

# Empfehlungen des MaMLiSE-Konsortiums für die Lehrendenbildung zur Förderung von Mehrsprachigkeit

## Einleitung<sup>1</sup>

Die vorliegenden Empfehlungen, die im Rahmen der Erasmus+ strategischen Partnerschaft MaMLiSe – *Majority and Minority Languages in School Environments: Helping Teachers, Pupils and Parents* entwickelt wurden, richten sich an Akteur:innen in der Lehrendenbildung sowie weitere Interessierte, die einen ganzheitlichen, mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz an Schulen und in der Lehrendenbildung unterstützen möchten. Das Ziel ist die Unterstützung *aller* Schüler:innen in einem mehrsprachigen schulischen Umfeld vor dem Hintergrund des Grundrechts aller Menschen auf Bildung (siehe die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UN 1948) und die Europäische Menschenrechtskonvention (Council of Europe 1953)). Damit folgen wir zudem der EU-Bildungspolitik, die darauf abzielt, dass alle Schüler:innen ihr volles Potenzial ausschöpfen, und die davon ausgeht, dass die Rechte, Bedürfnisse und Fähigkeiten aller berücksichtigt werden müssen, damit sich eine Gesellschaft sozial, politisch und wirtschaftlich weiterentwickeln kann (Taguma et al. 2009; Council of Europe 2014). Dementsprechend werden Maßnahmen und Weiterentwicklungen in der Bildung als lohnende Investition für die Gesellschaft wie auch für den Einzelnen angesehen.

Werte wie Würde, Gleichheit und Menschenrechte liegen unserer Arbeit im MaMLiSE-Projekt ([mamlise.amu.edu.pl](http://mamlise.amu.edu.pl)) zugrunde. Wir glauben, dass Schulen eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung dieser Werte sowie bei der Förderung der Wertschätzung von Vielfalt spielen können. Wir sind davon überzeugt, dass es eine zentrale Aufgabe von Schulen ist, Schüler:innen zu respektvollen Bürger:innen zu erziehen, die bereit sind, die zunehmende soziale Vielfalt in der heutigen Welt anzunehmen (Parker-Jenkins et al. 2007). Dies trägt auch dazu bei, die zentralen Ziele der europäischen Politik voranzubringen, nämlich die Schaffung einer europäischen Wissensgesellschaft und die Förderung der Unionsbürgerschaft, um einen größeren sozialen Zusammenhalt in unseren Gemeinschaften, Ländern und der EU als Ganzes zu gewährleisten (Council of Europe 2007, 2010, 2014; European Commission 2008, 2013, 2021; European Commission/EACEA/ Eurydice 2019).

---

<sup>1</sup> Bei diesen Empfehlungen handelt es sich um eine Übersetzung eines Auszugs aus: Szczepaniak-Kozak, Anna; Farrell, Angela; Ballweg, Sandra; Daase, Andrea, Wasikiewicz-Firlej, Emilia; Masterson, Mary (2023), *Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland*. Göttingen u.a.: v+r (<https://www.vr-elibrary.de/doi/book/10.14220/9783737015639>).

Sprache nimmt eine entscheidende Rolle beim Zugang zu Bildung ein, denn Kenntnisse in der Mehrheitsprache, insbesondere Kenntnisse in formellen Registern, sind eine wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolg. Alle Schüler:innen benötigen Kompetenzen dieser Art, um ihr Potenzial ausschöpfen zu können. Aber auch der Einbezug weiterer Sprachen aus den sprachlichen Repertoires der Schüler:innen im schulischen Kontext, insbesondere den in den Familien gesprochenen Sprachen, eröffnet eine wertvolle Ressource im Lernprozess und gibt Zugang zu einem wichtigen Mittel des persönlichen Ausdrucks.

Lehrende haben die Aufgabe, junge Menschen auf ihrem Weg zu aktiven Mitgliedern einer demokratischen, mehrsprachigen Gesellschaft zu unterstützen, die Diversität in all ihren Formen und Ausprägungen schätzt und respektiert. Dazu gehört auch die sprachliche, kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt, die nicht zuletzt durch Migration in die Schulen und in die Gesellschaft getragen wird. Ein wertschätzender, diversitätsfördernder Ansatz unterstützt alle Lernenden, einschließlich derer mit Migrations- oder Fluchterfahrungen, deren Bildung häufig Unterbrechungen aufweist (Council of Europe 2007, 2010, 2011; Dovigo 2018; Koehler & Schneider 2019). Die Lehrendenaus- und weiterbildung sind entscheidend, um neue pädagogische Ansätze an Schulen zu etablieren (für eine ausführliche Diskussion siehe z. B. Mary & Young 2020) und die kritische Handlungsfähigkeit von Lehrenden in diesem Bereich zu stärken, um Vorurteilen und sozialer Ungleichheit abzubauen (Kirsch 2020).

Aus unserer Arbeit leiten wir neun Empfehlungen ab, die dazu beitragen sollen, die ganzheitliche Entwicklung aller Schüler:innen im mehrsprachigen schulischen Umfeld in Anerkennung ihrer unterschiedlichen kognitiven, emotionalen, sprachlichen und sozialen Bedürfnisse besser zu unterstützen.

- Entwicklung eines mehrsprachigen Selbstverständnisses;
- Ansätze einer ganzheitlichen Schulentwicklung;
- Schaffung eines integrativen Lehrplans;
- Umsetzung mehrsprachiger Ansätze im Unterricht;
- Implementierung sprachbewussten Unterrichts;
- Ganzheitlichkeit und Lernendenzentrierung;
- Förderung eines positiven und unterstützenden Lernumfelds;
- Aufbau von Partnerschaften zwischen Elternhaus und Schule;
- Professionalisierung von Lehrenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit.

## Unsere Empfehlungen

### Empfehlung 1: Entwicklung eines mehrsprachigen Selbstverständnisses

Damit eine Person ihr sprachliches Repertoire entwickeln und ausschöpfen kann, ist es notwendig, Raum für mehrsprachige Praktiken zu schaffen und eine mehrsprachige Denkweise in allen Lebensbereichen und über die gesamte Lebensspanne hinweg anzunehmen. Dementsprechend müssen Schulen und Lehrpersonen in allen Unterrichtskontexten die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen aktiv anerkennen, annehmen und fördern, indem sie den Gebrauch verschiedener Sprachen ermutigen und unterstützen, diese sichtbar und hörbar machen und einen sprachbewussten Unterricht in allen Fächern umsetzen (Duarte & Günther-van der Meij 2018, 2020). Der Einbezug der Familiensprachen der Schüler:innen im schulischen Umfeld kann zahlreiche Vorteile mit sich bringen; so kann er beispielsweise das Lernen in den Fächern unterstützen, die Entwicklung paralleler Lese- und Schreibfähigkeiten in anderen Sprachen erleichtern, die Sprachbewusstheit schärfen sowie zur persönlichen Entwicklung und Verbesserung des Selbstwertgefühl der Schüler:innen beitragen (Little & Kirwan 2021). Dazu ist es notwendig, dass alle Beteiligten, insbesondere Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern, dafür sensibilisiert werden, gemeinsam eine mehrsprachige Schulkultur und ein mehrsprachiges Selbstverständnis an einer Schule zu entwickeln.

Dieser Ansatz kann auch dazu beitragen, das Umfeld in der Schule als Ganzes zu verändern und eine größere Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Diversität im Allgemeinen zu fördern. Die Wahrnehmung, Anerkennung und der gezielte Einbezug der individuellen Sprachenrepertoires der Schüler:innen ermöglicht zudem ein grundsätzlich wertschätzendes und unterstützendes Lernumfeld, das allen Schüler:innen die wichtige Botschaft vermittelt, dass sie in ihrem Sosein geschätzt und dass ihre unterschiedlichen Kenntnisse und Fähigkeiten anerkannt werden. Auch die Unterstützung der familiären Mehrsprachigkeit durch die Schulen ist ein Bestandteil dieses Ansatzes. So können Familien beispielsweise Informationen darüber erhalten, wie sie ihre Kinder in ihrer Entwicklung, einschließlich dem Ausbau sprachlicher Fähigkeiten und der Entwicklung ihres sprachlichen Selbstverständnisses unterstützen können. Darüber hinaus können sie dazu ermutigt werden, mit den Kindern die Sprache(n) zu verwenden, mit denen sie sich am meisten verbunden fühlen (Little & Kirwan 2021), und diese durch Interaktion und literale Aktivitäten wie das Erzählen von Geschichten oder Vorlesen zu fördern.

## Empfehlung 2: Ansatz einer ganzheitlichen Schulentwicklung

Ein Ziel von Bildung in den Migrationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts ist es, einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt an Schulen zu fördern, da dies der Schulgemeinschaft und der Gesellschaft die Möglichkeit bietet, voneinander und miteinander zu lernen. Eine entsprechende Entwicklung gemeinsamer Werte und Überzeugungen ist ebenfalls von Vorteil für eine positive und erfolgreiche Schulerfahrung von Schüler:innen mit Migrationserfahrungen in einer mehrheitssprachlichen Umgebung.

Um die beschriebenen Veränderungen herbeizuführen und gleichzeitig einzelne Lehrpersonen nicht zu überfordern, befürworten wir einen gesamtschulischen Ansatz, der alle Akteur:innen im Schulsystem (Lehrpersonen, Schulleitungen, pädagogisches Personal, Eltern sowie andere Erziehungsberechtigte) einbezieht. Die umfassende Umsetzung eines solchen Ansatzes ist sicher nicht in allen Bildungskontexten und an allen Schulen gleichermaßen realisierbar. Wir empfehlen daher, auch niedrigschwellige und punktuelle Möglichkeiten der Förderung einzubeziehen, die in jedem Kontext möglich sind, wie z.B. die Bereitstellung von Informationen in Minderheitensprachen und die Verbreitung von Informationen in einem Format, das für alle zugänglich ist, persönliche Beratung, die Einrichtung von Koordinationsstellen für die Verbindung zwischen Elternhaus und Schule und die Weiterbildung von Lehrenden und Schulleitungen zum Aufbau von Partnerschaften mit Eltern und anderen Erziehungsberechtigten.

Wir empfehlen nachdrücklich, dass Schulleitungen geschult werden, um einen gesamtschulischen Ansatz für eine inklusive Bildung aller Schüler:innen, einschließlich derer mit anderen Familiensprachen als Deutsch, umzusetzen. Lehrpersonen benötigen die Unterstützung von Schulleitungen und Kolleg:innen, wenn sie ihre Praxis ändern und ihre Unterrichts- und Beurteilungsansätze auf die Vielfalt im Klassenzimmer abstimmen wollen. Darüber hinaus sind koordinierte Bemühungen von größter Bedeutung, um eine Wirkung zu erzielen, und sicherzustellen, dass die in den Klassenzimmern vorgenommenen Änderungen nicht durch monolinguale und exklusive Tendenzen in der übergreifenden Schulkultur untergraben werden.

Für die Umsetzung eines gesamtschulischen Ansatzes, der das schulische Umfeld diversitätsfreundlicher, inklusiver und mehrsprachiger gestaltet, ist die Verfügbarkeit geeigneter Ressourcen entscheidend. Generell werden strukturelle Veränderungen empfohlen, wie z.B. weniger Unterrichtsstunden für Lehrpersonen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich beruflich weiterzubilden und Zeit für die Planung und Vorbereitung von Unterricht zu haben, der die sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt. Diese Praktiken können dadurch unterstützt werden,

dass Fachlehrenden die Möglichkeit gegeben wird, mit Sprachförderlehrenden zusammenzuarbeiten, und dass den Lehrenden Raum für Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit, beispielsweise im Rahmen von kollegialer Beratung, geboten wird. Durch die Erstellung individueller Schulpläne für Schüler:innen, die besondere Unterstützung benötigen, und die Ermutigung von Lehrpersonen aus den verschiedenen Fachbereichen, bei der Planung und Entwicklung von Ressourcen zusammenzukommen, können auch systematischere Ansätze für den gesamten Lehrplan entwickelt werden. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, eine solche Art von Zusammenarbeit zentral zu gestalten. Hilfreich sind außerdem größere Freiheiten der Schulen bei der Umsetzung curricularer Vorgaben und der Anpassung an lokale Gegebenheiten, wobei diese systematisch überwacht werden müssen (vgl. bereits Trant 1998).

In Bezug auf Sprachunterricht besteht die Möglichkeit, durch ein Gesamtsprachencurriculum (vgl. Hufeisen 2011; Hufeisen & Lutjeharms 2005; Krumm & Reich 2013) Inhalte aufeinander abzustimmen und sie sprachenübergreifend zu gestalten, was die Mehrheitsprache, die vermittelten Fremdsprachen sowie verschiedene in den Familien verwendete Sprachen beinhaltet. Dieses Vorgehen kann zur Entwicklung von Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit beitragen. Darüber hinaus kann es auch zu einem ökonomischen Umgang mit zeitlichen Ressourcen führen, wenn sprachenübergreifend unterrichtet wird.

Ein ganzheitlicher Ansatz beinhaltet außerdem, dass die Schule einen Raum bietet, in dem Schüler:innen Kontakte knüpfen und Freundschaften schließen können und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Schulgemeinschaft entsteht (vgl. Karakaşoğlu 2020). Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn Verbindungen zwischen Eltern oder Erziehungsberechtigten und Akteur:innen an der Schule entstehen und die Schule zu einem Raum der Begegnung wird. Wir gehen davon aus, dass sich der Austausch zwischen Elternhaus und Schule positiv auf die Bildung und Entwicklung von Schüler:innen auswirkt und dass eine stärkere Verbindung zwischen Familien und Schulen zu gegenseitigem Verständnis und Respekt beiträgt.

Darüber hinaus muss an Schulen ein Bewusstsein entstehen, dass viele schulische Praktiken wie etwa Hausaufgaben und die Mitwirkung der Eltern auf sogenannte bildungsnahe Mittelschichtfamilien ausgerichtet sind, bei denen mindestens ein Elternteil ausreichend Zeit zur Unterstützung hat. Das gilt im deutschen Schulsystem ohne flächendeckenden Ganztagsunterricht stärker als in vielen anderen Ländern. Vielen Familien fehlen aber die zeitlichen, finanziellen oder sprachlichen Ressourcen oder auch entsprechende Bildungsressourcen, um ihre Kinder ausreichend zu unterstützen. Wir befürworten daher kompensatorische Maßnahmen wie die Bereitstellung zusätzlicher Lernzeit, Hausaufgabenhilfen, außerschulischer Aktivitäten und Sommerschulen sowie die Stärkung der Zusammenarbeit mit Gemeindezentren oder öffentlichen Bibliotheken. Letztere können den Schüler:innen beispielsweise

zusätzlichen Raum zum Lernen und Zugang zu Büchern und anderen Bildungsressourcen bieten, einschließlich weiterer Ressourcen in ihrer Erstsprache(n). Vor allem aber muss es der Unterricht selbst leisten, allen Schüler:innen die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen und die Aufgaben so zu gestalten, dass sie ohne Hilfe von außen, wie z.B. Nachhilfeunterricht zu bewältigen sind.

Wenn ein gesamtschulischer Ansatz umgesetzt werden soll, dann kommt den politischen Entscheidungsträgern und den Schulen eine Schlüsselrolle zu. Darüber hinaus bedarf es einer Bildungsgesetzgebung und angemessener öffentlicher Mittel, um diese Art von Aktivitäten zu unterstützen. Aus Publikationen zur Bildung von Migrant:innen geht hervor, dass das Haupthindernis für die Beteiligung der Eltern in der mangelnden Beherrschung der Mehrheitsprache und in fehlenden Kenntnissen des Bildungssystems und möglicher Ressourcen liegt (vgl. Heckmann 2008). Aus diesem Grund können Übersetzungs- oder Dolmetscherdienste erforderlich sein, um sicherzustellen, dass begrenzte Deutschkenntnisse kein Hindernis für den Zugang zum Lehrplan oder für eine effektive Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule darstellen (Little & Kirwan 2021). Wir empfehlen, dass solche Dienste von den zuständigen politischen Entscheidungsträgern finanziert werden, sind uns aber darüber im Klaren, dass es schwierig sein kann, für alle an einer bestimmten Schule vorhandenen Sprachen professionelle Dolmetscher:innen zu finden.

Schulleitungen spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, den Wert der kulturellen, religiösen und sprachlichen Vielfalt anzuerkennen und der Erhaltung und Stärkung der Erstsprache(n) aller Schüler:innen beim Lernen zusätzlich zu der/den Mehrheitsprache(n) einen hohen positiven Stellenwert einzuräumen. Die Mitglieder der Schulleitung sind die Hauptakteur:innen bei der Schaffung und Aufrechterhaltung eines inklusiven, wertschätzenden und unterstützenden Schulumfelds. Aus- und Weiterbildungsangebote für diese Zielgruppen können einen wichtigen Beitrag leisten.

Auch wenn Lehrende die zentrale Rolle bei der Umsetzung eines ganzheitlichen Ansatzes und bei der Förderung mehrsprachiger Schüler:innen einnehmen, kann Unterstützung durch Sprachförderlehrende, anderes Unterstützungspersonal und/oder Hilfsmittel wie z.B. Software hilfreich sein. Es liegt auf der Hand, dass kleinere Klassen für Schüler:innen und Lehrende gleichermaßen sinnvoll, vielleicht sogar die zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg, sind. Dazu ist die Unterstützung politischer Entscheidungsträger:innen notwendig, um zusätzliche Lehrer:innenstellen zu schaffen, Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, eine individuellere Unterstützung zu leisten und die Zusammenarbeit zwischen Fachlehrenden, Sprachlehrenden, pädagogischem Personal und anderen zu fördern.

### **Empfehlung 3: Schaffung eines inklusiven Lehrplans**

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Schüler:innen eine hochwertige Bildung erhalten und ihr Potenzial entfalten können. Darüber hinaus geht es darum, dass sich alle Schüler:innen willkommen fühlen (Rose & Shevlin 2017). Um schulische Partizipation zu ermöglichen und Benachteiligung zu reduzieren, ist es notwendig, dass Lerninhalte und curriculare Vorgaben die sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt der Schülerschaft berücksichtigen. Darüber hinaus sollten Lehrpersonen Wege finden, an das Vorwissen und die Interessen ihrer Schüler:innen anzuknüpfen, denn die Inhalte müssen als relevant wahrgenommen werden, damit sinnvolle Verbindungen zu ihnen hergestellt werden können. Dazu kann auch die Anpassung von Lehrplänen notwendig sein. Ein diversitätsfreundlicher Lehrplan berücksichtigt beispielsweise relevante Themen aus verschiedenen Perspektiven und bezieht neben einer nationalen eine globale Perspektive und Perspektiven aus dem globalen Süden ein. Eine lokalisierte Interpretation des Lehrplans an jeder Schule kann dazu beitragen, die Inhalte an die Schüler:innenschaft anzupassen. Er sollte regelmäßig überprüft werden, insbesondere wenn sich die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und die Dynamik an der Schule ändern.

In Bezug auf Schule im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration sind sprachliche Angebote in der Schulsprache an alle Schüler:innen ebenso zu berücksichtigen wie das Lernen von Fremdsprachen, Angebote zur Weiterentwicklung verschiedener Erstsprachen der Schüler:innen sowie Vorbereitungs- und Unterstützungsangebote für neu zugewanderte Schüler:innen. Dabei sind die Koordination und Integration dieser Angebote von zentraler Bedeutung. Mehrsprachige Schüler:innen sollten von Beginn an Teil der Schulgemeinschaft sein und an den Stellen zusätzliche Unterstützung erhalten, an denen diese nötig ist. Wir möchten auch betonen, wie wichtig es ist, den Schüler:innen regelmäßig Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Ansichten zu erforschen und zu artikulieren und die anderer zu hinterfragen, und zwar in allen Fächern und auf allen Stufen ihres Bildungsweges, um ihnen zu helfen, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Unterschiede zu hinterfragen und eine Wertschätzung für Vielfalt zu entwickeln.

#### **Empfehlung 4: Umsetzung mehrsprachiger Ansätze im Unterricht**

Durch mehrsprachige Unterrichtspraktiken können die Bedürfnisse aller Schüler:innen in sprachlich vielfältigen Klassen besser erkannt und berücksichtigt werden. Diese Ansätze müssen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung von allen Lehrpersonen in Grundschulen und in weiterführenden Schulformen in Vorbereitungs- und in Regelklassen verfolgt werden.

Mehrsprachigen Ansätzen liegt die Annahme zu Grunde, dass mehrsprachige Schüler:innen über wichtige sprachliche Fähigkeiten verfügen, die im Unterricht nutzbar sind. Bei diesen Ansätzen werden sowohl die Mehrheitssprache als auch weitere Erstsprachen der Schüler:innen, sofern

vorhanden, sowohl in der Schule als auch im häuslichen Umfeld gefördert. Es ist weithin wissenschaftlich anerkannt, dass mehrsprachige Schüler:innen, durch den Einbezug ihrer gesamten sprachlichen Ressourcen ihren Lernprozess und damit ihre schulischen Leistungen verbessern können (vgl. Little & Kirwan 2019). Ein ganzheitlicher und inklusiver Bildungsansatz, der das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen einbezieht, ist nicht nur für mehrsprachige Schüler:innen von Vorteil, sondern unterstützt auch Schüler:innen mit mehrheitssprachlichem Hintergrund bei der Entwicklung einer erweiterten Sprachbewusstheit.

Daher ist es sinnvoll, in allen Fächern Gelegenheiten zu schaffen, in denen die Schüler:innen ihre sprachlichen Fähigkeiten voll ausschöpfen können. Das bedeutet, dass sie dazu ermutigt werden, Bedeutungen auszuhandeln, indem sie alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten nutzen, um die Lernaufgaben für sie sinnvoller und zugänglicher zu machen. Sie können beispielsweise Aufgaben gemeinsam mit anderen Sprecher:innen derselben Erstsprache bearbeiten, statt sie zu verpflichten, nur in der Mehrheitsprache der Schule zu sprechen, was ein sehr nützlicher Schritt im Lernprozess sein kann. In der Vergangenheit wurde diese Art der Interaktion in der L1 von Lehrenden jedoch oft mit der Begründung abgelehnt, dass sie den Erwerb der Schulsprache behindern kann. Diese Annahme hat sich nicht bestätigt, vielmehr gehen wir auf Basis des aktuellen Verständnisses von Sprachaneignung davon aus, dass der Einbezug der Erstsprachen bei gleichzeitiger Förderung der Mehrheitsprache die geeignete Vorgehensweise ist. Wir empfehlen einen Ansatz zu entwickeln, der die Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen besser berücksichtigen kann.

### **Empfehlung 5: Implementierung sprachbewussten Unterrichts**

Es gibt Grundprinzipien, an denen sich Lehrpersonen bei der Entwicklung und Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts orientieren können, um die Sprachbewusstheit und die Sprachkenntnisse aller Schüler:innen im gesamten Lehrplan auszubauen. Ein sprachbewusster Unterrichtsansatz kann für alle Schüler:innen von Vorteil sein kann, da sich alle im Laufe der Schulzeit die formellen sprachlichen Register aneignen müssen.

Lehrpersonen stehen Strategien zur Verfügung, mit denen sie den Lernprozess unterstützen können, z.B. indem sie ihren interaktionalen Sprachgebrauch an die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse anpassen. So können sie z.B. gezielte Wiederholungen unter Verwendung des sprachlichen Erwartungshorizontes einsetzen. Sie können die Aufmerksamkeit der Schüler:innen fokussieren und sie dadurch unterstützen, wichtige Informationen wahrzunehmen sowie ihnen Möglichkeiten geben, ihr Verständnis von Sachverhalten zu artikulieren und ihnen ein kontinuierliches formatives Feedback geben, auch in Bezug auf ihren Sprachgebrauch. Funktional-grammatische



Ansätze ermöglichen es den Lehrpersonen, ihr Bewusstsein und ihre Fähigkeiten in Bezug auf fachspezifische Genres und Register in Texten zu erhöhen, um die Lernenden besser zu unterstützen und die Ergebnisse in Bezug auf in schulischen Kontexten relevante Register zu verbessern. In diesem Zusammenhang lautet eine der wichtigsten Empfehlungen für Lehrpersonen, sich mit Textanalysen aus einer systemisch-funktionalen Perspektive auseinanderzusetzen und Texte auf Basis dieser Analysen zu didaktisieren, um die Lese- und Schreibfähigkeiten der Schüler:innen in der Schulsprache zu fördern, den Zugang zu Fachinhalten zu erleichtern und die Handlungskompetenz der Lernenden auszubauen. Um dies zu erreichen, müssen die Fachlehrende jedoch in diesen Bereichen und in Bezug auf sprachbewussten Unterricht und dessen Anwendung in ihrem eigenen Fachbereich weitergebildet werden.

### **Empfehlung 6: Ganzheitlichkeit und Lernendenzentrierung**

Mit dem Ziel, dem Recht auf Bildung aller Schüler:innen in sprachlich heterogenen Klassen besser gerecht zu werden, empfehlen wir, als ersten Schritt zur Entwicklung geeigneter pädagogischer Maßnahmen die Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen zu ermitteln. Eine solche Erhebung muss umfassend sein und fortlaufend erfolgen, um die Fortschritte und die Entwicklung der Schüler:innen zu berücksichtigen. Es sollte auch beachtet werden, dass Schüler:innen mit Migrationshintergründen eine vielfältige Gruppe sind und als Individuen mit eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lernpräferenzen betrachtet werden müssen. Auch wenn einige von ihnen eine gemeinsame Sprache haben, können sie sich in Bezug auf ihre sprachlichen, kulturellen und sozioökonomischen Hintergründe sowie ihre bisherigen Lebens- und Bildungserfahrungen unterscheiden (Faas et al. 2015). Lehrpersonen sollten die einzigartigen sprachlichen, kulturellen und persönlichen Ressourcen der einzelnen Schüler:innen anerkennen und wertschätzen und einschätzen, wo diese möglicherweise zusätzlichen Lernbedarf haben, um ihnen ggf. im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes maßgeschneiderte Unterstützung anzubieten.

Wir halten es ebenfalls für wichtig, dass neu angekommene Schüler:innen Unterstützungsangebote erhalten, die ihnen einerseits helfen, sich in der neuen Schulumgebung zurechtzufinden, und sie andererseits bei der Aneignung der Mehrheitssprache unterstützen. Obwohl der gesamte Lehrplan und mehrsprachige Unterrichtsansätze für alle Schüler:innen wertvoll sind, hat diese Zielgruppen besonderen Unterstützungsbedarf, um Kompetenzen sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in den formelleren Registern der Schule zu entwickeln, die ihnen schulische und soziale Partizipation ermöglichen. Dies gilt insbesondere an weiterführenden Schulen, an denen die akademischen Herausforderungen bereits größer sind.

## Empfehlung 7: Förderung eines positiven und unterstützenden Lernumfelds

Wir sind der Ansicht, dass Schulen nicht nur für die kognitiven Bedürfnisse der Schüler:innen verantwortlich sind, sondern sie auch sozial und emotional unterstützen müssen (Roffey 2012). Das kann erfolgen, indem sie ein Lernumfeld schaffen, das positive Interaktionen unter Schüler:innen sowie zwischen Schüler:innen und Lehrenden fördert, Diskriminierung aktiv entgegenwirkt und die sozialen Praktiken im Klassenzimmer so verändert, dass bessere Lernerfahrungen möglich sind (Petty 2016).

Wie wir in Szczepaniak-Kozak et al. (2023) hervorheben, ist in Klassen mit Schüler:innen, die Migration und Trauma erlebt haben, ein traumasensibler Unterrichtsansatz unerlässlich. Gleichzeitig profitieren auch andere Schüler:innen mit Traumaerfahrungen von einem solchen Ansatz. Darüber hinaus sind breit angelegten und koordinierten Anstrengung notwendig, um eine Zusammenarbeit mit den relevanten Stellen im Bildungs-, Gesundheits-, Sozial- und Wohlfahrtssystem aufzubauen.

Wenn Lernumgebungen nicht einladend sind oder sich für Schüler:innen, unabhängig von ihrem Hintergrund, bedrohlich anfühlen oder wenn ihre psychologischen Bedürfnisse nicht erfüllt werden, wird sich dies wahrscheinlich auf ihre Lernfähigkeit auswirken (Woolfolk et al. 2008). Insbesondere Schüler:innen mit Migrationshintergründen müssen sich akzeptiert, wertgeschätzt und sicher fühlen, damit sie lernen und Dinge ausprobieren können, die für sie sprachlich schwierig oder völlig neu sind. Untersuchungen haben ergeben, dass die Entscheidung von Schüler:innen, die Schule vorzeitig zu verlassen, „are made consciously and often amount to the perceived cultural irrelevance of the school and an absence of respect by the school for their lives“ (Byrne & Smyth 2010: 32). Daher ist die ausdrückliche Achtung und Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden in allen schulischen Praktiken von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass sich die Schüler:innen einbezogen fühlen.

Initiativen, die die diversen Identitäten anerkennen, sind für Schüler:innen wichtig, um ihnen zu helfen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln. Die Herkunft der Schüler:innen ist eine wichtige Voraussetzung für das soziale und persönliche Lernen in der Schule. Eine vorurteilsfreie Selbst- und Fremdwahrnehmung ist eine Voraussetzung für Empathie, soziales Lernen und Respekt vor anderen (Masterson 2017). Vielfältige Klassenzimmer sind eine reiche Ressource für alle Schüler:innen, da die Äußerung unterschiedlicher Perspektiven zur Entwicklung von Bewusstsein und Toleranz für verschiedene Sichtweisen beitragen kann. Gemeinsame Lernaktivitäten wie die Zusammenarbeit an Projekten, bei denen die Schüler:innen von den Beiträgen anderer und der Interaktion lernen können, erweitern das Wissen aller Lernenden. Das Ignorieren der Erfahrungen von Minderheitengruppen ist jedoch ein häufig zu beobachtendes Phänomen in Bildungskontexten (Szczepaniak-Kozak &

Adamczak-Krysztofowicz 2021, Wąsikiewicz-Firlej et al. 2022). Es kann dazu beitragen, dass Bildungsaktivitäten und -programme, die darauf abzielen, Systeme der Benachteiligungen auszugleichen, behindert werden (Bryan 2010). Daher ist es notwendig, auf Ungleichheiten aufmerksam zu machen und auch Darstellungen von Migrant:innen, zum Beispiel in Lehrmaterial, kritisch zu beleuchten.

### **Empfehlung 8: Aufbau von Partnerschaften zwischen Elternhaus und Schule**

Wir empfehlen, gute Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule zu fördern. Untersuchungen haben gezeigt, dass positive und tragfähige Beziehungen mit besseren Bildungsergebnissen einhergehen (vgl. z.B. Beveridge 2013). Auch die europäische Bildungspolitik unterstützt die Entwicklung solcher Partnerschaften (European Commission 2015). Wir regen daher an, dass Eltern/Erziehungsberechtigte und Familien allgemein als zentrale Akteur:innen beim Lernen von Kindern anerkannt und angemessen unterstützt werden. Im Falle von Schüler:innen mit Migrationshintergründen, die von Benachteiligung bedroht sind, sollten Schulen gezielt Strategien anwenden, um ihre Familien einzubinden und zu unterstützen.

Wir empfehlen den politischen Entscheidungsträgern, die Einrichtung von Eltern-/Erziehungsberechtigten-Botschafter:innen zu unterstützen, um die Kommunikation zwischen der Schule und den Migrant:innengemeinschaften zu verbessern. Dies sollte nicht einseitig erfolgen und die Schulen sollten ihre Mittel zur Kommunikation mit den Familien regelmäßig überprüfen und geeignete Formen für alle Familien finden. Wir empfehlen zudem, dass die Schulen Eltern/Erziehungsberechtigte ermutigen, an Schulveranstaltungen teilzunehmen, da diese ihnen wertvolle Gelegenheiten bieten, die Lehrenden ihrer Kinder kennenzulernen und auf diese Weise auch engere Beziehungen aufzubauen, wenn auch diese Veranstaltungen inklusiv gestaltet sind. Die Schulen müssen sich auch darüber im Klaren sein, welche expliziten und impliziten Erwartungen sie an die Familien stellen, um die Kinder beim Lernen zu unterstützen, z.B. bei den Hausaufgaben. Um diese Erwartungen zu erfüllen, werden einige Familien Unterstützung benötigen. Damit die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule erfolgreich ist, sollte es transparente Erwartungen und eine offene Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule geben. Dazu ist die Finanzierung von Dolmetsch- oder Übersetzungsdiensten in mehrsprachigen Schulumgebungen hilfreich. Darüber hinaus können Aktivitäten zu verschiedenen Aspekten des Schullebens unterstützend wirken. Familien mit Migrationshintergrund können auch von Mentoring-Programmen profitieren, an denen Lehrende oder Eltern mit derselben(n) Erstsprache(n) beteiligt sind. Dies kann besonders dann von Vorteil sein, wenn die Eltern die Schulsprache nicht

beherrschen. Wir empfehlen den politischen Entscheidungsträgern, Mittel für diese Aktivitäten und Initiativen bereitzustellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es von zentraler Bedeutung ist, dass Schulen eine positive Beziehung zu Familien aufbauen und sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt wertschätzen, da Untersuchungen gezeigt haben, dass eine solche Zusammenarbeit Eltern dabei unterstützt, wiederum ihre Kinder zu unterstützen (Cox-Petersen 20101). Der Aufbau von Bildungspartnerschaften erfordert Zeit und Mühe, aber die Vorteile für alle Beteiligten machen diese Investition lohnenswert.

### **Empfehlung 9: Professionalisierung von Lehrenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit**

Wir empfehlen nachdrücklich, dass alle künftigen Lehramtsstudierenden in der Erstausbildung auf mehrsprachiges Lehren und Lernen und sprachbewussten Unterricht vorbereitet werden. Die Weiterbildung und Professionalisierung in diesen Bereichen sollte auch während des gesamten Berufslebens von Lehrpersonen fortgesetzt werden. Dies beinhaltet Angebote für Sprachlehrende, Fachlehrende und Lehrende in Vorbereitungsklassen. Dadurch wird das gesamte Lehrpersonal in die Lage versetzt, besser auf die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen einzugehen.

Darüber hinaus ist die Fortbildung von weiteren Akteur:innen, z.B. pädagogischem Fachpersonal, Schulsozialarbeiter:innen und Schulleitungsmitgliedern, sinnvoll. Darüber hinaus können Formate wie kollegiale Beratungen zur Professionalisierung beitragen und die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung im Schulteam fördern. Notwendig ist auch der Einbezug von politischen Entscheidungsträgern, Ausbilder:innen und Schulleitungen in die Gestaltung, Durchführung und Umsetzung der Aus- und Weiterbildung.

Diese Angebote sollte Sprachaneignung in mehrsprachigen Kontexten, die Vermittlung von Zweit- und Fremdsprachen, Methoden der Diagnostik, Ansätze sprachbewussten Unterrichts und traumasensibles Unterrichten zum Gegenstand haben. Um dies zu erreichen, müssen die politischen Entscheidungsträger einbezogen werden, unter anderem durch die Bereitstellung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

Weiterhin empfehlen wir die feste Verankerung von Professionalisierungsmaßen zu Mehrsprachigkeit in den schulischen Alltag, damit Schulteams ihren Wissenstand den sich verändernden Bedarfen anpassen und Maßnahmen kontinuierlich überprüfen können. Damit kann in der Schulgemeinschaft eine positive Lehr- und Lernkultur geschaffen und aufrechterhalten werden, die auf einer gemeinsamen Vision für eine respektvolle, tolerante und integrative Schulgemeinschaft aufbaut.

## Abschließende Überlegungen

Ganzheitliche, mehrsprachige und sprachbewusste Lehr- und Lernansätze, die mehrsprachige Schüler:innen unterstützen, können für alle Schüler:innen eine Bereicherung sein. Damit können sie dazu beitragen, die Bildung und soziale Partizipation aller Schüler:innen zu unterstützen, wovon sowohl die Einzelnen als auch die Gesellschaft profitieren. Herausforderungen wie der Mangel an Ressourcen und der begrenzte Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten für das gesamte Schulpersonal müssen durch politische Initiativen angegangen werden, damit ein tatsächlicher, nachhaltiger Wandel möglich ist. In Bildungskontexten, die sich nur auf die Verbesserung der Fähigkeiten in der Sprache der Bildungsinstitution und der schulischen Leistungen konzentrieren, werden die ganzheitlichen Bedürfnisse von mehrsprachigen Lernenden möglicherweise nicht in vollem Umfang anerkannt. Das kann zu der Wahrnehmung führen, dass Schüler:innen mit Migrationserfahrungen oder ggf. auch mit anderen Migrationshintergründen für weitere Bildungsangebote, die zu höheren Abschlüssen führen, nicht geeignet sind (vgl. Hamilton 2013).

Trotz der Forderungen an die Politik sehen wir Lehrpersonen in einer zentralen Rolle: Sie interpretieren und implementieren die Richtlinien der Politik. Dabei folgen sie ihrem eigenen Verständnis dieser Vorgaben und Empfehlungen (vgl. Ball 2013). Dadurch entsteht auf der Ebene einzelner Schulen die zentrale Aufgabe, gemeinsame Interpretationen und Handlungsweisen zu definieren und zu etablieren (vgl. Parker-Jenkins & Masterson 2013). Nach unserer Auffassung sollten bei dieser gemeinsamen Ausrichtung immer die Handlungsfähigkeit, aber auch das Wohlbefinden der (mehrsprachigen) Schüler:innen im Fokus stehen. Bei der Entwicklung und Implementierung neuer Ansätze in einer sich verändernden mehrsprachigen europäischen Schullandschaft ist es aus unserer Sicht sinnvoll, wenn alle am Bildungswesen Beteiligten partnerschaftlich zusammenarbeiten, um allen Schüler:innen unabhängig von ihrer Herkunft und Sprachbiographie eine Chance zu geben, sich schulisch und persönlich zu entfalten

## Literaturverzeichnis

- Ball, S. J. (2013). *Policy and politics in the twenty-first century: Education debate* (2<sup>nd</sup> ed.). Bristol: The Policy Press.
- Beveridge, S. (2013). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. New York / London: Routledge.
- Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies*, 29(3), 253–269.
- Byrne, D. / Smyth, E. (2010). *NO WAY BACK? The dynamics of early school leaving*. Dublin: Liffey Press.
- Council of Europe (1953). *The European convention on human rights*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Executive version*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806a892c> (30.01.2023).
- Council of Europe (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. CONCEPT PAPER prepared by D. Little in consultation with J. Anderson / J-C. Beacco / M-M. Bertucci / V. Castellotti / D. Coste / J. Cummins / I. Gogolin / C. Hélot / B. Lazenby / S. Drorit / L. Engyel / J. McPake / C. Nodari / V. Obied / A. Thompson / E. Thürmann / P. van Avermaet / M. Verhelst / H. Vollmer. Document prepared for the Policy Forum ‘The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences’ Geneva, Switzerland, 2–4 November 2010. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/the-linguistic-and-educational-integration-of-children-and-adolescent-s/16805a0d1b> (30.01.2023).
- Council of Europe (2011). *Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9674565-5714-4453-8dd1-72126e63b423/language-en> (30.01.2023).
- Council of Europe (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member states on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success* (Adopted by the Committee of Ministers on 2 April 2014 at the 1196th meeting of the Ministers’ Deputies). <https://book.coe.int/en/legal-instruments/6107-the-importance-of-competences-in-the-languages-of-schooling-for-equity-and-quality-in-education-and-for-educational-success-cmrec20145-and-explanatory-memorandum.html> (30.01.2023).
- Cox-Petersen, A. (2010). *Educational partnerships: Connecting schools, families, and the community*. Newbury Park: SAGE.
- Dovigo, F. (2018). Inclusive Approaches from Refugee Education in Italy. In: F. Dovigo (ed.), *Challenges and opportunities in education for refugees in Europe* (pp. 31–57). Paderborn: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004383227\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004383227_003) (30.01.2023).
- Duarte, J. / Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education.

- E-JournALL*, 5 (2), 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153> (30.01.2023).
- Duarte, J. / Günther-van der Meij, M. (2020). ‘We Learn Together’– Translanguaging within a holistic approach towards multilingualism in education. In: J. Panagiotopoulou / L. Rosen / J. Strzykala (eds.), *Inclusion, education and translanguaging* (pp. 125–144). Wiesbaden: Springer.
- European Commission (2008). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*, COM (2008) 566 Final. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1> (30.01.2023).
- European Commission (2021). *Multilingual classrooms*. <https://education.ec.europa.eu/levels/school/multilingual-classrooms> (30.01.2023).
- European Commission / EACEA / Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas, D. / Sokolowska, B. / Darmody, M. (2015). ‘Everybody is available to them’: Support measures for migrant students in Irish secondary schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447–466.
- Hamilton, P. (2013). Fostering effective and sustainable home–school relations with migrant worker parents: A new story to tell? *International Studies in Sociology of Education*, 23, 298–317.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289–324.
- Heinemann, A. M. B. / Khakpour, N. (eds.) (2019). *Pädagogik sprechen – Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Heidelberg: Springer.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: R. Baur / B. Hufeisen, B. (eds.), “*Vieles ist sehr ähnlich.*” *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (pp. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen, B. / Lutjeharms, M. (eds.) (2005). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Karakasoglu, Y. (2020). *Winnipeg–Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität*. Bremen: University of Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/370> (30.01.2023).
- Kirsch, C. (2020). Heranführung an die mehrsprachige Pädagogik durch Filmaufnahmen in der Lehrerbildung in Luxemburg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 507–528.
- Koehler, C. / Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *CMS*, 7(28). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3> (30.01.2023).
- Krumm, H.-J. / Reich, H. (2013). *Multilingualism curriculum: Perceiving and managing linguistic diversity in education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Little, D. / Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion*

- in an Irish primary school. London: Bloomsbury Academic.
- Little, D. / Kirwan, D. (2021). *Language and languages in the primary school: Some guidelines for teachers*. Dublin: Post-primary Languages Ireland. <https://ppli.ie/ppli-primary-guidelines/> (30.01.2023).
- Mary, L. / Young, A. (2020). Teachers' beliefs and attitudes towards home languages maintenance and their effects. In: A. Schalley / S. Eisenclas (eds.), *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors* (pp. 444–463). Berlin et al.: De Gruyter Mouton.
- Masterson, M. (2017). *Perception of the self and other and the role of language: An exploratory qualitative study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Parker-Jenkins, M. / Hewitt, D. / Brownhill, S. / Sanders, T. (2007). *Aiming high: Raising attainment of pupils from culturally diverse backgrounds*. Newbury Park: Sage.
- Parker-Jenkins, M. / Masterson, M. (2013). No longer 'Catholic, White and Gaelic': Schools in Ireland coming to terms with cultural diversity. *Irish Educational Studies*, 32(4), 477–492.
- Petty, G. (2016). *Teaching today: A practical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Rose, R. / Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65–80.
- Szczepaniak-Kozak, A. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2021). Mowa nienawiści w środowisku szkolnym i akademickim w Polsce: Definicja, cechy charakterystyczne oraz wybrane przykłady z implikacjami (glotto-)dydaktycznymi [Hate speech in Polish school and academic settings. Definition, characteristics and selected examples with implications for (foreign) language teaching]. *Acta Neophilologica*, 23(1), 19–34. <https://doi.org/10.31648/an.5536> (30.01.2023).
- Taguma, M. / Kim, M. / Wurzburg, G. / Kelly, F. (2009). *OECD reviews of migrant education. Ireland*. Paris: OECD.
- Trant, A. (1998). Giving the curriculum back to teachers: Curriculum development and the teacher's role. In: A. Trant (ed.), *The future of the curriculum* (pp. 72–92). Dublin: Curriculum Development Unit.
- United Nations (UN) (1948). *Universal declaration of human rights*. <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.
- Wasikiewicz-Firlej, E. / Szczepaniak-Kozak, A. / Lankiewicz, H. (2022 a, b). *Living in Poland in narrative accounts of international students / Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. <https://issuu.com/frse/docs/living-in-poland-in-narrative-accounts/> <https://doi.org/10.47050/65591425> (30.01.2023).
- Woolfolk, A. E. / Hoy, A. W. / Hughes, M. / Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Essex: Pearson Education.