



**Migrationspädagogische  
Zweitsprachdidaktik**

**Linguizismuskritische  
(Zweitsprach-)Didaktik**

**4/2025**

## Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

**Editorial..... 1**

Kevin Niehaus

**„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – *Unsicherheit* als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion..... 9**

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

**„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt ..... 29**

**“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence ..... 47**

Tatjana Atanasoska

**Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium..... 65**

Denise Büttner

**Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung ..... 85**

Erkan Gürsoy

**(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken ..... 106**

Anja Kaschek

**„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgeben“ – Eltern im Kontext von Flucht\*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen ..... 125**

Lisa Höfler

**„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs ..... 147**

Rainer Hawlik

**Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166**

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

**Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185**

Mona Schwitzer

**Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 ..... 205**

**Kevin Niehaus**

Affiliation: Universität Duisburg-Essen, Deutschland

E-Mail: [kevin.niehaus@uni-due.de](mailto:kevin.niehaus@uni-due.de)

**„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – Unsicherheit als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion**

**Abstract Deutsch**

Der Beitrag diskutiert, wie Unsicherheiten das professionelle Handeln von Lehrkräften in inklusiven Sprachbildungsprozessen beeinflussen. Anhand exemplarischer Studien wird aufgezeigt, dass die Schnittstelle von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion oft widersprüchliche Anforderungen erzeugt, die Lehrkräfte vor komplexe Herausforderungen stellt. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine linguizismuskritische Lehrkräftebildung Unsicherheit als Reflexionsmoment begreift und in Professionalisierungsbemühungen münden sollte, um Lehrkräften Orientierung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu bieten.

**Schlagerwörter:** *Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Unsicherheit im Lehrkräftehandeln, Kritische Lehrkräfteprofessionalisierung*

**Abstract English**

This paper discusses how uncertainties influence the professional practices of teachers within inclusive language education processes. Drawing on exemplary studies, it illustrates that the intersection of language education, multilingualism, and inclusion often generates conflicting demands that pose complex challenges for teachers. The findings suggest that teacher education informed by critical perspectives on linguicism should conceptualize uncertainty as a moment for reflection and address it within professional development efforts, in order to provide teachers with guidance in navigating linguistic diversity.

© 2025 Niehaus. Open-Access-Publikation unter der Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Weiterverarbeitung gestattet mit Verweis auf: Niehaus, K. (2025): „Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – Unsicherheit als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 4/2025 (S. 9–28). doi: 10.25365/mpzd-2025-4-2. [veröffentlicht am 15.11.2025]

**Keywords:** *Language Education, Multilingualism, Inclusive Pedagogy, Uncertainty in Teacher Practice, Critical Teacher Education*

## 1. Einführung

Das im Titel des Beitrags angeführte Zitat wird in der Originalfassung in verschiedenen Kontexten genutzt, um die Variabilität und Unsicherheit vermeintlich feststehender Dinge, Prozesse oder Ordnungen zum Ausdruck zu bringen. Es verdeutlicht in seiner auf Sprachbildung<sup>1</sup> bezogenen Adaption für den schulisch-unterrichtlichen bzw. sprach(en)didaktischen Kontext, dass sich Lehrkräfte in Zeiten globalgesellschaftlicher Veränderungsprozesse nur bedingt auf tradierte Überzeugungen, konzeptuelle Überlegungen und damit verbundene Sicherheiten verlassen können. Die mit dem Reformauftrag schulischer Inklusion<sup>2</sup> einhergehende erweiterte Wahrnehmung von Vielfalt und unterrichtlichen (Lern-)Ausgangslagen verändert nicht nur das Anforderungsprofil an Lehrkräfte allgemein, sondern hat auch Einfluss auf den inzwischen als Querschnittsdimension verstandenen sprachlichen Bildungsauftrag (Rödel & Simon, 2019). Im vorliegenden Beitrag wird von der Beobachtung ausgegangen, dass Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion – anders als in der wissenschaftlichen Literatur intendiert – zu vermeintlichen bildungspolitischen Hochwertwörtern geworden sind. Im Anschluss daran wird in den Blick genommen, wie die Begriffe zueinanderstehen und im Zuge der Lehrkräfteprofessionalität interagieren (Niehaus, 2024a), speziell im Kontext einer linguizismuskritischen Lehrkräftebildung. Ausgehend von der skizzierten Schnittstelle setzt sich der vor-

---

<sup>1</sup> Sprachbildung bezeichnet alle „Formen der Bildung im Bereich der Sprachen und durch Sprachen“ (Jostes, 2017, S. 112) und ist Teil einer Terminus-Trias mit Sprachförderung und Sprachtherapie (vgl. Hasselhorn & Sallat, 2014). Sie wird von „unterschiedlich sprachentwicklungsbezogen spezialisierten Fachkräften“ durchgeführt (Sallat & Spreer, 2018, S. 12) und umfasst die „gezielte und systematische Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse in Alltag und Unterricht“ (Schneider, Baumert, Becker-Mrotzek, Hasselhorn, Kammermeyer, Rauschenbach, Roßbach, Roth, Rothweiler & Stanat, 2015, S. 23). In diesem Beitrag wird Sprachbildung als Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse in Alltag und Unterricht verstanden (vgl. Niehaus, 2024a, S. 28).

<sup>2</sup> Inklusion wird im deutschsprachigen Diskurs häufig in ein *enges* und ein *weites* Begriffsverständnis unterschieden (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Während das enge Verständnis auf Behinderung, sonderpädagogische Expertise und eine individuumzentrierte Perspektive fokussiert, beschreibt das weite Verständnis einen diversitätsorientierten, de-kategorisierenden und systemischen Ansatz. Dem hier vertretenen Inklusionsverständnis liegt mit Blick auf die Heterogenitätsdimension Sprache ein weiter, auf bestimmte Zielgruppen fokussierter Ansatz zugrunde (vgl. König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017), insbesondere im Hinblick auf vulnerable bzw. marginalisierte Personen oder Gruppen.

liegende Beitrag zum Ziel, *Unsicherheit* als zentrale, wenngleich widersprüchliche Dimension des Lehrkräftehandelns in inklusiven Sprachbildungsprozessen herauszuarbeiten. Insbesondere steht der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit<sup>3</sup> im Mittelpunkt. Aufbauend auf einer kurzen inhaltlichen Diskursnachzeichnung (Kap. 2) wird Unsicherheit sowohl professionalisierungstheoretisch als auch mit Blick auf die intersektionale Verbindung inhaltlich eingeordnet (Kap. 3). In Kapitel 4 werden ausgewählte Studienergebnisse an der Schnittstelle vorgestellt, die wiederum begründen, warum sich eine linguizismuskritische Lehrkräftebildung neben ihres Kernanliegens – der Förderung eines rassismus- und diskriminierungskritischen Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (Dirim, 2017) – auch dem Umgang mit *Unsicherheit* in den mit Sprachbildung in Verbindung gebrachten Spannungsverhältnissen widmen sollte (Kap. 5).

## **2. Zur Verbindung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Lehrkräftebildung**

Die Verbindung von Sprachbildung und einem breiten Verständnis von Inklusion eröffnet erweiterte Perspektiven für eine umfassende, diversitätssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (Niehaus, 2024a).<sup>4</sup> Angesichts der Ergebnisse verschiedener Bildungsberichte und internationaler Schulvergleichsstudien sowie der damit verbundenen Diskussion über die Bildungsbenachteiligung marginalisierter Lernender zeigt sich, dass gerade migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen überrepräsentiert sind (Sachverständigenrat für In-

---

<sup>3</sup> „Damit ist auf eine Mehrsprachigkeit verwiesen, die als Begleiterscheinung menschlicher Mobilität angesehen werden kann“ (Terhart & Winter, 2017, S. 9). Binanzer und Jessen (2020, S. 223) ergänzen, dass eine spezifische Form der Mehrsprachigkeit gemeint ist, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzt[t] und im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten [ist].“

<sup>4</sup> Im Folgenden wird – soweit nicht anders gekennzeichnet – zwischen dem „Konzept“ (d.h. seinem theoretischen Auftrag und den damit verbundenen Intentionen) und seiner „Umsetzung“ (also der konkreten Praxisrealisation in Schule und Unterricht) unterschieden. So zielt in der Theorie z.B. eine durchgängige Sprachbildung (Gogolin, 2020) nicht primär auf kompensatorische Deutschförderung ab, sondern auf einen konstruktiven Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit. In der praktischen Umsetzung wird sie jedoch häufig auf reine Deutschfördermaßnahmen reduziert, obwohl dies dem ursprünglichen Verständnis widerspricht. Ähnlich zeigt sich dies im Umgang mit Inklusion: Während das weite Inklusionsverständnis Vielfalt als strukturelle Ausgangslage begreift – etwa in Bezug auf Sprache, Herkunft, Gender oder soziale Lage – wird Inklusion in der Praxis oft auf die Integration von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt (vgl. Niehaus, 2024a). Um diese Diskrepanz nachvollziehbar zu machen, wird im Text jeweils dann vom „Konzept“ oder der „Intention“ gesprochen, wenn die theoretische Rahmung gemeint ist, und von der „Umsetzung“ oder „Realisierung“, wenn es um die konkreten schulischen Praktiken geht.

tegration und Migration, 2025). Sprachkompetenzen in der „Zielsprache Deutsch“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2025) werden sowohl bildungspolitisch als auch im disziplinübergreifenden Forschungsdiskurs weiterhin als zentraler Faktor für Bildungserfolg bzw. „übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung“ (Heppt & Schröter, 2023) verstanden. Gleichzeitig verstärkt die Fokussierung auf das Konstrukt Bildungssprache (vgl. Kap. 4.1) – das in der Praxis häufig in verkürzter Weise auf angenommene fehlende (schul-)sprachliche Kompetenzen migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender bezogen wird (dazu kritisch: Niehaus, i.B.) – die Tendenz, insbesondere diese Lernendengruppe undifferenziert zu betrachten (Dirim & Mecheril, 2018). Dabei verkennt eine solche Praxisnutzung, dass das neu einsetzende schulsprachliche Register ein für alle Schüler:innen bedeutsames Lernfeld darstellt, wie auch Di Venanzio & Niehaus (2023) mit Blick auf die Relevanz sprachlicher Anforderungen in inklusionsorientierten Lehr-Lernkontexten zeigen. Dies perpetuiert nicht nur strukturelle Bildungsungleichheiten und ein „monolinguales, assimilatives Verständnis von Schule“ (Döll, 2023, S. 23), sondern ignoriert die individuellen Potenziale und Ressourcen, die in der sprachlichen Vielfalt aller Schüler:innen liegen (Chilla, 2019). Eine erweiterte Betrachtung von Sprachbildung im Kontext schulischer Inklusion geht über eine rein kompensatorisch ausgerichtete sprachförderorientierte Perspektive hinaus und betont neben der allgemeinen Anerkennung und Wertschätzung vor allem den situationsspezifischen Einbezug der gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden (Dumiak, Hülsmann & Laubner, 2023). Aus Lehrkräftesicht bedarf es dazu die im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit selbst erlebten, strukturell verankerten bzw. tradierten sowie damit zusammenhängend individuell angenommenen Barrieren kritisch zu hinterfragen (vgl. Tajmel, 2017). Dies gilt letztlich auch für alle weiteren (pädagogischen) Professionellen in schulisch-unterrichtlichen Kontexten, die im Rahmen von Sprachbildung und Inklusion gefordert sind, multiprofessionell zusammenzuarbeiten (Niehaus & Cantone, 2024; Stitzinger, 2019). Die intersektionale Betrachtung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Kontext einer linguizismuskritischen Lehrkräftebildung rückt somit letztlich die Frage in den Vordergrund, wie sich diese Themenfelder systematisch für die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte zusammenführen lassen. Insbesondere die Forschungsperspektive einer „Inklusiven Sprach(en)bildung“ (Rödel & Simon, 2019) zeigt hierbei auf, dass

„[s]tärker als bislang üblich [...] Einflüsse ökonomischer und politischer Rahmenbedingungen sowie postkolonialer Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse auf das Lernen und Lehren von Deutsch in den Blick genommen und koloniale, rassistische und linguizistische Diskursformationen und Wissensordnungen reflektiert werden [müssten].“ (Döll, 2023, S. 23)

Die Umsetzung einer solch anspruchsvollen Perspektivierung stellt die Lehrkräftebildung vor die Herausforderung, nicht nur die pädagogischen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich der Sprachbildung zu erweitern, sondern auch an der Haltung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Sinne reflektierter Fachlichkeit (Meister & Hericks, 2020) zu arbeiten (Pokitsch, Hägi-Mead & Atanasoska, i.V.). Gleichmaßen sind aber auch inkorporierte bzw. habitualisierte Wissensbestände in den Blick zu nehmen, die unbewusst und unmittelbar auf das schulisch-unterrichtliche Agieren einwirken (Niehaus, 2024a). Dass dieser Prozess herausfordernd sein kann und ambivalente Positionierungen bei pädagogisch Professionellen sowie (angehenden) Lehrkräften hervorbringt, konnten Studien an der Schnittstelle nachzeichnen (Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2023, 2024a; Niehaus & Cantone, 2024). Insbesondere der Umgang mit Unsicherheit zeigt sich hier als zentrale übergreifende Dimension des Lehrkräftehandelns im Kontext sprachlicher Vielfalt und Inklusion.

### **3. (Sprach-)Pädagogische Unsicherheit: Professionalisierungstheoretische und inhaltliche Einordnung**

#### **3.1 Unsicherheit(en) im Kontext des Lehrkräftehandelns**

Unsicherheiten gehören zu den grundlegenden Erfahrungsdimensionen des Lehrkräftehandelns und prägen die professionelle Praxis in allen Bereichen. Sie resultieren aus unterschiedlichen Spannungsverhältnissen (Antinomien), die sich u.a. zwischen normativen Erwartungen und den realen Bedingungen schulischer Praxis aufspannen (Helsper, 2002). Lehrkräfte müssen in einem hochkomplexen Handlungsfeld agieren, das ihnen selten eindeutige Antworten oder klare Handlungsanweisungen bietet. Das Agieren in Spannungsfeldern ist auch für die praxeologische Perspektive auf Professionalität konstitutiv und unauflösbar (Bohnsack, 2020). Im Sinne des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes ist Professionalität deshalb auch eng mit der Fähigkeit verbunden, mit Ambivalenzen, Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten umzugehen (Helsper, 2002). Die daraus

hervorgehenden Handlungsdilemmata betreffen nicht nur fachliche und didaktische Fragen, sondern auch ethische und relationale Herausforderungen. Daraus entstehen widersprüchliche Anforderungen: So erfordert beispielsweise die Förderung von Lernenden, die jeweils individuelle Lernvoraussetzungen mitbringen, eine stetige Abwägung zwischen Individualisierung und Standardisierung, zwischen Empathie und professioneller Distanz sowie zwischen Flexibilität und der Einhaltung curricularer Vorgaben. Unsicherheit wird dadurch zu einem ständigen Begleiter ihres beruflichen Handelns. Professionalität bzw. Handlungskompetenz zeigt sich aus strukturtheoretischer Perspektive demnach in der Balancierung von Unsicherheit(en), die sich in den von Helsper (2004) beschriebenen Antinomien des Lehrkräftehandelns der modernen Gesellschaft ergeben. Darüber hinaus besitzt Unsicherheit auch eine emotionale Dimension. Die Konfrontation mit komplexen und oft unvorhersehbaren Situationen kann Gefühle von Überforderung und Zweifel hervorrufen, die sich auf die Handlungsfähigkeit und Entscheidungsfindung von Lehrkräften auswirken. Gleichwohl liegt in der produktiven Auseinandersetzung mit Unsicherheit ein großes Potenzial: Sie kann zum Motor für professionelle Reflexion und Weiterentwicklung werden, indem sie Lehrkräfte dazu anregt, tradierte Überzeugungen kritisch zu hinterfragen, alternative Zugänge und Ansätze auszuloten bzw. zu erproben (Niehaus, Cantone & Pfaff, 2025). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Unsicherheit ein unvermeidbarer Bestandteil des Lehrkräftehandelns ist, der sowohl Herausforderungen als auch Chancen birgt. Diese Tatsache wird besonders relevant, wenn Unsicherheiten nicht nur allgemeine pädagogische Fragestellungen betreffen, sondern sich an spezifischen Schnittstellen – wie der von Sprachbildung und Inklusion – konkretisieren.

### **3.2 Unsicherheit(en) im Kontext von Sprachbildung und Inklusion**

Die Verbindung von Sprachbildung und Inklusion stellt Lehrkräfte vor Mehrdeutigkeiten, die aus der Komplexität und den Ambivalenzen beider Themenfelder resultieren (Rödel & Simon, 2019). Diese treten häufig in Form von Bewertungs- und Handlungsdilemmata auf. So zielt Sprachbildung als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung konzeptionell darauf ab, die sprachlichen Voraussetzungen für Bildungserfolg zu fördern, während Inklusion als menschenrechtsbasierter Anspruch die Teilhabe aller Lernenden – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – sicherstellen soll (Degener, 2009). Die Überschneidung dieser beiden Konzepte erzeugt in der Umsetzung bzw. Realisierung eine

Vielzahl von Herausforderungen, die Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf mehreren Ebenen verunsichern können (Niehaus, 2024a, S. 140ff.). Eine zentrale Quelle der Unsicherheit ist die Diskrepanz zwischen tradierten Vorstellungen des meritokratisch ausgerichteten Schulsystems und damit verbundenen curricularen Anforderungen, den individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden sowie der moralischen Wertorientierung von Inklusion. Der schulische Alltag ist geprägt von Strukturen und Praktiken, die im Widerspruch zum Reformauftrag schulischer Inklusion stehen, worunter auch im erweiterten Sinne eine macht- und diskriminierungskritische Sprachbildungsperspektive mitberührt wird. Skintey (2023) hält hierzu fest:

„So findet die Sprachbildung in der durch sprachlich-kulturelle Heterogenität geprägten Migrationsgesellschaft in den Kontexten statt, die sich zwischen den Polen Reproduktion des *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) einerseits und der (modernen) pädagogischen Perspektive einer lernenden- und kompetenzorientierten sowie machtkritischen Sprachbildung andererseits verorten lassen.“ (ebd., S. 2)

Lehrkräfte stehen demnach vor der bildungspolitisch herangetragen und curricular festgesetzten Aufgabe, Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern, ohne dabei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden zu marginalisieren (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2025). Sie sehen sich in solchen Situationen häufig überfordert, da sie einerseits die Erwartungen an einheitliche Leistungsstandards (*Bildungsbedarfe*) erfüllen sollen, andererseits aber auch verstärkt die individuellen Ausgangslagen ihrer Lernenden berücksichtigen möchten (*Bildungsbedürfnisse*). Besonders deutlich wird dies in Situationen, in denen Lehrkräfte Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung sprachlicher Kompetenzen oder die Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen erleben (Boger & Textor, 2016). Die Spannungsfelder zwischen Sprachbildung und Inklusion im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden durch zusätzliche administrativ-pädagogische Zwiespälte, die sich durch unterschiedliche Foki der Regel- und Sonderpädagogik im Allgemeinen (Neumann & Lütje-Klose, 2020) und im Rahmen des sprachbildungsbezogenen Selbstverständnisses im Speziellen (Niehaus & Cantone, 2024) ergeben, verstärkt. So hält Reiss-Semmler (2019, S. 142) fest, dass auch Lehrkräfte an Schulen mit klarem Inklusionsprofil die „pädagogische Umsetzbarkeit von Inklusion infrage [stellen] (...) [und] auch inklusive Schulen [sich] der latenten Fremdräumung nicht entziehen können“. Die mangelnde institutionelle Unterstützung – etwa durch unzureichende Fort- und

Weiterbildungsangebote (Reich & Krumm, 2013) oder fehlende didaktische Systematisierung mehrsprachiger Bildungsangebote (Bredthauer, 2018) – kann zu einer Verstärkung der Ambivalenz im Umgang mit sprachlicher Vielfalt beitragen. Unsicherheiten im Kontext von Sprachbildung und Inklusion sollten somit nicht nur als Ausdruck individueller Überforderung gedeutet werden, sondern vor allem auch als Symptom systemischer Spannungsfelder. Sie machen die Notwendigkeit einer professionellen Unterstützung deutlich, die Lehrkräfte dazu befähigt, mit Mehrdeutigkeiten umgehen zu können, eine differenzsensible Haltung zu entwickeln und vorhandene Handlungsspielräume in der Praxis zu erkennen und im Sinne einer diskriminierungskritischen Arbeit mit Schüler:innen zu nutzen.

Empirisch stellt sich die Frage, wie mit dem „Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen (...) und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel, 2018, S. 116) im Rahmen des Reformauftrags schulischer Inklusion umgegangen wird. Auf Basis eines weiten Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015) stellt sich die Frage insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und berührt damit aus professionalisierungstheoretischer Perspektive unmittelbar den Bereich einer linguizismuskritischen Lehrkräftebildung.

#### **4. Empirische Ergebnisse der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung: Unsicherheit(en) im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion**

Ausgehend von der professionalisierungstheoretischen und inhaltlichen Einordnung von Unsicherheit(en) im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion, stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wie (angehende) Lehrkräfte mit den veränderten Anforderungen umgehen bzw. diese unter bestehenden Rahmenbedingungen bearbeiten. Die empirische Studienlage, die sich aus professionalisierungstheoretischer Perspektive explizit mit der aufgezeigten Schnittstelle befasst, ist bislang dünn (Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2023, 2024a, 2024b; Niehaus & Cantone, 2024). Im Folgenden werden Studien aus der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung skizziert, die jeweils unterschiedliche Aspekte inklusiver Sprachbildungsprozesse fokussieren und unterschiedliche Fragestellungen verfolgen. Sie haben – auch aufgrund der damit verbundenen Ausrichtung auf verschiedene Gegenstandsbereiche – in ihrer Anlage somit nicht primär das Ziel,

die Dimension Unsicherheit herauszuarbeiten. Vielmehr stellt sich in der verbindenden Betrachtung heraus, dass sich die Dimension Unsicherheit als *tertium comparationis* in allen Studien wiederfinden lässt.

#### 4.1 Bildungssprache als Spannungsfeld Inklusiver Sprachbildung

Die qualitativ-quantitative Fragebogenstudie von Di Venanzio und Niehaus (2023) zum Umgang mit dem Konstrukt Bildungssprache in mehrsprachig-inklusiven Lerngruppen bei angehenden und praktizierenden Grundschullehrkräften verdeutlicht, dass Bildungssprache – trotz ihrer bildungspolitisch und linguistisch breiter gefassten Definition – von vielen Lehrkräften nach wie vor im Sinne eines elaborierten Codes der deutschen Sprache verstanden und als zentral für schulischen und beruflichen Erfolg angesehen wird.<sup>5</sup> Dieses Sprachregister, welches im Sinne bildungspolitischer Forderungen als Voraussetzung für Teilhabe und notwendig für erfolgreiche Bildungskarrieren gesehen wird (Lin-Klitzing, Di Fuccia & Gaube, 2024), ist jedoch nicht neutral. Die normative Seite von Bildungssprache reproduziert im Kontext sprachlicher Vielfalt einerseits ein sprachliches Standardverständnis. Andererseits kann die (angenommene) Nichtbeherrschung des bildungssprachlichen Registers die Segregation und Nichtbeachtung vulnerabler und marginalisierter Schüler:innen verstärken, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind (Feilke, 2012). Viele der befragten Lehrkräfte betrachten das Register Bildungssprache als unverzichtbar, während ihre Funktion als potenzielle Barriere nur selten kritisch hinterfragt wird (Di Venanzio & Niehaus, 2023, S. 17). Besonders auffällig ist der aus den kombinierten qualitativ-quantitativen Daten hervorgehende Konflikt zwischen *Standardorientierung* und *Individualbezug*. Einerseits wird Bildungssprache konzeptuell als Grundlage für schulischen Erfolg verstanden, andererseits ist vielen Lehrkräften bewusst, dass nicht von gleichen sprachlichen Lernausgangslagen ausgegangen werden kann. Diese Ambivalenz führt zu Unsicherheiten: Lehrkräfte fühlen sich verpflichtet, einheitliche Standards zu wahren, sehen sich jedoch gleichzeitig mit den individuellen Bedürfnissen von Lernenden konfrontiert, die diese Standards (noch) nicht erreichen können (ebd.,

---

<sup>5</sup> Im engeren fachpolitischen Diskurs ist Bildungssprache nicht gleichzusetzen mit dem soziolinguistischen Begriff „elaborierter Code“ (Bernstein, 1973), sondern umfasst in erster Linie den Zugang zu sprachlichen Ressourcen, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen sollen. In vielen Klassenzimmern jedoch wird Bildungssprache im praktischen Alltag oft lediglich als Synonym zu „Deutsch als Leistungsvoraussetzung“ verstanden und damit auf kompensatorische, normorientierte Fördermaßnahmen reduziert. Diese Praxisreduktion steht im Widerspruch zur ursprünglich intendierten (sprach-)pädagogischen Funktion.

S. 18f.). Hinzu kommt, dass Bildungssprache im vorherrschenden Verständnis der pädagogischen Praxis oftmals unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Einbettung betrachtet wird. Di Venanzio und Niehaus (ebd., S. 11ff.) zeigen entlang der qualitativen Inhaltsanalyse von Vignettenitems auf, dass viele Lehrkräfte Bildungssprache überwiegend als akademisches Werkzeug wahrnehmen, ohne die (intendierte) Bedeutung von Bildungssprache und sprachlicher Bildung im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit zu reflektieren. Dies führt dazu, dass der Fokus auf die deutsche Sprache als dominantes Medium verstärkt wird, während herkunftssprachliche Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oder weitere, alternative Ausdrucksformen im Sinne des „Dialekt-Standard-Variationskontinuums“ (Dannerer, Dirim, Döll, Grabenberger, Perner & Weichselbaum, 2021, S. 27) marginalisiert werden. Diese Diskrepanz zwischen einer normativen Orientierung an der schulpädagogisch übersetzten Bedeutung des Konzepts Bildungssprache und der Notwendigkeit, eine vielfältige Lernkultur zu fördern, zeigt sich als ein wesentliches Spannungsfeld, das Unsicherheiten hervorruft und die Handlungssicherheit der Lehrkräfte beeinträchtigt (Huxel, 2018).

#### **4.2 Unsicherheiten im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit**

In Ergänzung zu den zuvor angeführten Ergebnissen untersucht Niehaus (2023, 2024a) in einer praxeologisch ausgerichteten Studie die habituell-handlungsleitenden Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften, die auf den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Bildungssettings hinsichtlich des sprachbildenden Auftrags einwirken. Auch wenn die dokumentarischen Rekonstruktionen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) die bereits aus der quantitativen Kompetenzforschung bekannte „Defizitperspektive“ (Roth, 2006, S. 12) auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit überwiegend bestätigen, wird durch die Studienergebnisse deutlich, wie tief die angenommenen Verständigungsbarrieren in impliziten Sinnstrukturen von Lehrkräften verankert sind bzw. durch institutionelle Strukturen des Bildungssystems tradiert zu sein scheinen (Niehaus, 2023, S. 28f.). Für die inklusiv-sprachbildende Handlungspraxis zeigt sich darüber hinaus Unsicherheit in der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen; insbesondere im Rahmen des sukzessiven Zweitspracherwerbs des Deutschen. So verdeutlichen die Rekonstruktionsergebnisse, dass (angehende) Lehrkräfte

häufig unsicher sind, ob es sich bei sprachlichen Auffälligkeiten um reguläre Erwerbsphänomene im Zweitspracherwerbsprozess handelt oder diese eher Anzeichen für eine einleitende spezifische, kompensatorisch angelegte Sprachförderung oder gar möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf sind (Niehaus, 2024a, S. 98ff.). Diese Unsicherheit führt nicht selten dazu, dass Lernende vorschnell sonderpädagogischen Maßnahmen zugewiesen werden, wodurch neben Stigmatisierung ungleiche Bildungschancen verstärkt werden (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Dies wird durch institutionelle Praktiken, die Niehaus (2024a, S. 91) in seinem Modell der „Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen“ dargelegt hat, verstärkt. Oftmals wird hierbei die sprachliche Vielfalt der Lernenden nicht ausreichend berücksichtigt und stattdessen eine monolingual-elaborierte Kompetenz – im Sinne des Bildungssprachen-Konstrukts – als unzureichend bestimmter Maßstab angelegt (Niehaus, 2023, S. 28). Es bleibt auch unterreflektiert, dass mit sprachlicher Bildung unterschiedliche Ziele verfolgt werden können und diese nicht zwingend auf Bildungssprache – im Sinne des zuvor angesprochenen elaborierten Verständnisses – ausgerichtet sein müssen (Chilla, 2019, S. 127ff.). Niehaus (2024a, S. 547f.) macht deutlich, dass Unsicherheiten der Lehrkräfte im Umgang mit Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion auch auf eine gefühlte Komplexitätssteigerung und damit verbundenen Mangel an konkreten Handlungsmöglichkeiten zurückzuführen sind. So wird z.B. die Berücksichtigung und Integration herkunftssprachlicher Ressourcen in den Unterricht als wünschenswert erachtet, gleichzeitig fehlt es aber an konkreten Strategien und Umsetzungen, um die Integration zu realisieren (vgl. Kap. 3.2). Niehaus (ebd., S. 567ff.) resümiert, dass Lehrkräfte sich insbesondere im Spannungsfeld zwischen curricularen Anforderungen und individuellen Förderansprüchen verlieren, was dem Gefühl der Überforderung beiträgt und zeitgleich in Verbindung zu den habituell-handlungsleitenden Orientierungen sowie deren Akzentuierungen steht (ebd., S. 577ff.). Diese Unsicherheiten machen deutlich, dass die Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht nur von individuellen Haltungen und impliziten Wissensbeständen, sondern auch von systemischen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.

### **4.3 Perspektiven auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Niehaus und Cantone (2024) heben entlang der Ergebnisse ihrer Fragebogenstudie mit (angehenden) Lehrkräften zum sprachbildungsbezogenen Selbstkonzept (als Teilfacette

des professionellen Selbstkonzepts von Lehrkräften, vgl. Baumert & Kunter, 2006) und zur multiprofessionellen Zusammenarbeit hervor, dass Unsicherheiten in der Intersektion von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion auch aus der praktischen Umsetzung inklusiver Sprachbildung resultieren können. So stellt der bildungspolitische Reformauftrag veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte und erweitert die Aufgabenbereiche; auch hinsichtlich der geforderten Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (Stitzinger, 2019). Die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften, Sprachförderkräften und sonderpädagogischem Personal (um nur einige professionelle Tätigkeitsfelder zu nennen) ist für die Umsetzung inklusiver Sprachbildung essenziell, wird jedoch in der Praxis durch unklare Zuständigkeiten und fehlende Kommunikationsstrukturen erschwert (Niehaus & Cantone, 2024, S. 103f.). Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen, dass sich angehende Lehrkräfte, die zu großen Teilen bereits parallel im Schuldienst arbeiten, „stärker für fachliche Aspekte des Unterrichts und weniger für sprachbildungsbezogene Aspekte der Ausgestaltung spezifischer Fördermaßnahmen und deren Überprüfung verantwortlich sehen“ (ebd., S. 106). So orientieren sich die Lehrkräfte bei der Abstimmung individueller Fördermaßnahmen eher an Kolleg:innen des gleichen Lehramts als an weiteren Personen des multiprofessionellen Teams. Im Bereich der Sprachbildung bezieht sich dies insbesondere auf die Begleitung von sukzessiv Zweitsprachlernenden, deren spezifische Lernbedürfnisse seitens der Lehrkräfte im Arbeitsbereich von Sprachförderkräften oder sonderpädagogischen Lehrkräften gesehen werden. Die Studie verdeutlicht, dass es in vielen Fällen an verbindlichen Absprachen und gemeinsamen Zielsetzungen fehlt, was nicht der Idee multiprofessioneller Zusammenarbeit entspricht und die Unsicherheiten der Lehrkräfte zusätzlich verstärken kann (ebd., S. 106f.). Darüber hinaus legen die Fragebogenauswertungen dar, dass Unsicherheiten auch durch die fehlende institutionelle Unterstützung bzw. Koordination bedingt werden. Dies deckt sich mit den Erfahrungen anderer Lehrkräfte, die im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse auf organisatorische Hürden stoßen, wie etwa Zeitmangel, hohe Arbeitsbelastung durch Vielzahl zusätzlicher (administrative) Aufgabenbereiche oder unzureichende personelle Ressourcen (Niehaus, 2024a, S. 519ff.). Diese strukturellen Hindernisse erschweren nicht nur individuelle Sprachbildungsprozesse, sondern können auch zum Gefühl der Unsicherheit beitragen.

## 5. Einordnungen und Diskussion: Unsicherheit in der Sprachbildung als Dimension linguizismuskritischer Lehrkräftebildung

Der vorliegende Beitrag macht entlang der rezipierten Studien die Notwendigkeit deutlich, dass die Dimension Unsicherheit in weiteren theoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Studien an der Schnittstelle von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion gezielt in den Blick genommen werden sollte. Studienübergreifend lässt sich feststellen, dass Unsicherheiten im Lehrkräftehandeln nicht isoliert betrachtet werden können, sondern Ausdruck tieferliegender Spannungen sind, die aus der Verbindung individueller, struktureller und normativer Gegebenheiten resultieren. Versteht man die Fachperspektiven DaZ und Inklusion als Verbündete, lässt sich in Übertrag auf die linguizismuskritische Lehrkräftebildung konstatieren, dass der Dimension Unsicherheit im Rahmen intersektional gedachter Professionalisierungsbemühungen für eine Schule der Vielfalt eine erweiterte Bedeutung zukommt. Dies gilt in der Fortführung der linguizismuskritischen Perspektive insbesondere für die intersektionale Überlagerung von Rassismus und Ableismus (Akbaba & Buchner, 2019), welche sich im Kontext der Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender zeigt (Niehaus, 2024a). Die Bearbeitung der Intersektion bedeutet für die linguizismuskritische Lehrkräftebildung somit einerseits, die durch die gestiegene Komplexität gesellschaftlicher und somit auch disziplinübergreifender Diskurse (mit-)hervorgebrachten Unsicherheiten als inhärente Dimension des Lehrkräftehandelns (Bonnet & Glazier, 2023) in Kontexten sprachlicher Vielfalt im Allgemeinen und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Besonderen zu berücksichtigen. Andererseits bedeutet die Intersektionsbearbeitung aber auch, die mit dieser Perspektiverweiterung verbundene Adressierung und Betrachtung von Spannungsverhältnissen zwischen normativen Erwartungen (z.B. angenommene sprachliche Mindestanforderungen), der Diversität individueller Bildungsbedürfnisse und institutionellen Strukturen produktiv zu machen. Vielversprechende hochschuldidaktische Ansätze der kritisch-reflexiven Lehrkräftebildung zeigen sich sowohl bei Pokitsch et al. (i.V.) zur Entwicklung und Evaluation eines (sprach-)biographieorientierten Lehrkonzepts (Projekt *merrem*) als auch in der kasuistisch-simulationsbasierten Seminausrichtung bei Niehaus (2024b). Die inhaltsanalytische Auswertung von (n=154) studentischen Abschlussreflexionen zeigt im letzteren Ansatz, dass durch entsprechend kritische Fallarbeit in Ver-

bindung mit simulationsbasierten Lehr-Lern-Settings Seminar-konzeptionen dazu beitragen können, neben perspektivengebundener und multiperspektivischer Reflexion auch Meta-Reflexivität (Cramer, Brown & Aldridge, 2023, S. 468) an der inhaltlichen Schnittstelle bei (angehenden) Lehrkräften zu stärken. Unter Rückbezug auf das im Titel und der Einleitung genutzte Zitat von Ringelnatz lässt sich der vorliegende Beitrag mit dem Francis P. Wilson zugeschriebenen Zitat „Wenn nichts sicher ist, ist alles möglich“ (zitiert nach EnBW ODR 2023, S. 4) schließen. Dies gilt insbesondere in bewegten (bildungs-)politischen Zeiten, in denen keine klaren Gewissheiten vorhanden oder Vorhersagen un-mittelbar möglich sind.

## Literaturverzeichnis

- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), 240–252. doi:10.3262/SZ1903240
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bernstein, Basil B. (1973). Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkeit. In Carl Friedrich Graumann & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie Band 1: Entwicklung und Sozialisation* (S. 268). Berlin: Fischer.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule –aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 221–252.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Heidelberg: VS Verlag.
- Bonnet, Andreas & Glazier, Jocelyn (2023). The conflicted role of uncertainty in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 31, 201–217. doi: 10.1080/13540602.2023.2272650
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275–286.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung* (S. 122–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, Colin; Brown, Chris & Aldridge, David (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74 (5), 467–480.
- Dannerer, Monika; Dirim, İnci; Döll, Marion; Grabenberger, Hanna; Perner, Kevin R. & Weichselbaum, Maria (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Degener, Theresia (2009). Menschenrechte und Behinderung. In Markus Dederich & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 160–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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 (1). doi: 10.21248/QfI.89
- Dirim, İnci (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Döll, Marion (2023). Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache. In Marion Döll & Magdalena Michalak (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (S. 11–28). Münster, New York: Waxmann.
- Dumiak, Gesche; Hülsmann, Delia & Laubner, Marian (2023). Inklusive Sprach(en)bildung am Beispiel des mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepts Translanguaging. Perspektiven für differenzsensiblen Unterricht und Lehrer\*innenbildung. In Marion Döll & Magdalena Michalak (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (S. 43–62). Münster, New York: Waxmann.
- EnBW Ostwürttemberg DonauRies AG (2023). Was gibt uns Sicherheit? *Magazin der ENBW ODR*, 03/23.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-20285-9\_24
- Hasselhorn, Markus & Sallat, Stephan (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In Stephan Sallat, Markus Spreer & Christian W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ* (S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Helsper, Werner (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–23). Berlin: Springer VS.
- Helsper, Werner (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 303–308.
- Heppt, Birgit & Schröter, Pauline (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153) Münster, New York: Waxmann. doi: 10.25656/01:32003
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer\*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 109–121.

- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (Band 5)* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 223–242.
- Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Gaube, Thomas (2024). *Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311–317). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose, Birgit (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, Kevin (i.B.). „Gatekeeper Bildungssprache?!“ – Zur (De-)Konstruktion eines wirkmächtigen Begriffs. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, Kevin (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, Kevin (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*. Bielefeld: wbv Verlag. doi: 10.3278/HSL2427W

- Niehaus, Kevin (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, SA (2), 16–44. doi: 10.18716/ojs/kON/2023.s.2
- Niehaus, Kevin & Cantone, Katja F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehegender Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. In Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–109). Münster, New York: Waxmann.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (2025). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 1/2024, 127–149. doi: 10.31244/jero.2024.01.07
- Pokitsch, Doris; Hägi-Mead, Sara & Atanasoska, Tatjana (i.V.). Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft (merrem): Ein sprachbiographisches Seminarkonzept für die Lehrer\*innenbildung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalysen*.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Reiss-Semmler, Bettina (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Roth, Hans-Joachim (2006), Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Detlef Heints, Jürgen E. Müller & Ludger Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (KöBeS Reihe A-4) (S. 11–14). Duisburg: Gilles & Francke.

- Sachverständigenrat für Integration und Migration (2025). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Verfügbar unter: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf> [06.02.2025].
- Sallat, Stephan & Spreer, Markus (2018). *Wenn alltagsintegrierte Sprachbildung nicht reicht: Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Kita*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_SallatSpreer\\_2018\\_wennalltagsintegrierteSprachbildung\\_\\_01.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_SallatSpreer_2018_wennalltagsintegrierteSprachbildung__01.pdf) [19.10.2021].
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [27.08.2025].
- Skintey, Lesya (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 1–17.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2025). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch*. Verfügbar unter: <https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf> [06.02.2025].
- Stitzinger, Ulrich (2019). Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung* (S. 87–101). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS.
- Terhart, Henrike & Winter, Christina (2017). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme*. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_Terhart-Winter\\_2017\\_Mehrsprachigkeit.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Terhart-Winter_2017_Mehrsprachigkeit.pdf) [06.02.2025].

**Kurzbiografie**

**Kevin Niehaus** ist akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der disziplinübergreifenden Lehrkräfteprofessionalisierung sowie qualitativ-rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung. Ein besonderes Forschungsinteresse besteht aufgrund der langen Affiliation im Bereich DaZ/DaF am Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Handlungsfeldern und Arbeitsbereichen.