

Kevin Niehaus

# „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Zeichen inklusiver Sprachbildungsprozesse

## Abstract

Aufbauend auf der Weiterentwicklung sprachbildungsbezogener Diskurse um inklusive Perspektiven (Rödel & Simon, 2019), in denen *Sprachbildung* nicht nur mehr vordergründig auf die Dimension *Mehrsprachigkeit* bezogen, sondern entlang der *gesamtsprachlichen Heterogenität* der Lerngruppe thematisiert wird (vgl. Chilla, 2019), stellt der Beitrag empirische Teilergebnisse zur Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Unterrichtsettings bei angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschullehramt) in den Mittelpunkt.

So far, the term language education (*Sprachbildung*) has been primarily used in contexts of multilingual learners, who grew up with a heritage language and acquired German as a second language. While inclusive perspectives are also gaining more interest in the field of language education (Rödel & Simon, 2019), the focus shifts to the linguistic diversity of all learners (Chilla, 2019). This raises the question of how pre-service teachers are perceiving and handling migration related multilingualism in classrooms focusing on inclusivity. The article presents research results that were collected in an interview study with pre-service teachers.

## Schlagwörter:

Sprachbildung, Inklusion, Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, qualitative Unterrichtsforschung,

Language education, inclusion, migration related multilingualism, teacher education, qualitative research

## 1. Einleitung

Der den internationalen Schulvergleichsstudien nachgelagerte und weiterhin prominent diskutierte Zusammenhang zwischen sprachlichen Kompetenzen von Lernenden und ihrem Bildungserfolg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: S. 137-142), rückt durch die anhaltende Fokussierung der statistischen Variable des *Migrationshintergrunds*, zu der die Dimension *Mehrsprachigkeit* intersektional steht (Dirim & Khakpour,



2018; Sturm, 2016: S. 94-101), insbesondere die Gruppe *migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler\*innen*<sup>1</sup> in den Mittelpunkt (Jeuk, 2021: S. 17). Diese sahen und sehen sich weiterhin dem Umstand ausgesetzt, in besonderem Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen zu sein (vgl. u. a. Dirim & Mecheril, 2018; Flubacher & Del Percio, 2017; Mecheril & Quehl, 2006; Solga & Dombrowski, 2009). Darüber hinaus werden entlang des bildungspolitisch adressierten inklusiven Umbaus des Schulwesens systemisch-formale Exklusionsprozesse sichtbar, in denen auf Basis sonderpädagogischer Statusdiagnostik mehrsprachig aufwachsende Lernende über- als auch unterdiagnostiziert werden (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur, 2022: S. 71-85; Grimm & Schulz, 2017; 2016; Jeuk, 2015; 77-85).<sup>2</sup> Die damit verbundenen *Dilemmas of Difference* (Norwich, 2009), welche in der deutschsprachigen Forschung als *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (Neumann & Lütje-Klose, 2020) bzw. *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* (Boger & Textor, 2015) diskutiert werden<sup>3</sup>, machen für den Bereich der interdisziplinär ausgerichteten Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung deutlich, dass der Umgang mit und die Wahrnehmung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht nur mehr hinsichtlich des durch Gogolin (1994) historisch rekonstruierten *monolingualen Habitus* und der damit verbundenen Forderung zur Anerkennung und Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Bedeutung ist (vgl. u. a. Habertzettl, 2014). In Bezug auf den sprachbildenden Auftrag in zunehmend inklusiven Settings ergibt sich die zusätzliche Relevanz, die Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu beleuchten, um etwaigen Zuschreibungspraktiken in Form von sonderpädagogischen Attestierungen und mehrsprachigkeitsbezogenen Stigmatisierungen präventiv entgegenzuwirken (u. a. Dirim & Khakpour, 2018; Wojciechowski 2018).

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag empirische Teilergebnisse eines interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekts vor (vgl. Niehaus, in Vorb.). Das

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff *migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* wird hier auf das Sprachrepertoire von Schüler\*innen rekurriert, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen]“ (Binanzer & Jessen, 2020: S. 223). Dass diese Form der Mehrsprachigkeit Migrationssprachen umfassen kann, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen und im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten sind“ (ebd.: S. 222), ist insbesondere im Kontext des institutionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit und damit verbundenen Diskriminierungen relevant (u. a. Dirim & Mecheril, 2010).

<sup>2</sup> Die vom Landesbetrieb IT NRW (2019) zur Verfügung gestellten Zahlen zeigen für das Schuljahr 2018/2019, dass ein Viertel aller Schüler\*innen mit Migrationshintergrund die Förderschule besucht haben. Auch wenn die statistische Variable ‚Migrationshintergrund‘ kein zuverlässiger Marker für Mehrsprachigkeit ist und disziplinübergreifend reflektiert werden sollte (bspw. Chlosta & Ostermann, 2005), zeigt dies dennoch im Verhältnis zum Besuch der gymnasialen Oberstufe weiterhin die Bedeutung der Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung (u. a. Gomolla & Radtke, 2009).

<sup>3</sup> Die beiden Dilemmata beschreiben die handlungspraktische Realität in Schule und Unterricht, in der personell-sächliche Ressourcen an sonderpädagogische Etikettierungen bzw. Attestierungen gebunden sind. Die damit einhergehende Zuschreibung und Stigmatisierung bestimmter Lernende ermöglicht in dieser Logik erst die Förderung durch entsprechend professionalisiertes Personal (vgl. Neumann & Lütje-Klose, 2020: S. 145).

im Bereich der qualitativen Unterrichts- und Lehrkräftekompetenzforschung (u. a. Kramer & Pallesen, 2018; Martens, Asbrand, Buchborn & Menthe, 2022) zu verortende und auf Einzelinterviews basierende explorativ-qualitative Studiendesign untersucht die Frage, wie der Reformauftrag schulischer Inklusion im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension Sprache (speziell: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit) von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I handlungspraktisch bearbeitet wird. Dabei stehen insbesondere die mittels *Dokumentarischer Methode* (u. a. Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013) rekonstruierten und im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung abstrahierten *Orientierungsrahmen (im engeren Sinne)* im Mittelpunkt (u. a. Bohnsack, 2012), die Aufschluss über das implizite Wissen bzw. die wahrnehmungs- und handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf den schulisch-unterrichtliche Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler\*innen in inklusiven Handlungs- und Entscheidungssituationen geben.

Im vorliegenden Beitrag wird, aufbauend auf der Nachzeichnung des Diskurses um die konzeptionelle Weiterentwicklung und interdisziplinäre Verschränkung der Konzepte von *Sprachbildung* und *Inklusion* (Abschnitt 2), der aktuelle Forschungsstand zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften überblicksartig skizziert (Abschnitt 3). Das sich daraus ergebende Desiderat eines qualitativ-verstehenden Forschungszugangs wird im Rahmen der komprimierten Darstellung des Studiendesigns aufgegriffen und methodisch-methodologisch übersetzt (Abschnitt 4). Der Fokus des Beitrags liegt auf Abschnitt 5, in dem auf Basis der drei abstrahierten Typen die handlungsleitenden Orientierungsrahmen in Bezug auf die Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit dargelegt werden. Die Typenbeschreibungen werden hierzu durch exemplarische Interviewausschnitte verschiedener Fälle ergänzt, um den fallübergreifenden Charakter einzelner Orientierungsrahmen zu illustrieren und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen. Der Beitrag endet mit einer Einordnung und Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich weiterer Bemühungen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte und gibt einen Ausblick auf die Verschränkung der Ergebnisse mit weiteren empirischen Daten (Abschnitt 6).

## 2. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Zeichen Inklusiver Sprachbildungsprozesse

Der Diskurs um *Sprachbildung* als schulpraktisches Aufgaben- und Handlungsfeld lässt sich im heutigen Verständnis auf die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien zu Beginn der 2000-Jahre zurückführen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Insbesondere die damit verbundenen Bemühungen des Projekts FörMig („Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“) (Gogolin & Lange, 2010) setzten einen Kontrapunkt zu den im Bildungsbericht aufgezeigten Zusammenhängen zwischen der Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen und den Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006), indem durch die „Bildung in und durch Sprache(n)“ (Jostes, 2017: S. 113) soziokulturell begründete Bildungsbenachteiligung

entgegnet werden sollte. Zwar standen hierbei nicht nur Zweitsprachlernende oder migrationsbedingt mehrsprachige Lernende im Fokus, dennoch wurde durch die Namensgebung des Projekts einerseits als auch durch die zeitgleiche Fokussierung bildungssprachlicher Kompetenzen („Bildungssprache“) im Rahmen einer *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin, 2019) andererseits der Begriff *Sprachbildung* insbesondere entlang der Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch konzeptualisiert. Auch wenn angenommen werden kann, dass durch die konzeptionellen Überlegungen Gogolins (2004) die Beachtung und Wertschätzung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit projektimmanent mitgedacht wurden, zeigt(e) sich die Weiterentwicklung des Sprachbildungsdiskurses in Anschluss an das Projekt FörMig – auch durch anhaltende Migrationsbewegungen und gesellschaftliche Diskurse geprägt – prinzipiell *monolingual* und *monomodal*. Dies kann in verschiedenen Ausarbeitungen zum *sprachsensiblen Fachunterricht*, die sprachbildungsbezogene Perspektiven des fachübergreifenden Unterrichtens fokussieren und das schulbezogene Register der „Bildungs- und Fachsprache“ betonen (u. a. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013; Leisen, 2016; Michalak, Lemke & Goeke, 2015; Worfel & Giesau, 2018), nachvollzogen werden. Diese rücken ebenfalls primär die Unterrichtssprache Deutsch in den Mittelpunkt und tragen somit gewissermaßen den durch Gogolin (1994) historisch rekonstruierten *monolingualen Habitus* der deutschen Schule konzeptionell weiter.

Auch wenn sich sprachbildungsbezogene Diskurse fortlaufend weiterentwickeln und unterschiedlich akzentuieren, zeigt sich die produktive Berücksichtigung einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Lernenden in Schule und Unterricht bislang nur unzureichend didaktisch implementiert (vgl. Ahrens, 2004: S. 14; Bredthauer, 2018; Wiese, Tracy & Sennema, 2020). Sowohl normativ-gesellschaftliche Begründungslinien entlang von *Anerkennungs- und Teilhabegerechtigkeit* (vgl. Stojanov, 2011; 2018) als auch Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung, die Vorbehalte zur unterrichtspraktischen Berücksichtigung und Nutzung der (migrations)mehrsprachigen Kompetenz von Schüler\*innen ausräumen können (u. a. Cantone & Di Venanzio, 2015; Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, Tracy, 2014), sind in ihrem Einfluss auf die schulische Handlungspraxis weiterhin begrenzt und nur bedingt erfolgreich (vgl. u. a. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012; Binanzer & Jessen, 2020: S. 222-225; Decker-Ernst, 2017: S. 156; Huxel, 2018; Maas, 2008; Riemer, 2004: S. 202).

Betrachtet man den jüngeren Diskurs um Sprachbildung, zeigen sich durch den stärkeren Einbezug rassismus- und ungleichheitskritischer Perspektiven der kultur- und erziehungswissenschaftlichen Forschung (u. a. Dean, 2019; Dirim & Pokitsch, 2017; Karakaşoğlu, Mecheril, Shure & Woiczevich 2017; Schulz, 2022) neue Akzentuierungen bisher weniger berücksichtigter Forschungsstränge, die auch interdisziplinäre Zugänge bestärken (vgl. Rödel & Simon, 2019). Diese werden durch den menschenrechtlich verankerten und bildungspolitisch verfolgten inklusiven Umbau des Bildungssystems für eine „Schule der Vielfalt“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2015) bestärkt. Die sich daraus ergebenden *theoretischen, konzeptionellen, didaktischen* als auch *relationalen* Fragen, u. a. zu Verbindungslinien der Konzepte von *Sprachbildung* und *Inklusion* (vgl. Hahn & Simon,

2017; Frohn, Rödel & Simon, 2019), zur Definition des Registers ‚Bildungssprache‘ vor dem Hintergrund der Bildsamkeit aller Lernenden (vgl. Bock, 2020; Chilla, 2019; Di Venanzio & Niehaus, 2023) als auch zur Adaption und Weiterentwicklung didaktischer Modelle und Unterrichtsprinzipien (Frohn, 2017; Rödel & Lütke, 2019; Rödel, Frohn & Moser, 2019), betreffen nicht nur das Verhältnis der Konzepte von *Sprachbildung* und *Inklusion* an sich, sondern bieten auch neue Perspektiven und Möglichkeiten der schulisch-unterrichtlichen Wahrnehmung und Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Diese zeigen sich insbesondere in der Diskussion um das Verhältnis von sozialen und curricularen Normerwartungen, sowohl im Sinne *sprachlicher Mindestvoraussetzungen im Deutschen* als auch *curricular gesetzter Bildungsbedarfe* und der Anerkennung sowie Berücksichtigung individueller (sprachbezogener) *Bildungsbedürfnisse* (vgl. u. a. Mecheril & Quehl, 2015; Meier, Hüpping & Schieferdecker, 2019).

Die mit dem Einschluss inklusiver Bildungsperspektiven skizzierte Neuakzentuierung des sprachbildungsbezogenen Diskurses und das Infragestellen bisheriger sprachbildungsbezogener Konzepte vor einem *weiten* Inklusionsverständnis<sup>4</sup> (vgl. Hermanns, 2014), führt hinsichtlich des Anspruchs einer ‚Bildung für Alle‘ nicht nur zu den exemplarisch aufgezeigten theoretisch-konzeptionellen Fragestellungen, sondern auch zu empirischen Fragestellungen im Rahmen interdisziplinärer Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung (vgl. Niehaus, in Vorb.). Diese sollen entlang des aktuellen Forschungsstands zur Wahrnehmung von bzw. Perspektive auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften im folgenden Abschnitt entfaltet werden.

### 3. Forschungsstand: Zur Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften

Die empirische Beleuchtung und Erfassung der *Wahrnehmung* von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften stellt sich sowohl vor dem Hintergrund anhaltender Migrationsbewegungen als auch hinsichtlich des inklusiven Umbaus des Schulsystems als bedeutsam heraus (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023). Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand stellte Bringmann (2021: S. 198-201) für den deutschsprachigen Raum bereits fest, dass „[...] es eine begrenzte Anzahl an Studien zur Perspektive von Lehrer\*innen auf Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Heterogenität [gibt].“

---

<sup>4</sup> Im deutschsprachigen Diskurs wird bei Bezugnahmen zum Inklusionsbegriff zwischen einem *engen* und *weiten* bzw. *breiten* Verständnis unterschieden: Der *enge* Inklusionsbegriff entfaltet sich entlang der sonderpädagogischen Bezugsdisziplin und meint die Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogisch attestiertem bzw. zugeschriebenem Unterstützungsbedarf an der allgemeinbildenden Schule. Mit einem *weiten* bzw. *breiten* Inklusionsverständnis wird eine Zwei-Gruppen-Einteilung von Schüler\*innen aufgegeben. Entlang des Ziels der De-Kategorisierung werden verschiedene Diversitätsmerkmale aller Lehrenden betrachtet, um einen adaptiv-produktiven Umgang mit Vielfalt, unabhängig vorgeschalteter Diagnosen, zu befördern (vgl. u. a. Grosche, 2015; König, Gebhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015).

Überblickt man diese, zeigt sich bei genauerer inhaltlicher als auch methodisch-methodologischen Betrachtung, dass neben der Nutzung *unterschiedlicher Terminologien* zur Beschreibung „ähnliche[r] Forschungsgegenstände“ (ebd., S. 198), auch vordergründig *quantitative Ansätze* entlang des kompetenztheoretischen Professionsverständnisses (Weinert, 2001) vorzufinden sind. So fokussieren quantitative Interview- als auch Fragebogenstudien sowohl *Sichtweisen* bzw. *Meinungen* und *Einstellungen* von Lehrkräften auf Sprachförderung an deutschen Schulen (Becker-Mrotzek et al., 2012), *Überzeugungen* von Lehrkräften über Schüler\*innen mit Migrationshintergrund (Wischmeier, 2012) sowie *beliefs* von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016). Auch aktuelle, noch laufende Projekte fassen die Erhebungen von *Einstellungen* und *Überzeugungen* angehender Lehrkräfte zur Vorlesung des DSSZ-Moduls (u. a. Cantone, Olfert, Gerhardt, Haller & Romano, 2022: S. 17-48) und zu sprachlicher Diversität in der Schule (EvaDaZ) unter dem *belief*-Konstrukt zusammen (Schroedler, Böning & Roßmöller, 2022). Neben der damit methodisch-methodologisch hervortretenden terminologischen Unschärfe des Forschungsgegenstandes und der Pluralität an „Instrumenten bzw. Methoden[,] die zur Datenerhebung und -auswertung gewählt wurden [und werden]“ (Bringmann, 2021: S. 200), zeigt sich in den erwähnten (abgeschlossenen und publizierten) Studien jedoch ein ähnliches Bild auf den gemeinsamen Forschungsgegenstand: Sprachliche Heterogenität und die Perspektive auf (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit kennzeichnet sich durch die in den Fokus gerückten (angehenden) Lehrkräfte übergreifend als Merkmal der ‚Schlechterstellung‘.

So kommt die im Kontext des Projekts DaZKom angelegte Studie von Hammer et al. (2016: S. 161) zwar unter anderem zu dem Ergebnis, dass „[...] Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden veränderbar sind und dass sie sich mit zunehmenden Wissen über Mehrsprachigkeit positiv verändern“, jedoch zeigen Ergebnisse, die stärker an der schulischen Handlungsrealität ansetzen, dass an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund dennoch „geringere Leistungserwartung“ (Wischmeier, 2012: S. 181) herangetragen werden, sich Lehrkräfte im Schuldienst der Aufgabe von Sprachförderung nicht aktiv widmen (Becker-Mrotzek et al., 2012: S. 12) und dies oftmals entlang der „als unzureichend empfundene[n] Qualifizierung“ (ebd.) begründet wird.

*Qualitative* Forschungsansätze wie bspw. die problemzentrierte Interviewstudie von Edelmann (2006) zu *Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse* als auch die qualitative Interviewstudie von Huxel (2018) zum *Lehrer\*insein in der Migrationsgesellschaft* nähern sich den Aspekten von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit in einem stärker intersektional verwobenen Spannungsfeld der schulischen Handlungspraxis. Hierbei stehen neben der Rekonstruktion und Identifizierung der impliziten „Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata“ (Huxel, 2018: S. 119) auch pädagogische (Aus-)Handlungsprozesse (vgl. Edelmann, 2006: S. 240) im Mittelpunkt. Im Vergleich zu quantitativen Ansätzen verdeutlichen die exemplarisch angeführten qualitativen Studien, dass Perspektiven auf sprachliche Heterogenität bzw. (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit breiter zu fassen

sind. So konnte Edelmann (2006: S. 243) entlang ihrer empirischen Typenbildung aufzeigen, dass „[...] ähnliche [schulisch-unterrichtliche] Kontextbedingungen zu unterschiedlichen Sichtweisen und Orientierungen führen können.“ Auch Huxel (2018) kommt in ihrer Studie zu dem ähnlichen Ergebnis, dass Lehrkräfte mit der schulischen Antinomie (vgl. Helsper, 2002), einerseits die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen zu wollen und andererseits sich dem systemischen Druck ausgesetzt sehen „Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel, 2018: S. 116), unterschiedlich umgehen. Insbesondere die Nähe zur Schulkultur lässt sich in der Studie als Einflussfaktor auf den beruflichen Habitus und der Handlungspraxis rekonstruieren (vgl. ebd.).

Wie der kurze Abriss der aktuellen Forschungslandschaft verdeutlicht, beeinflusst der paradigmatische Zugang zum Themenfeld ‚(migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit‘ die jeweilige methodisch-methodologische Konzeptualisierung des ‚Wahrnehmungs- bzw. Perspektivenbegriffs‘. Vor dem Hintergrund des komplexen, multivariaten schulisch-unterrichtlichen Handlungsfelds und der aufgeführten qualitativen Studienergebnisse, darf diskutiert werden, inwieweit sich der vor allem kompetenzorientierte Zugang zur Erfassung von ‚Einstellungen‘, ‚Überzeugungen‘ oder *teachers‘ beliefs* im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung (vgl. Baumert & Kunter, 2011) tatsächlich eignet, um eingelagerte bzw. implizite (Veränderungs-)Prozesse der ‚Wahrnehmung‘ abzubilden.<sup>5</sup> So weisen auch Ergebnisse aktueller Longitudinalstudien darauf hin, dass nachhaltige Einstellungsveränderungen im intersektionalen Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsbenachteiligung nicht allein durch Wissenszuwächse, sondern scheinbar insbesondere durch kontinuierliche rassismus- und medienkritische Reflexionsanlässe erreicht werden können (vgl. Massumi, Verlinden & Berninger, 2022: S. 234-235).

Mit Blick darauf, dass *Sprachbildung* durch die Erweiterung um inklusive Perspektiven (Abschnitt 2) nicht nur mehr vordergründig entlang der Dimension (migrationsbedingter) *Mehrsprachigkeit* kontextualisiert wird, sondern die gesamtsprachliche Heterogenität der gesamten Lerngruppe im Mittelpunkt steht (vgl. Chilla, 2019), stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte in diesen veränderten schulisch-unterrichtlichen Kontexten *Mehrsprachigkeit* wahrnehmen und handlungspraktisch bearbeiten. Versteht man zudem *Inklusion* als fluiden, komplexen Aushandlungsprozess (vgl. Lindemann, 2018), liegt es aufgrund der innewohnenden und begrifflichen Diskursivität nahe, dieser Frage im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesign nachzugehen (vgl. Niehaus, in Vorb.).

#### 4. Studiendesign

Zur Beantwortung der im vorherigen Abschnitt aufgeworfenen Frage zur *Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Bildungssettings* wird im Weiteren auf empirische Teilergebnisse eines interdisziplinär ausgerichteten Projektes zurückgegriffen (vgl. Niehaus, in Vorb.). Bevor diese in Abschnitt 5 vorgestellt werden, soll zunächst

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch die ähnliche Argumentation bei Bringmann (2021: S. 200-201).

das mehrstufige qualitative Studiendesign als auch der methodisch-methodologische Ansatz komprimiert vorgestellt werden. Die dem Forschungsprojekt zugrunde gelegten explorativ-offenen Forschungsfragen zur Handlungskompetenz<sup>6</sup> angehender Lehrkräfte in Kontexten inklusiver Sprachbildung bilden sich hierzu wie folgt ab:

- (F1) Welche für das Handeln von (angehenden) Lehrkräften relevanten Orientierungen lassen sich in konkreten Kontexten inklusiver Sprachbildung rekonstruieren?
- (F2) Wie wird der Reformauftrag schulischer Inklusion im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension Sprache (speziell: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit) von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 handlungspraktisch bearbeitet?
- (F3) Welche Bedeutung kann den rekonstruierten Typen für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung zum Zwecke einer erweiterten Professionalisierung im Bereich Sprachbildung zugeschrieben werden?

Anhand der Forschungsfragen wird bereits durch den *Orientierungsbegriff* deutlich, dass das Forschungsprojekt im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zu verorten ist; konkret in der dokumentarisch-methodischen Lehrkräfteforschung (Kramer & Pallesen, 2018), in welcher es um „das Implizite [geht], was sich dem Bewusstsein des einzelnen Akteurs entzieht und trotz dessen konstitutiver Teil seines Denkens und Handelns ist“ (Bischoff, 2017: S. 55). Theoretisch basiert das Vorhaben dabei auf dem bourdieuschen Habituskonzept sowie der dokumentarischen Methode (u. a. Martens & Wittek, 2019) und knüpft methodologisch an den wissenssoziologischen Ausführungen Karl Mannheims (1964) an. Versteht man wie Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch (2014: S. 14) aus strukturtheoretischer Perspektive *den* Habitus als weitere Kompetenzfacette sowie Querschnittsdimension des professionalisierten schulischen Handelns, der „einen wesentlichen Bezugsrahmen für [das] Denken und Handeln darstellt“ (Wadepohl, 2015: S. 12), kommt diesem hinsichtlich des professionellen Agierens in Schule und Unterricht eine entscheidende Bedeutung zu. Aus praxeologischer Perspektive auf den Lehrkräfteberuf (vgl. bspw. Asbrand & Martens, 2018; Bonnet, 2009) können *habituell-handlungsleitende Orientierungen* demnach auch als „grundlegende Werte“ in der professionellen Praxis verstanden werden, die „situationsunabhängig und relativ stabil bestehen“ (Wadepohl, 2015: S. 12). Der *Wahrnehmungsbegriff* wird in diesem Sinne als überindividuelle und sozial verankerte Sinnstrukturen konzeptualisiert (vgl. Flick, Kardoff & Steinke, 2013: S. 13; Kleemann, Krähmke & Matuschek, 2013: S. 200-

---

<sup>6</sup> Im Rahmen des qualitativen Studiendesigns erfolgt die Konzeptualisierung von Handlungskompetenz aus einer strukturtheoretisch-rekonstruktiven Perspektive (Helsper 2004: S.49-99). Im Sinne eines ‚verstehenden Zugangs‘ wird in Anschluss an Kaufhold (2006: S. 100) von einem komplexen Kompetenzverständnis ausgegangen, in welchem Handlungskompetenz als ‚Kompetenzbündel‘ einzelner beruflicher Kompetenzdimensionen gefasst wird und somit als „komplexe Kompetenz“ (Martens & Asbrand 2009: S. 211) verstanden werden kann. Handlungskompetenz stellt in diesem Sinne somit keine objektivierbare Messgröße, sondern „ist als Ergebnis einer spezifischen Situationsdeutung zu verstehen.“ (Niehaus, in Vorb.).

203). Das empirische Vorgehen bzw. Studiendesign gliedert sich in drei Phasen: *theoretische Vorstudie*, *empirische Entwicklungsstudie* und *empirische Hauptstudie*.

#### 4.1 Theoretische Vorstudie und empirische Entwicklungsstudie

*Ziel: Erstellung eines Struktur- und Kontextmodells „Inklusiver Sprachbildung“ und parallele Konstruktion von Fallvignetten*

Um die innerhalb der ersten Forschungsfrage (F1) genannten „konkreten Kontexte“ bestmöglich darzubieten, stellen Fallvignetten (Paseka & Hinzke, 2014a, 2014b) der inklusiven Schulpraxis den Ausgangspunkt von fokussierten Interviews (vgl. Merton & Kendall, 1979; Reinders, 2011) dar. Die Fallvignetten wurden im Rahmen der empirischen Entwicklungsstudie in einem mehrstufigen Prozess entlang schulpraktisch erhobener Ausgangsbeispiele (Rohlinge) in mehreren Schleifen inhaltlich editiert und mit Blick auf die Datenerhebung und dem Forschungsziel verdichtet. Dazu wurden neben Lehrkräften, Moderator\*innen der staatlichen Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen als auch universitäre Expert\*innen angrenzender Bezugsdisziplinen evaluierend hinzugezogen, um valide multiperspektivische Vignetten zu erhalten. Insgesamt wurden 12 Fallvignetten konstruiert, die unterschiedliche Inhalts- und Handlungsfelder des inklusiv-sprachbildenden Unterrichts- und Schulalltags schwerpunktmäßig abbilden. Diese wurden mit Blick auf den Einsatz in der empirischen Hauptstudie (Abschnitt 4.2.) in einer vorgelagerten Pilotierungsphase mit Studierenden erprobt sowie nachträglich adaptiert und illustriert. Eine Beispiel-Vignette, die auch zum Einsatz kam, ist in Abb. 1 zu sehen.

Um eine Auswahl der einzusetzenden Vignetten aus dem Vignettenkorpus unter inhaltlichen Gesichtspunkten treffen zu können, wurde sich an dem in der theoretischen Vorstudie erstellten Struktur- und Kontextmodell „Inklusiver Sprachbildung“ (Abb. 2) orientiert. In einem breit angelegten Literaturreview wurde hierzu parallel zur Vignettenerstellung erfasst, welche Aufgaben- und Handlungsfelder sich mit Blick auf den Bereich einer inklusiv-sprachbildenden Arbeit ergeben. Dieser Schritt war nötig, da nach Kenntnisstand des Autors bislang keine Kompetenzmodelle im interdisziplinären Kontext von ‚Inklusion – Sprachbildung‘ erstellt wurden. Die Auswahl und Vorortung der Fallvignetten im Struktur- und Kontextmodell erfolgte unter erneuter Einbindung zuvor genannter Expert\*innen. Letztlich wurden vier Vignetten ausgewählt, die jeweils eine Dimension (Unterrichten/Vermitteln, Diagnose/Förderung, Kooperation/Zusammenarbeit sowie Professionalisierung/Reflexion) von Handlungskompetenz im Kontext von Inklusion und Sprachbildung primär abdecken. Die Subdimensionen (Dialekt-Standard-Kontinuum, Sprachstandsdiagnostik, Bildungsgerechtigkeit/sprachliche Diversität und Mehrsprachigkeit) entsprechen dabei Inhaltsfeldern linguistischer bzw. sprachbildungsbezogener Teildisziplinen, u. a. der (Zweit-)Spracherwerbsforschung, Soziolinguistik, linguistischen (und bildungswissenschaftlichen) Mehrsprachigkeitsforschung mit jeweils erweiterbaren Inhaltsfacetten.

### Fallvignette 1 – Dilemma

Im Lehrer:innenzimmer wendet sich eine Lehrkraft vertrauensvoll an ihre Kolleg:innen. Sie hat gerade eine neue Klasse übernommen und beschreibt ihre Verunsicherung im Unterricht:

„Ich weiß gar nicht, was ich tun soll. Irgendwie ist das alles unglücklich – fast ein Dilemma! Einerseits muss ich im Unterricht sprachlich stärker unterstützen und differenzieren als bisher. Sonst können viele Schüler den Inhalten überhaupt nicht mehr folgen. Andererseits komm' ich dann aber mit dem Lernstoff nicht durch. Auch nicht mit dem, den wir in unseren Lehrplänen beschlossen haben.“

Ihre Kolleg:innen greifen ihre Äußerung auf und kommen ins Gespräch.

**B:** „Ich habe oft ein schlechtes Gewissen gegenüber den sprachlich stärkeren Schülern. Eigentlich müssten wir inhaltlich zügiger voranschreiten. Gleichzeitig müsste ich einige Schüler noch stärker sprachlich unterstützen, kann aber inhaltlich oft nicht länger bei den Themen bleiben. Es ist wirklich ein Spagat.“

**C:** „Ich bin der Meinung, dass man nicht alle retten kann! Wir müssen halt ein gewisses Niveau halten. Ansonsten muss man sich auch einfach mal fragen, ob die Schüler hier wirklich richtig sind oder ein Schulwechsel besser wäre?!“

**A:** „Ich kann deine Situation gut verstehen. In meiner Klasse sind überwiegend mehrsprachige Schüler. Da muss ich auch deutlich mehr Zeit bei der Aufgabenbearbeitung einplanen.“



©Kevin Niehaus  
Grafikumsetzung Maurizio Onano (2021)

Abb. 1: Beispiel einer in der empirischen Hauptstudie eingesetzten Fallvignette (Dimension: Unterrichten/Vermitteln) (Niehaus, in Vorb.)

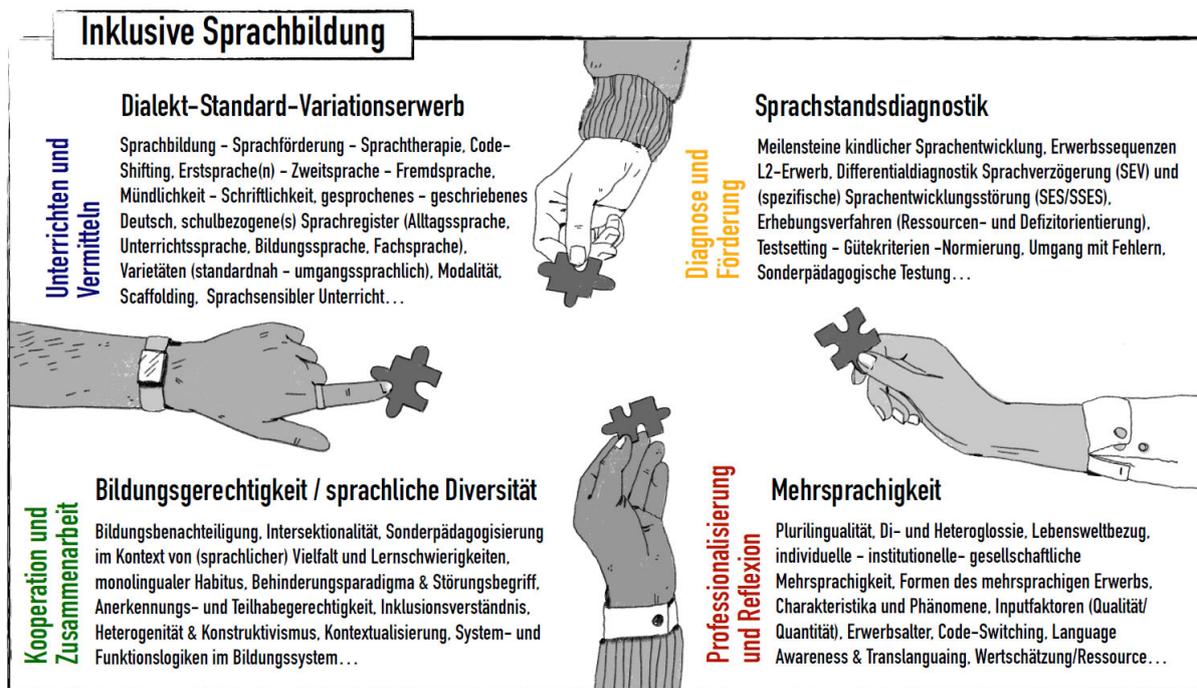


Abb. 2: Struktur- und Kontextmodell „Inklusive Sprachbildung“ (Niehaus, in Vorb.)

#### 4.2 Empirische Hauptstudie

*Ziel: Datengewinnung mittels fokussiert-narrativer Interviews (Fallvignetten als Stimuli), Auswertung entlang der Dokumentarischen Methode (sinngenetische und relationale Typenbildung) (Bohnsack, 2003; Nohl, 2013)*

Insgesamt wurden im Rahmen der empirischen Hauptstudie 12 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Studienerfahrungen (Ba- und Ma-Studierende sowie Lehramtsanwärter\*innen am Ende des Vorbereitungsdienstes (Vd)) interviewt. Jede angehende Lehrkraft hat insgesamt an vier Einzelinterviews teilgenommen. Ausgangsimpuls jedes Interviews stellte dabei eine der vier ausgewählten Vignetten dar. Der gesamte Datenkorpus umfasst also 48 fokussiert-narrative Interviews (Ø-Interviewdauer: 30 Minuten). Diese wurden anschließend entlang der Analyseschritte der dokumentarischen Methode der Interpretation sowohl formulierend als auch reflektierend analysiert (vgl. Bohnsack, 2012).<sup>7</sup> Die darauffolgende Abstrahierung der einzelnen Orientierungsgehalte ermöglichte das Bilden dreier sinngenetischer<sup>8</sup> Typiken (Mehrsprachigkeitstypik, Sprachbildungstypik und Inklusionstypik) (vgl. Abb. 3).

<sup>7</sup> Während in der *formulierenden* Interpretation das *Was*, also der unmittelbare bzw. immanente Sinngehalt von Äußerungen im Mittelpunkt steht, wird mit der *reflektierenden* Interpretation das *Wie*, d.h. der konjunktive Sinn bzw. Dokumentsinn fokussiert (vgl. Bohnsack, 2014; Bohnsack & Pfaff, 2010; Mannheim, 1980).

<sup>8</sup> Die dokumentarische Methode der Interpretation ermöglicht das Bilden verschiedener Typiken. Neben der *sinngenetischen* Typenbildung, die in einem ersten Schritt auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen innerhalb eines bestimmten Themas oder der einer bestimmten

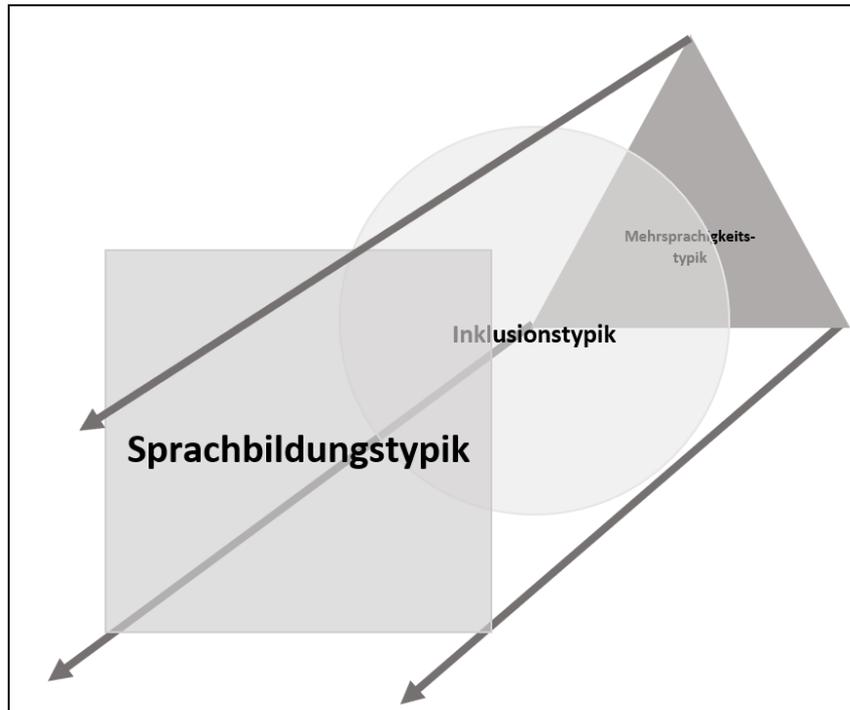


Abb. 3: Überlagerung der abstrahierten Typiken (Niehaus, in Vorb.)

Mit Blick auf Forschungsfrage (F1) können hinsichtlich des generierten und ausgewerteten Daten- bzw. Interviewmaterials sowohl Orientierungen im Bereich der *Bedeutung von Sprachbildung* (Sprachbildungstypik □), dem *inklusiven Selbst- und Rollenverständnis* (Inklusionstypik ○) als auch der *Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* (Mehrsprachigkeitstypik △) rekonstruiert, sinngenetisch abstrahiert sowie mit Blick auf Forschungsfrage (F2) *relational* (vgl. Nohl, 2013) miteinander verschränkt betrachtet werden (vgl. Abbildung 3 sowie Abschnitt 6).

## 5. Empirische Teilergebnisse: Zur Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Settings

Der Fokus der weiteren Darstellungen liegt auf den drei abstrahierten *Orientierungsrahmen (im engeren Sinne)* (vgl. Bohnsack, 2018), die sich hinsichtlich der *Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* (Mehrsprachigkeitstypik △) bei den interviewten

---

Problemstellung ausgerichtet ist, werden mit der *soziogenetischen* Typenbildung in einem zweiten Schritt „die sozialen Entstehungskontexte der Orientierungsrahmen“ (Sturm 2012, o. S.) betrachtet. Sofern „gesellschaftlich etablierte Differenzdimensionen“ (ebd.) (bspw. Alter, Geschlecht, Generation, Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund) zur Beschreibung der Genese einzelner Orientierungsrahmen nicht identifiziert werden können, besteht mit der *relationalen* Typenbildung (Nohl 2013, S: 42ff.) die Möglichkeit Zusammenhängen zu rekonstruieren, „die noch im Entstehen begriffen sind, deren Genese also noch andauert“ (Nohl 2019: 52f.) und somit in der Praxis noch nicht übergreifend verankert sind.

angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 fallübergreifend rekonstruieren und typisieren lassen. Diese werden zur Nachvollziehbarkeit durch exemplarische Interviewauszüge ergänzt.

### 5.1 Typ I: restriktiv (Defizitorientierung)

Angehende Lehrkräfte des Typs *restriktiv* treten der Dimension migrationsbedingter Mehrsprachigkeit *vorbehaltlich-einschränkend* gegenüber. Durch die Orientierung an sozial-curricularen Normvorstellungen werden sprachbezogene Erwartungshaltungen in der Unterrichtssprache Deutsch an Lernende herangetragen, denen migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen aufgrund einer angenommenen sprachbedingten Leistungsschwäche nicht gerecht werden können. Dabei wird der monolinguale, unauffällige Erwerb als durchgängiger Kontrast genutzt, um die implizite Unterlegenheit mehrsprachiger Schüler\*innen zu markieren. Die damit verbundene *Defizitorientierung* entfaltet sich auch entlang kategorialer Zuschreibungen und Gleichsetzungen, in denen zwischen verschiedenen Spracherwerbstypen und damit einhergehenden Charakteristika nur geringfügig unterschieden wird.

Ba1: „Ich meine damit, dass äh (.) so wie ich die Erfahrung gehabt habe, ist der Migrations- oder der mehrsprachige Anteil in Schulen heutzutage sehr, sehr groß, besonders hier an Schulen im Ruhrgebiet. Das ist mir auch bei meinem Praktikum aufgefallen. [...]“ (Auszug aus Interview 2, Z. 167-170)

Schulische und unterrichtliche Handlungs- und Entscheidungssituationen kennzeichnen sich für den Typ *restriktiv* insbesondere durch die Praxis, mehrsprachige Lernende zu homogenisieren und zu *besondern*. Dies erfolgt primär entlang der Heterogenitätsdimensionen Herkunft/Migration und (sprachlicher) Leistungsfähigkeit. Die damit verbundenen Differenzmarkierungen und Etikettierungen erfolgen entlang binärer Kategorien im Sinne der Logik einer Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Grosche, 2015). Zudem zeigt sich eine Orientierung an formal-rechtlichen Kategorien im Kontext von Mehrsprachigkeit. Neben der Nähe zu sonderpädagogisch attestierten Unterstützungsbedarfen wird dies insbesondere durch die Verwendung der unscharfen Kategorie „DaZ-Schüler\*in“ deutlich.

Ma1: „(.) Ähm was mir jetzt spontan einfällt, ist, also diese Differenzierung mit diesen Schülern, ähm das sind ja halt auch diese DAZ-Schüler sage ich mal. Das ist ja jetzt halt hat sich auch viel mehr vermehrt jetzt in den Schulen. Das konnte ich jetzt auch selbst jetzt im Praxissemester auch beobachten, dass die Sch/ Lehrerinnen und Lehrer dazu verpflichtet sind, viel mehr differenzierte Aufgabengebieten zu erstellen und ähm dass auch einzelne Sprachförderlehrer individuell auf diese Schüler eingehen müssen in bestimmten Unterrichts-ähphasen. [...]“ (Auszug aus Interview 1, Z. 111-121)

Die Handlungspraxis der interviewten (angehenden) Lehrkräfte gestaltet sich darüber hinaus in derart, dass mehrsprachige Lernende als passive Teilnehmende des Lernprozesses verstanden werden, die im System Schule platziert werden. Zuständigkeiten in der Beschulung mehrsprachiger Lernende sind hierbei nicht festgeschrieben, sondern zeigen sich auch durch Auslagerungen an andere Kolleg\*innen bzw. „DaZ-Lehrkräfte“.

Vd4: „[...] Stellt/ stellt ja auch die Lehrer vor einige Probleme, (.) wie binde ich die Schüler ein, ne? (.) Wäre das nicht vielleicht sinnvoller, die erstmal in ähm so DAZ-Klassen einfach äh zu/ (.) zu schicken, damit die erstmal so ein Grundgerüst der deutschen Sprache halt haben, was die jetzt wahrscheinlich noch nicht haben (.) werden, ne?“ (Auszug aus Interview 4, Z. 29-34)

Mit Blick auf die Erweiterung des Sprachbildungsdiskurses um inklusive Perspektiven (Abschnitt 2) wird der Aspekt *Sprachliche Vielfalt* durch den Typ *restriktiv* auf die Dimension (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit eng geführt, sodass weitere sprachbildungsbezogene Bedürfnisse anderer Lernenden konzeptionell nur wenig berücksichtigt werden. Insgesamt zeichnet sich die rekonstruierte *Defizitorientierung* gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit dadurch aus, dass diese implizit als Störvariable bzw. Hinderungsgrund im Schul- und Unterrichtsalltag wahrgenommen wird und mit persönlichen *Belastungen* als auch *Herausforderungen* der interviewten (angehenden) Lehrkräfte einhergehen.

Vd3: „Ähm also ich selber würde auch nicht behaupten, dass einfach ist. Ähm also es ist auf jeden Fall ein Mehraufwand, ähm wenn man äh sozusagen alle ins Boot holen möchte. [...] Man möchte ja, dass alle Schüler erreicht werden und (.) ähm dadurch muss man sich natürlich schon im Vorhinein äh Gedanken machen, wie man die Aufgaben stellt und welche Unterstützungen man dort bietet. Und wenn man natürlich jede Stunde ähm so vorgeht, dann ist das einfach ein Mehraufwand.“ (Auszug aus Interview 1, Z. 261-272)

Insgesamt lässt sich der hier entfaltete Orientierungsrahmen für mehr als die Hälfte aller Fälle des Samples (vgl. Abschnitt 4.2.) rekonstruieren (Niehaus, in Vorb.).<sup>9</sup>

## 5.2 Typ II: produktiv (Ressourcenorientierung)

Für Typ II, den *produktiven* Typ, ist eine *ambivalent-anehmende* Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kennzeichnend. Dies bedeutet einerseits, dass Mehrsprachigkeit keine Besonderheit im schulischen Kontext darstellt und somit migrationsbedingt mehrsprachige Lernende als *unmarkierter Normalfall* verstanden werden. Andererseits zeigt sich zeitgleich, dass mehrsprachige Schüler\*innen mit Blick auf die systemisch-konzeptionelle Bedeutung der Unterrichtssprache Deutsch durchaus der Gefahr gegenüberstehen, den sprachbezogenen Leistungsansprüchen im Unterricht nicht gerecht zu werden. Dies gilt auch hinsichtlich der angenommenen potentiell-sprachbedingten Abgrenzungs- und Ausgrenzungsrisiken in der sozialen Interaktion mit Mitschüler\*innen als auch Lehrkräften.

<sup>9</sup> Auch wenn die Gesamtstudie nicht auf eine soziogenetische Analyse ausgerichtet ist (vgl. Abschnitt 4.2.), lassen sich dennoch soziogenetische Hinweise vorsichtig formulieren. Die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass der Faktor der ‚Sprachbiographie‘ allein keinen entscheidenden Einfluss auf den Orientierungsrahmen der Defizitorientierung hat. So umfasst Typ I sowohl ein- als auch mehrsprachige Personen. Es lassen sich jedoch Hinweise finden, dass eigene oder familiäre Diskriminierungserfahrungen in der Intersektion ‚individueller Mehrsprachigkeit‘, Herkunft und Migration durchaus Einfluss auf den jeweiligen Orientierungsrahmen haben (vgl. Niehaus, in Vorb.). Somit scheint die Kenntnis bzw. das Bewusstsein über (sprachbedingte) Benachteiligung im Kontext institutioneller Diskriminierung ein möglicher Ansatzpunkt für weitere (soziogenetisch ausgerichtete) Forschung im disziplinübergreifenden Feld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion zu sein.

Ba4: „Okay. Ähm ja, das äh stimmt schon. Ähm ich muss sagen, ähm einer Klasse, wo halt ähm überwiegend ähm mehrsprachige Schüler sind, äh kommt es ja auch oft vor, dass ähm von den mehrsprachigen Schülern wiederum sehr viele von/ (.) von der gleichen Nat/ oder vom gleichen Land kommen ähm und dieselbe Sprache zu Hause sprechen und deswegen sich halt sozusagen ähm abschotten, Gruppen äh bilden und ähm nicht wirklich ähm (.) im Dialog mit äh den (.) Deutschen stehen. Oder mit den anderen äh mehrsprachigen Schülern und somit halt ähm es wirklich nur ähm dazu kommt, dass die Schüler halt äh tatsächlich nur die eigene Muttersprache sprechen und kein Deutsch und auch keine/ natürlich auch keine andere äh Sprache.“ (Auszug aus Interview 2, Z. 75-89)

Die ambivalente Wahrnehmung migrationsmehrsprachiger Schüler\*innen wird insbesondere durch innere Positionierungs- und Suchbewegungen bei der Auseinandersetzung mit den Fallvignetten deutlich.

Ba2: „Also ich kann tatsächlich alle Perspektiven verstehen, wobei (.) B ja so auch äh also die Aussage von B ja eigentlich so ein Zwischen(.)ding ist (fragend), würde ich sagen, weil sie auch/ also (.) die sprachlich stärkeren Schüler ja berücksichtigen muss. Andererseits möchte sie auch äh nicht die, die es äh die mehrsprachigen Schüler ähm (.) nicht vernachlässigen und (.) aber ich verstehe auch C, dass ja trotzdem ein gewisses Niveau aufrechterhalten werden muss und dass das tatsächlich (.) ein schwieriges Thema ist.“ (Auszug aus Interview 1, Z. 208-218)

Mit Blick auf die Handlungspraxis sind ähnlich zum zuvor dargestellten Typ auch die Fälle des Typs *produktiv* an den Heterogenitätsdimensionen Herkunft/Migration und sprachlicher Leistungsfähigkeit orientiert (vgl. Typ I, Abschnitt 5.1.). Zudem zeigen sich Parallelen in den sprachlichen Attribuierungsmodi, die ebenfalls durch dichotome Bezugnahmen gekennzeichnet sind. Unterschiedlich ist hingegen, dass es im direkten Vergleich der beiden Typen hier weniger um eine Komplexitätsreduktion des unterrichtlichen Bedingungs-felds und somit einer persönlichen Entlastung als (angehende) Lehrkraft geht, als mehr um die Adressierung der Passgenauigkeit des Unterrichts zu den Lernausgangslagen der Lernenden.

Ba2: „[...] und ähm (.), ja, sowas kann man ja au/ eigentlich auch für mehrsprachige Schüler:innen, die halt jetzt auch hier aufgewachsen sind, aber halt mehrsprachig äh aufge/ (.) mehrsprachig aufgewachsen sind. Die kann man ja dann auch in solchen Unterricht halt mit einbeziehen und dann hat man quasi (.) ähm zwei Parteien (räuspert sich), Entschuldigung, zwei Parteien ähm (.) bedient, nämlich diese zugewanderte Schüler und Schülerinnen und äh die mehrsprachigen. [...]“ (Auszug aus Interview 4, Z. 115-122)

Die Dimension *Sprachliche Vielfalt* konzeptualisiert der Typ *produktiv* ebenfalls vorwiegend im Kontext von Mehrsprachigkeit, wobei hier *implizit* zwischen verschiedenen Spracherwerbstypen entlang des Erwerbsbeginns unterschieden wird.<sup>10</sup> Generell spannt sich der Zugang zu migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler\*innen durchweg zwischen einem eher *nüchtern, faktenbasiert* bzw. *pragmatischen* Umgang und *unterrichtspraktischen Herausforderungen* auf. Der Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) der *Ressourcenorientierung* kann für zwei Fälle des Samples rekonstruiert werden.

<sup>10</sup> Cantone (2011: S. 230-232) spricht in diesem Kontext auch von der Unterscheidung zwischen *mehrsprachigen Bildungsinländer\*innen* und *neu zugewanderten Lernenden*.

#### 5.4 Typ III: extensiv (Kompetenzorientierung)

In Kontrast zu den beiden zuvor vorgestellten Orientierungsrahmen steht für den Typ *extensiv* die gesamtsprachliche Kompetenz der Lernenden im Mittelpunkt. Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen werden demnach in ihren individuellen Fähigkeiten stärker holistisch betrachtet. Darüber hinaus werden sie als kompetente Sprecher\*innen konzeptualisiert, die zudem als Expert\*innen des eigenen Spracherwerbs wahrgenommen werden.

Vd2: „[...] Und hier finde ich, dass die Person das doch eher als äh starken Defizit ansieht. Aber man könnte so einen Test ja vielleicht auch in einer Muttersprache, wenn die Schüler mehrsprachig sind, durchführen und da werden/ würden dann ganz andere Ergebnisse rauskommen und dann würde ich/ fände ich es interessant zu wissen, was die Person A darauf sagt (lacht).“ (Auszug aus Interview 2, Z. 163-168)

Hinsichtlich der Handlungspraxis lässt sich für den *extensiven* Typen eine durchgängige Orientierung an den individuellen (Sprachbildungs-)Bedürfnissen der Schüler\*innen feststellen. Mehrsprachige Lernende wirken somit auch als Mitgestalter\*innen auf den Lehr-Lern-Prozesses ein. Mit Blick auf etwaige Zuschreibungsprozesse lässt sich der Umgang mit sprachbezogenen Vorannahmen als *neutral-unvoreingenommen* bis hin zu *kritisch-reflexiv* charakterisieren.

Ma3: „Ähm vielleicht ist die eine Sprache einfach weiter ausgebildet und vielleicht kann die/ Ich gehe jetzt mal von mir aus. Äh ich konnte sehr gut Türkisch. Mein Deutsch war jetzt so lala und das hat sich dann im Laufe einfach weiterentwickelt parallel und ähm (.) auf der anderen Seite, was mich jetzt so ein bisschen/ „Also auffällig ist, dass vor allem die mehrsprachigen Kinder einen Sprachförderbedarf haben.“ Ähm das ist jetzt wie gesagt nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich. Ähm vielleicht könnte man (..) dort/ (.) Ach, das ist so ein kom/ so eine komplexe Sache. Moment, ich muss da nochmal überlegen.“ (Auszug aus Interview 2, Z. 122-124)

So lassen sich hinsichtlich der Wahrnehmung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler\*innen weder eine hauptsächliche Orientierung an den Heterogenitätsdimensionen Herkunft/Migration feststellen noch eine auf Vorannahmen beruhende dichotomisierende Bezugnahme und daran entfaltete Handlungspraxis. Auch die Dimension *Sprachliche Vielfalt* wird durch die Fälle des Typs *extensiv* nicht ausschließlich in der Intersektion Migration und Mehrsprachigkeit kontextualisiert, sondern stärker auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als „natürliches Bedingungsfeld“ entfaltet.

Vd2: „Ähm das hatte an sich (.) gar nicht so viel mit den mehrsprachigen/ ja, doch, teilweise auch mit den mehrsprachigen Schülern zu tun, aber auch teilweise mit ähm Schülern und Schülerinnen, die Deutsch/ Deutsch als Muttersprache haben. Die hatten auch äh sprachliche Probleme, sei es im Ausdruck oder im/ in der/ in der ähm (.), ja, in der Sprachkompetenz an sich oder in der Lesekompetenz und daran/ daraus Inhalte aus dem Text oder so weiter zu entnehmen und, genau, da habe ich dann alle versucht irgendwie individuell auch (.) an ihrer Ausgangslage zu fördern.“ (Auszug aus Interview 2, Z. 102-114)

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, als Teilaspekt sprachlicher Vielfalt, wird entlang der *Kompetenzorientierung* des Typs *extensiv* letztlich als Fähigkeit verstanden. Dieser

Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) lässt sich für 3 Fälle des Samples rekonstruieren.

## 6. Diskussion und Ausblick

Ausgehend von der Frage, wie angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* in sich verändernden, inklusiven Bildungssettings wahrnehmen, zeigen die Rekonstruktionen, dass sich die oftmals mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit angeführte „Defizitperspektive“ (Roth, 2006, S. 12) auch in den skizzierten empirischen Teilergebnissen wiederfindet (vgl. Abschnitt 5.1.). In Anschluss an den bislang stärker quantitativen Fokus der Lehrkräfteprofessionalisierungs- bzw. Kompetenzforschung (Abschnitt 3) lässt sich für die Kompetenzfacette der *habituell-handlungsleitenden Orientierungen* (u. a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014: S. 12) ebenfalls feststellen, dass sich mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebrachte und angenommene Verständigungsbarrieren (vgl. Maas, 2008) auch in impliziten Sinnstrukturen wiederfinden lassen und sozialverankert bzw. tradiert zu sein scheinen. Folgt man der wissenssoziologischen Unterscheidung zwischen *explizitem*, d. h. reflexiv-theoretischem Wissen, welches kommunikativ hervorgebracht wird und *implizit-atheoretischem* Wissen, welches erst in Handlungen selbst zum Ausdruck kommt (vgl. Mannheim, 1980), scheint die Passung zwischen den exemplarisch angeführten *quantitativen* Ergebnissen zur Erfassung der expliziten Wahrnehmung von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und den hier vorgestellten empirischen *qualitativ-rekonstruktiven* Teilergebnissen zu impliziten Orientierungen durchaus plausibel. Auch wenn innerhalb der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung noch nicht endgültig geklärt ist, inwieweit und durch welche Lehr-Lern-Szenarien sich habituelle bzw. handlungsleitende Orientierungen verändern bzw. professionalisieren lassen (vgl. den Diskurs u. a. in Helsper, 2019; Kramer, 2019 oder Kramer & Pallesen, 2018, 2019), könnte auf Basis der damit verbundenen *Trägheit* von Orientierungen (vgl. bspw. Bischoff, 2017, S. 80-81) u. a. erklärt werden, wieso die Nachhaltigkeit in den Einstellungsveränderungen scheinbar temporär begrenzt zu sein scheint (vgl. Massumi et al., 2022).

Auch wenn sich für knapp über die Hälfte der interviewten (angehenden) Lehrkräfte (7 von 12 Fällen) der Orientierungsrahmen der *Defizitorientierung* hinsichtlich der Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit rekonstruieren lässt, sollte nicht weniger das Augenmerk darauf gelegt werden, dass sich der durchgängig thematisierte „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) nicht für alle Fälle des Samples rekonstruieren lässt. Knapp die Hälfte der Befragten (5 von 12 Fällen) nehmen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit *produktiv* bzw. *kompetenzbezogen* wahr (vgl. Typ II und Typ III). Dies scheint insbesondere hinsichtlich der beschriebenen Akzentuierung und Erweiterung des Sprachbildungsdiskurses um inklusive Perspektiven und der sich daraus ergebenden erweiterten Betrachtung sprachlicher Heterogenität relevant.<sup>11</sup> Auch wenn an dieser Stelle

<sup>11</sup> An dieser Stelle sollte nochmals auf die mit einem qualitativen Sample (n=12 Teilnehmende) verbundenen Limitationen hingewiesen werden. Auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, zeigen

offen bleiben muss, welche Bedeutung diesbezüglich der in den letzten Jahren intensivierten diskursiven Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Inklusion im Lehramtsstudium zugewiesen werden kann (vgl. BMBF, 2018; Niehaus, 2022; Niehaus, Cantone & Pfaff, eingereicht), scheint eine Reflexion von Vorannahmen gegenüber Sichtweisen Studierender bestimmter Lehrämter – hier: die in den Mittelpunkt gerückte Zielgruppe angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 – nötig (vgl. Gerhardt & Schroedler, 2022; Schroedler, Rosner-Blumenthal & Böning, 2022).

Mit Blick auf die weiteren im Rahmen des Forschungsprojekts erhobenen und dokumentarisch ausgewerteten Interviewdaten wurde analysiert, welche Orientierungen sich durch die Überlagerung verschiedener sinngenetisch gebildeter Typiken (Sprachbildungstypik, Inklusionstypik und Mehrsprachigkeitstypik) im Sinne einer *relationalen Typenbildung* (Nohl, 2017) übergreifend rekonstruieren und in einer Typologie „Inklusiver Sprachbildung“ abbilden lassen (vgl. Schäffer, 2020). Die Verschränkung der einzelnen Typiken verdeutlicht, dass u. a. die Faktoren *Zeit, Wissen & Erfahrung, subjektives Kompetenzgefühl* als auch *schulische Rahmenbedingungen* bei der Verhandlung des Reformauftrags schulischer Inklusion hinsichtlich der Heterogenitätsdimension Sprache (vgl. Forschungsfrage F2, Abschnitt 4) von besonderer Bedeutung zu sein scheinen (Niehaus, in Vorb.).

**Danksagung:** *Ich danke sowohl meinen Kolleg\*innen Dr. Laura Di Venanzio und Caroline Böning des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen für die hilfreichen Anmerkungen zum Beitrag und den produktiven Austausch sowie den Gutachter\*innen für weitere wertvolle Anmerkungen zum Beitrag.*

## 7. Literatur

- Ahrens, Rüdiger (2004). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, S. 9-15.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: WBV Publikation.

---

sie dennoch eine Tendenz auf, die durch quantitative Forschung übersetzt und weiter verfolgt und überprüft werden könnte.

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29-53.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta, Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachforderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator Instituts für Sprachforderung und Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thurmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In Michael Becker-Mrotzek; Karen Schramm; Eike Thurmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 7-13.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), S. 221-252.
- Bischoff, Stefanie (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung Perspektiven für eine gelingende Inklusion*. <https://www.qualitaets-offensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven-fuer-eine-ge-begleitbroschuere-barrierefrei.pdf?blob=publicationFile&v=1> (zuletzt aufgerufen am 06.01.2022)
- Bock, Bettina (2020). Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter LehrerInnenbildung: Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Unterricht. In *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 1/2021, S. 279-294. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), S. 550–570.
- \_\_\_ (2012). Orientierungsschema, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-154.
- \_\_\_ (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Überarbeitete Auflage)*. Leverkusen: Budrich Verlag.
- \_\_\_ (2018). „Orientierungsmuster“. In Ralf Bohnsack; Alexandra Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.)*. Opladen: Barbara Budrich, S. 183-184.
- Bohnsack, Ralf & Pfaff, Nicolle (2010). Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In Sabine Maschke & Ludwig Stecher (Hrsg.),

- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) – Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Weinheim/München: Beltz Verlag.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2015). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-97.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Instrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)*, 10 (2), S. 219-240.
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), S. 275–286.
- Bringmann, Maria (2021). Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit. In Judith Asmacher; Catherine Serrand & Heike Roll (Hrsg.): *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, S. 197-216.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Claudia Benholz, C.; Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für die Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett, S. 35-49.
- Cantone, Katja F. (2011). Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hohengehren: Baltmannsweiler-Schneider Verlag, S. 227-250.
- Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Gerhardt, Sally; Haller, Paul & Romano, Sarah (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In Katja F. Cantone; Erkan Gürsoy; Ina Lammers & Heike Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann, S. 17-42.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 122-131.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chlosta, Christoph & Ostermann, Thorsten (2005). Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur*

- Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin/Bonn: BMBF Referat Publ. Int. (Deutschland. Das von morgen, 14), S. 55-65.
- Dean, Isabel (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. In *ZDfm-Zeitschrift für Diversitätsforschung und-management*, 4(1+2), S. 11-12.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dirim İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim, Paul Mecheril u. a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201-226.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Verela, İnci Dirim, An-nita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 121-150.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann. S. 95-108.
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. In *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5(2023)1. Online-Magazin. DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Edelmann, Doris (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In Christina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 235-249.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13-29.
- Flubacher, Mi-Cha & Del Percio, Alfonso (2017). *Language, Education and Neoliberalism: Critical Studies in Sociolinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.

- Frohn, Julia (2017). *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*, In J. Frohn, (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*, Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> (zuletzt aufgerufen am 03.05.2022)
- Frohn, Julia; Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). Das erste interdisziplinäre Symposium „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-152.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa & Koch, Mareike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Gerhardt, Sally & Schroedler, Tobias (2022). Lernerfolg von Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul“ an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In Katja F. Cantone; Erkan Gürsoy; Ina Lammers & Heike Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann, S. 49-76.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- \_\_\_ (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 107-129.
- \_\_\_ (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. [https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin\\_Durchgaengige\\_Sprachbildung\\_Stand%208.7.19.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf) (zuletzt aufgerufen am 15.11.2022)
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Sarah Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-129.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). Entscheidungsstelle: Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte. In Mechthild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 193-227.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1*, S. 25-42.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2017). Die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern. In Constanze Otto; Tom Fritzsche; Özlem Yetim & Anne Adelt (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 10/2017*. Universitätsverlag: Potsdam, S. 21-28.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Poldi Kuhl; Petra Stanat; Birgit Lütje-Klose; Cornelia Gresch; Hans Anad Pant & Manfred Prenzel

- (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-40.
- Haberzettl, Stefanie (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In Solveig Chilla & Stefanie Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen (Band 4: Mehrsprachigkeit)*. München: Elsevier, S. 3-18.
- Hahn, Laura & Simon, Toni (2017). *Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einblicke, offene Fragen, Desiderate. Poster im Rahmen der Tagung „Neue Perspektiven für die Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Projekt Sprachen-Bilden-Chancen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin*. [https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlussstagung/Dokumentation/07\\_SBC\\_Poster\\_Hahn\\_Simon.pdf](https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlussstagung/Dokumentation/07_SBC_Poster_Hahn_Simon.pdf) (zuletzt aufgerufen am 06.01.2022)
- Hammer, Svenja, Fischer, Nele & Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster; New York: Waxmann, S. 147-171.
- Helsper, Werner (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Berlin: Springer VS, S. 15-23.
- \_\_\_ (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-99.
- \_\_\_ (2019). Vom Schüler – zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Hilke Pallesen & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-72.
- Hermanns, Franziska (2014). Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln. In Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster/New York: Waxmann, S. 109-118.
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (zuletzt aufgerufen am 01.12.2021)
- Huxel, Kathrin (2018). Lehrer\*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 7/2018, S. 109-121.

- Jeuk, Stefan (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In Heidi Rösch & Julia Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*. Stuttgart: Klett/Fillibach, S. 231-248.
- \_\_\_ (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen- Diagnose – Förderung (5. überarb. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes; Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (Band 5)*. Münster: Waxmann, S. 103-126.
- Kaufhold, Marisa (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Shure, Saphira & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/> (zuletzt aufgerufen am 01.11.2022)
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens (2. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). *Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung*. In *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), S. 223-242.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In Caroline Rotter; Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*. Weinheim/München: Juventa, S. 30-52.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegung und rekonstruktive Perspektiven. In Tobias Leonhard; Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landesbetrieb IT.NRW (08/2019): *Pressemitteilung 216/19*. <https://www.it.nrw/anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-nrw-auf-369-prozent-gestiegen-97016> (zuletzt aufgerufen am 26.01.2022)
- Leisen, Josef (2016). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.

- Lindemann, Holger (2018). Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69/2018, S. 560-568.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), S. 7-16.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Budrich Verlag.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Schrift en des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück*, 15. Göttingen: V-&-R-Unipress.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk [1921-1922]*. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- (1980). *Strukturen des Denkens [1922-1925]*. Frankfurt (a. M.): Suhrkamp.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.) *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 285-306.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz. Auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 201-217.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara; Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken, Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Massumi, Mona; Verlinden, Karla & Berninger, Ina (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration. Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In *heiEDUCATION Journal*, 7 (2022), S. 207-238. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2022.8.24640>
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006). *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 151-178.
- Meier, Stefanie; Hüpping, Birgit & Schieferdecker, Ralf (2019). Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In Christian Donie; Frank Foerster; Marlene Obermayr; Anne Deckwerth; Gisela Kammermeyer; Gerlinde Lenske; Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 114-124.

- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1979). Das fokussierte Interview. In Christel Hopf & Elmar Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett Cotta, S. 171-204.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja F. (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Auf.), Tübingen: Narr.
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose, Birgit (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förder-orientierter Handlungsplanung. In Cornelia Gresch; Poldi Kuhl; Michael Grosche; Christine Sälzer & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-28.
- Niehaus, Kevin (in Vorbereitung): *Habituell-handlungsleitende Orientierungen in Kontexten inklusiver Sprachbildung. Eine rekonstruktive Perspektive auf Handlungskompetenz im Bereich Sprachlicher Vielfalt (Arbeitstitel) (Manuskript d. Dissertationschrift)*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- \_\_\_ (2022): Professionalisierung in der Sprachbildung innerhalb der Lehrkräfteausbildung. Möglichkeiten in der seminar- und schulpraktischen Arbeit im Kontext inklusiv-digitaler Fragestellungen. In Lea Schulz, Igor Krstoski; MartinLüneberger, M. & Dorothea Wichmann (Hrsg.): *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*, Dornstadt: Visual Ink, S. 511-522.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (in Begutachtung): „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur curricularen, hochschuldidaktischen und disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. In *JERO Magazin*. Münster: Waxmann
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- \_\_\_ (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS.
- \_\_\_ (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling; Alexander Geimer; Anne-Christin Schondelmayer; Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.) *Jahrbuch Dokumentarische Methode (Heft 1/2019)*. Berlin: CES; S. 51-64.
- Norwich, Brahm (2009). Dilemmas of Difference and Identification of Special Educational Needs/Disability: International Perspectives. In *British Educational Research Journal*, 35 (3), S. 447-467.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014a). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität, In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), S. 46-63.

- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014b). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2/2014, S. 14-28.
- Reinders, Heinz (2011). Methoden der empirischen Bildungsforschung – Interview. In Heinz Reinders; Hartmut Ditton; Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewpsz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-97.
- Riemer, Claudia (2004): Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung und Deutsch als Fremdsprache. In Karl-Richard Bausch; Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 198-205.
- Rödel, Laura & Lütke, Beate (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In Julia Frohn; Ellen Brodesser; Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemeine- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-88.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rödel, Laura; Frohn, Julia & Moser, Vera (2019). Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 14-23.
- Rösch, Heidi (2021). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-42.
- Roth, Hans-Joachim (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Detlef Heints; Jürgen Eugen Müller & Ludger. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 11-14.
- Schäffer, Burkhard (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In Steffen Amling; Alexander Geimer; Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2 (2020) 3*. Berlin: CES, S. 23-48.
- Schroedler, Tobias; Böning, Caroline & Roßmöller, Marei (in Vorb.). Einstellung zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität in der Schule (Projekt EvaDaZ). <https://www.uni-due.de/daz-daf/schroedler/projekte.php> (zuletzt aufgerufen am 01.12.2022)
- Schroedler, Tobias; Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline (2022). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service

- teachers' beliefs about multilingualism. In *International Journal of Multilingualism* 09/2022, o. S. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>
- Schulz, Miklas (2022). Die Entdeckung pädagogischer Individualität. In Britta Konz & Anne Schröter (Hrsg.). *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 111-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solga, Heike & Dombrowski, Rosine (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 – Bildung und Qualifizierung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf) (zuletzt aufgerufen am 30.08.2022)
- Stojanov, Krassimir (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs (1. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- \_\_\_ (2018). Inklusion, Integration und Gerechtigkeit. Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Migrationspolitik und der migrationsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit. In Ulrich Bartosch; Waltraud Schreiber & Joachim Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 312-320.
- Sturm, Tanja (2012). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- \_\_\_ (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS.
- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glückfall. In Manfred Krifka; Joanna Blaszcak; Annette Leßmöllmann; André Meinunge; Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprache unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 13-33.
- Wadepohl, Heike (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_Wadepohl\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf) (zuletzt aufgerufen am 19.11.2020)
- Weinert, Franz E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie & Sennema, Anke (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden.
- Wischmeier, Inka (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In Werner Wiater & Doris Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-189. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8)

- Woerfel, Till & Giesau, Marlis (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124\\_Basiswissen\\_SprachsensiblerUnterricht\\_CC.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf) (zuletzt aufgerufen am 07.12.2022)
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018). *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

## Über den Autor

**Kevin Niehaus** ist als Lehrkraft für Sonderpädagogik in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache aktuell an das Institut DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen abgeordnet. Vor seiner Abordnung arbeitete er an verschiedenen Haupt- und Förderschulen schwerpunktmäßig mit neu zugewanderten Schüler\*innen zusammen. Der bereits im Studium gewählte Schwerpunkt DaZ und die theoretische sowie schulpraktische Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext Schule zieht sich auch im aktuellen interdisziplinär ausgerichteten Promotionsprojekt fort. Wissenschaftliche Schwerpunkte und Interessensgebiete umfassen:

- Inklusive Sprachbildung
- Besonderheiten im Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher
- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache
- Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich DaZ
- Qualitative Kompetenzforschung
- Qualitativ-rekonstruktive Methoden

Kontakt: [Kevin.Niehaus@uni-due.de](mailto:Kevin.Niehaus@uni-due.de)

Researchgate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Kevin-Niehaus>