

Praxismodelle

Bibliografie:

Verena Stürmer, Sarah Désirée Lange
und Lydia Kater-Wettstädt:

Kritische Reflexion im Rahmen von
Service-Learning. Erfahrungen mit neu
zugewanderten Kindern in der Schule.

journal für lehrerInnenbildung, 23 (2), 36-47.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023>

ISSN 2629-4982

02

*Verena Stürmer,
Sarah Désirée Lange und
Lydia Kater-Wettstädt*

Kritische Reflexion im Rahmen
von Service-Learning.
Erfahrungen mit
neu zugewanderten Kindern
in der Schule

Reflexion des schulischen Umgangs mit Migration

Die reflexive Auseinandersetzung mit der Thematik Flucht und Migration erscheint vor dem Hintergrund aktueller Migrations- und Fluchtbewegungen (Statista Research Department, 2022; UNO-Flüchtlingshilfe, 2022) für Lehrkräfte essenziell, da Schüler*innen mit Fluchterfahrungen zum schulischen Alltag gehören und Aspekte professionellen Handelns in Frage stellen. Daher werden Anpassungen des Handelns auf unterschiedlichen Ebenen nötig, für die eine kritische Reflexion des eigenen professionellen Handelns eine notwendige Voraussetzung ist. In der vorliegenden Studie wird mit *kritischer Reflexion* das *reflektierte und begründete Hinterfragen* gemeint, dem eine eingehendere Auseinandersetzung mit einer Thematik zugrunde liegt (Aeppli & Lötscher, 2016).

Für die Grundschule als Ort gemeinsamer Beschulung aller Kinder (Jung, 2021) gilt die Notwendigkeit eines reflektierten professionellen Umgangs mit neu zugewanderten Schüler*innen im Besonderen: Ein konstruktiver Umgang mit der heterogenen Schüler*innenschaft sowie das Bemühen um Inklusion zählen zu ihren pädagogischen Grundkonzepten (Bartels & Vierbuchen, 2022). Dennoch bewegt sie sich schulorganisatorisch immer wieder im Spannungsfeld zwischen inkludierenden und exkludierenden Praktiken, etwa bei der Frage nach der optimalen Förderung neu zugewanderter Kinder in separaten Willkommens- oder Regelklassen (Panagiotopoulou & Rosen, 2017; Dewitz, 2018; Schroeder, 2018). Eine spezifischere Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Thematik Flucht und Migration wird daher gefordert (Lange, 2018; Massumi & Fereidooni, 2016). Studierende machen in Praxisphasen Erfahrungen mit neu zugewanderten Kindern und beobachten, wie in Schule und Unterricht mit geflüchteten Kindern umgegangen wird und ob und wenn ja wie Unterricht an die spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst wird. Solche Erfahrungen können Reflexionsprozesse anregen (Giese, 2010) und somit im Idealfall die professionelle Kompetenz erhöhen. Dies gilt insbesondere für Service-Learning-Seminare, in denen die Reflexion der in der Praxis gemachten Erfahrungen einen zentralen Stellenwert für die angestrebten Lernprozesse einnimmt (Bartsch & Grottker, 2021, S. 21).

Lernen von Reflexion durch Service-Learning

Reflexion wird nach Korthagen (2001) grundlegend als übergeordnete Form des Denkens verstanden. Dabei stellt Reflexion einen „Prozess des strukturierten Analysierens [...] mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln“ (Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019, S. 148) dar. Für die Ausbildung einer professionellen Reflexionskompetenz sind angemessene Reflexionsgelegenheiten erforderlich (Wyss, 2013), die begleitet und angeleitet werden sollten. Demnach gilt es in der Lehrkräftebildung hochschuldidaktische Settings zu schaffen, in denen kritische Reflexion explizit als Lernziel verfolgt wird (Roters, 2012). Service-Learning-Seminare, in denen gesellschaftliches Engagement von Studierenden mit fachlichem Lernen verbunden wird (Backhaus-Maul & Jahr, 2021), erscheinen hierfür besonders geeignet und können daher als Chance zur Optimierung der Lehrkräftebildung angesehen werden.

Eine Förderung der Reflexionsfähigkeit ist dabei nicht schon durch die Verknüpfung des gesellschaftlichen Engagements der Studierenden mit einer begleitenden Lehrveranstaltung sichergestellt, sondern von den strukturellen Bedingungen abhängig, zu denen Reinders (2016) etwa eine systematisch angeleitete Reflexion zählt. Voraussetzung für anspruchsvolle Reflexionsprozesse ist eine *kritische Grundhaltung* der Studierenden im Sinne eines *kritischen Prüfens und Hinterfragens von Erfahrungen*, die ggf. durch hochschuldidaktische Impulse gezielt initiiert werden sollte (Lange, Kater-Wettstädt & Stürmer, 2022). Eine kritische Grundhaltung zeigt sich etwa in einer offenen und neugierigen Einstellung gegenüber den gemachten Erfahrungen, die in ihrer Einordnung hinterfragt und alternativ gedeutet werden. Wenn eine kritische Grundhaltung vorliegt, dann kann sich diese darin zeigen, dass Annahmen reflektiert, in Frage gestellt, begründet, eingeordnet und von Tatsachen unterschieden werden. Ein Merkmal kritischen Reflektierens ist zudem die Fähigkeit, die Position und Blickrichtung anderer einnehmen zu können (Aeppli & Lötscher, 2017).

Bei den im Rahmen der ‚FluGru-Studie‘ analysierten Seminaren haben die Studierenden neu zugewanderte Kinder in schulischen Kontexten unterstützt, z. B. in Form von Sprachförderung. Hierbei wurden Kinder in Einzel- oder Gruppenarbeit neben, aber auch während des re-

gulären Klassenunterrichts begleitet. In einigen Fällen besuchten die Studierenden die Schüler*innen zudem zu Hause, um die Kinder nachmittags etwa bei den Hausaufgaben oder dem Erarbeiten des Schulstoffes zu unterstützen. Dadurch konnten die Studierenden Einblicke in die häufig prekären und unsicheren Lebensumstände der Kinder bzw. der Familie erhalten sowie Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Elternarbeit machen.

Die Begleitseminare waren semesterbegleitend mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden angelegt. Inhaltlich war eine Zweiteilung vorgesehen: So wurde einerseits ein theoretisches Grundwissen zur Situation von neu zugewanderten Familien (etwa zur Rechtslage, zum Asylverfahren oder zur Wohnsituation), zum schulischen Umgang mit neu zugewanderten Kindern in Deutschland sowie zu Möglichkeiten der Lernunterstützung der Kinder insbesondere im sprachlichen Lernbereich vermittelt (inhaltliche, didaktische und methodische Aspekte zur Sprachförderung in verschiedenen Bereichen). Andererseits tauschten sich die Studierenden in jeder Sitzung über ihre Erfahrungen im eigenen oder beobachteten Umgang mit den Kindern aus, wobei von gelungenen, insbesondere und intensiv aber auch von herausfordernden Situationen berichtet wurde. Im Peer-Kontext und mit Unterstützung der jeweiligen Dozentin wurden Strategien und Förderkonzepte für das weitere Vorgehen entwickelt. Gerade der Austausch zu den individuellen Erfahrungen der Studierenden bot in den Begleitseminaren immer wieder Anlass für Diskussionen zu Handlungsalternativen, die durch die betreuenden Dozentinnen gezielt angeregt und begleitet wurden. Dabei wurde immer wieder auf die theoretisch erarbeiteten Inhalte zurückgegriffen. Mehrfach thematisiert wurde etwa das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch einer möglichst individualisierten Förderung einerseits und einer raschen Inklusion der Kinder in die Regelklasse andererseits. Konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen konnten durch gemeinsame Reflexion in ihrer Bedeutung für das oben dargestellte Spannungsfeld (Theorie), aber auch für die beobachteten Akteur*innen aus der Praxis kritisch diskutiert werden. Aus der gemeinsamen Analyse entstanden so anspruchsvolle und auch kritische Reflexionen (Lange et al., 2022).

Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der ‚FluGru‘-Studie (*Flucht in der Grundschule*)¹ bezieht sich auf die Analyse der reflexiven Auseinandersetzung von angehenden Grundschullehrkräften mit ihren schulischen Erfahrungen zu neu zugewanderten Kindern. Dieser Beitrag fokussiert dabei zwei für den Kontext des Service-Learning relevante Fragestellungen:

1. Welche Art von Erfahrungen bilden die Grundlage der reflexiven Auseinandersetzungen von Studierenden in Service-Learning-Seminaren?
2. Welche Themen sind in diesen Auseinandersetzungen Ausgangspunkt für vertiefende Reflexionen?

Methodisches Vorgehen

Datenerhebung: Gruppendiskussionen von Studierenden

Die Datengrundlage umfasst $N=24$ Gruppendiskussionen, die in den Jahren 2016-2020 mit insgesamt 127 Studierenden im ‚peer-Format‘ in grundschulpädagogischen Seminaren an drei Universitätsstandorten erhoben wurden. Inhaltlich bezogen sich alle Seminare auf die Thematik Flucht und Migration, wobei unterschiedliche Schwerpunkte vorgenommen wurden. Neun der Gruppendiskussionen fanden im Rahmen von Service-Learning-Seminaren statt. Mit den vorliegenden Fragestellungen rücken diese neun Diskussionen in den Fokus. Das ehrenamtliche Engagement der angehenden Lehrkräfte bestand in der schulischen Unterstützung (zumeist neu) zugewanderter Kinder.

Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert und im Sinne einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung ausgewertet (Kuckartz, 2016). Theoretischer Ausgangspunkt des Kodierleitfadens bildet das EDAMA-Modell zur Analyse von Reflexionen nach Aepli und Lötscher (2016). Die vorliegenden Auswertungen beziehen sich auf die Phasen ‚Darstellen‘ (als Beobachtung äußerer Gegebenheiten), ‚Analyse‘ (als

1 Details zur ‚FluGru-Studie‘: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/grundschulpaedagogik/forschung/beschreibung-aktuelle-forschungsprojekte/migration-und-mehrsprachigkeit/flugru-fluchtmigration-in-der-grundschule/> (01.03.2023).

Begründung eines zuvor beschriebenen Verhaltens) und ‚Maßnahmen‘ (als Beschreibung einer Handlungsableitung) (Lange et al., 2022).

Die deduktiven Analysen dienen der Auswertung der Reflexionsprozesse hinsichtlich dieser unterschiedlichen Phasen. Darauf aufbauend werden die Kodierungen der analytischen Diskussionsanteile in einer vertiefenden induktiven Analyse im Hinblick auf die thematischen Inhalte des studentischen Erfahrungsaustauschs untersucht.

Ergebnisdarstellung

Erfahrungen als Grundlage von Reflexionen

In der induktiven Analyse der Gruppendiskussionen zeigen sich grundsätzlich zwei verschiedene Erfahrungsarten (Lange et al., 2022): *Primärerfahrungen*, in denen sich die Studierenden über Erfahrungen austauschen, die sie selbst als Agierende oder Beobachtende im schulischen Umgang mit neu zugewanderten Kindern machen, sowie *Sekundärerfahrungen*, in denen sie über Erfahrungen aus ihrem Umfeld (etwa der Familie) sprechen. Für die vorliegende Studie wurde auf die Erfahrungen fokussiert, die sich auf den schulischen Kontext beziehen. In der Analyse der thematisierten Erfahrungen wurde deutlich, dass sich diese im Mittel mit 76,5 Prozent (von 100% der Kodierungen der schulischen Erfahrungen) auf Primärerfahrungen mit neu zugewanderten Kindern beziehen. Inhaltlich geht es dabei beispielsweise um die Organisation der schulischen Integration und die damit verbundenen Herausforderungen für Lehrkräfte und das Schulsystem. Weiterhin wird die Frage aufgegriffen, ob die Schüler*innen besser in Übergangsklassen unterrichtet oder frühzeitig in Regelklassen integriert werden sollten, wobei auch das Problem fehlenden Personals und/oder einer fehlenden Qualifizierung des Personals thematisiert wird. Diskutiert werden auch die aktuellen und vergangenen Lebensverhältnisse der neu zugewanderten Kinder, möglicherweise traumatische Erfahrungen auf der Flucht und Auswirkungen dieser Umstände auf das Verhalten der Kinder im Unterricht.

Thematische Ausgangspunkte vertiefender Reflexionen

In der induktiven Analyse der analytischen Auseinandersetzung in den Gruppendiskussionen zeigen sich sechs Themenkomplexe, die im Fo-

kus der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Erlebnissen stehen: organisatorische Sachverhalte (1), eine „Nicht-Passung“ der Kinder zur Institution Schule (2), positive Beispiele für Integration (3), Wissen um die Erfahrungen der neu zugewanderten Kinder sowie deren aktuelle Lebensumstände (4), der Umgang mit den Schüler*innen im Unterricht (5) sowie didaktisch-methodische Aspekte (6).

In der Auseinandersetzung mit *organisatorischen Sachverhalten* (1) wird v. a. die grundsätzliche Organisation von Schule für neu zugewanderte Kinder thematisiert, etwa strukturelle Vorgaben von Seiten der Schulen sowie bildungspolitische Vorgaben: *„Das war verrückt. (...) Das war übelst das Chaos, weil da ewig viele Kinder/ Das sind zwei Übergangsklassen an der Schule(.) (...) Also die sind aufgeteilt nach Alter, also (.) mh die Jüngeren und Älteren. (10_Mumbai_64-67)“*. Dabei wird kritisch betrachtet, dass die Integration neu zugewanderter Schüler*innen unter den aktuellen organisatorischen Voraussetzungen eine große Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt: *„Und auch (.) einfach (.) reingeschmissen in irgendwelche Klassen und gehofft, dass die dann irgendwie mitkommen und alle sind irgendwie überfordert. Bisschen ähnlich wie bei der Inklusion ((lachen))“*. (22_Kabul_262-264). Auch die Beobachtung einer wahrgenommenen *Nicht-Passung der Kinder zur Institution Schule* (2) ist Ausgangspunkt vertiefter Reflexionen. Dabei werden etwa Verhaltensauffälligkeiten oder Lernrückstände von neu zugewanderten Kindern thematisiert, denen störende Auswirkungen auf den Unterricht zugeschrieben werden. *„Und das war halt dann schon heftig, weil halt der, ja, einfach fünf Jahre älter war und halt eigentlich auf einem Stand von keine Ahnung, vielleicht noch niedriger als die anderen war. Weil die halt ganz neu das Lernen angefangen haben. Und er war halt einfach schon eigentlich in der Entwicklung weiter“* (22_Kabul_38-42).

Auch *positive Beispiele für Integration* (3) der neu zugewanderten Kinder können vertiefte Reflexionen initiieren. Dabei wird nicht nur die Integration der Schüler*innen in die Klasse und die Schule betrachtet, sondern auch deren integrationsorientierte Handlungen und ihr Verhalten im Allgemeinen. Der Fokus liegt hier auf den bereits erworbenen kognitiven, sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Kinder. Die sozialen Kompetenzen werden ebenfalls kritisch diskutiert: *„Die war halt so vom Sozialverhalten ähm so ziemlich fit und war einfach nur schwach, (.) aber wurde super in die Klasse integriert“* (10_Mumbai_115-116).

Die Auseinandersetzung mit dem *Wissen um die Erfahrungen der neu zugewanderten Kinder und deren aktuelle Lebensumstände* (4) ist ebenfalls Gegenstand vertiefter Reflexionsprozesse. Hierbei thematisieren die Studierenden ihren eigenen Wissensstand sowie ihre Emotionen hinsichtlich der Fluchthematik und der diesbezüglichen Erfahrungen der Kinder: *„Also schon schlimm, wenn man da (.) mal Einblick in die Köpfe von den Kindern hat.“* (20_Toronto_117-118)

Auch der *Umgang mit den Schüler*innen im Unterricht* (5) beschäftigt die Studierenden. Hier sprechen sie eher die Beziehungsebene sowie die allgemeine wie unterrichtliche Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen an. In diesen Reflexionen geht es dann z. B. um Ausgrenzungspraktiken gegenüber neu zugewanderten Schüler*innen innerhalb des Unterrichts: *„die ich gesehen hab, da war es dann immer so, dass die Lehrkraft die regelrecht ignoriert hat oder überhaupt nicht aktiv in den Unterricht mit einbezogen hat, sondern wenn dann irgendwelche Materialien hingeschmissen wurden, ja, ähm, spure mal den Buchstaben nach oder so. Also wirklich, beteiligt wurden die nicht.“* (13_0617_Vancouver_BA_LK: 55-60.) *Methodisch-didaktische Aspekte* (6) regen die Studierenden ebenfalls zu vertieften Reflexionen an. Hier werden die didaktische Umsetzung der Unterrichtsinhalte und die dabei verwendeten Methoden kritisch analysiert, wie die mit den Differenzierungsmaßnahmen verbundenen Herausforderungen: *„Ja unterschiedlich für die ne. glaube ich schon, manchmal ein Nachteil, weil die halt so immer warten müssen und die Schwächeren, klar, werden von den Stärkeren mitgezogen, aber andersrum werden [...] ausgebremst“* (13_Vancouver_78-82).

Fazit und Ausblick

Die Auswertungen zeigen, dass es überwiegend *Primärerfahrungen* sind, von deren Analyse kritische Reflexionen ausgehen. In thematischer Hinsicht erscheinen v. a. Fragen des pädagogischen Umgangs mit neu zugewanderten Kindern im Unterricht zentral. Hierbei werden in den analysierten Gruppendiskussionen aus grundschulpädagogischer Sicht zentrale, teilweise auch erwartbare Aspekte Ausgangspunkt vertiefter Reflexionen: die unterrichtliche bzw. schulische Organisation von Rahmenbedingungen, die Beziehungsebene, die gerade in der Grundschule eine besondere Rolle einnimmt und di-

daktisch-methodische Aspekte, die mit Blick auf inklusiven Unterricht von den Studierenden als Herausforderung wahrgenommen werden. Besonders virulent scheint auch die Frage der Integration bzw. Inklusion der neu zugewanderten Kinder im Sinne einer Herstellung von Passung zwischen Individuum und System zu sein, die vermehrt als individuelle Einpassung in das System gerahmt wird.

Die im Ergebnisteil aus den Gruppendiskussionen herausgearbeiteten Inhalte können nicht für alle Seminarkontexte verallgemeinert werden, da der thematische Fokus der ‚FluGru‘-Studie durch den Diskussionsimpuls auf der Fluchtmigration lag. Durch die Auswertung von Gruppendiskussionen wurde zudem die Ebene der Gruppe fokussiert, die Individualebene wurde dabei nicht in den Blick genommen, hierfür wären weitere Studien mit anderen methodischen Zugängen sinnvoll. Der konstruktive Umgang mit Heterogenität bietet aber einen thematischen Rahmen, in dem Hochschullehrende sowie Studierende ihre Sozialisationserfahrungen und daraus abgeleitete Normalitätsannahmen kritisch überprüfen können. Im Rahmen der ‚FluGru‘-Studie gelang dies insbesondere für die Frage, was genau eine ‚gelungene‘ Inklusion der Kinder bedeutet und welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sich daraus ergeben bzw. ob die im Unterricht getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen einer Inklusion der Kinder zuträglich sind. Insbesondere wenn durch solche Diskussionen problematisches Handeln kritisch reflektiert wird, kommt die Frage nach ethisch-normativen Orientierungspunkten pädagogischen Agierens im Kontext von Heterogenität und Engagement zum Tragen. So scheint ein weites Inklusionsverständnis (Werning & Löser, 2010) gerade in Verbindung mit der Unterrichtung von Kindern mit Fluchterfahrungen noch nicht weit verbreitet zu sein. Im Rahmen von Service-Learning-Seminaren könnten neben theoretischen Grundlagen zum grundschulpädagogischen Inklusionsverständnis über die Anregung kritischer Reflexionsprozesse die Überzeugungen der Studierenden zu Inklusion explizit gemacht und reflektiert werden. Die professionelle Kompetenz der Studierenden könnte dann gerade im Kontext der Thematik Flucht und Migration nicht nur im Hinblick auf ihre Reflexionskompetenz, sondern auch im Sinne einer Auseinandersetzung mit dem inklusiven Selbstverständnis der Grundschule verbessert werden (Lange, 2018). Aus inklusionstheoretischer Sicht wäre es interessant, in einer weiterführenden Studie genauer zu untersuchen, welches Inklusionsverständnis die Studierenden mit Blick auf neu zugewanderte

Kinder beschreiben. Für die Zielgruppe der Kinder mit Fluchterfahrungen gäbe es Argumente dafür ein auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis zu präferieren (Textor, 2018).

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78-97.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell der Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S.159-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144-159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Backhaus-Maul, H. & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik (1)* (S.289-300). Bielefeld: transcript.
- Bartels, F. & Vierbuchen, M.-C. (2022). *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bartsch, G. & Grottker, L. (2021). *Service Learning mit Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Dewitz, N. v. (2018). Rahmenbedingungen der schulorganisatorischen Einbindung geflüchteter Schülerinnen und Schüler. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule* (S. 18-29). Baltmannsweiler: Schneider.
- Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbericht in der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 69-89.
- Jung, J. (2021). *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, S. (2018). Inklusion und Flucht. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 252-258). Wiesbaden: Springer.
- Lange, S., Kater-Wettstädt, L., Stürmer, V. (2022). Prozesshaftigkeit und Reflexionstiefe erfassen und fördern. *Teacher Education under Review LbP*, 15 (1), 216-236.
- Massumi, M. & Fereidooni, K. (2016). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Fluchtmigration. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung* (S. 275-283). Bielefeld: transcript.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2017). Zur Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Perspektiven auf die Integration von Geflüchteten in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/258059/zur-inklusion-von-gefluechteten-kindern-und-jugendlichen-in-das-deutsche-schulsystem/> [22.03.2023].

- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2018). Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule – und was davon zu halten ist. In J. Schroeder (Hrsg.), *Geflüchtete in der Schule* (S. 77-114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Statista Research Department (2022). *Migration, Zuwanderung und Flucht weltweit*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/themen/8370/migration-und-flucht-weltweit/> [22.03.2023].
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNO-Flüchtlingshilfe (2022). *Zahlen und Fakten zu Menschen auf der Flucht*. Verfügbar unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen> [22.03.2023].
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010). Inklusion. Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 103-114.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion*. Münster: Waxmann.

Verena Stürmer, Dr.in, Akademische Oberrätin,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik/-didaktik,
Institut für Pädagogik, Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Schüler*innen mit Migrationshintergrund,
Didaktik des Schriftspracherwerbs,
Bildungsgerechtigkeit

verena.stuermer@uni-wuerzburg.de



Sarah Désirée Lange, Dr.in habil.,
Akademische Forschungsrätin,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik/-didaktik,
Institut für Pädagogik, Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräfteprofessionalität, Mehrsprachigkeit,
Digitale Medien, BNE,
International & Vergleichende Erziehungswissenschaft

sarah.lange@uni-wuerzburg.de



Lydia Kater-Wettstädt, Dr.in, Vertretungsprofessorin
für „Integrativen Sachunterricht und Schulentwicklung“,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte:
BNE und Globales Lernen in der Lehrkräftebildung,
Lehrkräfteprofessionalisierung,
Inter- und transdisziplinäre Didaktik

Kater-wettstaedt@uni-kassel.de

