellenwert des subjektiven Faktors an, kann man sich nicht mehr darauf beschränken, didaktisches Theorie- oder Methodenwissen zu vermitteln, allein in der Hoffnung, dass Lehrende es in erfolgreiche Praxis übersetzen werden. ... Die Herausforderung besteht deshalb darin, dem subjektiven Faktor in allen Phasen des Aus- und Fortbildungsprozesses gerecht zu werden und die Professionalisierung als eine Form der Rollenausgestaltung und Identitätsbildung zu verstehen. (S.26)

Ebenso wird die kritische Betrachtung der eigenen Identität (Gerlach, 2019) und des Habitus (Kramer, 2015) gefordert. Zur Reflexion der Identität schreiben Mitch und Michael (2016):

Die Identitätsbildung ... muss vom Individuum selbst geleistet werden. Aus- und Fortbildung können diesen Prozess anstoßen und unterstützen, indem kontinuierlich Möglichkeiten und Anreize geschaffen werden, die Selbstkompetenzen als Lehrkraft weiterzuentwickeln. Dazu zählt beispielsweise, sich der eigenen Werte und Überzeugungen bewusst zu werden, die berufliche Motivation zu klären oder charakterliche Eigenheiten zu erkennen. (S. 27)

Auch wenn Mitch und Michael Scharf nicht den Begriff des Habitus verwenden, erkennen sie gleichzeitig dessen Einfluss und die damit einhergehende Aufgabe der Lehrkräftebildung:

Rollen werden von außen an die Individuen herangetragen. In dieser Hinsicht sollte in der Aus- und Fortbildung ein besseres Verständnis dafür entwickelt werden, was sich die Gesellschaft von Lehrerinnen und Lehrern verspricht, welches Lehrerbild staatliche und institutionelle Curricula zeichnen oder welche Erwartungshaltungen die Lernenden und ihre Eltern hegen. Auch die Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, wie wir sie zu Beginn dieses Beitrags schilderten, gehört zweifellos zu einem kompetenten Umgang mit der eigenen Rolle. (S. 26-27)

In diesem Blog haben auch andere Autor*innen Aufgaben zur Reflexion der Lehrkräfteidentität konzipiert. Die Herausforderung dabei ist es, anhand vom begrenzten oder fehlenden Erfahrungswissen die Reflexion des Selbst als Lernende und Lehrende anhand wissenschaftlicher Theorien zu fördern (vgl. Legutke & Scharf, 2016). Auch ich möchte es dennoch versuchen, geeignete Aufgaben für die erste Phase der Lehrkräftebildung aufzuzeigen. In Anlehnung an Mitchs vier Szenarien zur Herausbildung einer forschenden Haltung (2016) skizziere ich nachfolgend ebenfalls vier Szenarien für die Identitäts- und Habitusreflexion von angehenden Lehrkräften. Danach folgt ein kurzes Resümee.

Szenario 1: Das Außenseitertum, Inklusion und Wellbeing

Studierende reflektieren anhand einer eigenen Erfahrung, in der sie sich selbst als Außenseiter*in wahrgenommen haben, ihre Gefühle in der Situation. Es ist den Studierenden zum persönlichen Schutz selbst überlassen, mehr oder weniger Details preiszugeben; alternativ ist die anonyme Beschreibung im gemeinsamen Forum o. Ä. denkbar. Im Anschluss wird diskutiert, wie die Erwachsenen in der Situation reagiert haben, und es wird diskursiv ausgehandelt, wie sie idealiter hätten reagieren sollen. So werden die Herausforderungen für die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte thematisiert, etwaigen Exklusionsprozessen im Englischunterricht mit pädagogischen und didaktischen Maßnahmen zu begegnen, die sowohl den psychischen als auch den didaktischen Bedarfen der Lernenden gerecht werden. Typische Lernszenarien wie die Gruppen- und Partnerarbeit, die Aufforderung zur mündlichen Beteiligung und die Fehlerkorrektur im Plenum werden mit Blick auf ihre exkludierenden Tendenzen, v.a. für behinderte oder neurodivergente Schüler*innen eruiert und anhand von passenden Unterrichtsvideos analysiert. Die Möglichkeiten und die Grenzen der Lernaufgabe werden in diesem Zusammenhang ebenfalls thematisiert (Blume, Kielwein & Schmidt, 2018). Hierfür beschäftigen sich die Studierenden mit möglichen Quellen von Missverständnissen in der Schüler*inneninteraktion bei bestimmten Formen der Neurodivergenz (Barkley, 2009; Milton, 2018). Auch die Rolle der digitalen Kommunikation für das *Wellbeing* dieser

Zielgruppe wird thematisiert (Blume & Bündgens-Kosten, 2023). Weiterführende Lektüren setzen sich mit empirischen Daten zum Mobbing im deutschen Kontext (Schaufelberger et al., 2024) und mit Exklusionsquoten im nationalen und internationalen Vergleich auseinander (Klemm, 2022; Sansour & Bernhard, 2018).

Szenario 2: Mehrsprachigkeit als Ressource

Die Studierenden setzen sich mit ihren eigenen Chats auseinander. Dabei untersuchen sie konstruktiv, in welchen Zusammenhängen sie unterschiedliche semiotische Symbole und Sprach(-register) produzieren oder rezipieren. Sie begründen aus der eigenen Biografie heraus, warum sie Codeswitching betreiben, und identifizieren ggf. unbewusste Muster ihrer kommunikativen Praktiken (vgl. Appel & Muysken, 2005 [1987]; Bullock & Toribio, 2009). Daran anknüpfend erarbeiten sie Themen der Mehrsprachigkeit im Englischunterricht, u.a. zu Lehrkräfte-Beliefs (Jakisch, 2015; Méron-Minuth, 2018; Pavlenko, 2003), und zu den kognitiven Ressourcen von mehrsprachigen Schüler*innen (Hopp & Jakisch, 2020). Studierende lesen interessengeleitet über die Erfahrungen von Lernenden mit der „Zweitsprache“ Deutsch (Hu, 2011; Oldani & Truan, 2022; Portnaia, 2013). Konzepte für die Integration von multiplen Sprachen im Englischunterricht evaluieren sie mithilfe strukturierter Diskussionsprozesse; im Anschluss reflektieren sie anhand fiktiver Schüler*innenbiografien die Eignung der vorausgewählten Methoden (vgl. Blume, Schmidt et al., 2018).

Szenario 3: Das Privileg, Englisch lernen zu dürfen

Die zentrale Aktivität im Szenario baut auf bestehenden Übungen zur Reflexion der eigenen Privilegien auf und erfordert gegenseitiges Vertrauen (McCaffry, 2018). Studierende reihen sich nebeneinander auf; zum größeren Schutz der Privatsphäre können stellvertretend Figuren oder Platzhalter verwendet werden. Es werden Aussagen gemacht, die v.a. außerschulische Sprachlern- und Anwendungsgelegenheiten wie Online-Kontakte, internationale Reisen, Austauschfahrten oder Auslandspraktika im zielsprachlichen Ausland hervorheben. Für jede Aussage, die auf sie zutrifft, gehen die Studierenden einen Schritt nach vorn. Die anschließende Reflexion nimmt in den Fokus, inwiefern diese Erfahrungen ihre Entscheidung, Englischlehrkräfte zu werden, beeinflusst haben, und inwiefern durch diese Erlebnisse sprach- und inter-/transkulturellen Kompetenzen herausgebildet wurden. Eine explizite Verbindung zum Schulunterricht wird für den Englischunterricht insbesondere, aber auch für das schulische Kapital im Allgemeinen, diskursiv hergestellt. Eine Analyse anhand von empirischen Daten zur Bildungsbenachteiligung findet statt, um etwaige anekdotische und subjektive Wahrnehmungen zu adressieren (Kolleck, 2023). Diese stellen Erkenntnisse zu den Bildungsungleichheiten, die Schüler*innen betreffen, sowie die demografischen Charakteristika von Lehrkräften, dar (vgl. Appleby, 2016; Cramer, 2010; Hochschulbildungsreport 2020, K.D.; Puderbach, 2016).

Szenario 4: Der digitale Habitus

In Anlehnung an theoretische und empirische Beiträge zu „digital divides“ (van Deursen & van Dijk, 2014) nehmen die Studierenden ihre eigenen digitalen Praktiken in den Blick. Nach einer einführenden Abfrage zu ihrem vorhandenen Vorwissen über *Digital Englishes* (Emojis, Doggospeak, Abkürzungen und Meme-Familien), evaluieren die Studierenden ihre eigene Kompetenz in dieser Varietät und reflektieren die Gründe für das (Nicht-)Wissen sowie die identitätsbildenden und partizipativen Möglichkeiten, die mit einer diesbezüglichen Kompetenz einhergeht bzw. einhergehen würde (vgl. Blume & Bündgens-Kosten, 2023). Gleichzeitig wird diskursiv die Frage nach einem spielerischen Ansatz im

Fremdsprachenunterricht fachdidaktisch und soziologisch thematisiert (Blume, 2019, 2020a). Mithilfe von theoretischen Beiträgen setzen sich die Studierenden mit dem Konzept des digitalen Habitus auseinander. Dabei ordnen sie sich einem der von Kommer und Biermann (2012) herausgearbeiteten Profile zu, das ihrem Nutzungsverhalten und ihren Einstellungen entspricht, und tauschen sich über die elterlichen Einflüsse in diesem Kontext aus. Anhand von Beispielen aus dem Internet sowie vorliegenden Erhebungen (Childress et al., 2021; Katz-Gerro, 2002; Steele, 2011) schärfen die Studierenden ihren Blick für das implizite symbolische Kapital, welches sie besitzen, und reflektieren die Implikationen für Schüler*innen mit abweichendem Kapital, v.a. hinsichtlich der Digitalität (Blume, 2020b) und des Fremdsprachenlernens (Blume & Gerlach, i.D.; D'Almeida, 2016; Lanvers, 2017; Vandrick, 2014).

Schlusswort

Die vier Szenarien zeigen, wenn auch nur skizzenhaft, dass eine reflexive Haltung von angehenden Englischlehrkräften in Bezug auf viele Formen der Diversität vonnöten ist. Mitch (2017) hebt hervor, dass ein weiter Inklusionsbegriff als Grundlage der Überlegungen gelten sollte. Er versteht

Inklusion unter Bezugnahme auf die UNESCO nicht ausschließlich im Sinne der BRK [Behindertenrechtskonvention] als die Integration von Menschen mit Behinderung, sondern vielmehr in einem weiten und umfassenden Sinn als Würdigung von und Umgehen mit der Vielfältigkeit und Besonderheit aller Schülerinnen und Schüler. (S. 180)

Um bei der Vielfalt an Heterogenitätsmerkmalen, die dementsprechend relevant sind, eine inklusive Haltung zu entwickeln, müssen verschiedene Aspekte der Differenz fortwährend in Reflexionsaufgaben adressiert und auf fremdsprachendidaktische Fragen hin spezifiziert werden. Die in der Anglosphäre entstandenen Impulse und Bewegungen, die sich für eine Reflexion von sozialen Ungerechtigkeiten in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht einsetzen, dienen neben ersten deutschen Veröffentlichungen als Inspirationsquellen. Diese können dazu dienen, bei angehenden Lehrkräften eine kritische Hinterfragung dessen anzuleiten, wie Neutralität angesichts variierender Partizipationsmöglichkeiten exkludierend wirkt (vgl. Blume & Gerlach, i.D.; Gerlach, 2020). Denn, wie Mitch es sagt: Es kommt auf die Haltung an.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht: Eine Einführung*. J.B. Metzler.

Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund: Widerstand im Dispositiv*. Beltz Verlagsgruppe.

Appel, R. & Muysken, P. (2005 [1987]). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam Academic Archive.

Appleby, R. (2016). Researching privilege in language teacher identity. *TESOL Quarterly*, 50(3), 755–768. <https://doi.org/10.1002/tesq.321>

Barkley, R. A. (2009). *30 essential ideas about ADHD*. Centre for ADHD Canada. <https://adhdvideosandinfo.blogspot.com/p/blog-page.html>

Blume, C. (2019). Playing by their rules: Why issues of capital (should) influence digital game-based language learning in schools. *CALICO Journal*, 36(1), 19–38.

- Blume, C. (2020a). Games people (don't) play: An analysis of pre-service EFL teachers' behaviors and beliefs regarding digital game-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1/2), 109–132. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552599>
- Blume, C. (2020b). German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 879–905. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>
- Blume, C. (2021). Inclusive digital games in the transcultural communicative classroom. *ELT Journal*, 75(2), 181–192. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa084>
- Blume, C. & Bündgens-Kosten, J. (2023). The role of digitality for neurodivergent English language learners: Agency and well-being within and outside the ELT classroom. *AAA—Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik Agenda: Advancing Anglophone Studies*, 48(2), 211–235. <https://doi.org/10.24053/AAA-2023-0012>
- Blume, C. & Campbell, S. (September 2024). “We don't have **those** students, so we don't bother with digital tools”: EFL teachers' conceptualizations of diversity and digitality. SLTED: Second Language Teacher Education, Brünn, Tschechien.
- Blume, C. & Gerlach, D. (i.D.). Searching for social justice in English language learning and teaching in Germany. In A. Biel & F. Esleben (Hrsg.), *Taking action in language education: Bringing social justice into the classroom (working title)*. Multilingual Matters.
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019). The ABCs of inclusive English teacher education: Attitudes, beliefs, and (reflective) competence. *TESL-EJ*, 22(4). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume22/ej88/ej88a6/>
- Blume, C., Kielwein, C. & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (ziendifferent-)inkluisiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht* (S. 27–48). Waxmann.
- Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (2009). Themes in the study of code-switching. In B. Bullock-Wilson & A. J. Toribio (Hrsg.), *Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (S. 1–18). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576331.002>
- Bunce, M., Herbert, M. & Collins, J. C. (2007). Taking flight: Learning differences meet gaming literacies. In C. L. Selfe, G. E. Hawisher & D. van Ittersum (Hrsg.), *Gaming Lives in the Twenty-First Century* (S. 191–202). Palgrave Macmillan.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST, Inc. <http://udlguidelines.cast.org>
- Childress, C., Baumann, S., Rawlings, C. & Nault, J.-F. (2021). Genres, objects, and the contemporary expression of higher-status tastes. *Sociological Science*, 8, 230–264. <https://doi.org/10.15195/v8.a12>
- Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 4–22.
- D'Almeida, E. (2016). Cultural capital, habitus and capabilities in modern language learning. *Scottish Languages Review*, 31(Summer), 9–22.
- The ELLeN Group (Hrsg.). (2024). *Expert*innen in eigener Sache: Gespräche über Englischunterricht und Neurodiversität*. LIT Verlag. http://ellen-project.eu/wp-content/uploads/2024/06/IO2_Expert_innen_in_eigener_Sache.pdf
- Feuser, G. (2007, 11. Januar). *Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Offener Unterricht – Antwort auf Heterogenität, Luzern, Schweiz. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-am-Gem-Geg.pdf>

- Gerlach, D. (2012). Warum unsere Schulen lernschwache Schüler/innen nicht fördern können ... oder etwa doch? Eine kritische Stellungnahme aus der Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2), 227–232.
- Gerlach, D. (2019). Implizite Reflexion: Grundzüge einer Förderung handlungs- relevanter Reflexionskompetenz für (angehende) Lehrpersonen. *SE-MI-NAR*, 25(1), 41–48.
- Gerlach, D. (Hrsg.). (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik*. Narr.
- Gerlach, D., Goworr, J. & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 52, 3–19.
- Gerlach, D. & Vogt, K. (2021). Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF): Inklusiver Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 21–50. <https://dgff.de/assets/Uploads/Heft-ZFF-1-2021-Positionspapier-Inklusion.pdf>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag.
- Gotling, N., Hüttner, J., Proyer, M. & Schlick, M. (i.V.). Vorbereitung auf inklusiven Fachunterricht: Hochschuldidaktische Überlegungen und Erfahrung zur Englischlehrer:innenbildung in Bezug auf Neurodiversität. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 53(2).
- Gülen, Ş. (2021). *Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32882-5>
- Han, Y. & Reinhardt, J. (2022). Autonomy in the digital wilds: Agency, competence, and self-efficacy in the development of L2 digital identities. *TESOL Q*, Artikel tesq.3142. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1002/tesq.3142>
- Hanewinkel, V. (2021). *Integration und Integrationspolitik in Deutschland*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/deutschland/344036/integration-und-integrationspolitik-in-deutschland/>
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Klinkhardt forschung / Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hochschulbildungsreport 2020. (k.D.). *Chancen für Nichtakademikerkinder: Von der Grundschule bis zur Promotion—soziale (Selbst-)Selektion benachteiligt Nichtakademikerkinder*. <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder>
- Hopp, H. & Jakisch, J. (2020). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 195–199). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_28
- Hu, A. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In H. Faulstich-Wieland & H. U. Grunder (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer; Bd. 3. Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 121–139). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen. Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert: Band 31*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05999-1>
- Katz-Gerro, T. (2002). Highbrow cultural consumption and class distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. *Social Forces*, 81(1), 207–229. <https://doi.org/10.1353/sof.2002.0050>
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(8), 361–372. <https://doi.org/10.25656/01:15803>

- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. <https://doi.org/10.11586/2022067>
- Klemm, K., Hollenbach-Biele, N. & Lepper, C. (2023). *Inklusion im deutschen Schulsystem: Schuljahr 2021/2022*. <https://doi.org/10.11586/2023051>
- Kolb, A. & Schocker, M. (2021). *Teaching English in the primary school*. Klett Kallmeyer.
- Kolleck, N. (2023). Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem: Status quo, Desiderata und Lösungsansätze. In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, A. Panagiotopoulou & J. Springob (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Band 14. Zukunft Bildungschancen: Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 57–68). New York.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden [The media habitus of (future) teachers. Media-related dispositions and media behaviors of pre-service teachers]. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81–108). Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (4), 344–359.
- Kreft, A. & Viebrock, B. (2020). Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 31(2), 182–205.
- Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu-Aydın & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–42). Springer VS.
- Lanvers, U. (2017). Contradictory others and the habitus of languages: Surveying the L2 motivation landscape in the United Kingdom. *The Modern Language Journal*, 101(3), 517–532. <https://doi.org/10.1111/modl.12410>
- Legutke, M. K. (2013). Identität und Selbst im fremdsprachlichen Klassenzimmer. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 153–162). Narr.
- Legutke, M. K. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In F. Klippel (Hrsg.), *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung: Bd. 30. Teaching languages - Sprachen lehren* (S. 93–111). Waxmann.
- 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 (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Auflage, S. 178–187). Narr Francke.
- Legutke, M. K. (2020). Themenorientierte Arbeit. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 41–56). Klett Kallmeyer.
- Legutke, M. K. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr Francke.
- McCaffry, B. L. (2018). *Privilege exercise*. http://portal-intersektionalitaet.de/fileadmin/downloads/Privilege_Exercise_McCaffry.pdf
- Mediendienst Integration. (2023). *Mediendienst Integration: Schule*. <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html>

- Méron-Minuth, S. (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto.
- Merz-Atalik, K., Beuse, K. & O'Brien, C. (2016). Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education – A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). *Zeitschrift für Inklusion*, 0(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/313>
- Milton, D. (2018). *The double empathy problem*. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/double-empathy>
- Müller, T. & Campbell, S. (2024). *UDL als Hilfsmittel zur Gestaltung diversitätssensiblen Fremdsprachenunterrichts*. Netzwerk Inklusiver Englischunterricht. <https://inklusive-englischunterricht.de/zugaenge-zu-inklusivem-englischunterricht/universal-design-for-learning/>
- Oldani, M. & Truan, N. (2022). Navigating the German school system when being perceived as a student 'with migration background': Students' perspectives on linguistic racism. *Linguistics and Education*, 71, 101049. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101049>
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 251–268. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Portnaia, N. (2013). *Sprachlersituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch*. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule1. *DDS-Die Deutsche Schule*, 108(1), 47–66.
- Ralston, K. K. (2016). *Autism and English in Iceland: Are young Icelanders with autism spectrum disorders using English differently than their peers?* [MA Thesis]. Háskóli Íslands, Iceland. <https://skemman.is/bitstream/1946/25931/1/MA%20ritger%c3%b0%20complete.pdf>
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag: Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Springer.
- Sansour, T., & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter; European Journal of Disability Research*, 12(3), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- Schaufelberger, R., Ludewig, U., Becher, L., Kleinkorres, R., Lorenz, R. & McElvany, N. (2024). *Wohlbefinden von Schüler*innen: Erfahrungen mit dissozialen Verhaltensweisen in Grundschulen in Deutschland und im internationalen Vergleich*. https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Download_Praxisportal/Kurzbericht_TfE08_Wohlbefinden_von_SchuelerInnen.pdf
- Seiler, A. J. (1965). *Siamo Italiani: Die Italiener: Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz*. EVZ.
- Steele, C. (2011). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us and what we can do* (Norton paperback, 1. ed.). *Issues of our time*. Norton.
- Thorne, S. L., Sauro, S. & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 215–233. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000257>
- Timpe-Laughlin, V. & Laughlin, M. K. (2018). Universal design for learning: Review and implications for EFL instruction. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht* (S. 161–174). Waxmann.
- UN = United Nations. (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. United Nations. http://liga-selbstvertretung.de/wp-content/uploads/2023/09/230912_Germany_Concluding_Observations.pdf

- van Deursen, A. & van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Vandrick, S. (2014). The role of social class in English language education. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(2), 85–91. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.901819>
- Vazquez-Calvo, B. & Thorne, S. L. (2022). Catalan Identity and language attitudes through fan translation of video games in the digital wilds. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2137168>
- Wiarda, J.-M. (2022). *Kaum noch ohne*. <https://www.jmwiarda.de/2022/09/14/kaum-noch-ohne/>
- Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz Juventa.