

Eva Wilden, Raphaela Porsch, Janina Ehmke & Krystina Mensing

Sprachproduktive Leistungen im inklusiven Englischunterricht auf der Primarstufe. Eine Studie zu den Lernergebnissen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische(n) Förderbedarfe(n)

Abstract

Dieser Beitrag berichtet von einer Studie zu den sprachproduktiven Leistungen von Grundschulkindern im frühbeginnenden Englischunterricht einer innovativen inklusiven Förderschule in Deutschland, in der sowohl Kinder mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) beschult werden. In der vorliegenden Studie wurden die Sprechfertigkeiten ausgewählter Lerner mit ($n = 2$) und ohne SFB ($n = 4$) erhoben und explorativ auf ihre quantitativen und qualitativen Merkmale hin untersucht. Die Ergebnisse zeigen vielfältige Merkmale in den sprachproduktiven Englischleistungen aller Schüler*innen sowie in dem Gebrauch verschiedener kompensatorischer Kommunikationsstrategien.

This article presents the findings of an empirical study on the EFL speaking skills of primary learners with and without special educational needs (SEN) of an innovative inclusive SEN school in Germany. In this study, the speaking skills of selected learners with ($n = 2$) and without SEN ($n = 4$) were collected and exploratively examined for their quantitative and qualitative characteristics. The results show a variety of features in the utterances of all learners, as well as the use of different compensatory communication strategies.

Schlagwörter

Inklusion, Englischunterricht, Grundschule, Sprechen, Förderschule
inclusion, English class, primary school, speaking, SEN school

I. Einleitung

Inklusion hat die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von der Ausprägung individueller Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Sexualität, Religion oder Behinderung zum Ziel (vgl. Hase, 2012: S. 508; Bär, 2017: S. 12; Suter, 2019: S. 5). Für das schulische Lernen bedeutet Inklusion demnach, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht schulformselektiert, sondern gemeinsam lernen und idealiter die individuelle Förderung erhalten, die sie benötigen (vgl. z. B. Reich, 2014). Mit der Ratifizierung des Artikels 24 der UN-Konvention in Deutschland im Jahr 2009 nahm die Idee einer solchen „Schule für alle“ schließlich Form an. Mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Einführung der inklusiven Schule vom 20.03.2012 fand die inklusive Beschulung im



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Bundesland Niedersachsen im Schuljahr 2013/2014 Eingang in das Schulgesetz (vgl. NKM, 2012).

Als Konsequenz gibt es eine Vielzahl an Regelschulinitiativen, die das Ziel verfolgten, den Bedürfnissen einer Schüler*innenschaft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, z. B. durch Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB), in der Regelschule angemessen nachzukommen (vgl. Smelter, Rasch & Yudewitz, 1994: S. 35-36). Einige Jahre nach der Einführung der inklusiven Schule zeigt sich jedoch, dass sich die Umsetzung einer inklusiven Regelschule noch im Entwicklungsprozess befindet und weiterhin vielfältige Herausforderungen existieren. Exemplarisch sei hier die Schwierigkeit genannt, nicht immer die entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung stellen zu können (vgl. Gebhard & Schröter, 2014: S. 338).

Gerade Förderschulen verfügen hingegen oft schon über genau die Ressourcen, die in Regelschulen aktuell dringend benötigt werden (vgl. Gebhardt & Schröter, 2017: S. 116). Fraglich ist somit, ob inklusive Schule nur bedeuten kann, dass sich das Schulsystem zu einer allgemeinbildenden Regelschule für alle entwickeln muss, oder ob nicht vielmehr auch die „Förderschule für alle“ Potenzial birgt. Eben diese Idee wird am Kardinal-von-Galen-Haus (KvG), einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung, in Dinklage (Niedersachsen) verfolgt, wo Schüler*innen mit und ohne SFB in Klasse 1 bis 4 gemeinsam lernen. Damit erreichte die Schule auch eine Änderung des § 14 im Schulgesetz des Landes Niedersachsen. Hier stößt man nun auf den ergänzenden Hinweis, dass Inklusion auch bedeutet, dass Förderschulen die Möglichkeit haben, Kinder ohne SFB zu beschulen (vgl. Gebhard & Schröter, 2017: S. 555). Die Vielfalt der inklusiven Schulen wurde so um eine weitere Option bereichert.

Frühere Befunde der Schulevaluation (vgl. Gebhard, Olliges & Schumacher, 2013; Gebhard & Schröter, 2014, 2017) sowie Ergebnisse der I-TEPS (*Inclusive Teaching of EFL in Primary Schools*) Studie (vgl. Wilden & Porsch, 2019; Wilden, Porsch & Ehmke, 2020) zeigen, dass dieses inklusive Schulentwicklungsprojekt sowohl in anderen Schulfächern als auch in Englisch gelingt. Während in der ersten Studie die longitudinale Entwicklung der Lernenden in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht wurden, prüfte die I-TEPS Studie, ob Schüler*innen ohne SFB, die den inklusiven Englischunterricht am KvG besuchten, am Ende von Klasse 4 vergleichbare rezep tive Englischkenntnisse aufweisen wie Schüler*innen, die reguläre Grundschulen besuchen (vgl. Wilden & Porsch, 2019: S. 3). Allgemein gilt, dass empirische Befunde in Hinblick auf Forschung zum inklusiven Unterricht rar sind, dies gilt vor allem für den inklusiven Englischunterricht in der Primarstufe. So konnte keine weitere Studie ausfindig gemacht werden, die die verschiedenen Teilkompetenzen im inklusiven Englischunterricht der Primarstufe untersuchte. Es existieren lediglich Befunde für andere Schulfächer, wie etwa Mathematik oder dem Leseverstehen in der Muttersprache (L1) (vgl. z. B. Sharpe, York & Knight, 1994; Klingner, Vaughn, Hughes, Schumm & Elbaum, 1998; Cole, Waldron, Majd & Hasazi, 2004; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014) oder Studien zum inklusiven Englischunterricht an der weiterführenden Schule (vgl. Springob, 2017; vgl. auch Abs. 2.5). Die vorliegende Studie zielt nun darauf ab, auch die mündlichen Englischfertigkeiten von ausgewählten Schüler*innen mit

($n = 2$) und ohne SFB ($n = 4$) der I-TEPS Proband*innengruppe zu untersuchen, um Aussagen über den Umfang und Merkmale der Sprachproduktion der Lernenden treffen zu können. Dazu wurden im Rahmen des Dissertationsprojekts von Ehmke (vgl. Ehmke, 2019) sprachproduktive Schüler*innenäußerungen mithilfe von Aufgaben erhoben, die in der vorliegenden Arbeit explorativ in Hinblick auf ihre quantitativen (Wortzahl, Wortarten, *Type-Token-Ratio*) und qualitativen (Morphologie, Phonologie, Syntax) Merkmale untersucht werden. Bevor hier genauer das Forschungsdesign und die Befunde der Studie beschrieben werden, wird im Folgenden zunächst vom theoretischen Hintergrund und dem Kontext der vorliegenden Studie berichtet.

2. Theorie

2.1 Inklusiver Englischunterricht auf der Primarstufe

Seit dem Schuljahr 2004/05 ist der Fremdsprachenunterricht, zumeist in der Fremdsprache Englisch, in den 16 Bundesländern Deutschlands obligatorisch. In 12 Bundesländern beginnen Kinder ab Klasse 3 eine Fremdsprache zu lernen, in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz bereits ab Klasse 1 (Stand September 2020; Nordrhein-Westfalen verschiebt den Beginn des Englischunterrichts ab dem Schuljahr 2021/2022 auf die Klasse 3). Ein gemeinsames Ziel ist es, die Schüler*innen zum Lernen einer fremden Sprache zu motivieren und die Freude daran zu stärken (vgl. KMK, 2005: S. 3). Im Kernlehrplan Niedersachsens, der den Englischunterricht mit Beginn der dritten Klasse vorsieht, wird die Erziehung von Kindern zu kommunikativen, offenen, toleranten und verantwortungsbewussten europäischen Bürger*innen als übergeordnetes Leitziel formuliert (vgl. NKM, 2006: S. 7). Zu diesem Zweck sollen kommunikative und interkulturelle Fertigkeiten geschult und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins im Englischunterricht gefördert werden (vgl. ebd.). Für den Bereich der kommunikativen Fertigkeiten gilt, dass die Ausbildung mündlicher Fertigkeiten, konkret die Ausbildung des Hörverstehens und Sprechens, priorisiert wird und geschriebene Sprache, wie das Lesen und Schreiben, hingegen eine untergeordnete Rolle einnehmen sollen (vgl. NKM, 2006: S. 11). Insgesamt setzt der Englischunterricht auf der Primarstufe in Niedersachsen auf exemplarische Lehrprinzipien wie der Realisierung einer weitestgehenden Einsprachigkeit, dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz, dem Einsatz spielerischer Lern- und Arbeitsformen oder dem Primat der Mündlichkeit in einfachen kommunikativen Situationen (vgl. ebd.: S. 9, siehe auch: Mayer, 2013). In Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung beschäftigt er sich zudem mit altersgerechten Themen, die das unmittelbare Umfeld der Kinder betreffen (vgl. NKM, 2006: S. 11).

Mit der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenkonvention soll seit dem Schuljahresbeginn 2013/14 Englischunterricht auf der Primarstufe in Niedersachsen inklusiv unterrichtet werden. In der Wissenschaft wird zwischen einem weiten und einem engen Inklusionsbegriff unterschieden (vgl. Bär, 2017: S. 12). Während ersteres jegliche Formen der Kategorisierung, wie die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes, ablehnt, nimmt letztere genau dieses Unterscheidungsmerkmal in den Blick

(vgl. ebd.: S. 13). Schulische Inklusion und die zunehmende Heterogenität im Klassenraum werden auch im Englischunterricht als zielführend für die gesamte Lerngruppe im sozialen, sprachlichen, methodischen und interkulturellen Bereich angesehen (vgl. Floyd, 2015: S. 33). Die Diskussion um eine inklusive Englischdidaktik gilt aber in Theorie und Praxis noch als besonders stark vernachlässigt (vgl. Köpfer, 2015: S. 347; Springob, 2015: S. 42). In vorliegenden Aufsätzen zum inklusiven Englischunterricht wird häufig von einer „konsequenten Weiterführung des Heterogenitäts- und Diversitätsbestrebens“ gesprochen (Burwitz-Melzer, 2017: S. 31). So wird beispielsweise auf etablierte Konzepte der Differenzierung und Individualisierung verwiesen, um verschiedenen Dispositionen, die auf den ersten Blick inkompatibel zu sein scheinen, im inklusiven Englischunterricht zu begegnen und damit alle Lernenden darin zu unterstützen, ihre Gedanken, Emotionen und Bedürfnisse in der Fremdsprache zu kommunizieren (vgl. Jaehner & Schick, 2013: S. 8). Hallet hebt in Anlehnung an die Vorstellung eines ‚adaptiven Unterrichts‘ nach Weinert (1997) hervor, dass „die Unterrichtsmethoden und Interaktionsformen über die Möglichkeiten und die Art und Weise entscheiden, wie Lernende sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen und welcher Raum ihren individuellen Lern- und Aneignungsweisen gewährt wird“ (Hallet, 2011: S. 86). Zu den Prinzipien des individualisierten Lernens zählt er exemplarisch die Pluralität an Inhalten, Lernangeboten und Aufgaben oder *scaffolding*, das heißt die Bereitstellung verschiedener Maßnahmen, die die kognitiven und sprachlichen Prozesse bei der Bearbeitung einer Aufgabe unterstützen, auf (vgl. ebd.: S. 91ff.). Betont werden muss jedoch, dass, auch wenn erste Konzepte für den Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht existieren (vgl. Burwitz-Melzer, Königs, Riemer & Schmelter, 2017), derzeit empirisch noch unklar ist, ob und welche dieser Ansätze, speziell für Kinder mit verschiedenen SFB, im inklusiven Englischunterricht tatsächlich für den erfolgreichen Kompetenzerwerb aller Kinder geeignet sind (vgl. Rohde & Schick, 2012).

2.2 Sprechen im Englischunterricht auf der Primarstufe

Das Sprechen zählt zu den produktiven sprachlichen Fertigkeiten. Es wird als Hauptziel für den Englischunterricht der Grundschule postuliert und gilt gleichzeitig als eine der komplexesten Fertigkeiten überhaupt (vgl. Pinter, 2006: S. 55). Aus psycholinguistischer Perspektive zeigt sich, dass das Sprechen ein äußerst komplexer interaktiv strukturierter Prozess ist, innerhalb dessen mehrere mentale Teilprozesse, vom Gedanken bis zur akustisch wahrnehmbaren Äußerung, gleichzeitig ablaufen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010: S. 189). Dazu zählt zunächst das *conceptualizing*, wo unter Rückgriff auf diverse Wissensspeicher die Sprechabsicht, die vorerst präverbale Mitteilung, generiert wird. Darauf folgt die Phase des *formulating*, in dieser wird die präverbale Mitteilung dann grammatisch, semantisch und phonologisch umgewandelt. Erst im Anschluss daran beginnt der Prozess des *articulating*, indem das Artikulationssystem die sprachlich umgewandelte Äußerung mittels des Einsatzes des Sprechapparates akustisch wahrnehmbar macht (vgl. Levelt, 1989; Diehr & Frisch, 2008; Ehmke, 2019).

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen (*Council of Europe*, 2001) werden drei Formen der mündlichen Sprachverwendung in der Fremdsprache unterschieden.¹ Hierzu zählen das monologische und dialogische Sprechen sowie die Mediation. Während das monologische Sprechen auf längere, zusammenhängende Aussagen abzielt (vgl. ebd.: S. 58), findet gesprochene Interaktion in Form des dialogischen Sprechens statt, wenn der*die Sprechende abwechselnd spricht bzw. zuhört und so mit einem*r oder mehreren Gesprächspartner*innen Bedeutungen aushandelt (vgl. ebd.: S. 73). Bei der mündlichen Mediation als Sprachmittlung liegt die Situation vor, dass Gesprächspartner*innen sich aufgrund unterschiedlicher Sprachen nicht direkt verstehen können, sodass eine dritte Person zwischen ihnen vermitteln muss (vgl. ebd.: S. 87). Für das Ende des vierten Schuljahrgangs, also nach zwei Jahren Englischunterricht, gibt der Kernlehrplan Niedersachsens für das Fach Englisch in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) vor, dass Schüler*innen „in den Fertigungsbereichen Hör-, Hör-/Sehverstehen und Sprechen (zusammenhängendes Sprechen) die Niveaustufe A1 des GeR [erreichen]. In den Fertigungsbereichen Sprechen (an Gesprächen teilnehmen), Lesen und Schreiben nähern sie sich dieser Stufe an“ (NKM, 2006: S. 11). Dabei wird für den Bereich des monologischen Sprechens formuliert, dass die Schüler*innen „in einfacher Form zu Themen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt (A1) [sprechen]“ (ebd.: S. 12), für den Bereich des dialogischen Sprechens wird als notwendige Voraussetzung für das Erreichen der Niveaustufe hinzugefügt, dass „andere [die Gesprächspartner*innen] sich darauf einlassen, Dinge zu wiederholen, in langsamer Form zu paraphrasieren und ihnen bei der Formulierung zu helfen“ (ebd.: S. 13).

Die Förderung der monologischen und dialogischen Sprechfertigkeiten findet im Englischunterricht auf der Primarstufe schrittweise in einer gestaffelten Progression statt: vom imitativen zum produktiven, freieren Sprechen (vgl. Diehr & Frisch, 2008: S. 52). Konkret bedeutet dies, dass sich die Fähigkeit zu Sprechen im Laufe des Englischunterrichts quantitativ und qualitativ verändert, indem „die mündlichen Äußerungen zunehmend umfangreicher und kohärenter [werden sollen]“ (ebd.). Dabei steht das Fernlernziel des freien Englischsprechens „an oberster Stelle, da es die Richtung des kommunikativen Unterrichts vorgibt und behutsam eingefordert werden sollte“ (ebd.: S. 53). Auf dem Weg dorthin bedürfen Schüler*innen einer gezielten Unterstützung. Erinnerungsbaute Redemittel (engl. *chunks*) sind ihnen dabei dienlich, sprachliche Äußerungen schneller zu produzieren (vgl. Pinter, 2006: S. 57; Diehr & Frisch, 2008: S. 47). *Chunks* tragen zudem dazu bei, dass „Bedürfnisse, Emotionen und Absichten pointiert geäußert werden [können]“ (Rohde, 2014: S. 9). In dem Fall, dass Schüler*innen während des Sprechens dennoch mit kommunikativen Problemen konfrontiert sind, indem ihnen die notwendigen Redemittel hierzu fehlen, zeigt Méron-Minuth (2009), dass der Rückgriff auf kommunikative Strategien diese kompensieren, gewissermaßen die Diskrepanz zwischen

¹ In der Neufassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2018) wird nach *spoken production*, *spoken interaction* und *mediation* unterschieden. Der Lehrplan der Stichprobe bezieht sich noch auf die alte Fassung des GER.

den sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden und ihren kommunikativen Bedürfnissen überbrücken, kann (vgl. ebd.: S. 59). Dabei handelt es sich bei den Äußerungen der Lernenden dann um eine alternative Realisierung von Sprache, „die verständlich ist, auch wenn sie situativ und idiomatisch nicht vollkommen angemessen sein mag“ (ebd.: S. 60). Zu diesen Kommunikationsstrategien zählen L1/L3 basierte Strategien (z. B. *code-switching*, *foreignizing*), *interlanguage* Strategien (z. B. Übergeneralisierung), kooperative Strategien (z. B. direkte Appelle), nonverbale Strategien (z. B. Mimik und Gestik, Geräuschimitation), imitative Strategien sowie Abrufstrategien aus der L1/L2 aus (zielsprachlichen) Wissensbeständen (vgl. Méron-Minuth, 2009: S. 258).

Was die curricularen Erwartungen an die Sprechfähigkeiten junger Lernender mit und ohne SFB am Ende der 4. Klasse in Niedersachsen anbelangt, so sollten Lernende in der Lage sein, mit sehr einfachen, vertrauten Mitteln über Themen zu sprechen, die sich auf sie selbst und ihre unmittelbare Umgebung beziehen (vgl. NKM, 2006: S. 12; vgl. NKM, 2008: S. 62). Die Betonung liegt hier auf Ansätzen des kreativen und produktiven sprachlichen Handelns, in denen auch der Einsatz von Gestik und Mimik einbegriffen ist. Darüber hinaus sollen die Lernenden mit den Konventionen eines Gesprächs vertraut sein, indem sie wissen, wie man sich vorstellt, ein Gespräch beginnt und beendet, und mithilfe einfacher sprachlicher Mittel kurze Fragen stellt (vgl. NKM, 2006: S. 13).

2.3 Das Kardinal-von-Galen-Haus als Beispiel einer inklusiven Förderschule

Das KvG in Dinklage, Niedersachsen, ist eine Förderschule in kirchlicher Trägerschaft für den Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung (KME). Viele Lernende haben jedoch vielfältige Förderbedarfe: Beispielsweise seien hier Probleme im Hinblick auf die Kommunikation und Interaktion, im Bereich Kognition und Lernen sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung genannt (vgl. Venth, 2015: S. 208). Mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 hat das KvG eine inklusive Klasse, bestehend aus 12 Schüler*innen ohne und 6 Schüler*innen mit SFB, in der ersten Klasse eingerichtet. Diese Klassen bleiben bis zum Ende der vierten Klasse bestehen. Bei der Zusammensetzung der Schüler*innen wird darauf geachtet, dass Kinder mit sehr diversen SFB gemeinsam beschult werden, um so eine Homogenisierung der inklusiven Gruppe zu vermeiden (für eine detaillierte Beschreibung: Venth, 2015; Gebhard & Schröter, 2017). Die inklusive Klasse wird mit Ausnahme im Fach Englisch von zwei Lehrkräften betreut. Darüber hinaus zielt das KvG darauf ab, Kinder mit oder ohne SFB aus der unmittelbaren Nachbarschaft in der Schule aufzunehmen. Dies beruht auf der Ansicht, Inklusion auch im weiteren Sinne über den schulischen Kontext hinaus zu realisieren.

Die Motivation für das inklusive Projekt am KvG beruht auf der Annahme, dass Schüler*innen mit körperlichen und motorischen Einschränkungen mittelfristig auf die Fördermaßnahmen der Förderschule angewiesen sind, die die Regelschule in der Form nicht zur Verfügung stellen kann. Bereits seit langem bestehen hier „Ressourcen inklusive[r] ausgewiesener Expertise und erprobter Kooperationen bspw. mit Partnern aus dem therapeutischen Bereich“ (Gebhard & Schröter, 2014: S. 338). Ferner weist die Schule, neben

einer ausgewiesenen Förderschul- und Fachexpertise der Lehrkräfte, auch optimale Bedingungen in technischer und baulicher Hinsicht vor und erhebt damit insgesamt den Anspruch „eine Schule für alle“ zu sein (vgl. Jennessen & Wagner, 2012: S. 338). Speziell Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich KME profitierten nur von inklusiver Beschulung, wenn auch Kinder ohne SFB an der Förderschule angenommen würden (vgl. Venth, 2015: S. 209), sodass das KvG die Idee der „Förderschule für alle“ (Gebhard et al., 2013: S. 116) implementierte. Wie zuvor angemerkt, handelt es sich um eine inklusive Förderschule in privater Trägerschaft handelt, welche daher über die entsprechenden Möglichkeiten zur Umsetzung des Konzepts verfügt. Neben dem KvG gibt es mittlerweile weitere Förderschulen in Deutschland, welche diese Form der Inklusion verfolgen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Vincenzschule Aulhausen (Hessen), die Jakob-Muth-Schule Nürnberg (Bayern) oder die Waldhofschule Templin (Brandenburg).

Die Inklusion im Grundschulzweig des KvG folgt einem pädagogischen Konzept, welches an der Schule selbst entwickelt wurde und auf dem Leitprinzip basiert, dass Schüler*innen zu keinem Zeitpunkt aufgrund ihres abweichenden Leistungsvermögens vom Rest der Gruppe getrennt werden und während des gesamten Unterrichts gemeinsam lernen. Der Schulleiter beschreibt das Konzept als eines „mit dem jeder einzelne Schüler sehr individuell gefördert und zu einem Höchstmaß an Selbstständigkeit erzogen werden kann“ (Venth, 2015: S. 212). Täglich wird in allen Klassen ein ritualisierter Morgenkreis durchgeführt. Teil dessen ist es u. a. auch, das Datum, den Wochentag und das Wetter auf Englisch vorzustellen. Weitere Prinzipien des KvG-Konzepts sind das Tutor*innensystem sowie die individuellen Arbeitspläne, die für jedes Kind in den Kernfächern Deutsch und Mathematik zusammengestellt werden. Im inklusiven Englischunterricht orientiert sich die Schule an Lehrprinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts, wie sie auch an Regelschulen zu finden sind. Die Arbeit mit einem gängigen Lehrwerk gehört auch dazu.

2.4 Vorliegende Befunde aus der Schulevaluation am KvG

Mit der Implementierung des inklusiven Projekts am KvG haben Gebhard et al. (2013) und Gebhard & Schröter (2014, 2017) verschiedene Studien im Laufe von fünf Jahren durchgeführt, um die Schulentwicklung empirisch zu begleiten und ein stetiges Vorschreiten dieser aufrechtzuerhalten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zusammengefasst werden, die für die vorliegende Studie besonders relevant sind. Bevor die erste Schüler*innenkohorte der inklusiven Gruppe des KvG beigetreten war, zeigten vorherige Interviews mit den Eltern, dass speziell die Eltern der Kinder ohne SFB beunruhigt darüber waren, ihre Kinder im Anschluss an das vierte Schuljahr am KvG an einer Regelschule/regulären Sekundarschule beschulen zu lassen (vgl. Gebhard et al., 2013: S. 120f.). Daher gaben sie in den Interviews u. a. als eine Erwartungshaltung an, dass die Kernlehrpläne des KvG mit denen der Regelgrundschule konform sind. Neben den Interviews wurden die Schüler*innen ohne SFB in den Hauptfächern Mathe und Deutsch am Ende von Klasse 1 getestet und die sozial-emotionale Schulerfahrung dieser Schüler*innen und dreier weiterer Schüler*innen mit SFB näher untersucht.

Die longitudinalen Testergebnisse im Lesen in der L1 sowie in Mathematik zeigen vergleichbare Leistungsentwicklungen der Kinder ohne SFB in beiden Domänen (vgl. Gebhard & Schröter, 2017: S. 565f.). Die Antworten zu den Schulerfahrungen zeigen, dass die Schüler*innen zufrieden sind und die positive Klassenatmosphäre genießen (vgl. ebd.: S. 565). Ein guter Umgang untereinander und die Teilhabe der Schüler*innen mit SFB wird durch die Gestaltung des Schulalltages gut gefördert (vgl. Gebhard & Schröter, 2014: S. 349). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die anfänglichen Sorgen der Eltern, ihre Kinder würden sich in Hinblick auf ihre Leistungsbewertung am KvG schlechter entwickeln als an einer Regelgrundschule, unbegründet waren (vgl. ebd.).

Die I-TEPS Studie (vgl. Wilden & Porsch, 2019; Wilden, Porsch & Ehmke, 2020) untersuchte die Englischleistungen von Schüler*innen ohne SFB im inklusiven Englischunterricht des KvG am Ende der Klasse 4. Um den Lernzuwachs der Schüler*innen zu evaluieren, wurden die rezeptiven Sprachfertigkeiten kurz vor dem Übergang an die weiterführende Schule getestet. Diese Ergebnisse wurden dann mit den Ergebnissen von Regelgrundschüler*innen desselben Bundeslandes verglichen (vgl. Wilden, Porsch & Schurig, 2020). Die Studie zeigte, dass die an der Projektschule unterrichteten Lernenden ohne SFB ein vergleichbares Niveau in ihren Hörverstehensleistungen aufweisen wie Lernende, die reguläre Grundschulen besuchen. Allerdings zeigten die Schüler*innen schwächere Fähigkeiten im Hinblick auf das Leseverstehen (vgl. Wilden & Porsch, 2019). Abschließend sei darauf verwiesen, dass mit Ausnahme der Studien von Gebhard et al. (2013; Gebhard & Schröter 2014, 2017) und der I-TEPS Studie bislang keine weiteren empirischen Ergebnisse zu den Effekten inklusiver Beschulung an deutschen Förderschulen vorliegen.

2.5 Befunde zu den Leistungsentwicklungen im inklusiven Englischunterricht

Im Allgemeinen scheint ein Mangel an empirischen Ergebnissen im Hinblick auf die Effektivität von inklusiven Lernumgebungen zu existieren (vgl. Bless, 2017: S. 224; Budde, Blasse & Johannsen, 2016; Burwitz-Melzer, 2017: S. 38f.; Cole et al., 2004: S. 137; Kocaj et al., 2014: S. 170; Springob, 2017: S. 19). Die wenigen Befunde zeigen ferner, dass es aufgrund der hohen Diversität an Kindern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen problematisch ist, generalisierende Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Martschinke, Kopp & Ratz, 2012: S. 188). Auch Budde et al. (2016) betonen besonders den Bedarf an substanziellen empirischen Arbeiten in diesem Forschungskontext, da der bisherige Diskurs über Inklusion oftmals zu sehr von soziopolitischen und weniger von empirisch-pädagogischen Argumentationen dominiert werde (vgl. Bless, 2017: S. 216). Als unzureichend kann speziell die vorliegende empirische Evidenz zur Kompetenzentwicklung von Schüler*innen mit und ohne SFB im Fach Englisch bezeichnet werden. Lediglich Springobs Arbeit zum inklusiven Englischunterricht am Gymnasium (2017) sowie die I-TEPS Studie von Wilden und Porsch (2019) für den inklusiven Englischunterricht auf der Primarstufe konnten hierfür identifiziert werden.

Springob (2017) untersuchte den inklusiven EU an einem Gymnasium in einer längsschnittlichen Studie, in der er die Leistungsentwicklung von Klasse 5 bis 6 von Schüler*innen einer inklusiven Klasse mit der nicht-inklusive Parallelklasse vergleicht. In der inklusiven Klasse wurden insgesamt sechs Kinder mit Unterstützungsbedarf beschult, drei von ihnen zielfähig mit dem FSB Lernen. Zwei der Schüler*innen haben den FSB Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), ein anderes Kind den FSB KME. In der Studie wurde mittels Vergleichsarbeiten das Leseverstehen, Schreib- sowie Grammatikfertigkeiten (vgl. ebd.: S. 249, S. 253) und zusätzlich am Ende von Klasse 6 Sprachmittlungskompetenzen gemessen. Als ergänzende Daten wurden die Ergebnisse traditioneller Klassenarbeiten und einer mündlichen Prüfung (Ende Klasse 6) herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen ohne SFB der inklusiven Klasse am Ende von Klasse 5 besser abschneiden (vgl. ebd.: S. 250) und im Längsschnitt vergleichbare Leistungen wie die Schüler*innen der nicht-inklusive Parallelklasse zeigen (vgl. ebd.: S. 292). Springob leitet aus den Ergebnissen seiner Studie ab, dass die Schüler*innen ohne SFB der inklusiven Gymnasialklasse im EU „[k]einen Nachteil gegenüber Schüler*innen der Parallelklassen haben und ihre Leistung [...] in vollem Umfang abrufen können“ (ebd.: S. 294). Zudem zeigten auch die Schüler*innen mit SFB, die zielfähig beschult und getestet wurden, insgesamt zufriedenstellende Ergebnisse (vgl. ebd.: S. 295). So konstatiert Springob abschließend, dass alle Schüler*innen – mit und ohne SFB – „einen messbaren Lernfortschritt erzielen und Konzepte eines kommunikativen EU umgesetzt werden“ (ebd.: S. 292).

2.6 Befunde zum Sprechen im (inklusive) Englischunterricht auf der Primarstufe

Für das Sprechen liegen umfassende Evaluationsstudien wie die im Jahre 2006 durchgeführte nordrhein-westfälische EVENING-, oder die bundesländerübergreifende BIG-Studie aus dem Jahre 2015 vor, die sich mit den englischen Sprechfertigkeiten von Grundschulkindern befassen. Die Studien zeigen divergente Ergebnisse. Während die EVENING-Studie zu dem Ergebnis kommt, dass sprachliche Mittel noch nicht ausreichend zur Verfügung stehen und die Schüler*innen sich auf Ein- und Zweiwortsätze beschränken (vgl. Diehr, 2011: S. 20), schließt die BIG-Studie hingegen darauf, dass die Schüler*innen im Bereich des Sprechens die Ansprüche des GeR (A1) gar übertreffen (vgl. Barucki, Bliesener, Börner, Böttger, Hoffmann, Kierepka, Kronisch, Legutke, Lohmann, Müller & Schlüter, 2015). Eine weitere Studie zum Sprechen im frühen Englischunterricht, die TAPS-Studie (2008), nahm eine systematische Analyse des Umfangs und der Komplexität in den mündlichen Schüler*innenäußerungen der Proband*innengruppe nach Durchführung vorbereitender Aufgaben zum Sprechen vor. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass ein entscheidendes Kriterium für erfolgreiches Sprechen im Englischunterricht der Grundschule vor allem die adäquate Vorbereitung mit passenden Aufgaben sei (vgl. Diehr & Polte, 2009: S. 153) und konkludiert, dass eine erfolgreiche Sprachproduktion stark geprägt ist durch das Einüben von *chunks*, sogenannter „unanalysierter festgefügtter Mehrwort-Konstruktionen“ (vgl. Diehr, 2011: S. 15). Die Arbeiten von Roos (2007), Lenzing (2013) und die

Studie zu den Sprechfertigkeitentwicklungen an der Flachslandschule in Hamburg (Elsner & Keßler, 2011) untersuchten ferner, welchen sprachlichen Entwicklungsstand ein*e Lerner*in in Bezug auf den Ablauf von psycholinguistischen Spracherwerbsprozessen, der *Processability Theory*, erreicht hat. Keine der Studien gibt jedoch nähere Auskunft darüber, ob Schüler*innen mit einer Lernbeeinträchtigung oder einem SFB an der Erhebung teilgenommen haben. Dies mag daran liegen, dass viele der Studien vor der Einführung der inklusiven Schule durchgeführt wurden. So bleibt bis dato unklar, welche Ergebnisse Schüler*innen mit SFB im Vergleich zu Schüler*innen ohne SFB im Bereich der Sprechfertigkeiten in einem inklusiven Englischunterricht erreichen. Die I-TEPS Studie möchte sich diesem Desiderat widmen, indem die bereits vorliegenden Befunde zum Hör- und Leseverstehen am KvG nun im Rahmen der vorliegenden Studie um die Untersuchung der Sprechfertigkeiten ausgewählter Schüler*innen mit und ohne SFB ergänzt werden sollen. Die vorliegenden mündlichen Schüler*innendaten, die im Rahmen einer Pilotierung untersucht wurden, zeigen sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht interessante Ergebnisse auf, die vor dem Hintergrund der *Processability Theory* vorläufige Hypothesen zum Spracherwerb erlauben. Diese müssen aber mit besonderer Vorsicht betrachtet werden, denn gerade in den Anfangsstadien ist es besonders schwierig, genügend Schüler*innenaussagen zu elizitieren, um zuverlässige Aussagen über Spracherwerb machen zu können: „[...] the structure in question needs to be identified within the context of a range of different lexical items. In other words, the researcher needs to ensure that the data collection contains examples of the given form within a variety of lexical items“ (Keßler & Pienemann, 2011: S. 85). Das sogenannte *emergence criterion* orientiert sich dabei „an dem Zeitpunkt, zu dem ein bestimmtes Merkmal erstmalig in der Lernersprache auftritt, also dem Moment, in dem ein Lerner prinzipiell in der Lage ist, das jeweilige Merkmal zu verwenden“ (Roos, 2007: S. 144). Für den Bereich Morphologie ist dazu eine lexikalische und morphologische Variation notwendig, für den Bereich Syntax kann von Spracherwerb gesprochen werden, sobald das Merkmal bereits einmal richtig vom Lernenden gebraucht wird (vgl. ebd.: S. 144f.).

3. Empirische Studie

3.1 Forschungsfragen

Um einen Beitrag zum Schließen der zuvor identifizierten Forschungslücke zu leisten, untersucht die vorliegende Studie diese Forschungsfrage: Welche quantitativen und qualitativen Merkmale enthalten die sprachproduktiven Äußerungen von Schüler*innen ohne und mit SFB der inklusiven 4. Klasse am KvG? Hierbei werden unter quantitativen Merkmalen Wortzahl, Wortarten und *Type-Token-Ratio* verstanden, während die Charakteristika von Morphologie, Syntax und Phonologie qualitative Merkmale darstellen.

3.2 Design der Studie und Stichprobe

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden die sprachproduktiven Daten von Schüler*innen mit ($n = 2$) und Schüler*innen ohne ($n = 4$) der 4. Klasse am KvG herangezogen. Diese Daten wurden im Mai 2017 im Rahmen der Pilotierung einer laufenden Dissertationsstudie zur Entwicklung sprachproduktiver Fertigkeiten und dem Gebrauch kommunikativer Strategien von Schüler*innen mit und ohne SFB im Englischunterricht am KvG erhoben (vgl. Ehmke, 2019). Bei beiden Schüler*innen mit SFB liegen zwei diagnostizierte Förderbedarfe vor: der Förderbedarf KME und der Förderbedarf Lernen. Die vorliegende Studie folgt somit einem auf der Überzeugung basierenden Inklusionsverständnis, dass ein vollständiger Verzicht auf Kategorien – hier: sonderpädagogische Förderbedarfe – der Komplexität des schulischen Alltags nicht gerecht wird und dass die bewusste Fokussierung auf diese Kategorien im Bereich empirischer Forschung gar ein notwendiges Kriterium darstellt (vgl. hierzu Ahnbeck, 2016).

3.3 Instrumente

Zur Testung der sprachproduktiven Englischleistungen der teilnehmenden Kinder wurden Aufgaben gewählt, die die Kinder zum einen zu spontansprachlichen mündlichen Äußerungen ermutigen (vgl. z. B. Roos, 2007; Lenzing, 2013; Elsner & Keßler, 2014) und sich zum anderen an ihrem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand orientieren (vgl. Diehr & Frisch, 2008: S. 55). Als Aufgabe bzw. *task* können hier jene Aufgabenformate verstanden werden, die dazu dienen, die Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung sowohl zu fördern als auch gleichzeitig zu überprüfen (vgl. Caspari, 2013: S. 5). Die verschiedenen Aufgaben sollten den Lernenden dabei vor allem als Stimulus dienen, eigenständig und spontan auf zur Verfügung stehende sprachliche Mittel zurückzugreifen, um Bedeutungen diskursiv auszuhandeln (vgl. Ellis, 2013: 10; Dausend & Nickel, 2017: S. 183 f.). Dabei gab es drei Aufgaben (*Interview*, *Find the Difference*, *Picture Description*), die im Einzelgespräch mit der Testleiterin bearbeitet wurden und eine Aufgabe (*Improvisation Activity*), die als Gruppenaufgabe durchgeführt wurde. Die Aufgabenerläuterungen und -anweisungen erfolgten seitens der Testleiterin dabei allesamt auf Deutsch. Erst mit Beginn der eigentlichen *task* fand die Kommunikation in der Fremdsprache Englisch statt. Hinsichtlich der Sprachwahl der Schüler*innen verhielt sich die Testleiterin zurückhaltend und stellte lediglich weitere Rückfragen auf Englisch, wenn die Schüler*innen auf Deutsch antworteten. Während der Gruppenaufgabe nahm sich die Testleiterin vollkommen zurück. Die Schüler*innen wurden in zwei heterogene Kleingruppen (Gruppe 1 und Gruppe 2) eingeteilt, wovon erstere alle Aufgaben durchführte und letztere lediglich an der Gruppenaufgabe teilnahm, um so für die Gruppenaufgabe eine Vergleichsgruppe bereitzustellen (vgl. Tab. 1). Primäres Ziel der Pilotierung war es vor allem die Tauglichkeit der Aufgaben für eine anstehende Hauptstudie zu evaluieren, sodass nur ausgewählte Schüler*innen im Rahmen einer 45-minütigen Englischunterrichtsstunde befragt wurden. Für

das Erproben der Aufgaben war dementsprechend nicht vorgesehen, dass auch die Kinder der Gruppe 2 an den Einzelgesprächen teilnehmen, da die Durchführung mit der ersten Gruppe hier bereits zufriedenstellendes Material für die Weiterarbeit an diesen Aufgaben bereitstellte, während für die Gruppenaufgabe hingegen eine weitere Vergleichsgruppe notwendig erschien. Die Sprechttests wurden parallel zum regulären Englischunterricht in einem Nebenraum der Klasse durchgeführt, wobei die drei Kinder der Gruppe 1 jeweils sprachproduktive Daten im Umfang von ca. sieben bis neun Minuten und die der Gruppe 2 von knapp drei Minuten produzierten.

	Gruppe 1 (Aufgaben 1-4)			Gruppe 2 (Aufgabe 4)		
	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Kind 6
SFB	-	-	KME, Lernen	-	-	KME, Lernen

Tab. 1: Überblick über die Gruppeneinteilung der Schüler*innen mit und ohne SFB

Im Rahmen der Pilotierung wurden die in Tab. 2 dargestellten Aufgaben bzw. *tasks* eingesetzt, die in Anlehnung an Pienemann et al. (2006), Roos (2007), Lenzing (2013), Becker & Roos (2014) adaptiert wurden. All diese Aufgabenformate gelten als besonders geeignet, um die Schüler*innen zu spontanen Sprechäußerungen zu animieren.

Aufgabe	Beschreibung	Instruktionen
Aufgabe 1: <i>Interview</i>	Die Lernenden sprechen mit der Testleiterin über ausgewählte Themen zu sich selbst und ihrer Lebenswelt und wenden hier die Konventionen eines Gesprächs an. Die Aufgabe dient vor allem als <i>ice breaker</i> .	Ich stelle dir nun ein paar Fragen auf Englisch zu deiner Person, danach darfst du mir auch Fragen stellen, wenn du möchtest: <i>Hello.... how are you? (Do you feel good?)</i> <i>How old are you? (Are you nine/ten?)</i> <i>Have you got any brothers or sisters? (How many brothers or sisters do you have?) (...)</i>
Aufgabe 2: <i>Find the Difference</i>	Den Lernenden werden zwei Bilder gezeigt, die sich in einzelnen Merkmalen unterscheiden. Die Aufgabe besteht darin, die Unterschiede zwischen den beiden Bildern zu benennen.	„Schau mal – diese Bilder sehen unterschiedlich aus. Kannst du die Unterschiede zwischen den beiden Bildern auf Englisch beschreiben? Ich mache ein Beispiel: <i>This jacket is red, but this jacket is yellow.</i> “

Aufgabe 3: <i>Picture Description</i>	In dieser Aufgabe werden die Lernenden dazu aufgefordert, eine Bildbeschreibung vorzunehmen. Das Bild zeigt eine fokussierte Handlung, die die Kinder dazu ermutigen soll, eine Art Geschichte zu erzählen.	„Bitte erzähle mir auf Englisch, was du auf dem Bild siehst. Was geschieht? Was tun Menschen und Tiere?“ „Was glaubst du passiert als nächstes?“
Aufgabe 4: <i>Improvisation Activity/Peer to peer</i>	Die Improvisationsaufgabe ist situational in einem englischsprachigen Ferienlager für Kinder (<i>Camp for Friends</i>) eingebunden. In Kleingruppen werden den Schüler*innen verschiedene Bilder aus einem Flyer dieses Camps vorgelegt. Sie selbst wählen eine Szene aus und werden spontan, d. h. ohne Vorbereitungszeit, dazu aufgefordert, die Szene nachzuspielen.	„Sucht euch eine Szene aus diesem Bild aus und macht ein Standbild.“ „Spielt die Szene auf Englisch nach. Ihr habt 5 Minuten Zeit.“

Tab. 2: Überblick über die im Sprechtest eingesetzten vier Aufgaben

3.4 Auswertung

Die Transkriptionen der Schüler*innenäußerungen wurden im ersten Schritt nach Anzahl der verwendeten fremdsprachlichen und muttersprachlichen Wörter sowie ihrer Verteilung auf die verschiedenen Aufgaben ausgezählt. Diese wurden zudem in verschiedene Wortarten gruppiert, um schließlich die *Type-Token-Ratio* (TTR) (vgl. z. B. Strube, 2014) zu berechnen. Letztere zielt darauf ab, die Komplexität des Wortschatzes zu messen: Während *tokens* die Anzahl der fremdsprachlichen Wörter insgesamt beschreiben, die zur Bewältigung der Aufgabe eingesetzt wurden, beschreiben *types* die Anzahl der verschiedenen Wörter, die gebraucht wurden (vgl. Strube, 2014: S. 118). In der Analyse der TTR wurden dabei dem Ansatz Browns (1973) folgend Füllwörter wie „ehm“, deutsche Ausdrücke sowie Eigennamen ausgelassen. Für den Fall, dass ein Wort aufgrund von Zögern oder Stottern zweimal genutzt wurde, wurde es einfach in seiner komplettesten Form gezählt. Zusammengesetzte Wörter wurden als ein Wort gezählt, während Kontraktionen wie „isn't“ als zwei Wörter gezählt wurden (vgl. Brown, 1973: S. 54). Morphologische, syntaktische und phonologische Merkmale dieser sprachproduktiven Äußerungen wurden im zweiten Schritt in Anlehnung an Diehr (2011) untersucht, indem Nomina und Verben auf ihre morphologischen Eigenschaften hin untersucht und syntaktische Merkmale der Sprachproduktion der Lernenden hinsichtlich ihrer Komplexität analysiert wurden. Dabei wird auf Auffälligkeiten, die mögliche Parallelen zu der *Processability Theory* aufzeigen, verwiesen. Zudem wurde auch der Gebrauch formelhafter Sprache in Form von *chunks* und phonologische Eigenschaften der sprachproduktiven Äußerungen auf ihre Abweichungen von der englischen Standardaussprache näher betrachtet. Im dritten Schritt wurde dann dem Gebrauch kommunikativer Strategien durch die Lernenden auf den Grund gegangen. Dabei wurde das Augenmerk insbesondere auf die Verwendung von

L1/L3 basierten kommunikativen Strategien (z. B. *code-switching* oder *foreignizing*) sowie kooperativen (z. B. direkte Appelle) und imitativen Strategien zur Überwindung von Kommunikationsproblemen gelegt.

4. Ergebnisse

4.1 Quantitative Merkmale der sprachproduktiven Äußerungen von Schüler*innen mit und ohne SFB

Die Auswertung der Wortanzahl und -arten hat gezeigt, dass der Umfang der Sprachproduktion der Lernenden von Aufgabe zu Aufgabe variiert (vgl. Tab. 3). In den Aufgaben, in denen die Schüler*innen in Interaktion treten (Aufgabe 1 und 4), haben alle Schüler*innen die meisten Wörter produziert. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Aufgaben 2 und 3 gegebenenfalls einen weniger starken *communicative need* im Vergleich zu den anderen Aufgaben auslöst oder, dass Aufgabe 4 besonders motivierend für die Schüler*innen ist, speziell, weil der kommunikative Rahmen und die Offenheit der Aufgabe ihnen die Möglichkeit gibt, für sie relevante Sprechansätze kreativ umzusetzen. Besonders deutlich wird die Differenz in der Gegenüberstellung der Interviewsituation in Aufgabe 1 und *Find the Difference* in Aufgabe 2: Während die Schüler*innen in Aufgabe 1 durchschnittlich von 46,7 Wörtern, sowohl deutschen als auch englischen, Gebrauch machten, wurden in Aufgabe 2 im Durchschnitt lediglich 19,7 Wörter gebraucht. Während alle Kinder hier weniger Sprache produzierten, ist der eingeschränktere Wortgebrauch von Kind 3 besonders auffällig.

Kind	1 (ohne SFB)	2 (ohne SFB)	3 (mit SFB)	4 (ohne SFB)	5 (ohne SFB)	6 (mit SFB)	Ø
Aufgabe 1	53 (44/9)	49 (41/8)	38 (38/0)	-	-	-	46,7
Aufgabe 2	29 (28/1)	28 (27/1)	2 (2/0)	-	-	-	19,7
Aufgabe 3	22 (20/2)	28 (27/1)	31 (7/24)	-	-	-	27
Aufgabe 4	51 (37/14)	60 (55/5)	24 (24/0)	39 (39/0)	15 (15/0)	31 (29/2)	36,7

Tab. 3: Gesamtzahl der von den Kindern in den verschiedenen Testaufgaben produzierten Wörter (in Klammern: englische Wörter/deutsche Wörter)

Lediglich in Aufgabe 3 zeigt sich für dieses Kind eine höhere Wortanzahl insgesamt, jedoch überwiegt hier der Gebrauch deutscher gegenüber fremdsprachlicher Wörter stark. Kind 1 ohne SFB verwendet so beispielsweise in Aufgabe 1 insgesamt 53 Wörter und in Aufgabe 2 29, während Kind 3 mit SFB in Aufgabe 1 38 Wörter gebraucht und in Aufgabe 2 zwei Wörter. Aufgabe 3 ausgenommen, fällt ferner auf, dass der relative Anteil der mut-

tersprachlichen Wörter bei den Lernenden ohne SFB höher ist als bei Kind 3 mit SFB. Dabei zeigt sich, dass der relative Anteil der deutschen Wörter speziell in der Bearbeitung der Aufgaben, in denen es um die Interaktion mit der Testleiterin oder einer*m Mitschüler*in ging, höher ist als bei der Bearbeitung der monologischen Sprechaufgaben: Während in den Aufgaben, die ein zusammenhängendes Sprechen von mehreren Sätzen aneinander erforderten, lediglich auf ein bzw. zwei deutsche Wörter zurückgegriffen wurde, wurden von Kind 1 ohne SFB in Aufgabe 4 14 deutsche Wörter benutzt, was ca. 27 % der gesamten Wortanzahl entspricht. Kind 3 mit SFB hingegen macht bei den Aufgaben 1, 2 und 4 keinen Gebrauch vom Deutschen, bewältigt Aufgabe 3 dafür aber zu 77 % auf Deutsch (31 Wörter, sieben Englisch und 24 Deutsch). Die Lernenden 4, 5 und 6 verwendeten in *task 4* hingegen wenige bis gar keine deutschen Wörter in ihren sprachproduktiven Äußerungen. Auffällig in dieser Kleingruppe ist, dass Kind 5 ohne SFB mit 15 Wörtern die wenigsten Wörter gebraucht, Kind 4 ohne SFB hingegen 39 und Kind 6 mit SFB 31 Wörter.

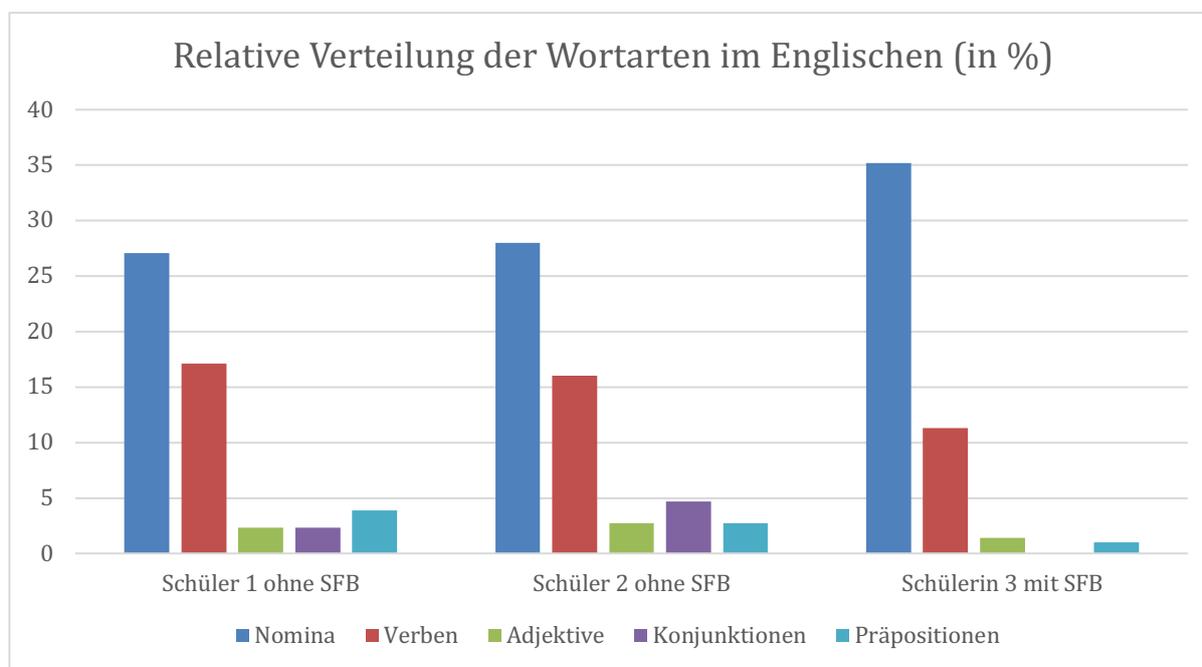


Abb. 1: Relative Verteilung der Wortarten im Englischen in Prozent, gemessen an der absoluten Wortanzahl englischer Wörter

Schaut man sich die sprachproduktiven Äußerungen der Lernenden 1, 2 und 3 differenziert in Hinblick auf den Gebrauch unterschiedlicher Wortarten an, zeigt sich, dass die Verteilung der Wortarten bei den Lernenden ohne SFB ähnlich ist. Kind 3 mit SFB nutzt einen auffällig hohen Anteil an Nomina und keine Konjunktionen. Wie in Abbildung 1 zu sehen, ist der relative Anteil der englischen Nomina, die in den Aufgaben verwendet wurden, bei allen Schüler*innen bedeutend höher als der Anteil anderer Wortarten, wie Adjektive, Konjunktionen und Präpositionen. Dies kann durch Erkenntnisse zum Wortschatzerwerb erklärt werden. Darüber hinaus kann die Unterscheidung zwischen Inhalts-

und Funktionswörtern hier eine Rolle spielen. Nomina, Verben und Adjektive zählen dabei zu den Inhaltswörtern mit einem höheren Abstraktionsgrad für junge Fremdsprachenlernende und sind damit gegebenenfalls spontansprachlich besser ‚greifbar‘, während Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen eine grammatikalische Funktion besitzen und daher eher unbewusst oder über *chunks* memorisiert werden (vgl. Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2017: S. 63). Es zeigt sich hier insbesondere, dass Kind 3 mit SFB nicht nur keine Konjunktionen, sondern auch nur wenige Präpositionen und Adjektive gebraucht. Am prägnantesten ist die große Diskrepanz zwischen dem Gebrauch von Verben gegenüber dem Gebrauch von Nomina. Der relative Anteil der von den Lernenden verwendeten englischen Nomina ist darüber hinaus bedeutend größer als der der englischen Verben, was an dieser Stelle zu einem übermäßigen Gebrauch von deutschen Verben führte. Statt englischer Verben verwenden die Lernenden häufig ihre deutschen Entsprechungen, z. B.: A teacher {malt} a fish (Aufgabe 1, Kind 1 ohne SFB). Die Variation im Gebrauch unterschiedlicher Verben ist somit gering, was sich auch in der TTR niederschlägt (vgl. Tab. 4).

	Types		Tokens	
	Nomina	Verben	Nomina	Verben
Kind 1 (ohne SFB)	26	6	35	22
Kind 2 (ohne SFB)	30	6	42	24
Kind 3 (mit SFB)	18	2	25	8

Tab. 4: *Type-Token-Ratio* der in der Sprachproduktion verwendeten Nomina und Verben

Hierbei ergibt sich für die Verben und Nomen, dass die TTR der Nomina für die Lernenden 1, 2 und 3 in allen Aufgaben bedeutend höher ist als die der Verben. Zudem ist zu erkennen, dass die Schüler*innen im Vergleich einen limitierten Wortschatz im Bereich der Verben haben. Sie verwenden hier vornehmlich Formen der Verben *to be* und *to have* sowie vereinzelt Verben wie *to play*, *to come*, *to love* oder *to see*. Die Analyse der quantitativen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen der Kinder zeigt, dass es den Lernenden oftmals noch an einem umfassenderen Wortschatz im Bereich englischer Verben mangelt bzw. dass sie nicht spontan in ihrer englischen Sprachproduktion darauf zurückgreifen können. Dies lässt sich insbesondere bei Kind 3 mit SFB feststellen, da lediglich zwei Verben (*to be* und *to have*) gebraucht werden.

4.2 Qualitative Merkmale der sprachproduktiven Äußerungen von Schüler*innen mit und ohne SFB

Zur Analyse der qualitativen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen der Kinder wurden diese auf diejenigen morphologischen, syntaktischen und phonologischen

Charakteristika untersucht, die für den Englischunterricht auf der Primarstufe relevant sind.

4.2.1 Morphologische Merkmale

Hierbei zeigt sich, dass alle Lernenden in der Lage sind, spontansprachlich Pluralformen der entsprechenden Nomina zu bilden. Genitivformen tauchen hingegen in den Äußerungen nicht auf. Hinsichtlich der Verben weisen die folgenden Äußerungen verschiedene Charakteristiken auf. So fällt auf, dass Kind 2 ohne SFB das Flexions-„s“ der dritten Person Singular nicht verwendet (vgl. Beispiel 1). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der *Processability Theory*, dass dieses Phänomen kognitionsbedingt erst sehr spät (Stufe 5) von Fremdsprachenlernenden verarbeitet und spontansprachlich abgerufen werden kann (vgl. Pienemann, 2011: S. 9):

- (1) *D*e cat come on (.) *d*e {Fenster} (äh) window inside (#) and *d*e pupils see to the cat. [...] *D*e cat come inside and (#) spring {also} (.) off the teacher.

Kind 1 ohne SFB verwendet im gleichen Kontext folgende Konstruktion (vgl. Beispiel 2):

- (2) *S*e cat (.) going (#) a window. [...] A cat sp*r*inging on a desk.

Das Beispiel zeigt, dass Kind 1 auf das *progressive* zurückgreift und so den notwendigen Gebrauch des Flexions- „s“ im *simple present* vermeidet. Auch hier lässt sich ein Bezug zur *Processability Theory* herstellen, innerhalb dieser die -ing-Struktur im Vergleich zum Flexions-„s“ der dritten Person Singular bereits sehr früh (Stufe 2) erworben wird. Kind 3 mit SFB zeigt in ihren sprachproduktiven Äußerungen hingegen keine Formen, die einer Konjugation mit Flexions-„s“ bedürfen, da es sich lediglich an Formen wie *have* oder *is* bedient (vgl. Beispiel 3 und 4):

- (3) My favorite color is pink.
 (4) Yes, I have got a sister (#). Jack, have you got a b*r*other?

Die Äußerungen aller Schüler*innen beinhalten darüber hinaus allesamt Kontraktionen, insbesondere in Form von *chunks*. Diese zeigen sich in verschiedenen Situationen (vgl. Beispiel 5 bis 9):

- (5) I don't know (Aufgabe 4, Kind 6 mit SFB)
 (6) Yes, (#) I'm a sister (Aufgabe 1, Kind 3 mit SFB)
 (7) I'm *nine* nine years old. (Aufgabe 1, Kind 1 ohne SFB)
 (8) [Name], what's your hobby? (Aufgabe 4, Kind 2 ohne SFB)
 (9) * Yes. And what's time? (Aufgabe 4, Kind 4 ohne SFB)

Die Analyse der morphologischen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen zeigt, dass die Lernenden, sowohl mit als auch ohne SFB, in Hinblick auf die Morphologie der Verben auf *chunks* zurückgreifen, aber auch mit den Verbformen experimentieren. Die ausgewählten Schüler*innenäußerungen scheinen die Erkenntnisse der *Processability Theory* im Bereich Morphologie zu stützen, für eine zuverlässige Aussage bedarf es jedoch der Analyse noch weiterer Schüler*innenäußerungen, innerhalb dieser die festgestellten

Strukturen dann noch stärker variiert in Erscheinung treten müssten (vgl. *emergence criterion*).

4.2.2 Syntaktische Merkmale

Die Analyse der syntaktischen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen der Kinder zeigt, dass der Satzbau der Lernenden aufgabenabhängig variiert. In den Aufgaben 1 und 4 verwenden die Kinder vorrangig Einzelwörter oder *chunks* („My name is [...]“, „What’s your age?“), in den Aufgaben 2 und 3 greifen sie vermehrt auf Aussagesätze der Struktur Subjekt-Prädikat-Objekt (SPO) zurück: „A cat sp*r*inging on a desk“ (Aufgabe 3, Kind 1 ohne SFB). Durch das Einsetzen von Konjunktionen werden diese Konstruktionen von den Lernenden ebenso verlängert (vgl. Beispiel 10):

- (10) *D*e cat come inside **and** (#) spring {also} (.) off the teacher. (Aufgabe 3, Kind 2 ohne SFB)

Es zeigt sich bei einfachen Aussagesätzen, wie beispielsweise „A teacher {malt} a fish“ (Aufgabe 3, Kind 1 ohne SFB) zudem, dass die Lernenden die Satzstruktur des englischen Aussagesatzes nutzen. Es fehlt ihnen lediglich an englischem Vokabular, welches durch deutsche lexikalische Elemente an der entsprechenden Stelle des Satzes ersetzt wird (vgl. 4.1).

In Aufgabe 2 *Find the Difference* werden darüber hinaus vermehrt die Ausdrücke „there is“ und „this is“ verwendet. Insbesondere Kind 1 und 2 ohne SFB nutzen diese Konstruktion um aufzuzeigen, was sich auf den zu vergleichenden Bildern befindet. Die folgenden Beispiele lassen jedoch vermuten, dass es sich hierbei um *chunks* handelt, die durch die Aufgabenstellung und -instruktion elizitiert werden (vgl. Beispiel 11 bis 13):

- (11) *D* There is a (ehm) a bird and there *th* is a cat (.). (Aufgabe 2, Kind 2 ohne SFB)
 (12) *S*ere is a sun. (#) {Soll das ne Katze sein?} *S*is is a cat and *s*is is a bird. (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)
 (13) (###) *S*is {sind} chips and *s*is is (.) hamburger (###). (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)

Dennoch zeigt das Beispiel von Kind 1 ohne SFB auf, dass es in seinem Syntaxerwerb weiter vorangeschritten ist, indem es den Ausdruck „*S*is {sind}“ und so die deutsche Entsprechung des englischen „are“ verwendet. Dies lässt vermuten, dass Kind 1 den Ausdruck „this is“ nicht als *chunk* verwendet.

Hinsichtlich der Konstruktion von Fragen sind die Lernenden in der Lage, Fragen zu formulieren, die der Struktur „Wh-Kopula-Subjekt“ folgen bzw. mit „Have you got [...]?“ beginnen, wie folgende Beispiele deutlich machen (vgl. Beispiel 14 bis 17):

- (14) And what’s your hobby? (Aufgabe 4, Kind 4 ohne SFB)
 (15) What’s happening (ehm) {Nachmittag}? (Aufgabe 4, Kind 6 mit SFB)
 (16) [Name], have you got a PS4? (Aufgabe 4, Kind 1 ohne SFB)
 (17) [Name], have you got a b*r*other? (Aufgabe 4, Kind 3 mit SFB)

Das gehäufte Auftreten der Konstruktionen „What’s [...]“ und „Have you got [...]“ lassen auch hier vermuten, dass diese Fragen als *chunk* gelernt wurden. Diese werden speziell in den Aufgaben 1 und 4 produziert und von allen Schüler*innen verwendet. Teilweise formulieren die Schüler*innen aber auch sprachlich inkorrekte Fragen (vgl. Beispiel 18, 19 und 20), die, der *Processability Theory* folgend, zwar nicht normgerecht, aber dennoch Bestandteil der lerner*innensprachlichen Entwicklung sind (vgl. Pienemann, 2011: S. 5):

- (18) (#) *What favorite color? (Aufgabe 1, Kind 3 mit SFB)
 (19) (ehm) *How old is you? (Aufgabe 1, Kind 1 ohne SFB)
 (20) *And what’s time? (Aufgabe 4, Kind 3 ohne SFB)

4.2.3 Phonologie

Mit Blick auf die phonologische Analyse wird deutlich, dass die Lernenden bereits mit vielen Regeln der englischen Aussprache vertraut sind. So sind sie in der Lage, den Halbvokal [w] in „window“ auszusprechen. Der vom Deutschen abweichende Laut „th“ ([ð] und [θ]) wird von den Lernenden hingegen unterschiedlich realisiert, sodass hier auch die Laute [f], [d] oder [s] auftreten, wie die folgenden exemplarischen Aussagen von Kind 1 und 2 ohne SFB zeigen (vgl. Beispiel 21 bis 23):

- (21) *S* cat (.) going (#) a window. (Aufgabe 3, Kind 1 ohne SFB)
 (22) [...] the alien has a four leg, the alien {nur} *f*ree legs. (Aufgabe 2, Kind 2 ohne SFB)
 (23) *D*e cat (.) come on (.) *d*e {Fenster} (ehm) window inside (#) and *d*e pupils see to *d*e cat. (Aufgabe 3, Kind 2 ohne SFB)

Kind 1 ohne SFB realisiert zudem das [r] abweichend als [w]: (#) A cat sp*r*inging on a desk (Aufgabe 3). Zuletzt sind die Äußerungen durch die Auslautverhärtung der Konsonanten < b d g > charakterisiert, was ein typisches Merkmal deutscher Englischlerner ist (vgl. Mair, 2012: S. 246f.). So wird das finale -g in Wörtern wie *dog* von den Lernenden beispielsweise stimmlos und nicht stimmhaft realisiert und klingt so wie [k] (vgl. Beispiel 24):

- (24) Bike (.) dog (.), shoe, cake, hat (ehm) (###). (Aufgabe 1, Kind 3 mit SFB)

4.3 Kommunikative Strategien in den sprachproduktiven Äußerungen der Schüler*innen mit und ohne SFB

In der Analyse der von den Lernenden verwendeten sprachproduktiven Äußerungen wurde das kommunikative Verhalten in Hinblick auf den Umgang mit Kommunikationsproblemen in der Fremdsprache und deren Bewältigung untersucht. Hier zeigt sich, dass alle Lernenden sich in ihren sprachproduktiven Äußerungen insbesondere des Gebrauchs ihrer L1 als kommunikative Strategie bedienen. Zudem machen sie Gebrauch von kooperativen sowie imitativen Strategien.

Die Lernenden benutzen in ihren sprachproduktiven Aussagen viele deutsche Wörter. Während sie in Gesprächen mit der Testleiterin oder den Mitschüler*innen oft in gan-

zen deutschen Sätzen antworten, greifen sie in den Aufgaben, die das monologische Sprechen adressieren, oftmals nur auf das Deutsche zurück, wenn ihnen das entsprechende englische lexikalische Element fehlt. Hier greifen sie somit auf die Strategie des *code-switchings* (vgl. Merón-Minuth, 2009: S. 74) zurück (vgl. Beispiele 25 und 26):

(25) The cat (#) {bringen} (###) (ehm)-. (Aufgabe 2, Kind 3 mit SFB)

(26) A teacher {malt} a fish. [...] *S*e pupils (.) {gucken} (.) {z} to a cat. (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)

Neben des *code-switchings* fällt zudem auf, dass die Lernenden auch gern mit der englischen Sprache experimentieren, indem sie deutsche Wörter „englisch“ aussprechen (*foreignizing*), wie in Beispiel 27 zu sehen ist:

(27) Can we play on the *Nachmittag*? Of the *Nachmittag*? (Aufgabe 4, Kind 2 ohne SFB)

Die Lernenden versuchen zudem Parallelen zwischen der englischen und deutschen Sprache ausfindig zu machen, was sich in Beispiel 28 zeigt:

(28) My hobby is *gui* {Gitarre spielen} and (.) table {Tischtennis oder so}. (Aufgabe 1, Kind 2 ohne SFB)

Die Anwendungen kooperativer Strategien, wie direkte Appelle an die Testleiterin, werden insbesondere in der Interaktion mit dieser erkenntlich und zeigen sich häufig unmittelbar nach der Erläuterung der Aufgabeninstruktionen. Die Lernenden bitten um Klärung, sichern so ihr Verständnis der Aufgabe, der Situation oder des Inhalts der Aufgabe ab und greifen dazu auf das Deutsche zurück, um die Aufgabe dann auf Englisch zu lösen, wie das folgende Beispiel 29 zeigt:

(29) *S*ere is a sun. (#) {Soll das ne Katze sein?} *S*is is a cat and *s*is is a bird. (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)

In der Interaktion mit der Testleiterin in Aufgabe 1 tritt ferner der Gebrauch von Imitationsstrategien zu Tage. Hier zeigen viele der Lernenden ein typisches imitatives Verhalten, indem die Lernenden sich sehr auf das sprachliche Vorbild der Interviewleiterin bei der Formulierung eigener sprachproduktiver Äußerungen orientieren und die Formulierung der Testleiterin übernehmen (vgl. Beispiel 30):

(30) Testleiterin: Ok. So what do you like to do at the weekend?

Kind 2: (#)

Testleiterin: (*zustimmend*) For example, I at the weekend, I play with my friends.

Kind 2: Yes, I play {auch} with my f*I*riends (ehm) friends.

5. Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Befunde der vorliegenden Studie deutlich, dass alle inklusiv beschulten Schüler*innen am KvG, sowohl diejenigen mit als auch diejenigen ohne SFB, in ihren sprachproduktiven Englischleistungen bereits vielfältige quantitative sowie qualitative Merkmale aufweisen und zudem einige kommunikative Kompensationsstrategien

anwenden, um das kommunikative Ziel der *tasks* zu erreichen. In der Analyse der spontanen sprachlichen Äußerungen der Lernenden konnten unterschiedliche Wortarten, vor allem Nomina, Verben, Adjektive, Präpositionen und Konjunktionen identifiziert werden, wobei überwiegend Nomina und Verben verwendet werden. Die Lernenden bewältigen die in der Pilotierung eingesetzten verschiedenen Aufgabentypen unterschiedlich. Im Bereich der Aufgaben zum spontanen zusammenhängenden Sprechen antworteten vor allem Lernende ohne SFB fast ausschließlich auf Englisch, auch wenn sie hier insgesamt im Verhältnis weniger Wörter nutzten als in interaktionalen Aufgaben. Bei der Bearbeitung der Aufgaben zum interaktionalen Sprechen verwendeten sie jedoch vermehrt deutsche Wörter, die häufig die Funktion einer Kommunikationsstrategie erfüllen (*code-switching*, vgl. Abs. 4.3). Das Kind mit SFB spricht hingegen bei den Aufgaben zum spontanen zusammenhängenden Sprechen sehr viel weniger (vgl. Aufgabe 2) oder antwortet fast ausschließlich auf Deutsch (Aufgabe 3). In den Aufgaben zum interaktionalen Sprechen spricht es hingegen ausschließlich Englisch.

Die Analyse der qualitativen Merkmale der Englischleistungen hat gezeigt, dass alle Schüler*innen im morphologischen Bereich nach zwei Jahren Englischunterricht in der Lage sind, korrekte Pluralformen zu bilden. Häufig experimentieren sie hier mit Verbformen und Satzstrukturen, besonders in Situationen, für die sie noch nicht über die angemessene sprachliche Form verfügen. So können sie sich, auch wenn nicht immer zielsprachlich adäquat, so dennoch kommunikativ, verständigen. *Chunks* scheinen ihnen eine große Stütze bei der spontanen mündlichen Produktion zu sein. Die Analyse der syntaktischen Merkmale weist ebenfalls auf, dass *chunks* von den Lernenden insbesondere in den interaktionalen Aufgaben genutzt werden. Der Satzbau variiert hier jedoch aufgabenabhängig: Während Aufgabe 1 und 4 vom Gebrauch von *chunks* und Einzelwörtern geprägt sind, nutzen die Lernenden in Aufgabe 2 und 3 Aussagesätze der Struktur Subjekt-Prädikat-Objekt. Sie behalten diese Struktur auch bei, wenn sie das englische Verb nicht kennen, indem sie die deutsche Entsprechung einfügen. Fragen beginnen sie mit den Strukturen „Wh-Kopula-Subjekt“ bzw. „Have you got [...]?“. Das gehäufte Auftreten dieser Konstruktionen lässt jedoch auch vermuten, dass sie als *chunks* gelernt wurden. Die Kommunikationsbereitschaft ist positiv zu bewerten im Hinblick auf die Tatsache, dass die mündliche Sprachbeherrschung im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens steht und Fehler natürlicher Bestandteil der lerner*innensprachlichen Entwicklung sind (*fluency before accuracy*). Eine korrekte Aussprache hingegen gilt gegenüber sprachlicher Korrektheit als bedeutsamer, um erfolgreich zu kommunizieren und so sollte das Ziel verfolgt werden, von Beginn an einer fehlerhaften Einprägung und Internalisierung (*fossilization*) entgegenzuwirken (vgl. Wessel, 2020: S. 53). Die Befunde zeigen, dass die Lernenden mit und ohne SFB mit einigen wichtigen phonologischen Merkmalen der englischen Sprache vertraut sind. Die Analyse der kommunikativen Strategien hat ergeben, dass sie sich vor allem an L1 basierten Kommunikationsstrategien sowie Imitations- und Kooperationsstrategien bedienen, um kommunikative Hürden zu überwinden. Die Lernenden können so komplexe kommunikative Situationen durch den produktiven Gebrauch verschiedener Kompensationsstrategien erfolgreich meistern und sich in der Zielsprache verständigen.

Vor dem Hintergrund der curricularen Vorgaben (vgl. Abs. 2.2) lassen die Befunde der vorliegenden Studie darauf schließen, dass die teilnehmenden Lernenden in ihren sprachproduktiven Englischleistungen die erwarteten Kompetenzen am Ende von Klasse 4 in zufriedenstellendem Maße in vielerlei Hinsicht zu erreichen scheinen. Dies gilt bei aller Vorsicht angesichts der Einschränkungen der vorliegenden Studie, die insbesondere in der Tatsache zu sehen sind, dass die sprachproduktiven Englischleistungen von lediglich sechs Lernenden untersucht werden konnten. Tentativ lassen sich auf Basis dieser Befunde folgende Hinweise zur Förderung der englischen Sprechfertigkeiten *aller* Kinder im inklusiven Englischunterricht ableiten: Zum einen scheint der Einsatz von *chunks* hilfreich für Schüler*innen mit und ohne SFB zu sein, um die spontane Sprachproduktion zu beschleunigen (vgl. Engel, 2009: S. 199). Zum anderen scheint es für die lerner*innen-sprachliche Entwicklung und im Sinne der Kommunikationsorientierung im inklusiven Englischunterricht besonders bedeutsam, kreative Äußerungen zu würdigen, die möglicherweise zielsprachlich inkorrekt sind. Die Risikobereitschaft sich sprachproduktiv zu äußern, die speziell jüngere Lernende zeigen (vgl. Méron-Minuth, 2011: S. 132) und die gleichermaßen für Schüler*innen mit und ohne SFB zu gelten scheint, sollte stetig gefördert werden.

Diese explorative Untersuchung sprachproduktiver Leistungen inklusiv beschulter Kinder mit und ohne SFB bietet erste Hinweise zu den Lernergebnissen im Schulfach Englisch. Wie in vielen Studien führen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung jedoch zu neuen Fragen über die Förderung der Sprechfertigkeiten im inklusiven Englischunterricht an Regel- und Förderschulen: Wie entwickelt sich die Sprachproduktion in der Fremdsprache Englisch von Lernenden im Längsschnitt? Können die hier vorgelegten Hinweise zur sprachproduktionsfördernden Unterrichtsgestaltung im inklusiven Englischunterricht auch in anderen Inklusionssettings empirisch bestätigt werden? Diese Fragestellungen gilt es daher in Folgestudien zu untersuchen.

Bibliographische Angaben

- Ahnbeck, Bernd (2016). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bär, Marcus (2017). Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 10-21.
- Barucki, Heidi; Bliesener, Ulrich; Börner, Otfried; Böttger, Heiner; Hoffmann, Ingrid Barbara; Kierepka, Adelheid; Kronisch, Inge; Legutke, Michael; Lohmann, Christa; Müller, Tanja & Schlüter, Norbert (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BiG-Studie*. München: Domino Verlag.
- Becker, Carmen & Roos, Jana (2014). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. In Enever, Janet; Lindgren, Ewa & Ivanov, Sergei (Hg.), *Conference Proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice 2014*. Umea: Umea University, S. 28-32.
- Bless, Gérard (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68, S. 216-227.

- Brown, Robert (1973). *A first language*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina & Johannsen, Svenja (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In *Zeitschrift für Inklusion 4* <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358>> (zuletzt aufgerufen am 07.08.2018).
- Burwitz-Melzer, Eva (2017). 'Same same but different': Inklusion, Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. In Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.), S. 31-42.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.) (2017). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Caspari, Daniela (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In *Praxis Fremdsprachenunterricht 4*, S. 5-8.
- Cole, Cassandra M.; Waldron, Nancy; Majd, Massoumeh & Hasazi, Susan (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. In *Mental Retardation 42* <DOI 10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>> (zuletzt aufgerufen am 03.07.2019).
- Dausend, Henriette & Nickel, Susanne (2017). Tap'n'Talk – Differenzierte Förderung von Sprachproduktionen durch tabletgestützte Lernaufgaben. In Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 179-203.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2008). *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Diehr, Bärbel & Polte, Linda (2009). Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Eine vergleichende Untersuchung von Sprechern des Englischen als Erst- und Fremdsprache. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 21 (2)*, S. 147-174.
- Diehr, Bärbel (2011). Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hg.), S. 11-35.
- Ehmke, Janina (2019). Sprechfertigkeiten im frühen Englischunterricht einer Projektschule in Niedersachsen – Lernaltsprachliche Produktionen in einer inklusiven und einer Förderschulklasse. In Kreft, Annika & Hasenzahl, Mona (Hg.), *Aktuelle Tendenzen der Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang, S. 97-113.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-Ulrich (2011). Bilinguales Lernen in offenen Unterrichtsarrangements – erste Ergebnisse aus der Schulbegleitforschung Hamburg Flachsland

- und deren Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. In Kötter, Markus & Jutta Rymarczyk (Hg.), S. 162-185.
- Engel, Gaby (2009). EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, S. 197-215.
- Floyd, Monika (2015). Inklusiver Englischunterricht. Yes, we can! In Musenberg, Oliver & Judith Riegert (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 335-346.
- Gebhard, Britta; Olliges, Christina & Schumacher, Jennifer (2013). Inklusion einmal anders: Eine Förderschule auf dem Weg zur inklusiven Schule. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (3), S. 116-123.
- Gebhard, Britta & Schröter, Anne (2014). Inklusion einmal anders – Lernstandserhebung in einer inklusiv konzipierten Förderschulklasse. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michael & Werning, Rolf (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 337-352.
- (2017). Inklusion einmal anders. Ergebnisse eines 4-jährigen gemeinsamen Lernens an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68 (12), S. 554-569.
- Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Hase, Ulrich (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. In *Das Zeichen* 92, S. 508-523.
- Jaehner, Claudia & Schick, Kim (2013). Englischunterricht für alle: Englisch lernen inklusiv. In *Grundschulmagazin Englisch* 2013 (1), S. 7-9.
- Jennessen, Sven & Wagner, Michael (2012). Alles so schön bunt hier?! Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (8), S. 335-344.
- Keßler, Jörg-Ulrich & Pienemann, Manfred (2011). Research methodology: Who do we know about developmental schedules? In Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich (Hg.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 84-99.
- Klingner, Janette K.; Vaughn, Sharon; Hughes, Marie T.; Schumm, Jeanne S. & Elbaum, Batya (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. In *Learning Disabilities Research & Practice* 13 (3), S. 153-161.
- KMK (2005). *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Bonn.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans A. & Stanat, Petra (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), S. 165-192.

- Köpfer, Andreas (2015). Zielperspektive: Inklusiver Englischunterricht – didaktische Diskussion am Unterrichtsbeispiel 'London'. In Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 347-356.
- Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hg.) (2011). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (2017). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Lenzing, Anke (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition: The multiple constraints hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology.
- Mair, Christian (2012). *English Linguistics*. Tübingen: Narr Verlag.
- Martschinke, Sabine; Kopp, Bärbel & Ratz, Christoph (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. In *Empirische Sonderpädagogik 2012 (4)*, S. 183-201.
- Mayer, Nikola (2013). Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In Bach, Gerhard & Timm, Johannes Peter (Hg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke UTB, S. 61-90.
- Méron-Minuth, Sylvie (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Narr Verlag.
- ___ (2011). Kommunikationsstrategietypen im Französischunterricht der Grundschule. In Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hg.), S. 121-134.
- NKM = Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 3-4*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- ___ (2008). *Materialien für einen kompetenz-orientierten Unterricht. Förderschwerpunkt Lernen*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- ___ (2012). *Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen: Hinweise für die kommunalen Schulträger*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Pienemann, Manfred (2006). Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (Hg.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, S. 33-63.
- ___ (2011). Developmental schedules. In Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich (Hg.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 3-12.
- Pinter, Annamaria (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

- Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rohde, Andreas & Schick, Kim (2012). Englisch für alle: Wie Schüler individuell gefördert werden. In *At Work. Das Englisch – Magazin von Diesterweg* 21, S. 3-4.
- Rohde, Andreas (2014). Chunks and chunking – Die wesentlichen Merkmale des lexical approach. In *Grundschulmagazin Englisch* 3, S. 7-9.
- Roos, Jana (2007). *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schäfer, Ulla (2015). Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 57-69.
- Sharpe, Michael N.; York, Jennifer L. & Knight, John (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. In *Remedial and Special Education* 15, S. 281-287.
- Smelter, Richard W.; Rasch, Bradley W. & Yudewitz, Gary J. (1994). Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. In *Phi Delta Kappan* 76 (1), S. 35-38.
- Springob, Jan (2015). Die ersten Schritte sind gemacht: Inklusiver Englischunterricht an einem Gymnasium – Herausforderungen und Chance. In Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 39-55.
- (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Strube, Susanna (2014). *Grappling with the oral skills. The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht: LOT.
- Suter, Christoph (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Venth, Guido (2015). Das Kardinal-von-Galen-Haus auf dem Weg zur inklusiven Schule. In Lelgemann, Reinhard; Singer, Philipp; Walter-Klose, Christian; Fischer, Erhard; Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207-223.
- Wessel, Frank (2020). Nur Englisch sprechen? In Böttger, Heiner (Hg.), *Englisch – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, S. 51-60.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2019). The illusion of inclusion? Evaluating inclusive primary EFL as a foreign language education in an innovative special educational needs school. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30 (1), S. 3-20.
- Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Ehmke, Janina (2020). Illusion Inklusion? Empirische Evaluation eines Schulversuchs mit inklusivem Englischunterricht an einer Förderschule. In Baumert, Britta/ Willen, Mareike (Hg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 115-125.

Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Schurig, Michael (2020). An early start in primary EFL education and the role of teacher qualification and teaching quality. In *Language Teaching for Young Learners 2 (1)*, S. 28-51.

Über die Autorinnen

Eva Wilden ist Professorin für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Zuvor war sie als Lehrerin für Englisch, Geschichte und Bilingualen Geschichtsunterricht an weiterführenden Schulen in England und Deutschland tätig. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit dem Englischunterricht in der Primar- und Sekundarstufe, mit dem inklusiven Englischunterricht, Digitalisierung sowie der Englischlehrerinnen- und -lehrerbildung. Eva Wilden ist Mitherausgeberin der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Mitglied des AILA Research Network in Early Language Learning. Gemeinsam mit Raphaela Porsch leitet sie das Forschungsprojekt Inclusive Teaching of English in Primary Schools (I-TEPS).
Korrespondenzadresse: eva.wilden@uni-due.de

Raphaela Porsch ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik sowie Wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Lehrerbildung, Professions- sowie Fremdsprachenforschung. Themen aktueller Projekte umfassen das Distanzlernen durch Schulschließungen, Schulabsentismus und -abbruch, Medienkompetenzen (angehender) Lehrkräfte, Quer-/Seiteneinstieg in den Lehrerberuf sowie fachfremd erteilter Unterricht. Sie koordiniert das Netzwerk „Fachfremdes Unterrichten in Deutschland“ (www.psensus.de).
Korrespondenzadresse: raphaela.porsch@ovgu.de

Janina Ehmke ist Lehrerin für die Fächer Englisch und Spanisch an einem Gymnasium in Celle. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik Englisch für die Primar- und Sekundarstufe an der Universität Vechta tätig. Sie ist Promotionsstudentin der Universität Duisburg-Essen und befasst sich in ihrem laufenden Dissertationsprojekt mit der Sprechfertigkeitentwicklung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der Primarstufe einer inklusiv arbeitenden Förderschule in Niedersachsen.
Korrespondenzadresse: janina.ehmke@rub.de

Krystina Mensing ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Als Mitarbeiterin des BMBF-Projekts ProViel (www.uni-due.de/proviel) konzipiert sie Lehrkonzepte für die universitäre Lehre, die aktuelle Entwicklungen und Themen des inklusiven Englischunterrichts aufgreifen. In ihrem laufenden Dissertationsvorhaben befasst sie sich mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten von Schüler*innen im früheinsetzenden Englischunterricht der Primarstufe.
Korrespondenzadresse: krystina.mensing@uni-due.de

Nicolle Pfaff & Katja F. Cantone

Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge

Abstract

Der Beitrag diskutiert Potentiale eines – bislang wenig in der Lehrer*innenbildung reflektierten – interdisziplinären Zugangs am Gegenstandsbereich des Verhältnisses von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und schulischer Inklusionsanforderungen. Vor dem Hintergrund aktueller Professionalisierungstheoretischer Überlegungen werden ausgewählte erziehungswissenschaftliche und linguistische Forschungsergebnisse referiert. Am Beispiel einer Lehrveranstaltung wird exemplarisch diskutiert, welche Reflexionsprozesse mittels Forschenden Lernens auf der Grundlage eines interdisziplinären Zugangs hervortreten.

This article discusses the potential of an interdisciplinary approach to studying the relationship between multilingualism, due to immigrant languages, and schooling requirements for inclusion - an understudied area within teacher education. Against the background of current thoughts in professionalisation theory, we present selected pedagogical and linguistic research findings. Taking a course as an example, we discuss reflectivity processes that emerge from research-based learning based upon an interdisciplinary framework.

Schlagwörter:

Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Interdisziplinarität
Professionalisation, teacher education, multilingualism, inclusion, interdisciplinarity

I. Einleitung

Sprachliche Fähigkeiten von Lernenden gelten seit langem als Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheit (vgl. Mecheril & Quehl, 2006; vgl. Kempert, Edele, Rauch, Wolf, Paetsch, Darsow & Stanat, 2016; vgl. Flubacher & Del Percio, 2017). So entstehen im Zusammenhang der migrationsgesellschaftlichen Pluralisierung erstens die Forderung nach einer stärkeren Reflexion sprachlicher Voraussetzungen von schulischen Bildungsprozessen einerseits und nach einer stärkeren Anerkennung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit andererseits (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; vgl. Haberzettl, 2014). Zweitens geraten mit der menschenrechtlich verankerten und bildungspolitisch adressierten Inklusionserwartung zunehmend auch schulische Exklusionsprozesse sowie Phänomene der sonderpädagogischen Über- und Unterdiagnostizierung von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden in den Blick (vgl. z. B. Gomolla & Radtke, 2002; vgl. Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Mit Blick auf die Professionalisierung angehender



Lehrkräfte ergibt sich hieraus die Herausforderung, sprach- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf lebensweltlich-individuelle und schulisch-institutionelle Mehrsprachigkeit zum Gegenstand interdisziplinärer Auseinandersetzung zu machen. Der vorliegende Beitrag bringt Theorien und Befunde aus der Forschung zu Spracherwerb und Spracherhalt, Sprachhierarchien und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in einen Zusammenhang mit Konzepten und Einsichten aus Studien auf dem Feld der Migrationspädagogik sowie der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, ohne jedoch Anspruch auf eine ausführliche Abhandlung der jeweiligen Diskurse zu erheben.

Präsentiert werden konzeptionelle und didaktische Vorschläge für die Lehrer*innenbildung, die von der Annahme einer doppelten Transformationsanforderung in der Professionalisierung von Lehrkräften ausgehen (Abschnitt 2): Diese besteht einerseits im Hinblick auf migrationsgesellschaftliche Diversität, welche die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Sprachbildung erfordert. Andererseits besteht mit dem Anspruch der Entwicklung einer inklusiven Schule die Aufforderung, Sichtweisen auf schulische Leistungsanforderungen und Selektionsprozesse zu verändern. Im Hinblick auf diese Anforderungen skizzieren wir in diesem Beitrag disziplinäre Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Inklusion im schulischen Feld (Abschnitt 3). Im Anschluss daran diskutieren wir am Beispiel eines Seminarkonzeptes Potentiale, die aus dem Dialog sprachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu diesen Themen für die Professionalisierung von Lehrkräften entstehen können (Abschnitt 4). Der Beitrag, der sich als Werkstattbericht versteht, schließt mit allgemeineren Überlegungen für die Vermittlung interdisziplinärer Perspektiven in der Lehrer*innenbildung (Abschnitt 5).

2. Aktuelle Herausforderungen in der Lehrerprofessionalisierung für die inklusive Schule der Migrationsgesellschaft

Migrationsgesellschaftlicher Wandel und steigende Inklusionsanforderungen wie auch der Paradigmenwechsel von differenzpädagogischen hin zu diversitätsorientierten pädagogischen Ansätzen gehen mit veränderten Anforderungen an Lehrer*innenprofessionalität einher. Als kritische Aspekte der Lehrer*innenbildung gelten in diesem Zusammenhang sowohl berufliche Fähigkeiten, etwa unterrichtsmethodisches, diagnostisches und kooperationsbezogenes Wissen, wie auch Überzeugungen und Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften (vgl. z. B. Terhart, 2015: S. 23). Vor dem Hintergrund des doppelten Transformationsdrucks auf die Professionalisierung (angehender) Lehrer*innen für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft diskutieren aktuelle Konzeptionen zur Neuausrichtung der Lehrer*innenbildung ähnliche Herausforderungen und Lösungsansätze.

So zeigen etwa Studien zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, dass Lehrer*innen diese zwar positiv bewerten, ihrer Einbeziehung in den Unterricht aber skeptisch gegenüberstehen (vgl. z. B. Bien, 2012; vgl. Panagiotopoulou & Rosen, 2017; vgl. Bredthauer & Engfer, 2018). Auch bezogen auf die Inklusion von Lernenden mit Beeinträchtigungen kommen verschiedene Studien übereinstimmend

zu dem Befund, dass Lehrkräfte inklusive Bildungssettings zwar grundlegend positiv bewerten (zusammenfassend Ruberg & Porsch, 2017), die Bedingungen ihrer Umsetzung jedoch negativ einschätzen (z. B. Dumke & Eberl, 2002; vgl. De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Die Konzeption von Ansätzen der Professionalisierung von Lehrkräften bezieht sich neben der (fach-)didaktischen Vermittlung methodischer Ansätze der Individualisierung und Leistungsdifferenzierung im Unterricht deshalb auch auf die Arbeit an den Haltungen von (angehenden) Lehrkräften. So wird in sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften in ihrer Sichtweise auf Mehrsprachigkeit für notwendig erachtet. Auf der Grundlage einer systematischen, im Curriculum als Pflichtanteil ausgewiesenen, allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Chlosta & Fürstenau, 2010; vgl. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017) sollen fachunterrichtsbezogene Kompetenzen in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (sogenannte „DaZ-Kompetenzen“) erworben werden (vgl. u. a. Köker, Rosenbrock-Agyei, Ohm, Carlson, Ehmke, Hammer, Koch-Priewe & Schulze, 2015). Zugleich müssen sprachliche Kenntnisse von Herkunftssprachensprecher*innen im schulischen Fremdsprachenunterricht dieser Sprachen berücksichtigt werden (vgl. z. B. Reimann, Cantone, Venus, Haller & Di Venanzio, 2018). Die Professionalisierung durch die Vermittlung didaktischer Konzepte, die es ermöglichen, konkret sprachliche Diversität im Unterricht einzubinden (aktuell Goltsev & Bredthauer, 2020), ist ebenfalls von großer Bedeutung.

Diese Forderungen sind anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsdebatten. So spricht Huxel (2018) mit Blick auf den schulischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen in der Schule von einem „monolinguale[n] berufliche[n] Habitus von Lehrkräften“ (ebd.: S. 110). In der wissenschaftlichen Begleitung von Fortbildungsveranstaltungen mit Kollegien von Grundschulen zu einer mehrsprachigkeitsorientierten Schulentwicklung arbeitet sie schulische Reflexionsräume zur Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis des Umgangs mit Mehrsprachigkeit als zentral für das Aufbrechen dieses Habitus heraus. Ivanova-Chessex, Frankhauser & Wenger (2017) sprechen bezogen auf Anforderungen an „das pädagogische Können von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft“ (ebd.: S. 182) von „kritisch-reflexive[r] Professionalität“ (ebd.: S. 186). In der migrationspädagogisch orientierten Konturierung des Konzepts verweisen sie auf die Notwendigkeit, die Erwartung pädagogischer Handlungssicherheit zu suspendieren, auf die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und schulischen Machtverhältnissen sowie auf die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Die Forderung von Reflexionsfähigkeit bezieht sich damit etwa auf die Identifikation von Kulturalisierungsprozessen oder das Verständnis der eigenen Positioniertheit in gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen (ebd.).

Mit Blick auf Professionalisierungsanforderungen im Kontext der schulischen Inklusion von Kindern mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen werden mit der Einbeziehung von Ansätzen der Disability Studies gegenwärtig verstärkt Perspekti-

ven diskutiert, die eine kritische Reflexion von schulischer Leistungsordnung, Zuschreibungsprozessen, Diagnoseverfahren und schulischen Exklusionsprozessen einfordern (vgl. z. B. Rosken, 2016; vgl. Emmerich & Moser, 2020). Im Rahmen eines „breiten“ Inklusionsbegriffes werden ähnliche Absichten auf die beiden benachteiligten Gruppen der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der DaZ-Lernenden (Deutsch als Zweitsprache) bezogen (vgl. Riemer, 2017: S. 175). Im Rahmen der sprachdidaktischen und -diagnostischen Professionalisierung geht es dabei dringend darum, bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern bei Testungen differenziert vorzugehen und zu reflektieren, dass – bei Nichtberücksichtigung der Erstsprachen – der Einsatz von Intelligenztests, die im Grunde nur funktionieren, wenn die IQ-Testsprache auch die Erstsprache der Getesteten ist, und die zu Unrecht angepeilte monolinguale Bezugsnorm dieser Tests diskriminierend sind (vgl. u. a. Scharff Rethfeldt, 2013).

Konzeptionelle Überlegungen schließen in beiden Feldern damit an die seit geraumer Zeit im Kontext der Lehrer*innenbildung diskutierte Forderung nach der Ausbildung kritischer Reflexivität von Lehrkräften an (zusammenfassend Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Auch wenn dabei durchaus unterschiedliche Verständnisse von Reflexivität bestehen und Reflexionsfähigkeit auf je unterschiedliche inhaltliche Aspekte gerichtet wird (für eine Kritik siehe Häcker, 2019), gibt es in Settings der Lehrer*innenbildung einige grundlegende Vorschläge zu ihrer Förderung. Diese beziehen sich in erster Linie auf einen theoriegeleiteten Umgang mit eigenen Praxiserfahrungen, auf die Herstellung kommunikativer Settings des kritischen Austauschs sowie auf Ansätze Forschenden Lernens als Perspektive der Distanzierung von schulischen Handlungszwängen und zur Stärkung eines analytischen Zugangs zu Schulpraxis. Zugleich wird in diesem Zusammenhang auch diskutiert, dass Wissensbestände aus unterschiedlichen Fachkulturen in der Lehrer*innenbildung im interdisziplinären Dialog zu vermitteln seien (vgl. Falkenstörfer, Keeley & Zepter, 2018; vgl. Meister & Hericks, 2020).

3. Disziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Schule

3.1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Feld

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erfährt die Thematisierung von (schulischer) Mehrsprachigkeit wie auch von Inklusion einen massiven Bedeutungsgewinn und es findet ein Paradigmenwechsel in der disziplinären Auseinandersetzung mit Heterogenität statt (vgl. Lutz & Wenning, 2001; vgl. Budde, 2012; vgl. Koller, 2014). Seit Beginn der 1990er Jahre wird Heterogenität zunehmend als produktive soziale Bedingung von Schule betont. Damit wurde mit einer langen (schul-)pädagogischen Tradition gebrochen, die vor dem Hintergrund problematisierender Zugänge auf die Reduktion von Heterogenität und die Homogenisierung von Schüler*innengruppen ausgerichtet war (vgl. Emmerich & Hormel, 2013). Gleichzeitig entstand damit eine breite empirische Forschung,

die sich kritisch mit schulischen Selektionspraktiken und institutionellen Diskriminierungen auseinandersetzt und die insbesondere auf die sozialen Kategorien Migration und Behinderung gerichtet ist.

Gesellschaftliche Entwicklungen haben die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diskriminierungspotentialen des Schulsystems entscheidend unterstützt. Mit der Anerkennung der Bedeutung von Migration für die Bundesrepublik mit Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 und der Durchsetzung des Integrationsdispositivs (kritisch hierzu Mecheril, 2011) rückten auch Fragen der schulischen Teilhabe von selbst migrierten Kindern und Jugendlichen sowie Post-Migrant*innen in den Mittelpunkt. Diese Entwicklung wurde unterstützt und weiter angeregt durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche, die dem deutschen Schulsystem neben einer generell hohen herkunftsbezogenen Selektivität insbesondere eine migrationsbezogene Bildungsungleichheit bescheinigte (zusammenfassend Fereidooni, 2011).

Einschlägige Untersuchungen heben insbesondere das Selektionspotential von Sprache hervor. So weist Gogolin (1994) in ihrer schulsystem- und wissensgeschichtlichen Arbeit auf den „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule hin, der die deutsche Sprache und hier besonders einen akademisch orientierten Sprachgebrauch zur Voraussetzung von schulischer Bildung macht. Indem die deutsche Schule aber wie selbstverständlich von lebensweltlicher Einsprachigkeit ausgeht und diese als natürliche Eigenschaft aller Schüler*innen ansieht, werden insbesondere Kinder und Jugendliche im Schulsystem strukturell benachteiligt, die in ihren Herkunftsfamilien mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen. Migrationsbezogene Mehrsprachigkeit wird, so sie sich nicht auf sogenannte ‚Prestigesprachen‘ bezieht, nicht als zusätzliche Ressource vieler Kinder und Jugendlicher angesehen, sondern entlang von sprachbezogenen Hierarchien weitgehend ausgeblendet, so dass (noch) fehlende oder eingeschränkte Kenntnisse der deutschen Sprache als Defizit erscheinen (vgl. Mecheril & Hoffarth, 2006; vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011). Auch die sprachliche Förderung innerhalb des Schulsystems blendet migrationsbedingte Mehrsprachigkeit weitgehend aus und bleibt dabei auf wenige Sprachen neben Englisch, Französisch und Latein bezogen (vgl. den aktuellen Beitrag von Vogel, 2020). Sprache wird damit zu einem Mechanismus der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung (vgl. Mecheril, 2002), die in der Schule zur Konstruktion von Andersheit herangezogen wird (vgl. Dirim, 2016). Die Abwertung von Herkunftssprachen zeigt sich schließlich auch in solchen schulischen Sprachpolitiken, die auf das Schulleben und den unterrichtlichen wie alltagsweltlichen Gebrauch von Herkunftssprachen in der Schule bezogen sind (vgl. z. B. Heinemann & Dirim, 2016; vgl. Dean, 2019, 2020). Neolinguizismen als sprachbezogene Rassismen äußern sich im institutionellen Zusammenhang, wenn z. B. die Nutzung von Herkunftssprachen in der Schule durch Sprachverbote reglementiert und kriminalisiert wird (vgl. Dirim, 2016).

Zugleich wird Sprache direkt zum Selektionsmechanismus, wenn Einschätzungen zur Kenntnis der deutschen Sprache herangezogen werden, um Selektionsentscheidungen zu begründen. In ihrer Studie zur institutionellen Diskriminierung im deutschen

Schulsystem zeigen Gomolla und Radtke (2002), dass dies insbesondere an den Übergangsschwellen der Einschulung (Rückstellungen), bei der Schullaufbahneempfehlung zwischen Grund- und weiterführender Schule sowie im Rahmen sonderpädagogischer Förderdiagnosen geschieht. So kommt es strukturell zu einer Überrepräsentation von Kindern aus migrierten und postmigrantischen Familien in schulvorbereitenden Maßnahmen, an niedrigqualifizierenden Schulen sowie an Förderschulen mit den Schwerpunkten sprachliche Entwicklung und Lernen (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011).

In der bundesdeutschen Auseinandersetzung um die Durchsetzung eines inklusiven Schulsystems wird gerade auf migrationsspezifische Benachteiligung über Förderdiagnosen und Überweisungen auf Förderschulen intensiver hingewiesen (z. B. Akbaba & Buchner, 2019). Mit den Auseinandersetzungen über die UN-Konvention zur Durchsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen wird vor dem Hintergrund von erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Studien zur Bildungsungleichheit zunehmend ein weites Inklusionsverständnis vertreten, das gerade auch migrationsbezogene Benachteiligungen im Bildungssystem in den Blick nimmt (vgl. z. B. Lang-Wojtasik, 2013; vgl. Stošić, Hackbarth & Diehm, 2019).

3.2. Spracherwerb und Sprachbildung

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen und schulisch-institutionellen Entwicklungen (vgl. 3.1) sollte eine (sozio-)linguistische Mehrsprachigkeitsforschung ebenfalls lebensweltliche, begünstigende und erschwerende Bedingungen für einen erfolgreichen Erwerb (auch mehrerer Sprachen) untersuchen (vgl. beispielsweise Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011; vgl. Riehl, 2018). So führen verschiedene Konstellationen in Familien und Gesellschaften dazu, dass Kinder in den ersten Lebensjahren mit mehr als einer Sprache in Kontakt kommen können (vgl. Müller et al., 2011) und diese Sprachen im Alltag in verschiedenen Situationen (z. B. zuhause, in Institutionen, im Sportverein, beim Gottesdienst etc.) gebrauchen (vgl. Cantone, 2016). Ein ungesteuertes (d. h. ein nicht durch Unterricht begleitetes) mehrsprachiges Aufwachsen kann sowohl simultan als auch sukzessiv erfolgen, wobei der Zeitpunkt des Erstkontakts für Vorhersagen der Sprachentwicklung wesentlich ist (vgl. Rothweiler, 2007: S. 122).

Schulen sollten grundsätzlich einen Unterricht anbieten, der den besonderen Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlicher gerecht wird. Aus sprachlicher Sicht bedeutet dies, dass sowohl eine durchgängige Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011) als auch ein sprachsensibler Fachunterricht (vgl. Leisen, 2013) elementare Konzepte sind, die dazu verhelfen, sich das Register der Bildungssprache anzueignen. Gogolin und Lange (2011) beschreiben Bildungssprache mit Verweis auf Habermas (1977) als „dasjenige Sprachregister [...], mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin & Lange, 2011: S. 108). Der systematische Erwerb dieses Sprachregisters geschieht in der Regel nicht – hier geht man bisweilen von einer falschen Präsupposition aus – im informellen Bereich der ungesteuerten, familiären Sprachaneignung, sondern muss per definitionem in einer Bildungseinrichtung erfolgen. Dies gilt für ein- wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche gleichermaßen.

Aus der Perspektive der Zweitspracherwerbsforschung machte Habertzettl schon 2014 deutlich, dass das Lernpotential mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher aufgrund (fach-)sprachlicher Herausforderungen im Deutschen selten ausgeschöpft wird. Schulz et al. (2017) betonen zudem, dass Erwartungen, die sich an eine einsprachige Schüler*innenschaft richten, Kinder im Zweitspracherwerb benachteiligten, zumal ihre Erstsprachenkenntnisse an Schulen keine Berücksichtigung finden:

„Zu wünschen wäre den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten, auch in ihren verschiedenen Erstsprachen, noch stärker als Chance für eine mehrsprachige Gesellschaft wahrgenommen werden. Herausforderungen liegen nicht zuletzt auch im deutschen Bildungssystem begründet: Immer noch stellen Normen und Vorstellungen, die nur an monolingualen Kindern ausgerichtet sind, für frühe Zweitsprachlernende Bildungsbarrieren dar, gegen die ihre Stärken allein wenig auszurichten vermögen“ (Schulz et al., 2017: S. 204)

Blicken wir auf den gesteuerten schulischen Erwerb einer Sprache wie Deutsch, die auch die Umgebungssprache darstellt, so weisen DaZ-Lernende aufgrund der kürzeren Kontaktdauer eine geringere sprachliche Leistung im Vergleich zu monolingualen Sprecher*innen auf (vgl. Habertzettl, 2014; vgl. Schulz et al., 2017). Das bedeutet, dass der zeitlich verzögerte Erwerb noch nicht die Meilensteine aufweist, die im unauffälligen monolingualen Erwerb vorliegen. Aufgrund der obengenannten undifferenzierten Sicht auf Mehrsprachige wird jedoch selten der individuelle Sprachstand diagnostiziert, vielmehr werden „Abweichungen“ pauschal als Defizite eingestuft und als angebliche „Störungen“ gesehen, auf die eine Therapie folgt (*mistaken identity*, vgl. Genesee, Paradis & Crago, 2004; vgl. Chilla, Holler-Zittlau, Sack & van Minnen, 2016: S. 310). Mehrsprachige Kinder, bei denen tatsächlich ein beeinträchtigter Spracherwerb vorliegt, werden bedauerlicherweise mitunter auch unterdiagnostiziert und nicht spezifisch gefördert (*missed identity*, vgl. Genesee, Paradis & Crago 2004; vgl. Grimm & Schulz, 2014). Das liegt am Umstand, dass beispielsweise eine rudimentär ausgebaute Morpho-Syntax sowohl ein Indikator für den Beginn der Sprachentwicklung als auch für einen beeinträchtigten Spracherwerb sein kann.

Die hier beschriebenen erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Perspektiven akzentuieren Mehrsprachigkeit als Erfahrungszusammenhang von Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft, familiale Sprachpraktiken und schulische Sprachpolitiken sowie Formen der Anerkennung und Abwertung von Sprachen in unterschiedlicher Weise. Für (angehende) Lehrkräfte bilden sie wesentliche Bezugspunkte pädagogischen Handelns, deren Vermittlung in vielen Fällen den Pädagog*innen selbst überlassen bleibt.

4. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Inklusion im interdisziplinären Dialog

„Als universitär Lehrende sollten wir uns [...] mit fremden und eigenen Weltzugängen, fachlichen Perspektiven, Überzeugungen, Grenzen, blinden Flecken und Potenzialen in interdis-

ziplinen Kooperationen auseinandersetzen. Wir würden uns damit selbst an jenen Professionalisierungsansprüchen orientieren, mit denen wir auch (angehende) Lehrpersonen konfrontieren.“ (Meister & Hericks, 2020: S. 316)

Mit dem Konzept der ‚reflektierten Fachlichkeit‘ verweist der aktuelle Band von Meister und Hericks (2020) zur Bedeutung der Fachlichkeit und ihrer Überlagerungen in der universitären Lehrer*innenbildung auf die doppelte Notwendigkeit der Einsozialisation in Fachkulturen und deren Vermittlung wie berufspraktische Übersetzung im Lehramtsstudium. Einsichten in fachkulturelle Deutungshorizonte und deren Grenzen sowie ihre Konfrontation mit anderen Fachkulturen und professionellen Erfahrungszusammenhängen betrachten die Autor*innen des Bandes als wesentlichen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung angehender Lehrer*innen. Wie kann ein hierfür zuträglicher interdisziplinärer Dialog in der akademischen Lehrer*innenbildung aussehen?

Die hier dargestellten Überlegungen und Erfahrungen basieren auf einer längerfristigen Zusammenarbeit der Autorinnen des vorliegenden Beitrags in Form von vier Seminaren im Team-Teaching in vier aufeinanderfolgende Wintersemestern seit 2017, die eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit aus sprach- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive an der Universität Duisburg-Essen in Lehr-Lern-Settings der Lehrer*innenbildung erprobte. Ziel des Seminarkonzepts ist es, Studierende mit dem Thema der schulischen Inklusion aus einer interdisziplinären Perspektive vertraut zu machen. Diese sollen mittels Forschenden Lernens (Durchführung eigener Studien begrenzter Reichweite) erfahren, welche anregenden Gedanken und Konzepte, aber auch welche kontrastiven Fragen und Interpretationsansätze aus einer multiperspektivischen Sichtweise erwachsen. Die interdisziplinäre Betrachtung der Themen Mehrsprachigkeit und Inklusion im Rahmen einer fachübergreifenden Veranstaltung soll den Studierenden zum einen die Verflechtung der Ansätze und zum anderen die Grenzen einer einseitigen Analyse aufzeigen. Aufgrund der Modulzuordnung des Seminars waren die Teilnehmenden Studierende des Lehramtes für Gymnasium, Gesamtschule und Berufskolleg (in der Regel im 3. oder 5. Fachsemester im Bachelorstudium) mit allen denkbaren Fächerkombinationen.

In der durchgeführten Seminarreihe vermitteln wir Studierenden Wissensbestände aus Erziehungs- und Sprachwissenschaft in fachbezogenen Inputs und über die Lektüre einschlägiger Texte. Diese werden zugleich über wechselseitige Bezüge aufeinander und im Gespräch zwischen den Dozentinnen sowie mit den Studierenden über die fachlichen Befunde in einen Dialog zueinander gebracht. In eigenen Forschungsprojekten sind die Studierenden aufgefordert, jeweils eine fachkulturelle Perspektive einzunehmen und erhalten damit Möglichkeiten, deren Erkenntnispotentiale und Forschungszugänge zu erproben. Sie forschten in diesem Zusammenhang z. B. mit linguistischem Fokus zum Sprachgebrauch von Schüler*innen in verschiedenen Lebenswelten oder bei unterschiedlichen Lernaktivitäten sowie zur sprachlichen Adaption von Lernmaterialien für mehrsprachige Kinder und für in ihrer sprachlichen Entwicklung beeinträchtigte Lernende. Andere betrachteten mit erziehungswissenschaftlichem Fokus beispielsweise die Anerkennung von Mehrsprachigkeit unter Studierenden verschiedener Lehrämter sowie bei Lehrenden verschiedener Schulformen oder die schulorganisatorischen Praktiken der

Sprachvermittlung im Deutschen. Die Auseinandersetzung mit Theorie- und Forschungsbezügen sowie geeigneten Forschungsmethoden für ihre Studien erfolgt damit zwar im fachkulturellen Rahmen einer der Bezugsdisziplinen, die inhaltliche Sensibilisierung für den weiteren Gegenstandsbereich des Verhältnisses von Schule, Mehrsprachigkeit und Inklusion, der Prozess der Entwicklung von Forschungsfragen sowie die Interpretation und Diskussion der Befunde finden hingegen in einem interdisziplinären Bezugsrahmen statt.

An zwei konkreten Forschungsfeldern der Studierendengruppen in den Seminaren soll im Folgenden exemplarisch skizziert werden, worin die Potentiale, aber auch die Grenzen der interdisziplinären Auseinandersetzung liegen: Ein selbst gewählter thematischer Schwerpunkt von Studierendengruppen in allen vier Seminaren lag auf der Analyse von Praktiken des Sprachgebrauchs in lebensweltlichen Zusammenhängen. Aus (sozio-)linguistischer Perspektive gingen diese Studien von Konzepten des Spracherwerbs aus und wurden forschungsmethodisch auf der Grundlage von Interviews mit Schüler*innen, dem Einsatz kurzer Fragebögen in ausgewählten Schulklassen oder auf der Basis von Beobachtungen im Schulalltag umgesetzt. Übereinstimmend ergaben sich in Projekten dieses Themenschwerpunkts zwei Befunde, die auch für erziehungswissenschaftliche Rückbezüge und Auseinandersetzungen Anschlüsse eröffneten. So verwiesen die Studien einerseits auf die für einen großen Teil der Lehramtsstudierenden überraschende hohe Vielfalt an Sprachen und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen und andererseits auf eine nahezu isolierte Nutzung von Herkunftssprachen in den Lebensbereichen Familie und (schulische) Freizeit, während Schule respektive Unterricht weitgehend als Kontexte der Nutzung der deutschen Sprache erschienen. Diese Befunde wurden im Seminar auf schulhistorische Befunde zur Monolingualität der Institution Schule zurückgeführt, mündeten in Auseinandersetzungen über Bedingungen der Anerkennung von Lernenden und zur Subjektivierung im Kontext der Schule bis hin zu bildungstheoretischen Überlegungen.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt von Studierendengruppen waren Studien zu Möglichkeiten schulischer Inklusion von sprachlich beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen und zu didaktischen Perspektiven der Nutzung von Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. Hier dokumentierte sich vielfach schon in der Frageperspektive eine Konstruktion von Sprachbarrieren als pädagogisches Problem, die vor dem Hintergrund auch fachvermittelter Fähigkeitskonzepte in essentialisierende Zuschreibungen mündete und durch linguistische Forschungsansätze zu Spracherwerb und Sprachentwicklung relativiert werden musste. Hier bleibt offen, inwieweit das Format es tatsächlich schafft, bereits verankerte einseitige Haltungen zu durchbrechen.

In Rückmeldungen und kritischen Reflexionen Studierender zum Veranstaltungsformat wurden die „diversen Perspektiven“ sowie die „empirische Arbeit“, „ausreichender theoretischer Input, praktische Anwendung“ und die „freie Themenwahl“ positiv bewertet. Letzter Aspekt wird auch von Autorinnen als besondere Chance dieses Seminarkonzeptes erachtet: Die Arbeit an anfangs oft sehr breiten Forschungsideen führte zu

thematischen Fokussierungen, für deren Befunde je disziplinäre Anschlüsse aus erziehungs- und sprachwissenschaftlicher Perspektiven gewinnbringend deutlich gemacht werden konnten. Hindernisse in der Umsetzung liegen vor allem in stark fachorientierten Frageperspektiven Studierender sowie einer bei vielen Teilnehmenden noch nicht ausgeprägten Fähigkeit zur konstruktiven Kritik im Peerkontext. Insgesamt jedoch zeigte sich gleichermaßen eine Neugier, den institutionellen Raum Schule zu erforschen und ein Erstaunen, den Lernort Universität (durch Befragungen von Kommiliton*innen auf dem Campus) als Ort der Forschung zu erleben, wie auch eine hohe Bereitschaft der Studierenden, sich auf den Dialog zwischen fachlichen Perspektiven auf einen Gegenstand einzulassen.

5. Ausblick und Perspektive

Migrationsgesellschaftlicher Wandel, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, Inklusion und der daraus erwachsene Anspruch einer diversen und inklusiven Schule erfordern von angehenden Lehrkräften sowohl grundlegendes Wissen in den einzelnen Disziplinen als auch die Fähigkeit, Ansätze und Konzepte interdisziplinär zu denken, einzusetzen und zu reflektieren. Im Rahmen ihrer Professionalisierung müssen Lehramtsstudierende sprachliche Diversität als eine Heterogenitätsdimension schulischen Lernens begreifen lernen, statt Kinder und Jugendliche voreilig an die Förderschule weiterzuleiten (vgl. Chilla, 2014: S. 57 ff.). Kenntnisse über geeignete Instrumente der Sprachstandsdiagnose (vgl. Grieshaber, 2010; vgl. Reich & Döll, 2013), Methoden einer durchgängigen Sprachbildung und eines sprachsensiblen Fachunterrichts sowie das Wissen um Spracherwerbsabläufe (vgl. Haberzettl, 2014; vgl. Cantone & Di Venanzio, 2015) müssten daher elementare Bestandteile in der Ausbildung sein. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, nicht getrennt in den Einzeldisziplinen Heterogenitätsdimensionen zu behandeln, sondern im Falle von Mehrsprachigkeit gezielt von Anbeginn an linguistische und linguizismuskritische Perspektiven zusammen zu vermitteln. Im Zusammenspiel von Erkenntnissen zum Spracherwerb und Spracherhalt in mehrsprachigen Familien einerseits und kultur- und normalitätskritischen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven andererseits werden sprachbezogene Normalitätserwartungen und tradierte Leistungsanforderungen der Schule zum Gegenstand der Reflexion.

Setzt man sich mit dem individuellen mehrsprachigen Erwerb allein aus linguistischer Perspektive auseinander, verliert man die institutionelle (Schule) und gesellschaftliche Ebene aus den Augen. Gesellschaft und Schule wirken jedoch auf die individuelle Mehrsprachigkeit ein, sowohl mit Blick auf Entscheidungen zur Sprachweitergabe oder zu anderen sprachpolitischen Aspekten (Sprachpraktiken, Beschulung) als auch mit Blick auf In- bzw. Exklusionserfahrungen. Verbleibt man umgekehrt in einer wenn auch diskriminierungskritischen Analyse schulischer Sprachpolitiken und der durch sie praktizierten rassistusrelevanten Selektionsentscheidungen sowie Ausblendung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, erwächst hieraus noch kein pädagogisch relevantes Wissen über Mo-

tive, Strategien und Formen des Spracherhalts und der mit einem mehrsprachigen Aufwachsen spezifisch verlaufenden Spracherwerbsprozesse. Den sozialen Bezügen und Beziehungen zwischen den aus den disziplinären Perspektiven je akzentuierten Phänomene wird nur eine interdisziplinäre Betrachtung gerecht.

Das gleiche gilt für den Bereich der Inklusion. So kann diese rein aus pädagogischer Perspektive beleuchtet werden, ohne sich der wichtigen Abgrenzung zwischen einer sprachlich-differenzierten und individualisierten Förderung von Zweitsprachlernenden und sonderpädagogischen Förderbedarfen vor Augen zu halten. Die inzwischen vielfach nachgezeichneten Diskriminierungen in Form sonderpädagogischer Diagnosen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen könnten zwar gerechtigkeits-theoretisch kritisiert und organisationstheoretisch problematisiert werden. Erst die linguistische Perspektive trägt jedoch die für ein diskriminierungsreflexives Handeln pädagogisch hoch relevanten sachlichen Kriterien der notwendigen Differenzierung zwischen unterschiedlichen Förderkonzepten des (Zweit-)Spracherwerbs bei.

Kritische Reflexivität (vgl. Abschnitt 2) mit Hinblick auf eigene Praxiserfahrungen sollte vor den eigenen Erlebnissen (im Praxissemester) bspw. mittels Befragungen von Akteur*innen im Schulbetrieb erprobt werden. Kleine, selbst konzipierte Forschungsprojekte ermöglichen dadurch nicht nur die theoretische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Ansätze und direkte Erfahrungen mit methodischen Zugängen (und ihren Grenzen), sondern auch, Stimmen aus der Praxis zu sammeln und diese vor dem Hintergrund der eigenen noch institutionsfremden Position und damit der eigenen (Teil-)Distanz mit Kommiliton*innen und Dozierenden zu reflektieren. Um zusätzlich die stark fachorientierte Sichtweise aufzubrechen, könnten versuchsweise zukünftig – bedauerlicherweise auf Kosten der freien Themenwahl – fachgemischte Gruppen zusammengesetzt werden. Auch wäre vorstellbar, zwei verschiedene Fächergruppen zum gleichen Thema forschen zu lassen und die Ergebnisse gemeinsam zu vergleichen und zu reflektieren.

Interdisziplinarität versteht Euler (2005) sowohl als Ausdruck der Krise eines sich unkontrolliert ausdifferenzierenden Wissenschaftssystems wie auch als potentiellen Ausweg in Form des Reflexivwerdens fachkultureller Perspektiven. Gerade im Lehramtsstudium mit der Konfrontation fachkultureller Logiken und seinem unmittelbaren pädagogischen Handlungsbezug zeigen sich einerseits die Problematik fachkultureller Abgrenzungen wie Wege und Potentiale ihrer Überwindung.

Bibliographische Angaben

- Akbaba, Yalız & Buchner, Tobias (2019). Disability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 64(3), S. 240-252.
- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (2017). Editorial. In dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9-19.
- Bien, Olena (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In Merten, Stephan & Kuhs, Katharina (Hg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 133-160.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> (zuletzt aufgerufen am 16.04.2021)
- Budde, Jürgen (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 13(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761>
- Cantone, Katja F. (2016). Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In Hufeisen, Britta & Baur, Rupprecht S. (Hg.), *Vieles ist sehr ähnlich. - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 227-250.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett Verlag, S. 35-50.
- Chilla, Solveig (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In Chilla, Solveig & Haberzettl, Stefanie (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit. Reihe Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier, S. 57-71.
- Chilla, Solveig; Holler-Zittlau, Inge; Sack, Carla & van Minnen, Susanne (2016). Kinder mit Fluchterfahrung als sprachpädagogische Aufgabe. In Stitzinger, Ulrich; Sallat, Stephan & Lüdtker, Ulrike (Hg.), *Sprache und Inklusion als Chance!?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 303-315.
- Chlosta, Christoph & Fürstenau, Sarah (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. In *DDS - Die deutsche Schule* 102 (4), S. 301–314.
- 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. 54-67.
- Dean, Isabel (2020). *Bildung-Heterogenität-Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Boer, Anke; Pijl, Sip Jan & Minnaert, Alexander (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education* 3(15), S. 331-353.

- Dirim, İnci (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freytag, Christine (Hg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-208.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Dumke, Dieter & Eberl, Doris (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (49) 1, S. 71-83.
- Emmerich, Marcus & Moser, Vera (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt, S. 76-85.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Euler, Peter (2005). Interdisziplinarität als kritisches „Bildungsprinzip“ der Forschung: methodologische Konsequenzen. In *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 14(2), S. 63-68.
- Falkenstörfer, Sophia; Keeley, Caren & Zepter, Alexandra Lavinia (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer_innenbildung. Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxissemester -interdisziplinär“ (FLIP-I). In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1, S. 211-227. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-50>
- Fereidooni, Karim (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag
- Flubacher, Mi-Cha & Del Percio, Alfonso (Hg.) (2017). *Language, education and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics. Multilingual Matters*. Bristol: Blue Rich Summit.
- Fürstenau, Sara, & Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-87.
- Genesee, Fred; Paradis, Johanne & Crago, Martha (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-112.
- Goltsev, Evghenia & Bredthauer, Stefanie (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In *Hochschullehre* 6(2), S. 17-34.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz der Schule*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grißhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: the risk of over- and underdiagnosis. In *Child Indicators Research* 7(4), S. 821-841. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6>
- Habermas, Jürgen (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hg.), *Jahrbuch 1977*. Göttingen: Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e. V., S. 36-51.
- Haberzettl, Stefanie (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In Chilla, Solveig & Haberzettl, Stefanie (Hg.), *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Band 4: Mehrsprachigkeit*. München: Elsevier, S. 3-18.
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhäus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81-96.
- Heinemann, Alisha M. B. & Dirim, İnci (2016). Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich. In Arslan, Emre & Bozay, Kemal (Hg.), *Symbolische Ordnung und Bildungungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-214.
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1(7), S. 109-121.
- Ivanova-Chessex, Oxana; Fankhauser, Marco & Wenger, Marco (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35(1), S. 182-194.
- Kemper, Thomas, & Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(10), S. 419-431.

- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin & Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-241.
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen & Wuttke, Eveline (Hg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.
- Koller, Hans Christoph (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In Koller, Hans Christoph; Casale, Rita & Ricken, Norbert (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 9-18.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013). Schule als Adresse von Migration und Inklusion. Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit. In *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(4), S. 16-22.
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hg.) (2001). *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 8(2), S. 104-115.
- ___ (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* 43, S. 49-54.
- Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In King, Vera & Koller, Hans Christoph (Hg.), *Adoleszenz-Migration-Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-240.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006). *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Meister, Nina; Hericks, Uwe; Kreyer, Rolf & Laging, Ralf (Hg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-317.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Karin & Cantone, Katja F. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.

- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2017). Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften – Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In Duval, Patrick; Oberlechner, Manfred & Trültzsch-Wijnen, Christine W. (Hg.), *Migration bildet*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 159-178.
- Reich, Hans H. & Döll, Marion (2013). *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung Sachsen.
- Reimann, Daniel; Cantone, Katja F.; Venus, Theresa; Haller, Paul & Di Venanzio, Laura (2018). Angehende Fremdsprachenlehrkräfte und sprachlich heterogene Lerngruppen. Eine schriftliche Befragung zu Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), S. 1-24.
- Riehl, Claudia (2018). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In Harr, Anne-Katharina; Liedke-Göbel, Martina & Riehl, Claudia (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 27-60.
- Riemer, Claudia (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 171-186.
- Rosken, Anne (2016). Inklusion–Profession–Kooperation Überlegungen zur Gestaltung „inklusionsgeleiteter“ Professionen am Beispiel der Disability und Diversity Studies. Impulse für einen interdisziplinären Diskurs. In Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna; Berner, Stephanie; Bliemetsrieder, Sandro Thomas & Molitor, Martine (Hg.), *Inklusion im interdisziplinären Diskurs: Band 2 Soziale Vernetzung und gesellschaftliche Aufträge*. München: Herbert Utz Verlag, S. 35-49.
- Rothweiler, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In Steinbach, Markus; Albert, Ruth; Girnth, Heiko; Hohenberger, Annette; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika & Schwarz-Friesel, Monika (Hg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 103-135.
- Ruberg, Christiane & Porsch, Raphaela (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 63(4), S. 393-415.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Schulz, Petra; Grimm, Angela; Schwarze, Rabea & Wojtecka, Magdalena (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In Hartmann, Ulrike; Hasselhorn, Markus & Gold, Andreas (Hg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 190-206.

- Stošić, Patricia; Hackbarth, Anja & Diehm, Isabell (2019). Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule. In Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Herzmann, Petra; Rosen, Lisa; Panagiotopoulou, Julie A.; Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Op-laden Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 49-70.
- Terhart, Ewald (2015). Heterogenität der Schüler-Professionalität der Lehrer. Ansprüche und Wirklichkeiten. In Fischer, Christian; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Buschmann, Rafael (Hg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Vogel, Dita (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!* <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2020/07/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 16.04.2021)

Über die Autorinnen

Prof.' Dr.' Nicolle Pfaff (geb. 1976) ist Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und leitet dort am Institut für Erziehungswissenschaft die AG Migrations- und Ungleichheitsforschung. Sie forscht und lehrt zu Fragen der bildungsbezogenen Ungleichheit, zur Schule in der Migrationsgesellschaft sowie zu Rassismuskritik und qualitativen Forschungsmethoden.

Korrespondenzadresse: nicolle.pfaff@uni-due.de

Prof.' Dr.' Katja F. Cantone (geb. 1975) ist Mehrsprachigkeitsforscherin und Professorin für Deutsch als Zeit- und Fremdsprache am gleichnamigen Institut der Universität Duisburg-Essen. Nach ihrer Promotion zu „Code-Switching in bilingual children“ (Universität Hamburg, 2004) wechselte sie von der Italianistik in den Bereich DaZ. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u. a. Spracherwerb, Sprachweitergabe und Spracherhalt bei bilingualen und trilingualen Kindern sowie Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Sprachförderung (der Herkunfts- und der Zweitsprache) an Institutionen.

Korrespondenzadresse: katja.cantone@uni-due.de