

Kevin Niehaus & Laura Di Venanzio

„DaZ'ler, Mehrsprachler, duolinguale Schüler“: Wie sprechen angehende Grundschullehrkräfte im Studienverlauf über mehrsprachige Lernende? – Eine vergleichende Studie zur Begriffspraxis in Zeiten schulischer Inklusion

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht die Nutzung schulpraktischer Begriffe im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Ziel ist es, Einblicke in die begrifflichen Zuweisungen angehender Grundschullehrkräfte zu gewinnen und deren Relevanz für professionsbezogene Reflexionsprozesse im Lehramtsstudium herauszuarbeiten. Dazu wird eine Querschnittsstudie im Lehramtsstudium vorgestellt, in der sich mittels qualitativer Inhaltsanalyse den studentischen Begriffspraktiken genähert wird. Die Studie schließt damit an aktuelle Arbeiten zur Versprachlichung sprachbezogener Heterogenität in Bildungsinstitutionen an.

This article examines how pre-service primary school teachers use school-related labels and educational terms in the context of language education, multilingualism, and inclusion. It aims to identify key patterns of term usage and their relevance for professional reflection in teacher training. Therefore, a cross-sectional study in teacher education is presented, which adopts a qualitative content analysis approach to examine student teachers' conceptual practices. The study builds on current research that critically analyses how heterogeneity is linguistically framed in educational contexts.

Schlagwörter

Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Begriffspraxis, Professionalisierung
Language Education, Multilingualism, Pedagogical Inclusion, Conceptual Practice, Teacher Education



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

1. Bezeichnungspraktiken im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Lehrkräftebildung

Überblickt man aktuelle Forschungsarbeiten und interdisziplinäre Diskurse in den Themenfeldern Sprachbildung¹, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit² und Inklusion³, so lassen sich in Anlehnung an Dettki & Schuler (2024) zwei prominente Perspektiven innerhalb der Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache (DaZ) identifizieren: Eine verstärkt linguistische und spracherwerbsbezogene Perspektive (vgl. u. a. Cantone & Di Venanzio, 2015) und eine um ungleichheits- und migrationspädagogische Zugänge erweiterte, kritisch-reflexive (vgl. u. a. Dirim & Mecheril, 2018). Letztere hat den Fachdiskurs in den letzten Jahren durch eine Stärkung rassismus- und diskriminierungskritischer Zugänge maßgeblich mitgeprägt und beeinflusst auch aktuelle Diskussionen um die konzeptuelle Ausrichtung der Disziplin mit Blick auf (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt (vgl. Gamper et al., 2024). Im Zentrum der ungleichheitskritischen Perspektive steht die Frage, inwieweit sprachliche Begriffe nicht nur diagnostische, sondern auch normative und soziale Funktionen erfüllen, etwa im Sinne von Ein- und Ausschlussmechanismen und Differenzkonstruktionen (*Othering*). Zentral ist dabei: Das Erkennen individueller sprachlicher Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen gilt als wesentliche Voraussetzung differenzsensibler Unterrichtsgestaltung (vgl. u. a. Chilla, 2019). Insbesondere bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lernenden sind Lehrkräfte darauf angewiesen, sprachliche Biografien zu erfassen und differenzierte Fördermaßnahmen zu entwickeln (vgl. Settinieri & Jeuk, 2019). Die hierfür erforderlichen Begriffe sind jedoch disziplin- und praxisübergreifend häufig uneinheitlich definiert, alltagsweltlich aufgeladen oder nicht eindeutig operationalisierbar (vgl. Pfaff & Cantone, 2021). Dies stellt für die (sprach-)pädagogische Praxis wie auch für die Lehrkräftebildung eine besondere Herausforderung dar (vgl. Maahs et al., 2024) und verdeutlicht die mit Sprachbildung verbundene Schwierigkeit, „[...] auf individuelle Bedarfe zu reagieren, ohne bestimmten Personen pauschal Förderbedürftigkeit zuzuschreiben“ (Winter et al., 2021, S. 213). Studien weisen hierbei zunehmend auf ein Spannungsfeld zwischen linguistischer Fachlichkeit und alltagsweltlicher Begriffspraxis hin (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023), das im schulischen Alltag zu semantischen Verschiebungen, Mehrdeutigkeiten oder normativen Aufladungen führen kann.

¹ Sprachbildung meint die „gezielte und systematische Unterstützung sprachlicher Entwicklung in Alltag und Unterricht“ (Schneider et al., 2015, S. 23).

² Als migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird im Folgenden eine Form individueller Mehrsprachigkeit verstanden, die durch „eine dauerhafte und grenzüberschreitende Verlagerung des Wohnortes erfolgt“ (Geist, 2021, S. 77). Minderheitensprachen, die migrationsbedingt in den Familien verwendet werden, werden als *heritage languages* oder *heritage-Sprachen* (vgl. u. a. Cantone et al., 2024) bezeichnet.

³ Im deutschsprachigen Inklusions-Diskurs wird zwischen einem *engen* (behinderungsbezogenen) und einem *weiten* (intersektional-systemischen) *Inklusionsverständnis* differenziert, wobei letzteres auf De-Kategorisierung abzielt (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7ff.).

So zeigen Triulzi, Maahs & Winter (2023), dass Lehramtsstudierende spracherwerbsbezogene Begriffe häufig unsystematisch, synonym oder defizitorientiert verwenden und dabei implizit Differenzkonstruktionen reproduzieren. Besonders kritisch erscheint die Tendenz, Sprachkompetenz, Spracherwerb und Migrationshintergrund eng miteinander zu verknüpfen. Sprachliche Zuschreibungen erfolgen dabei nicht selten auf Basis beobachtbarer Leistung statt auf Grundlage tatsächlicher Erwerbsbiografien (vgl. Gantefort et al., 2023). Relevant ist das aufgezeigte Spannungsfeld ebenfalls aus inklusionspädagogischer Perspektive: Die Etikettierung von Heterogenität – sei es sprachlich, kulturell oder sonderpädagogisch – kann Differenzlinien verfestigen, anstatt sie kritisch zu hinterfragen (vgl. Powell & Pfahl, 2012). Disziplinübergreifende Ansätze fordern daher eine intersektionale Perspektive, die Differenzkategorien nicht isoliert, sondern in ihren Wechselwirkungen betrachtet (vgl. Brodesser et al., 2025), insbesondere an der Schnittstelle von Mehrsprachigkeit, Migration und Dis/Ability (vgl. u. a. Akbaba & Buchner, 2019).

Die vorliegende Studie setzt gezielt an dieser Schnittstelle an, da sich die skizzierten Perspektiven im schulischen Alltag vielfach überlappen, aber in der universitären Lehrkräftebildung bislang oft getrennt vermittelt werden (vgl. Niehaus et al., 2025). Sie untersucht die Nutzung schulpraktischer Begriffe im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion (vgl. Niehaus, 2024).

2. Forschungsfragen, Studiendesign und methodisches Vorgehen

2.1 Forschungsfragen

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die Frage, wie angehende Grundschullehrkräfte im Verlauf ihres Studiums sprachliche Zuschreibungen und Begriffe zur Beschreibung von Lernenden, die unterschiedliche (mehr-)sprachliche Erwerbsbiografien aufweisen, verwenden. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- a. Welche Begriffe verwenden Lehramtsstudierende an der Schnittstelle von Studium und Praxis, um die Spracherwerbssituation von Schüler*innen zu beschreiben, und variieren diese in Abhängigkeit vom Studienabschnitt?
- b. Inwieweit lässt sich ein Wandel in der Begriffspraxis über die verschiedenen Ausbildungsphasen hinweg beobachten, insbesondere mit Blick auf Theoriebezug und Praxisprägung?

2.2 Erhebungsdesign und Sample

Die vorliegende Studie folgt einem qualitativ-inhaltsanalytischen Forschungsansatz nach Mayring (2022) und basiert auf einer digitalen querschnittlichen Fragebogenerhebung unter Grundschullehramtsstudierenden verschiedener Studienphasen an der Universität Duisburg-Essen. Die Stichprobe (n = 222) umfasst Studierende unterschiedlicher Studiumsphasen

(Teilnehmende DSSZ-Modul im Bachelor (BA), $n = 125$; Teilnehmende DSSZ-Modul im Master (MA) vor dem Praxissemester, $n = 83$; Teilnehmende im Master (MA) nach dem Praxissemester, $n = 14$)⁴, um mögliche Veränderungen im Begriffshandeln im Studienverlauf differenziert erfassen zu können. Die geringe Gruppengröße der Teilnehmenden nach dem Praxissemester ist vor dem Hintergrund insgesamt rückläufiger Studierendenzahlen im Master sowie der freiwilligen Teilnahme und einer vermutlich verminderten Teilnahmebereitschaft aufgrund der Parallelbelastung im Praxissemester zu interpretieren und stellt eine Limitation für die Aussagekraft gruppenvergleichender Auswertungen in dieser Phase dar. Mithilfe eines Online-Fragebogens wurden folgende Daten erhoben:

- Bezeichnungen von Kindern auf Grundlage textbasierter Vignetten (vgl. Paseka & Hinzke, 2014), die unterschiedliche, teils dichotom konstruierte⁵ Spracherwerbssituationen darstellen (Aufgabentyp 1),
- Beurteilungen der Bekanntheit schulpraktischer Begriffe und Bezeichnungen durch Ja/Nein-Antworten (Aufgabentyp 2) und
- eigene Definitionen schulpraktischer Begriffe mithilfe von Schlagwörtern in Freitexten (Aufgabentyp 3).

Zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen (vgl. 2.1) wird im Folgenden ausschließlich Aufgabentyp 1 herangezogen, da sich hier besonders differenzierte Einblicke in begriffliche Deutungsmuster ergeben.

Insgesamt wurden für die Studie zwölf Text-Vignetten konstruiert, jeweils vier Vignetten für drei inhaltliche Dimensionen, nämlich die Dimensionen Spracherwerb (A), Migration (B) und Inklusion (C) (zwei Vignetten pro Merkmalausprägung). Die verwendeten Text-Vignetten der inhaltlichen Dimension Spracherwerb (A) drücken innerhalb verschiedener Spracherwerbssituationen die dichotomen Merkmale *simultan mehrsprachig* bzw. *monolingual Deutsch* aus und differenzieren so unterschiedliche Spracherwerbstypen. Vignetten der Dimension Migration (B) unterscheiden zwischen mehrsprachigen Lernenden, die Deutsch als (frühe) Zweitsprache erwerben und entweder eigene Zuwanderungserfahrung oder aber aufgrund von Zuwanderung in bereits früheren Generationen keine eigene Zuwanderungserfahrung aufweisen. Im Rahmen der Dimension

⁴ Das DSSZ-Modul („Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“) ist seit dem LABG 2009, Abschnitt III, § 11, Abs. 8 verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung in NRW und dient der Qualifizierung angehender Lehrkräfte aller Lehramtsschwerpunkte für Sprachbildung und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Kontext der Migrationsgesellschaft und Deutsch als Zweitsprache. Die befragten Studierenden des Grundschullehramts besuchen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium ein DSSZ-Modul.

⁵ Dichotom-konstruiert meint in diesem Zusammenhang, dass Merkmalsausprägungen in einer Vignettenkategorie kontrastiv angelegt wurden. So unterscheiden sich bspw. die Vignetten der Kategorie (A) Spracherwerb“ in „simultan mehrsprachig“ und „monolingual Deutsch“ (vgl. Tab. 1).

Inklusion (C) werden einsprachige und mehrsprachige Lernende berücksichtigt, die Auffälligkeiten in ihrer (mehr)sprachlichen Entwicklung aufzeigen. Beispielvignetten sind Tab. 1 zu entnehmen. Die Vignettenentwicklung erfolgte iterativ im Autor*innenteam auf Grundlage der Fragestellung und einschlägiger Literatur der Bezugsdisziplinen zu den adressierten Dimensionen und Merkmalsausprägungen; die finalen Versionen wurden anschließend inhaltlich und sprachlich mit Expert*innen aus DaZ, der Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache) sowie der kritischen Ungleichheitsforschung rückgekoppelt. Die in den Vignetten verwendeten Personennamen wurden primär als Plausibilitätsmarker gewählt (Praxisnähe) und so ausgewählt, dass sie in den jeweils adressierten Sprachräumen gebräuchlich sind, ohne dabei auf besonders häufig zitierte „typische“ Stereotyp-Namen zurückzugreifen. Gleichwohl kann die Namensgebung Assoziationen aktivieren, wobei entsprechende Effekte bei der Interpretation der Ergebnisse als potenzielle Quelle von Verzerrungen mitgedacht werden. Nach der Präsentation der jeweiligen Text-Vignette im Online-Fragebogen sollten die Studierenden in einem Freitext angeben, wie sie das Kind mit Blick auf die spezifische Spracherwerbssituation bezeichnen würden.

Inhaltliche Dimension	Merkmal	Text-Vignette (Beispiel)
(A) Spracherwerb	simultan mehrsprachig	„Carla ist 5 Jahre alt und besucht eine deutsch-spanische KiTa. Sie wächst seit Geburt mit den Sprachen Spanisch und Deutsch auf, da ihre Eltern beide Sprachen mit in die Familie bringen.“
	monolingual Deutsch	„Viktor ist 7 Jahre alt und wächst seit Geburt mit der deutschen Sprache auf. Nach dem Besuch der KiTa besucht er inzwischen die 2. Klasse.“
(B) Migration	DaZ mit eigener Zuwanderung	„Omid, 10 Jahre alt, besucht die 4. Klasse einer Grundschule in NRW. Die Familie flüchtete aus dem Irak. Während Omid zu Hause und in der Freizeit überwiegend Arabisch spricht, erwirbt er in der Schule Deutsch.“
	DaZ ohne eigene Zuwanderung	„Resul, 8 Jahre alt, besucht die 3. Klasse einer Grundschule. Seine Eltern sind vor vielen Jahren aus dem Kosovo nach Deutschland gezogen. In Deutschland geboren wächst er seit der Geburt mit der albanischen Sprache auf. Während zu Hause Albanisch gesprochen wird, kam Resul erst seit der KiTa mit der deutschen Sprache in Kontakt.“
(C) Inklusion	Auffälliger mehrsprachiger Spracherwerb	„Enas, 7 Jahre alt, besucht die 2. Klasse einer Grundschule. Enas wächst seit der Geburt mit Arabisch auf und hat in der KiTa mit dem Deutscherwerb begonnen. Ihre Klassenlehrerin stellt persistente Schwierigkeiten im Deutschen fest. Enas Sprachgebrauch ist durch Wortauslassungen geprägt. Sie vertauscht Satzteile und hat

Inhaltliche Dimension	Merkmal	Text-Vignette (Beispiel)
	Auffälliger monolingualer Deutscherwerb	Schwierigkeiten, einzelne Laute zu bilden. Eine Erkrankung des Gehörs konnte bereits ausgeschlossen werden. Die Sprachentwicklung im Arabischen muss noch abgeklärt werden.“ „Robin, 7 Jahre alt, besucht die 2. Klasse einer Grundschule. Er wächst seit Geburt mit der deutschen Sprache auf. Die Eltern pflegen einen sprachanregenden Alltag. Beim Übergang in die KiTa mit ca. 3 Jahren zeigte Robin einen geringeren Wortschatz und Rückverlagerungen in der Lautproduktion. Seine Sätze zeigen Verbendstellungen. Auf Anraten der Erzieherin wurde von der Familie eine logopädische Praxis aufgesucht. Inzwischen erhält er Förderung durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik.“

Tab. 1: Exemplarische Darstellung einzelner Text-Vignetten entlang der inhaltlichen Dimensionen (A-C)

2.3 Auswertung

Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Ziel war es, wiederkehrende Muster in der Verwendung sprachbezogener Begriffe zu identifizieren. Die Inhaltsdimensionen (A-C, vgl. Tab. 1) dienten zwar der Entwicklung der Text-Vignetten, wurden im Analyseprozess jedoch von einem induktiven Kategoriensystem abgelöst. Aus dem Datenmaterial der freien Textantworten (vgl. 2.2) ließen sich anhand einer Inhaltsanalyse induktiv drei Hauptkategorien herausarbeiten:

- (1) **Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff:** Bezeichnungen von Sprachentwicklungsverläufen, die Erwerbszeitpunkte oder Sprachstände einbeziehen, meist mit Bezug zu linguistischen Konzepten (z. B. *mehrsprachig*, *monolingual*, *DaZ-Kind*).
- (2) **Sozial-gesellschaftliche Kategorisierung:** Zuschreibungen, die an Herkunft, Migration, kulturelle Differenz oder soziale Zugehörigkeit anknüpfen und häufig normativ aufgeladen sind (z. B. *Kind mit Migrationshintergrund*, *Staatsangehörigkeit Deutsch*).
- (3) **(Sprach-)Pädagogischer Bezugsrahmen:** Bezeichnungen, die aus dem schulischen oder förderpädagogischen Handlungsfeld stammen (z. B. *Regelkind* oder *förderbedürftig*), teils mit Bezug zu Förderlogiken oder administrative Begriffe.

Innerhalb der drei Hauptkategorien erfolgte eine differenzierte Kodierung entlang von Bezeichnungstypen und Zuweisungslogiken (Unterkategorien). Im Rahmen dieses Beitrags wird die erste Hauptkategorie *Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff* fokussiert. Diese Entscheidung folgt dem Untersuchungsinteresse an der Begriffspraxis im Kontext von Sprachbildung, (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und Inklusion (vgl. 1) und fokussiert – im Anschluss an

Di Venanzio & Niehaus (2023), die die Relevanz des „linguistic wording“ hervorheben – die sprach(erwerbs)bezogene Kategorie als analytisch besonders aufschlussreiche Perspektive.⁶ Innerhalb der Hauptkategorie *Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff* lassen sich folgende sieben Unterkategorien herausstellen: (1) zweisprachig/ bilingual, (2) mehrsprachig/ „Multisprachler*in“, (3) zwei Muttersprachen, (4) monolingual (deutschsprachig), (5) Muttersprachler*in, (6) „DaZ-Kind“/ „DaZ-Schüler*in“ und (7) „DaF-Kind“/ „DaF-Schüler*in“. Diese Unterkategorien entsprechen den Bezeichnungen, die von den Studierenden in den Freitexten angegeben wurden. Anhand dieser Unterkategorien wurde zusätzlich eine unterstützende Häufigkeitsanalyse (vgl. Mayring, 2022) zur Identifikation zentraler Bezeichnungen und begrifflicher Schwerpunkte durchgeführt. Um Unterschieden bei der Gesamtzahl von Nennungen in den Studierendengruppen gerecht zu werden, wurden für die Nennungen in den Unterkategorien für jede Studierendengruppe die prozentuale Verteilung der Unterkategorie berechnet. So können die Ergebnisse gruppenbezogen entlang der Studienphase kontrastiert werden, um Bezeichnungstendenzen und Verschiebungen sichtbar zu machen.

Die Kodierung erfolgte als teamgestützter, iterativ-reflexiver Prozess im fach- und disziplinübergreifenden Autor*innenteam. Dazu wurden alle offenen Nennungen entlang der Fragestellung vollständig erfasst, den drei Hauptkategorien zugeordnet und in einem weiteren, gemeinsamen Durchgang nochmals in ihrer Zuordnung überprüft. Da die Antworten überwiegend aus einzelnen Begriffsnennungen bestanden, wurden die Unterkategorien materialnah als Bündelung identischer bzw. funktional äquivalenter Bezeichnungen (z. B. orthografische Varianten oder gleichbedeutende Formulierungen) definiert. Ein formalisiertes Coding-Manual im engeren Sinn wurde entsprechend nicht erstellt; ebenso wurde keine Inter-coder-Reliabilität berechnet, da die Zuordnung im Team konsensual vorgenommen und Grenzfälle direkt gemeinsam entschieden wurden.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der inhaltlichen Dimensionen Spracherwerb (A), Migration (B) und Inklusion (C), die der Konzeption der Vignetten zugrunde lagen (vgl. 2.2, Tab. 1) und zugleich als analytisches Ordnungs- und Vergleichsraster dienen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die von den Studierenden assoziierten Begriffe nicht nur Benennungen darstellen, sondern als Indikatoren dafür gelesen werden können, wie die jeweilige Situation

⁶ Der Datensatz umfasst – wie in Abschnitt 2.3 dargestellt – zwei weitere Hauptkategorien, die im Rahmen des Gesamtprojekts ausgewertet werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die sprach(erwerbs)bezogene Kategorie, weil diese unmittelbar auf die leitende Fragestellung bezogen ist und eine eigenständige Analyse des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusionsbezogenen und sonderpädagogischen Kontexten ermöglicht. Weitere Dimensionen des Gesamtprojekts werden in geplanten Teilpublikationen aufbereitet, die insbesondere sozial-gesellschaftliche Kategorisierungen sowie (sprach-)pädagogische Bezugnahmen vertiefen.

verstanden, semantisch gerahmt und mit weiteren Kontextannahmen (z. B. Migration, Förderbedarf/Teilhabe) verknüpft wird. Durch die systematische Variation der Vignettenmerkmale (vgl. Tab. 1) lassen sich Unterschiede in der Begriffspraxis in Relation zu den jeweiligen Rahmungen und den darin enthaltenen Kontextinformationen interpretieren. Innerhalb jeder Dimension werden die offenen Nennungen den zugehörigen Bezeichnungstypen und Zuweisungslogiken zugeordnet, sodass dimensionsspezifische Zuschreibungspraktiken, Definitionsmuster und semantische Spannungsfelder rekonstruiert und anschließend zwischen den Studienphasen kontrastiert werden können. Ziel ist es, typische Muster herauszustellen und eine ggf. sichtbare Reflexionsleistung innerhalb der jeweiligen Studienphase zu illustrieren.

Insgesamt konnten 1754 Nennungen der befragten Studierenden der in diesem Beitrag fokussierten Hauptkategorie *Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff* zugeordnet werden. Diese Nennungen stellen auch die Grundlage der weiteren Ergebnispräsentation dar.

3.1 Spracherwerb

Tab. 2 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen Unterkategorien hinsichtlich der Analyseergebnisse der Text-Vignetten zur inhaltlichen Dimension (A) Spracherwerb (vgl. 2.2). Für jede Unterkategorie bzw. Bezeichnung wird angegeben, wie häufig diese im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen in den drei Studiumsphasen (BA, MA vor PXS, MA nach PXS) von den Studierenden genannt wurde. Gleichzeitig werden in der jeweiligen Studiumsphase die Ergebnisse zu den Text-Vignetten mit Blick auf die dichotomen Merkmale *simultan mehrsprachig* (VIG sm) und *monolingual Deutsch* (VIG mD) gegenübergestellt (vgl. 2.2). Zentrale Ergebnisse sind in Tab. 2 zur besseren Orientierung und Lesbarkeit fett markiert.

Hauptkategorie 1 Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff		Inhaltliche Dimension (Vignettenausrichtung): Spracherwerb (A)						
		DSSZ im BA (377 Nennungen)		DSSZ im MA vor PXS (293 Nennungen)		MA nach PXS (56 Nennungen)		
		Unterkategorien	VIG sm	VIG mD	VIG sm	VIG mD	VIG sm	VIG mD
		zweisprachig/ bilingual	75%	1%	72%	3%	65%	8%
		mehrsprachig / Multisprachler	15%		15%	1%	26%	
		2 Muttersprachen	3%		8%		3%	
		monolingual (deutschsprachig)		15%		55%		72%
		Muttersprachler*in	1%	82%	1%	40%	3%	16%
		DaZ-Kind/Schüler*in	5%	2%	4%	1%	3%	4%
		DaF-Kind/Schüler*in	1%					

Tab. 2: Kodierungen der Dimension Spracherwerb (A) in Prozent (PXS = Praxissemester, VIG = Vignette, sm = simultan mehrsprachig, mD = monolingual Deutsch)

Die Ergebnisse zur Dimension Spracherwerb in Tab. 2 zeigen, dass bei simultan mehrsprachigen Erwerbssituationen insbesondere die Unterkategorie *zweisprachig/bilingual*⁷ zentral ist und am häufigsten von allen Teilnehmenden, unabhängig ihrer Ausbildungsphase, genannt wird. Relevante Begriffe wie *zweisprachig/bilingual* sowie *mehrsprachig* werden über alle Studiumsphasen hinweg weitgehend stabil verwendet. Allerdings zeigen sich graduelle Veränderungen in der Differenzierung der Erwerbsformen. Im Bachelorstudium wird vereinzelt der eher unübliche Begriff ‚Multisprachler‘ verwendet, was auf terminologische Unsicherheiten hinweist. Dagegen sind die Zuschreibungen im Masterstudium seitens der Studierenden deutlich präziser, was vermutlich auch an einer disziplinübergreifenden Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit liegt, etwa in didaktisch-methodischen Zusammenhängen. Gleichzeitig zeigen die Daten jedoch auch, dass die Studierenden die simultan mehrsprachige Erwerbssituation in den Vignetten mitunter fachlich falsch als DaZ- und DaF-Kontext bezeichnen (vgl. Tab. 2). Wir interpretieren diese wiederkehrende Fehlzuordnung als Hinweis auf fehlende bzw. nicht trennscharf verfügbare Differenzierungskompetenz zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb, zumal sie in fast gleichbleibender Größenordnung über alle Studiumsphasen hinweg auftreten. Wäre entsprechendes Fachwissen vorhanden, wären systematische Verwechslungen der Erwerbsformen in dieser Form nicht zu erwarten (vgl. auch Abb. 1).

7

In der weiteren Ergebnisdarstellung stellen kursive dargestellte Bezeichnungen Zitate bzw. Originalantworten von den Studierenden dar. Diese werden unverändert übernommen und finden sich zeitgleich in den Unterkategorien wieder.

Abb. 1 verdeutlicht anhand der Unterkategorien *zweisprachig/bilingual*, *mehrsprachig/Multisprachler* und *DaZ-Kind/Schüler*in* die recht stabile Begriffspraxis der Studierenden bei simultan mehrsprachigen Erwerbssituationen über die drei untersuchten Studiumsphasen hinweg. Gleichzeitig zeigt sie die begriffliche Präzisierung zum Ende des Studiums durch die leichte prozentuale Zunahme der Unterkategorie *mehrsprachig* (von 15% auf 26%, vgl. Tab. 2), was die lineare Trendlinie zusätzlich visualisiert.

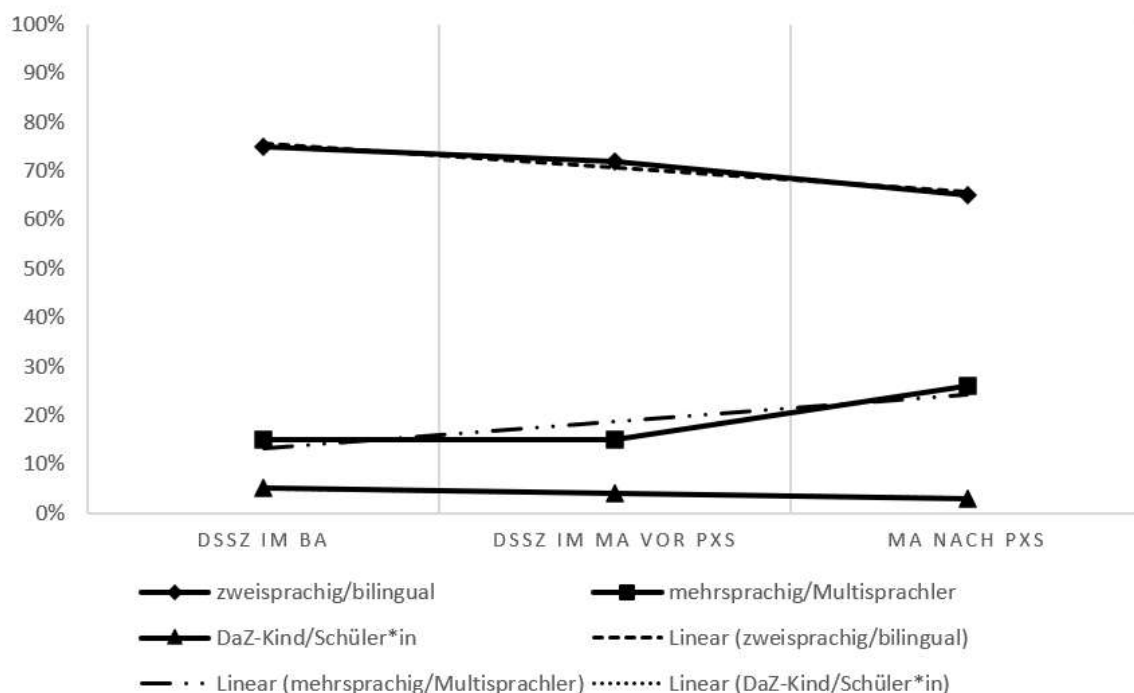


Abb. 1: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zum mehrsprachigen Erwerb

Die Vignettenanalyse zum monolingualen Deutscherwerb hebt die Relevanz der Bezeichnungen *Muttersprachler*in* und *monolingual* hervor. Diese beiden Unterkategorien kommen in den Daten am häufigsten vor (vgl. Tab. 2). Gleichzeitig zeigt sich eine entgegengesetzte Verschiebung dieser Begriffe mit Blick auf die Studiumsphasen: Während die Studierenden im Bachelor überwiegend den Begriff *Muttersprachler*in* und deutlich seltener den Begriff *monolingual* für die skizzierten Kinder angeben, weisen die Studierenden im Master nach dem Praxissemester die umgekehrte Bezeichnungspraktik auf. Abb. 2 verdeutlicht diese markante Begriffsverschiebung, indem sie anhand des prozentualen Vorkommens und der zugehörigen linearen Trendlinien die deutliche Abnahme der Unterkategorie *Muttersprachler*in* (von 82% auf 16%, vgl. Tab. 2) und die deutliche Zunahme der Unterkategorie *monolingual* (von 15% auf 72%, vgl. Tab. 2) während des Studiums visualisiert.

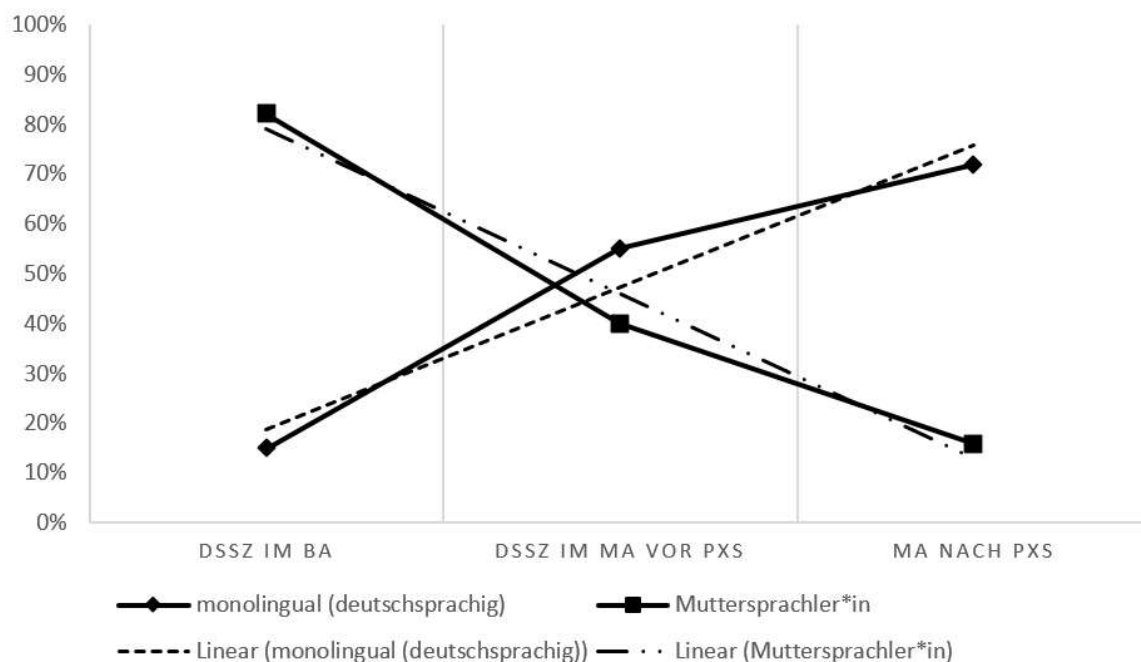


Abb. 2: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zum monolingualen Deutscherwerb

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Wording hinsichtlich der Vignetten zum monolingualen Deutscherwerb deutlich verändert – zugunsten eines neutralen, fachlichen Begriffs. Während der Begriff *Muttersprachler*in* gemeinhin normativ geprägt ist und häufig mit hohen Erwartungen an sprachliche Fähigkeiten einhergeht, beschreibt der Begriff *monolingual* ohne normativen Charakter eine spezifische Spracherwerbsituation. Die analysierten Nennungen deuten insgesamt auf einen fachlich eher engen Zugriff auf die Vignetten hin. Sie verdeutlichen einerseits eine hohe Anschlussfähigkeit an linguistisches bzw. spracherwerbsbezogenes Wissen, andererseits mögliche Begrenzungen hinsichtlich intersektionaler Bezüge im Themenfeld.

Auffällig ist, dass die Spracherwerbsvignetten überwiegend auch im sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmen betrachtet werden (Nennungen $n = 726$ oder 80%) und Zuschreibungen entlang *sozial-gesellschaftlicher Kategorisierungen* (z. B. Migration, Herkunft; Nennungen $n = 18$ oder 2%) oder (*sprach*-)*pädagogischer Bezugnahmen* (z. B. Förderbedarf; Nennungen $n = 162$ oder 18%) deutlich seltener vorkommen.

3.2 Migration

Die Analyse der Vignetten, die den Zweitspracherwerb des Deutschen im Kontext von Migration beleuchten, zeigt eine deutlich breitere und weniger konsistente Begriffsverwendung als die der Vignetten im Bereich Spracherwerb (vgl. 3.1). Neben spracherwerbsbezogenen Begriffen treten hier vermehrt unscharfe Globalkategorien wie *DaZ-Kind*, *Deutschlerner*in* oder

Fremdsprachler auf. Tab. 3 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen Unterkategorien hinsichtlich der Analyseergebnisse der Text-Vignetten zur inhaltlichen Dimension (B) Migration (vgl. 2.2). Auch hier wird für jede Unterkategorie bzw. Bezeichnung angegeben, wie häufig diese im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen in den drei Studiumsphasen (BA, MA vor PXS, MA nach PXS) von den Studierenden genannt wurde. Gleichzeitig werden in der jeweiligen Studiumsphase die Ergebnisse zu den Text-Vignetten mit Blick auf die dichotomen Merkmale *DaZ mit eigener Zuwanderung* (VIG L2mZ) und *DaZ ohne eigene Zuwanderung* (VIG L2oZ) gegenübergestellt (vgl. 2.2). Zentrale Ergebnisse sind auch in Tab. 3 zur besseren Orientierung und Lesbarkeit fett markiert.

Inhaltliche Dimension (Vignettenausrichtung): Migration (B)							
Hauptkategorie 1 Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff	Unterkategorien	DSSZ im BA (370 Nennungen)		DSSZ im MA vor PXS (285 Nennungen)		MA nach PXS (60 Nennungen)	
		VIG L2mZ	VIG L2oZ	VIG L2mZ	VIG L2oZ	VIG L2mZ	VIG L2oZ
	zweisprachig/ bilingual/ duolingual	6%	13%	5%	15%		11%
	mehrsprachig / Mehrsprach- ler*in	1%	5%	4%	8%	11%	13%
	2 Muttersprachen						
	monolingual (deutschspra- chig)						
	Muttersprachler*in	2%	1%				
	DaZ-Kind/Schü- ler*in/ Deutschlerner*in	73%	74%	54%	49%	34%	23%
	DaF-Kind/Schüler*in/ Fremd- sprachler*in	18%	7%	15%	7%	10%	10%
	Zweitspracherwerb Deutsch			22%	21%	45%	43%

Tab. 3: Kodierungen der Dimension Migration (B) in Prozent (PXS = Praxissemester, VIG = Vignette, L2mZ = Zweitspracherwerb mit eigener Zuwanderung, L2oZ = Zweitspracherwerb ohne eigene Zuwanderung)⁸

Insbesondere im Bachelorstudium greifen viele Teilnehmende auf Begriffe wie *DaZ-Kind* zurück, häufig im Sinne eines attributiven Labels („Kind mit XYZ“). Diese Form der Zuschreibung ist in der Intersektion zu Migration verbreitet und empirisch nachgewiesen und wird

⁸ Fettmarkierte Unterkategorien in Tab. 3 und Tab. 4 sind neu hinzugekommene Begriffe im Kodierungsprozess der Vignetten der Dimension Migration und Inklusion.

im linguizismuskritischen Forschungsstrang seit Längerem kritisch diskutiert (vgl. Knappik & Mecheril, 2018). Auch im vorliegenden Material zeigt sich diese Logik, wenn *DaZ* als kindbezogenes Merkmal formuliert wird („X ist ein DaZ-Kind“, „Kind mit DaZ“). Wir interpretieren diese Verwendungsweise als eine tendenzielle Reifizierung von Zweitspracherwerb zu einer Eigenschaft des Kindes; je nach Kontext der jeweiligen Begründung können damit normative bzw. diagnostische Anschlussstellen (z. B. Defizitmarkierungen oder Förderlogiken) nahegelegt werden. Im Studienverlauf zeigt sich jedoch eine Verschiebung zu differenzierenden, linguistisch fundierten Bezeichnungen (vgl. Tab. 3). So nimmt im Master die pauschale Verwendung von *DaZ-Kind* zugunsten neutralerer und präziserer Erwerbsbeschreibungen ab (*Zweitspracherwerb Deutsch*), sodass sich auch hier eine deutliche Begriffsverschiebung zeigt. Gleichzeitig treten jedoch vereinzelt Wortneuschöpfungen wie *duolingual* oder *Fremdsprachler* auf. Dies kann wiederum auf terminologische Unsicherheiten oder den Einfluss unspezifischer schulpraktischer Begrifflichkeiten hinweisen.

Abb. 3 verdeutlicht die herausgestellten Begriffsverschiebungen. Sie visualisiert anhand des prozentualen Vorkommens die deutliche Abnahme der Unterkategorie *DaZ-Kind* sowohl für den Kontext eigener Zuwanderung als auch für den Kontext fehlender eigener Zuwanderung (von 73% auf 34% bzw. 74% auf 23%, vgl. Tab. 3) und gleichzeitig die deutliche Zunahme der Unterkategorie *Zweitspracherwerb Deutsch* für beide Zuwanderungskontexte (von 0% auf 45% bzw. 0% auf 43%, vgl. Tab. 3) während des Studiums. Auf Trendlinien wurde aufgrund der sichtbaren Linearität verzichtet.

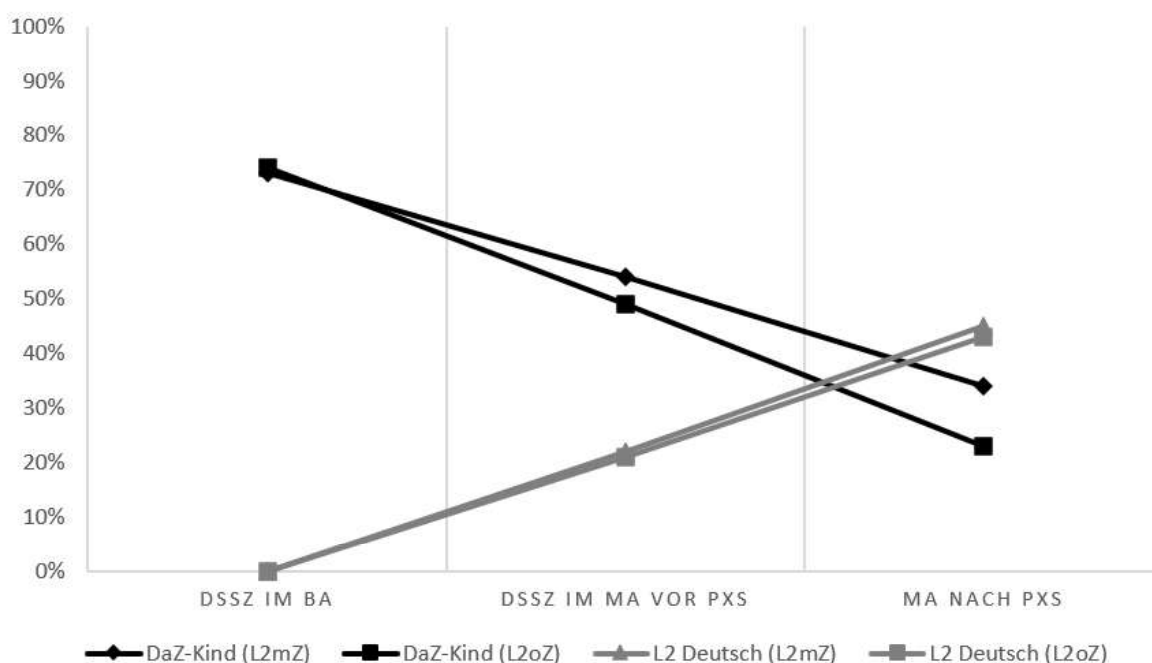


Abb. 3: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zur Migration (L2mZ = Zweitspracherwerb mit eigener Zuwanderung, L2oZ = Zweitspracherwerb ohne eigene Zuwanderung)

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in der Reaktion auf Vignetten mit und ohne expliziten Migrationshinweis: Ist Migration/Zuwanderung als Kontextmarkierung vorhanden, werden deutlich häufiger pauschale, attributive Begriffe und Etiketten wie *DaZ-Schüler* genutzt. Fehlt diese Markierung, greifen die Studierenden eher auf fachlich konsistente(re) Begriffe wie *bilingual* oder *mehrsprachig* zurück. Migration wirkt somit als Deutungsimpuls, der über die linguistische Ebene hinaus soziale Zuschreibungslogiken aktiviert.

Insgesamt weist die teilweise unsystematische Begriffspraxis auf Unsicherheiten im Umgang mit Zweitspracherwerbssituationen hin; insbesondere, wenn diese nicht eindeutig klassifizierbar erscheinen. Dies wird u. a. daran sichtbar, dass in den spracherwerbsbezogenen Vignetten (A) häufiger linguistisch präzisere Bezeichnungen wie „zweisprachig/bilingual“ verwendet werden (vgl. Tab. 2), während in den migrationsbezogenen Vignetten (B) deutlich häufiger breit gefasste Labels wie „DaZ-Kind“ dominieren (vgl. Tab. 3). Anders als beim simultanen Erwerb wird der Zweitspracherwerb damit häufiger über migrationsbezogene Kategorisierungen gerahmt und – vor dem Hintergrund der in der Forschung diskutierten problematisierenden Konnotationen solcher Labels – tendenziell defizitorientiert anschlussfähig gemacht. Diese Tendenz entspricht Studienbefunden, nach denen Lehrkräfte bei uneindeutigen Spracherwerbskonstellationen zu pauschalen Risikozuschreibungen und Verantwortungsdelegation neigen (vgl. Niehaus & Cantone, 2024). Zugleich wird deutlich, dass differenzierte Einschätzungen oft weiterführende Kontextinformationen voraussetzen (z. B. Erwerbszeitpunkt, Sprach(en)biografie), die in den Vignetten jedoch nicht enthalten sind.

Auffällig ist, dass auch die migrationsbezogenen Vignetten überwiegend im sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmen betrachtet werden (Nennungen $n = 715$ oder 79%). Eher erwartbare Zuschreibungen entlang *sozial-gesellschaftlicher Kategorisierungen* (z. B. Flüchtlingskind, Zuwanderer/Ausländer; Nennungen $n = 49$ oder 5%) zeigen sich zwar im direkten Vergleich zu den Spracherwerbsvignetten ausgeprägter (vgl. 3.1), sind aber mit Blick auf die allgemeine Verteilung auch hinsichtlich (*sprach*-)*pädagogischer Bezugnahmen* (z. B. Förderbedarf; Nennungen $n = 141$ oder 16%) immer noch gering. Unberührt des Vergleichs der Hauptkategorien bleibt die zuvor dargestellte Verschiebung innerhalb des *sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmen* hin zu etikettierenden Globalkategorien (u. a. DaZ-Schüler) bei migrationsbezogenen Vignetten bestehen.

3.3 Inklusion

Die Analyse der inklusionsbezogenen Vignetten mit auffälligen Spracherwerbsverläufen (vgl. 2.2, Tab. 1) zeigt ein ambivalentes Begriffshandeln, das sich deutlich von den vorangegangenen Bereichen unterscheidet (vgl. 3.1 und 3.2; Tab. 4). Neben spracherwerbsbezogenen oder etikettierenden Zuschreibungen zeigen die Daten hier verstärkt eine dritte Perspektive auf: Die Beschreibung sprachlicher Auffälligkeiten, Abweichungen oder Entwicklungsverzöge-

rungen. Diese wurde im Kodierprozess als weitere Unterkategorie *sprachauffällig* ausgewiesen (vgl. Tab. 4). Sie umfasst sowohl pathologisierende Begriffe aus dem sonderpädagogischen bzw. logopädischen Diskursfeld (z. B. *late talker*, *Sprachentwicklungsverzögerung*) als auch unspezifische Zuschreibungen wie *Sprachstörung*, *auffälliges Sprachverhalten* oder *nicht altersgerecht sprechend*. Tab. 4 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen Unterkategorien zur inhaltlichen Dimension (C) Inklusion (vgl. 2.2). Wie bereits in 3.1 und 3.2 wird für jede Unterkategorie bzw. Bezeichnung angegeben, wie häufig diese im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen in den drei Studiumsphasen (BA, MA vor PXS, MA nach PXS) von den Studierenden genannt wurde. Zusätzlich werden in der jeweiligen Studiumsphase die Ergebnisse zu den Text-Vignetten mit Blick auf die dichotomen Merkmale *auffälliger mehrsprachiger Spracherwerb* (VIG a-ms) und *auffälliger monolingualer Deutscherwerb* (VIG a-mD) gegenübergestellt (vgl. 2.2). Zentrale Ergebnisse sind auch in Tab. 4 zur besseren Orientierung und Lesbarkeit fett markiert.

Inhaltliche Dimension (Vignettenausrichtung): Inklusion (C)							
Hauptkategorie 1 Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff	Unterkategorien	DSSZ im BA (138 Nennungen)		DSSZ im MA vor PXS (136 Nennungen)		MA nach PXS (39 Nennungen)	
		VIG a-ms	VIG a-mD	VIG a-ms	VIG a-mD	VIG a-ms	VIG a-mD
	zweisprachig/ bilingual/duolingual	2%		2%		3%	
	mehrsprachig/ Mehrsprachler*in	6%		22%		21%	30%
	2 Muttersprachen						
	monolingual (deutschsprachig)	1%					
	Muttersprachler*in	1%	30%	1%	33%		
	DaZ-Kind/Schü- ler*in/Deutschlerner*in	48%	3%	30%	4%	52%	
	DaF-Kind/Schü- ler*in/Fremdsprachler*in	5%		9%		7%	
	Zweitspracherwerb Deutsch						
	sprachauffällig	37%	67%	36%	63%	17%	70%

Tab. 4: Kodierungen der Dimension Inklusion (C) in Prozent (PXS = Praxissemester, VIG = Vignette, a-ms = auffälliger mehrsprachiger Erwerb, a-mD = auffälliger monolingualer Deutscherwerb)

Die Daten in Tab. 4 zeigen, dass Begriffe der Unterkategorie *sprachauffällig* besonders häufig bei der Betrachtung von Vignetten mit monolingualen Erwerbsverläufen auftreten (67% im BA, 63% im MA vor PXS, 70% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4). Hier wurden sprachliche Abweichungen normativ von den Studierenden gelesen. Anders verhält es sich bei Vignetten, in denen Kinder mit mehrsprachigem und zugleich auffälligem Spracherwerb beschrieben werden. Hier wird sprachliche Abweichung häufig nicht pathologisiert, sondern durch die (pauschale) Kategorie *DaZ-Kind* überlagert (48% im BA, 30% im MA vor PXS, 52% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4). Diese Zuschreibung verweist auf eine Rückbindung an migrationsgesellschaftliche Differenzlinien (vgl. Akbaba & Buchner, 2019). Auffällig zeigt sich die Abnahme der Verwendung defizitorientierter Diagnosen (Unterkategorie *sprachauffällig* mit 17%, vgl. Tab. 4) nach dem Praxissemester bei gleichzeitiger Zunahme der Verwendung von Sammelkategorien (Unterkategorie *DaZ-Kind* mit 52%, vgl. Tab. 4). Dies lässt vermuten, dass Studierende in der Praxis mit kontextualisierten Zuschreibungen arbeiten, die möglicherweise durch administrative Routinen, schulische Förderlogiken oder etablierte Sprachweisen beeinflusst sind.

Die Analyse des Studienverlaufs zeigt insgesamt eine Tendenz zur Verwendung fachlich präziserer Begriffe. So verschwindet der Gebrauch des Begriffs *Muttersprachler*in* während der Studiumsphasen im Master (von 30% bzw. 33% auf 0%, vgl. Tab. 4). Stattdessen finden sich – wenn auch vereinzelt – genauere Benennungen der Erstsprachen im Sinne eines *linguistischen Wordings*. Dennoch bleiben die Interpretationen sprachlicher Abweichungen stark normorientiert. Dabei dient Mehrsprachigkeit selbst als Risikofaktor oder Erklärungsfolie für *deviante* Sprachverläufe. Dies spiegelt sich in einer asymmetrischen Zuschreibungspraxis wider: Wird ein atypischer Verlauf im monolingualen Erwerb beschrieben, verwenden die Studierenden über alle Studiumsphasen hinweg primär Bezeichnungen der Kategorie *sprachauffällig*; wird ein solcher Verlauf im mehrsprachigen Kontext geschildert, dominiert die Zuschreibung *DaZ* (mitunter unabhängig vom tatsächlichen Erwerbstypen). Letztere zeigt sich insbesondere am Ende des Studiums als dominanteste Bezeichnung. Abb. 4 verdeutlicht diese asymmetrische Bezeichnungspraxis. Sie visualisiert anhand des prozentualen Vorkommens die primäre und stabile Verwendung der Unterkategorie *sprachauffällig* bei Text-Vignetten, die Auffälligkeiten im monolingualen Deutscherwerb beschreiben (67% im BA, 63% im MA vor PXS, 70% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4), zeigt aber gleichzeitig sowohl das in allen drei Studiumsphasen deutlich geringere prozentuale Vorkommen dieser Unterkategorie bei Text-Vignetten, die Auffälligkeiten im mehrsprachigen Spracherwerb beschreiben (37% im BA, 36% im MA vor PXS, 17% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4), als auch die deutliche Abnahme dieser Unterkategorie zum Ende des Studiums. Gleichzeitig nimmt insbesondere zum Ende des Studiums jedoch die Unterkategorie *DaZ-Kind* bei der Bezeichnung von mehrsprachigen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten zu (vgl. Abb. 4).

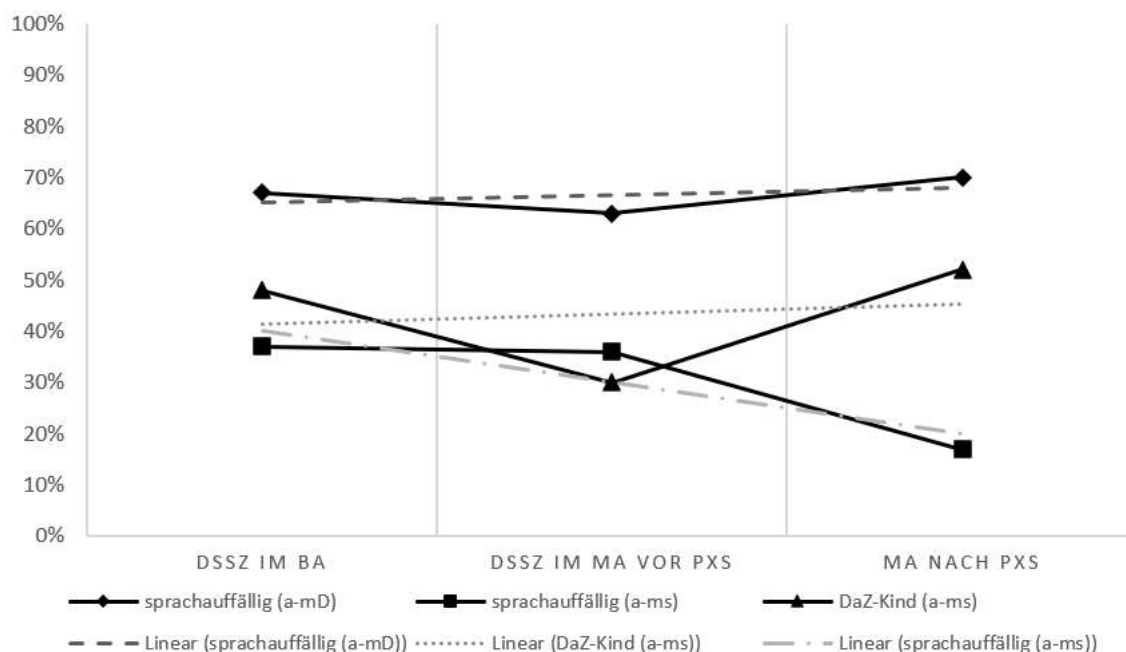


Abb. 4: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zur Inklusion (a-mD = atypischer monolingualer Deutscherwerb, a-ms = atypischer mehrsprachiger Erwerb)

Die dargestellten Ergebnisse deuten auf ein ambivalentes Begriffshandeln hin, das zwischen pädagogischer Entlastung (im eigenen Lehrkräftehandeln), diagnostischer Absicherung und normativer Kategorisierung variiert. Dies bestätigt auch der Vergleich der Gesamtnennungen über die Hauptkategorien hinweg. So werden inklusionsbezogene Vignetten im Vergleich zu den anderen Vignettenakzentuierungen vor allem durch (sprach-)pädagogische Bezugnahmen seitens der Studierenden bearbeitet (Nennungen $n = 591$ oder 62%). Der *sprach(erwerbs)bezogene Deutungsrahmen* ist bei den Inklusionsvignetten niedriger ausgeprägt (Nennungen $n = 313$ oder 33%), Zuschreibungen entlang *sozial-gesellschaftlicher Kategorisierungen* (z. B. Flüchtlingskind, Zuwanderer/Ausländer; Nennungen $n = 49$ oder 5%) fallen gleich zu den migrationsbezogenen Vignetten aus (vgl. 3.2). Der Rückgriff auf globale Begriffe wie *DaZ-Kind* innerhalb des sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmens scheint somit nicht nur ein Ausdruck begrifflicher Unsicherheit, sondern auch ein Instrument zur Kontextualisierung sprachlicher Auffälligkeiten zu sein. Dies birgt das Risiko, dass Mehrsprachigkeit folglich selbst als „Störgröße“ verstanden wird.

4. Diskussion des Status Quo und sichtbarer Begriffsveränderungen

Die Betrachtung der Vignetten zu den Dimensionen Spracherwerb (A), Migration (B) und Inklusion (C) zeigt, dass das Begriffshandeln angehender Grundschullehrkräfte je nach thematischer Rahmung der Vignette variiert. Während in spracherwerbsbezogenen Kontexten

überwiegend fachlich präzisere, diskursnahe Bezeichnungen verwendet werden, dominieren in migrations- und inklusionsbezogenen Kontexten häufiger breitere, teils unscharfe oder normativ aufgeladene Kategorien. Die Anschlussfähigkeit an den aktuellen Fachdiskurs (vgl. Abschnitt 1) ist damit dimensionsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Dabei lassen sich zentrale Entwicklungstendenzen identifizieren, die Rückschlüsse auf Professionalisierungsprozesse und Begriffssensibilität im Studienverlauf zulassen:

(1) Zunehmende linguistische Präzision im Bereich Spracherwerb

In den spracherwerbsbezogenen Vignetten zeigt sich über alle Studiumsphasen hinweg eine relativ hohe Anschlussfähigkeit zum *linguistischen Wording* (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023). Begriffe wie *monolingual*, *bilingual* oder *mehrsprachig* werden früh verwendet und im Studienverlauf zunehmend präzisiert, während unsichere oder alltagssprachliche Bezeichnungen wie *Muttersprachler*in* oder *Multisprachler* abnehmen. Dies deutet auf eine wachsende Fachlichkeit und begriffliche Sensibilität hin. Gleichwohl muss Fachwissen weiter aufgebaut werden, um unspezifischen und falschen Einordnungen von Erwerbssituationen entgegenzuwirken.

(2) Attribuierende Etikettierung im Kontext von Migration

Die Begriffsverwendung bei der Betrachtung von Vignetten mit Migrationsbezug wird häufig von einem sozial-gesellschaftlichem Zugriff dominiert. Migration wird über Sammelkategorien wie *DaZ-Kind* oder *Deutschlerner*in* markiert. Zwar nimmt die pauschale Etikettierung im Masterstudium tendenziell ab, dennoch bleiben semantische Kurzschlüsse zwischen Herkunft, Sprachförderbedarf und Bildungsrisiko bestehen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, migrationsbezogene Differenzkonstruktionen in der hochschulischen Lehre (gemeinsam) stärker zu dekonstruieren.

(3) Mehrsprachigkeit als impliziter Risikofaktor im Inklusionsdiskurs

Im Bereich der inklusionsbezogenen Vignetten zeigt sich ein ambivalentes Begriffshandeln: Sprachliche Auffälligkeiten werden überwiegend pathologisierend beschrieben (*late talker*, *Sprachstörung*), insbesondere bei monolingualen Erwerbsverläufen. Bei mehrsprachigen Kindern hingegen wird Auffälligkeit oft über *DaZ* kontextualisiert, unabhängig vom tatsächlichen Erwerbskontext. Diese Zuschreibungslogik verweist auf eine normativ aufgeladene Perspektive, in der Mehrsprachigkeit als Deutungsfolie für Abweichungen dient. Die Ergebnisse legen nahe, dass etablierte schulpraktische Kategorisierungen wie *DaZ-Kind* auch als pädagogisch-administrative Entlastung fungieren mit dem Risiko der Stigmatisierung.

Insgesamt zeigen die hier vorgestellten Daten eine positive Entwicklung in der sprachlichen Präzision und im Begriffshandeln, insbesondere im Bereich Spracherwerb. Gleichzeitig bleiben Zuschreibungen im Kontext von Migration und Inklusion stark normativ gerahmt. Be-

griffe wie *DaZ* oder *sprachauffällig* sind dabei nicht neutral, sondern pädagogisch wirkmächtig. Sie strukturieren Wahrnehmung, Handeln und potenziell auch Teilhabechancen im Unterricht (vgl. Plöger, 2023). Begriffliche Reflexionsfähigkeit stellt damit auch fortlaufend ein zentrales Element professioneller Sprachbildung dar (vgl. u. a. Kaleta, 2024; Tajmel, 2017).

5. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt exemplarisch, wie begriffliche Zuschreibungen im Lehramtsstudium angelegt und seitens der befragten Grundschullehramtsstudierenden thematisch gerahmt werden. Dabei wird deutlich, dass sich das Begriffshandeln im Studienverlauf zwar entwickelt, aber nicht linear professionalisiert. Besonders im Bereich Spracherwerb deutet sich ein sprachlich zunehmend präziseres Wording an, das auf eine stärkere fachliche Anschlussfähigkeit an linguistische und sprachdidaktische Konzepte schließen lässt. Anders gelagert ist das Muster in den Bereichen Migration und Inklusion. Hier zeigt sich, dass sprachliche Zuschreibungen häufig mit sozialen oder pädagogischen Etikettierungen verknüpft werden, die nicht selten normativ aufgeladen oder defizitorientiert sind. Die Verwendung pauschaler Sammelkategorien wie ‚DaZ-Kind‘ dient dabei als Deutungsansatz, über den sprachliche Fähigkeiten mit Herkunft, Bildungschancen oder vermeintlichem Förderbedarf kurzgeschlossen werden (vgl. Akbaba & Buchner, 2023).

Für die Lehrkräftebildung ergeben sich daraus drei zentrale Implikationen: Erstens bedarf es einer systematisch(er)en Begriffsarbeit im Studium, die Fachtermini nicht nur vermittelt, sondern auch ihre diskursive Verfasstheit und normative Tragweite reflektiert. Zweitens muss deutlich werden, dass Zuschreibungen wie *DaZ*, *sprachauffällig* oder *nicht-deutschsprachig* keine neutralen Bezeichnungen, sondern pädagogisch wirkmächtige Konstruktionen sind, die Lernchancen sowohl eröffnen als auch begrenzen können. Drittens folgt daraus eine querschnittliche Zuständigkeit. Die Professionalisierungsaufgabe liegt nicht bei einzelnen Teilfächern, sondern in allen lehramtsausbildenden Fächern – auch wenn spracherwerbsbezogene Lehrangebote (v. a. Linguistik, Spracherwerbsforschung, Sprachdidaktik) bereits vergleichsweise trennschärfere Terminologiearbeit unterstützen. Ein besonderes Entwicklungspotenzial sehen Niehaus et al. (2025) in disziplinübergreifenden Verschränkungen, etwa in polyvalenten Seminaren, in denen migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit parallel aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und Fachkulturen (z. B. Sprachdidaktik/ DaZ, Sonderpädagogik, Bildungswissenschaften, Fachdidaktik) bearbeitet wird, um begriffliche Einzelperspektiven sichtbar zu machen und ein integrierteres Verständnis bei den Studierenden über Fachgrenzen hinweg zu fördern. Professionalisierung in der sprachlichen Bildung umfasst damit nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch kritische Begriffsreflexion und diagnostische Sensibilität im Umgang mit sprachlicher und sozialer Differenz (Haas & Amirpur, 2025; Maahs et al., 2024; Niehaus, 2026). Mit Blick auf den vorliegenden, nur partiell abgebildeten Datenkorpus wird für zukünftige Forschungsbeiträge die

Analyse der schulpraktischen Begriffsdefinitionen (Aufgabentypen 2 und 3) angestrebt, um das Zusammenspiel von Wissensbeständen, Sprachgebrauch und pädagogischem Handeln noch genauer zu verstehen. Lohnend wäre auch eine erweiterte machtkritische Perspektive auf die Dimensionen Migration und Inklusion, um die diskursive Konstruktion von Differenz in der Lehrkräftebildung weiter zu untersuchen.

Die Ergebnisse betonen die Bedeutung einer kritisch-reflexiv erweiterten, intersektional geprägten Ausbildung im Bereich Sprachbildung. Dabei ist es entscheidend, dass Studierende sich der Begriffe und Zuschreibungspraktiken bewusst sind und gezielt dazu ausgebildet werden, differenzsensibel und diskriminierungskritisch mit sprachlicher Vielfalt, (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und Inklusion umzugehen.

Literatur

- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64(3), S. 240–252.
- Brodesser, Ellen; Hanf, Alicia & Moser, Vera (2025). Die Intersektion Behinderung und Migration im Kontext sonder- und inklusionspädagogischer Forschung. In Isabell Diehm; Merle Hummrich; Wolfgang Meseth & Galina Putjata (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*. Springer, S. 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9_24-1
- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion* 24(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>. (zuletzt aufgerufen am 02.07.2026)
- Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Di Venanzio, Laura; Wolf-Farré, Patrick; Schroedler, Tobias & Gürsoy, Erkan (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit –Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache - Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Fillibach, S. 35–51.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Julius Klinkhardt Verlag, S. 122–131.
- Dettki, Clara & Schuler, Rebecca (2024). Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache –Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität im Fach DaZ. *k:ON -Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 8, S. 142–159. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.9>

- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Julius Klinkhardt Verlag
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 5 (2). <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Gamper, Jana; Purkarthofer, Judith & Schroeder Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *DDS – Die Deutsche Schule* 116(2), S. 202–211. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.09>
- Gantefort, Christoph; Goltsev, Evghenia; Knaus, Anastasia & Winter, Christina (2023). Effekte spracherwerbsbezogener Attribuierungen auf die Bewertung von Textqualität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)* 16 (1), S. 5–23. <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2023-16-1-kap-1-digital/>. (zuletzt aufgerufen am 08.10.2025).
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Claus Altmeyer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Habertzettl & Antje Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. J.B. Metzler, S. 77–87. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_6
- Haas, Benjamin; Amirpur, Donja (2025). Sensemaking im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bei Mehrsprachigkeit. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 8 (1). <https://doi.org/10.18442/falki-8-1-5>
- Kaleta, Magdalena (2024). DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 7(2), S. 102–118. <https://doi.org/10.11576/hlz-5502>
- Knappik, M. & Mecheril, Paul (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Julius Klinkhardt Verlag, S. 171–175. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Lindmeier, Christian, & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 7–16.
- Maahs, Ina-Maria; Winter, Christian; Kaplan, Ina; Triulzi, Marco; Goltsev, Evghenia & Olfert Helena (2024). Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung. *Journal for Educational Research Online (JERO)* 16(1), S. 5–15. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.01>
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Beltz.

- Niehaus, Kevin (2026). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung. *ESE* 8, S. 176–194. <https://doi.org/10.35468/6236-11>
- Niehaus, Kevin (2024). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8>
- Niehaus, Kevin & Cantone, Katja F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten ...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehender Grundschullehrkräfte in inklusiven Sprachbildungsprozessen. In Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler (Hg.), *Professionalisierung für Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr*. Waxmann Verlag, S. 93–109.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (2025). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online* 16(1), S. 127–149. <http://doi.org/10.31244/jero.2024.01.07>
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7(1), S. 46–63.
- Pfaff, Nicolle & Cantone, Katja F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 136–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Plöger, Simone (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnografische Studie im Sekundarschulbereich*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>
- Powell, Justin W.; Pfahl, Lisa (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721–739. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_43
- Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (2019). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. De Gruyter.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Markus; Kammernmeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther, Roth, Hans-Jürgen; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf>. (zuletzt aufgerufen am 08.10.2025).
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer.

- Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria; Maier, Veit & Winter, Christina (2023). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung. Eine kritische Reflexion über Bildungsbenachteiligung durch stigmatisierende Zuschreibungen, In Gesine Boesken, Astrid Krämer, Tatiana Matthiesen, Argyro Panagiotopoulou & Jan Springob (Hg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis*. Waxmann, S. 189–196.
- Winter, Christina; Maahs, Ina-Maria; Goltsev, Evghenia (2021). Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 213–234. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10>

Über die Autor*innen

Dr. Kevin Niehaus arbeitet als akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik (Arbeitsbereich: Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung) der Universität Duisburg-Essen. Wissenschaftliche Interessensgebiete liegen u. a. in der intersektionalen Betrachtung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale-Soziale Entwicklung und Sprache an der Schnittstelle zur Inklusionspädagogik und kritischen Ungleichheitsforschung.

Korrespondenzadresse: kevin.niehaus@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7923-4841>

Dr.‘in Laura Di Venanzio arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Wissenschaftliche Interessensgebiete sind u. a. die individuelle migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, der mehrsprachige Erwerb, die institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit und die Betrachtung von DaZ und Mehrsprachigkeit im Kontext von Inklusion und Sonderpädagogik.

Korrespondenzadresse: laura.divenanzio@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3249-1983>