

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.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 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 Ungleichheit 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