

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 7

Kevin Niehaus, Fritz Ratzmann, Sarah Schormann, Hazer Melek Nas und Marina Drysch

Wie verändern sich habituelle Orientierungen im Handlungsfeld Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Bachelor-Studium?

Erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Longitudinalstudie zur Entwicklung handlungsleitender Orientierungen bei angehenden sonderpädagogischen Lehrkräften

Abstract (deutsch)

Die qualitativ-rekonstruktive Longitudinalstudie analysiert die Entwicklung handlungsleitender Orientierungen angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Über vier Semester hinweg zeigt sich eine dominante Strukturorientierung als durchgängiger Orientierungsrahmen. Diagnostische und selektive Zugänge überwiegen ressourcenorientierte Perspektiven; sozialorientierte Ansätze bleiben marginal. Die Ergebnisse verweisen auf die Trägheit habitueller Orientierungen und zeigen zugleich, dass deren Veränderungspotenzial maßgeblich von der Art der Darbietung und Kontextualisierung fachlicher Inhalte abhängt. Die Studie hebt die Bedeutung reflexiver Lernräume hervor, um professionsbezogene Orientierungen differenzsensibel zu irritieren und weiterzuentwickeln.

Abstract (englisch)

This qualitative-reconstructive longitudinal study examines the development of orientation patterns among prospective special education teachers in the context of language education, multilingualism, and inclusion. Over four semesters, a dominant structure-oriented framework emerges. Diagnostic and selective approaches outweigh resource-oriented perspectives; socially-oriented patterns remain marginal. The findings highlight the inertia of habitual orientations and demonstrate that their potential for change is significantly shaped by how subject-specific knowledge is presented and contextualized. The study underscores the importance of reflexive learning environments to sensitively challenge and further develop professional orientations in inclusive teacher education.

Keywords

Transformation, handlungsleitende Orientierungen, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusive Bildung, Sonderpädagogik

Transformation, orientation pattern, Language Education, Multilingualism, Inclusive Education, Special Needs Education

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-7/Niehaus-et-al

1. Zur Bedeutung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Handeln sonderpädagogischer Lehrkräfte

Das Berufsbild von sonderpädagogischen Lehrkräften hat sich spätestens seit der Verabschiedung der UN-BRK (UNESCO 2009) und dem damit verbundenen bildungspolitischen Umbau des Schulsystems hin zu einer Schule der Vielfalt grundlegend gewandelt. So differenziert der Fachverband Sonderpädagogik e.V. (2019: 2-3) zum Berufsbild von Sonderpädagog:innen im inklusiven Kontext zwischen *allgemeinen* und *speziellen* Aufgaben. Während im ersten Fall „Kenntnisse zu Formen von Beeinträchtigungen und Behinderungen, zu deren psychologischen und medizinischen Grundlagen sowie zu theoretischen Erklärungsansätzen und den daraus abzuleitenden unterrichtlichen Konsequenzen“ (ebd.: 2) im Sinne eines Kompetenztransfers auf die Bildungsprozesse aller Kinder und Jugendlichen anzuwenden sind, zeigen sich spezifische Aufgaben der sonderpädagogischen Diagnostik, Beratung, Unterstützung und Netzwerkarbeit weiterhin besonders für „diejenigen mit Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf in den sonderpädagogischen Schwerpunkten“ (ebd.: 2). Die damit implizierte Notwendigkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderpädagog:innen macht vor dem Hintergrund des übergeordneten Ziels „der Wahrnehmung und Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ (ebd.: 1) deutlich, dass bislang angenommene Grenzen einzelner Lehrämter und damit verbundener Spezialisierungsgrade zunehmend verschwimmen und angenommene Zuständigkeitsbereiche dynamischen Aushandlungsprozessen weichen (Niehaus & Cantone 2024). In Anschluss an das von Brandstetter, Stecher, Albrecht & Staubitz (2024) konzipierte Handlungsmodell liegt das übergeordnete Ziel sonderpädagogischen Handelns darin,

„Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung bzw. einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auf der Basis ihrer Lernausgangslagen durch individuelle Bildungsangebote zu ermöglichen, ihre Aktivitätspotenziale zu entfalten und ihre Teilhabemöglichkeiten zu erweitern.“ (ebd.: o. S.)

Die Fokussierung individueller Lernausgangslagen (Burghardt & Brandstetter 2008) macht vor dem Hintergrund der inzwischen als querschnittlich verstandenen Aufgabe von Sprachbildung (im Kontext von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit) (MSB NRW 2014: 7) deutlich, dass sonderpädagogische Lehrkräfte analog zu Lehrkräften des Regelschullehrantes individuelle sprachliche Bildungsbedürfnisse bei der Umsetzung curricularer Bildungsbedarfe im Blick behalten müssen (Chilla 2019). Dies gilt mit Blick auf institutionelle Schlechterstellung sozial benachteiligter Schüler:innen (SWK 2025) insbesondere für marginalisierte und vulnerable Schüler:innengruppen in der Intersektion Migration und Mehrsprachigkeit. So erfahren migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen weiterhin strukturelle Benachteiligung im inklusiven Bildungssystem, die nicht allein auf eine vermeintlich schlechtere Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch zurückzuführen sind (Van Ackeren-Mindl et al. 2024: 93). Dennoch werden Kinder mit spezifischen sprachlichen Bedürfnissen nicht selten in segregierende Förderstrukturen verwiesen oder systemisch ausgeschlossen. Hierbei spielen weiterhin, wie Niehaus (2024a: 91) in seinem Modell der „Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen“ zeigen konnte, sprachbezogene Normerwartungen entlang (bildungs-)sprachlicher Standardannahmen eine zentrale Rolle. Diese stellen – sofern unerfüllt – in der Betrachtung des schulischen Lernerfolgs von mehrsprachigen Lernenden einen Ausgangspunkt dar, der bei Lehrkräften dazu beitragen kann, eine Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf anzustoßen (u. a. Amirpur 2020, Stitzinger 2019). Auch wenn damit in erster Instanz das Handeln von (angehenden) Regelschullehrkräften in der Schnittstelle von Sprachbildung,

Mehrsprachigkeit und Inklusion von Bedeutung ist (Niehaus 2024a), kommt spätestens in der differentialdiagnostischen Begutachtung den sonderpädagogischen Lehrkräften eine zentrale Bedeutung bei der Zuweisung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zu (Akbaba & Buchner 2019, Tervooren 2017).

2. Professionalisierungstheoretische Bedeutung von handlungsleitenden Orientierungen im Themenfeld

Betrachtet man bisherige Anstrengungen der Professionalisierungsforschung im Themenfeld, fällt auf, dass (inter-)disziplinäre Zugänge hierbei entlang fachkultureller Zugänge variieren. So wurden Zusammenhänge zwischen den Dimensionen Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion bereits einzeln oder in paarweisen Kombinationen sowohl quantitativ als auch qualitativ beforscht. Dies sowohl aus Perspektive der kritischen Ungleichheitsforschung als Teildisziplin der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung (u. a. Dirim & Mecheril 2018, Plöger 2023), dem weiten Feld der Inklusionspädagogik (u. a. Knigge 2020, Lütje-Klose 2009), der sprach- und erziehungswissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung (u. a. Rödel & Simon 2019, Wahbe 2023) oder der sonderpädagogischen Forschung (u. a. Grohnfeldt 2015). Studien, die die intersektionale Verbindung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion in den Mittelpunkt rücken, lassen sich bislang nur in Form von Einzelstudien finden (u. a. Di Venanzio & Niehaus 2023, Niehaus 2023, 2024a, Niehaus, Cantone & Pfaff 2025, Pfaff & Cantone 2021).

Im Überblick über den Forschungsstand zeigt sich größtenteils eine theoretische Auseinandersetzung mit empirischer Fokussierung der expliziten Wissensebene im Sinne des kompetenztheoretischen Paradigmas der Professionalisierungsforschung (Baumert & Kunter 2006) – insbesondere der Kompetenzfacette der *Einstellungen*. Auch wenn Studienergebnisse verdeutlichen, dass positive Einstellungsveränderungen bei angehenden Lehrkräften im Themenfeld möglich sind (Schroedler, Rosner-Blumenthal & Böning 2023), zeigen andere Studien wiederum „die Diskrepanz zwischen der Einstellung und der Handlungsebene“ (Kaplan 2023: 258). Dies betrifft sowohl den Bereich der Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit (Fischer, Hammer & Ehmke 2018, Riebling 2013) als auch den Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt (Kaplan 2023) im Rahmen eines weiten Inklusionsverständnisses.¹ Die empirische Fokussierung von Einstellungen im Sinne des kompetenztheoretischen Paradigmas ist somit nur begrenzt aussagekräftig hinsichtlich der tatsächlichen Handlungspraxis in Schule und Unterricht (Huxel 2018). Für den Bereich der Lehrkräfte(aus)bildung konnten Massumi, Verlinden & Berninger (2022) die begrenzte Nachhaltigkeit von positiven Einstellungsveränderungen in Verschränkung mit direkten Feldbezügen innerhalb obligatorischer schulpraktischer Phasen nachweisen.

Wird die Forschungsperspektive auf die Erfassung impliziter Wissensstrukturen (Mannheim 1964) im Rahmen rekonstruktiver Professionalisierungs- und Kompetenzforschung (u. a. Pfaff & Krüger 2009) im betreffenden Themenfeld erweitert, können durch den Wechsel der Analyseebene die hinter den Lehrkräftehandlungen liegenden handlungsleitenden Orientierungen erschlossen werden. Diese sind aus praxeologisch-wissenssoziologischer Professionalisierungsperspektive (Bohnsack, Bonnet & Hericks 2022)

¹ Im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs wird zwischen einem *engen* und *weiten* Inklusionsbegriff unterschieden. Ist ein enges Inklusionsverständnis stark an sonderpädagogische Expertise gekoppelt und noch stärker am Behinderungsbegriff orientiert, umfasst ein weites Inklusionsverständnis die Betrachtung verschiedener Heterogenitätsdimensionen aus intersektionaler Perspektive. Dabei geht es um einen stärker systemischen Ansatz, der die Individuumszentrierung im Sinne einer De-Kategorisierung versucht zu überwinden (Lindmeier & Lütje-Klose 2015).

von Bedeutung, da professionalisiertes Handeln hier als Entscheidungshandeln verstanden wird (Barth-Chiotoroiu 2024, Bohnsack 2020: 21-22) und Entscheidungen wiederum im Vollzug der Handlungspraxis „als Ergebnis einer komplexen Wissensstruktur aufgefasst [werden], in die sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile eingehen“ (Bonnet & Hericks 2022: 75). Die Analyse impliziter Wissensbestandteile in Form der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen ermöglicht es mit Bezug auf das Themenfeld einerseits zu untersuchen, welche Orientierungsfiguren (Bohnsack 2003: 136) sich in intersektionalen Auseinandersetzungen mit Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion abzeichnen; andererseits, wie diese im Vollzug der Handlungspraxis unter „konfligierenden Handlungsanforderungen relationiert werden“ (Bonnet & Hericks 2022: 75). Erste dokumentarisch-rekonstruktive Studienergebnisse im vorliegenden Handlungsfeld zeigen hierbei eine deutliche Varianz an Orientierungsfiguren (Niehaus 2024a, Niehaus, Frank & Dittmann 2025), die auf die Komplexität intersektionalen Ineinandergreifens zurückzuführen sind (Brodesser, Hanf & Moser 2025).

3. Zur vorliegenden Longitudinalstudie: Empirische Anlage und Sample

Aufbauend auf der angenommenen Trägheit handlungsleitender Orientierungen (Bischoff 2017: 80-81) und der theoretisch weiterhin diskutierten und offenen Frage, inwieweit sich der damit verbundene mehrdimensionale Lehrkräftehabitus professionalisieren lässt (Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2018), rückt das Forschungsprojekt das Professionalisierungs- und Veränderungspotenzial handlungsleitender Orientierungen im Themenfeld Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion in den Mittelpunkt. Da nach Kenntnisstand der Autor:innen bislang keine längsschnittlich angelegten qualitativ-rekonstruktiven Studien im Themenfeld vorliegen, ist bislang offen, wie sich handlungsleitende Orientierungen in fachspezifischen Themenfeldern über die hochschulische Ausbildung hinaus entwickeln und sich ggf. lehramtsspezifisch ausprägen.² Die vorliegende Longitudinalstudie baut auf rekonstruktiven Studienergebnissen von Niehaus (2024a) zu handlungsleitenden Orientierungen im umschriebenen Themenfeld auf und versteht sich als Anschlussstudie, um die weiterführenden Fragen zu beantworten. Sie adressiert die folgenden Forschungsfragen:

1. *Welcher übergreifende Orientierungsrahmen lässt sich bei der Bearbeitung des Handlungsfeldes Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion bei angehenden Lehrkräften für Sonderpädagogik rekonstruieren?*
2. *Inwieweit zeigen sich über den Studienverlauf hinweg Veränderungen in den themenspezifischen Orientierungsfiguren?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Studiendesign gewählt, welches zwei Studierendengruppen – in Ergänzung zu den von Niehaus (2024a) bereits fokussierten (angehenden) Lehrkräften der Sekundarstufe I – vergleichend betrachtet: Studierende des Lehramts für Grundschule³ und solche mit dem Fokus Sonderpädagogik; wobei letztere Gruppe im Fokus des vorliegenden Beitrags steht. Dahinter steht die Vermutung, dass die lehramtsspezifische Ausbildung mit ihren eigenen Foki die Formung handlungsleitender Orientierungen (mit)beeinflussen könnte (Niehaus 2024a: 599-600) und sich auch die im Studium vorgesehenen, antizipierten Praktikums- und Praxiserfahrungen von angehenden Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen voneinander unterscheiden (Regel- und

² An dieser Stelle sei mit Verweis auf aktuelle Publikationen angemerkt, dass es durchaus – wenn auch eher als einzelne Schlaglichter – längsschnittlich angelegte Forschung zur Entwicklung des Lehrkräftehabitus gibt (Pallesen & Kramer 2025).

³ Die rekonstruktiven Studienergebnisse der Gruppe „Grundschule“ sind in einem parallel entstehenden Aufsatz zu finden (Niehaus, Backhaus, Nas, Orhan & Ratzmann, im Druck).

Förderschulsystem). Somit kann nur begrenzt von einem schulisch-unterrichtlich geteilten Erfahrungsraum ausgegangen werden. Die dokumentarisch-rekonstruktive Studie ist im längsschnittlichen Design angelegt. Dazu wurde eine feste Gruppe von vier Studierenden (Spm1, Spm2, Spw1, Spw2) über das Bachelorstudium (perspektivisch auch auf das Masterstudium und den Vorbereitungsdienst ausgeweitet) begleitet und sich semestrig in Gruppendiskussionen (wieder)getroffen. Alle Studierenden sind monolingual aufgewachsen und haben bereits (Vor-)Erfahrungen in erzieherischen, kaufmännischen und/oder medizinisch-pflegerischen Berufen oder im Bundesfreiwilligendienst sammeln können. Tabelle 1 stellt in aller Kürze die wichtigsten Informationen der empirischen Anlage dar. Die bisherigen vier Erhebungszeitpunkte (EZ) fokussieren dabei unterschiedliche Erfahrungsräume im Themenfeld: Ausgehend von den Erfahrungen als Schüler:innen (EZ 1) und den Erfahrungen im Eignungs- und Orientierungspraktikum (EZ 2) wird über die Nutzung von Text-Bild-Vignetten im Themenfeld (Niehaus 2024a; 2024b) Erfahrungswissen in den Bereichen der sprach(bildungs)bezogenen Unterrichtsgestaltung (EZ 3) und Diagnostik und Förderung (EZ 4) angesprochen (Tabelle 1), da dies mit den jeweiligen Studieninhalten im BA-Studium korrespondiert. Das in den bisherigen Gruppendiskussionen⁴ im Bachelor-Studium hervorgebrachte Datenmaterial (EZ 1-4) wurde zunächst inhaltlich-semantic transkribiert (Dresing & Pehl 2018) und anschließend mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet (Bohnsack 2018, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014).

Tabelle 1: Erhebungszeitpunkt, halbstrukturierter Interviewleitfaden

EZ 1 SoSe 2023 Vor dem Eignungs- und Orientierungspraktikum	Übergreifendes Thema Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zum Umgang mit Mehrsprachigkeit
	Impulse 1. Wenn Sie an Ihre Schulzeit zurückdenken, wie haben Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit erlebt? 2. Welche Veränderungen haben Sie im Laufe Ihrer Schulzeit erlebt?
EZ 2 WiSe 2023/2024 Nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum	Übergreifendes Thema Erfahrungen aus dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) zum Umgang mit Mehrsprachigkeit
	Impulse 1. Wenn Sie an Ihr Praktikum zurückdenken: Wie haben Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit erlebt? 2. Wir haben beim ersten Interview über Ihre eigene Schulzeit gesprochen. Wenn Sie das Praktikum und den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Ihren eigenen Erfahrungen als Schüler:in vergleichen: Wie haben Sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit erlebt?
EZ 3 SoSe 2024 Nach dem Besuch des DSSZ-Moduls ⁵	Übergreifendes Thema Sprachsensibler Fachunterricht; Einsatz der Fallvignette „Dilemma“ (Niehaus 2024: 324)
	Impulse Adaptierter halbstandardisierter Interviewleitfaden aus Niehaus (2024a: 365-368)
EZ 4 WiSe 2024/2025 Während der BA-Arbeit	Übergreifendes Thema Sprachstandsdiagnostik; Einsatz der Fallvignette „Sprachstandserhebung“ (Niehaus 2024: 330)
	Impulse Adaptierter halbstandardisierter Interviewleitfaden aus Niehaus (2024a: 365-368)

⁴ Die Gruppendiskussionen waren sowohl biografisch-narrativ (EZ 1), erfahrungsbezogen (EZ 2) als auch fokussiert in Form von Vignetteninterviews (EZ 3-4) angelegt (vgl. Tab. 1).

⁵ Das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (kurz: DSSZ) stellt in NRW ein verpflichtendes, hochschul- und lehramtsübergreifendes Modul für sprachliche Heterogenität im Kontext Deutsch als Zweitsprache und den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dar (LABG 2009, Abschnitt III, § 11, Abs. 8).

4. Empirische Ergebnisse: Gruppenspezifische Orientierungen im Handlungsfeld

Im folgenden Kapitel werden die Rekonstruktionsergebnisse Aspekt geleitet dargestellt. Einerseits geht es dabei um den übergreifenden Orientierungsrahmen der Gruppe (Forschungsfrage 1), andererseits um Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten entlang erweiterter schulisch-universitärer Erfahrungsräume (Forschungsfrage 2).⁶

4.1 Übergreifender Orientierungsrahmen: Zwischen Struktur- und Sozialorientierung

Die Deutungsmuster angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte in Bezug auf sprachliche Heterogenität lassen sich im Spannungsfeld zweier grundlegender Orientierungen verorten: einer *strukturorientierten* Perspektive, die Mehrsprachigkeit primär als institutionelle Herausforderung und Belastung adressiert, sowie einer *sozialorientierten* Perspektive, die sprachliche Vielfalt über die Lernenden als pädagogisch anschlussfähige Ressource begreift. In den Gruppendiskussionen der Studierenden dominiert zwar erstere, doch lassen sich auch vereinzelte Gegenbewegungen erkennen.

Der folgende Abschnitt gliedert sich in vier Teile: Zunächst wird der übergreifende Orientierungsrahmen der *Strukturorientierung* herausgearbeitet (4.1.1), gefolgt von der Funktion diagnostischer und leistungsbezogener Praktiken im Diskurs der Studierenden (4.1.2). Anschließend wird aufgezeigt, wie Verantwortung für sprachliche Bildung verlagert wird (4.1.3), bevor schließlich ein Kontrastfall in den Blick genommen wird, in dem eine anteilige *Sozialorientierung* im Themenfeld zum Ausdruck kommt (4.1.4).

4.1.1 Strukturorientierung als übergreifender Orientierungsrahmen

Angehende sonderpädagogische Lehrkräfte zeichnen sich im Rahmen ihres Bachelor-Studiums durch eine ausgeprägte *Strukturorientierung*⁷ (Niehaus 2024a: 547–548) aus. Im untersuchten Korpus verhandelt die Gruppe die Schnittstelle von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion primär als eine ungewollt aufgetragene Pflicht. Das Aufgaben- und Handlungsfeld von Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion wird als Herausforderung gerahmt, die sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert.⁸ Bezogen auf die unterrichtliche Praxis wird dies u. a. in den retrospektiven Betrachtungen des

⁶ Aus Gründen der Lesbarkeit und forschungsökonomischer Abwägung werden (auch) teils argumentativ-bilanzierende Passagen herangezogen, obwohl sie methodisch weniger geeignet sind. Dies dient der besseren Darstellbarkeit im Format eines komprimierten Aufsatzes. Daraus sollte jedoch nicht geschlossen werden, dass narrativ-beschreibende Sequenzen im Analyseprozess geringere Berücksichtigung fanden.

⁷ Mit *Strukturorientierung* wird auf einen Bearbeitungsmodus verwiesen, in der sprachliche Heterogenität primär entlang schulischer Ordnungen, Zuständigkeiten und normativer Erwartungen bearbeitet wird. Mehrsprachigkeit erscheint dabei weniger als Ressource denn als institutionell zu bearbeitende Herausforderung, auf die mit Kategorisierung, Delegation und Verweis auf begrenzte Handlungsspielräume reagiert wird.

⁸ An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich in der Gruppendiskussion ein enger Inklusionsbegriff dokumentiert, der im Diskussionsverlauf nicht eigens verhandelt wird. Er erscheint vielmehr als implizit geteilter Orientierungsrahmen, der im Kontext sonderpädagogischer Professionalisierung anschlussfähig ist und Inklusion primär auf die Beschulung von (mehrsprachigen) Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Förder- und/oder Regelschulen bezieht (vgl. Abschnitt 2).

Eignungs- und Orientierungspraktikums an der Förderschule sowie den dort gesammelten Erfahrungswerten deutlich:

Spw1: Ähm aber klar, da, wo (.) eine Mehrsprachigkeit hinterstand oder eine andere Muttersprache, ähm da waren die Lehrer schon sehr bemüht das aufzunehmen und äh die Kinder dann trotzdem im Unterricht zu integrieren mit speziellen Materialien, (.) digitaler Unterstützung, (.) auch die Eltern wirklich viel mit einzubeziehen (.) in den ganzen Prozess oder denen auch zu ermöglichen, Sprachkurse zu besuchen.

Spm2: (.) Ja, ich fand den Umgang bei uns auch eigentlich ganz gut. Wir hatten da drei, vier Schüler in der Klasse, ähm also die Klasse war im dritten Schulbesuchsjahr. Somit kannten die sich halt auch alle schon gut was. Und dann hatten wir zum/ zum Beispiel einen Schüler, der kam aus Afrika und (.) der hat/ bei dem hat man zum Beispiel gemerkt, weil er halt auch den äh Förderschwerpunkt ESE hatte, (.) dass er, sobald er ein bisschen emotionaler geworden ist und gerade nicht so gut mit den Aufgaben klarkommt, dass er dann immer relativ schnell aufs Englische ausgewichen ist (.) Ja (EZ 2, Z. 9-26)

Auffällig ist zunächst, dass Mehrsprachigkeit mit einer nicht-deutschen Muttersprache eingeführt und damit eher essentialisierend beschrieben wird. Wenn Spm1 hervorhebt, die Lehrkräfte seien „schon sehr bemüht“ gewesen, die Kinder „trotzdem“ in den Unterricht zu integrieren, verweist dies auf eine Integrationslogik, in der Mehrsprachigkeit nicht als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts erscheint, sondern als Konstellation, die besonderen pädagogischen und organisatorischen Aufwand erzeugt. Der additiv-aufzählende Charakter der Nennung „spezieller Materialien“, „digitaler Unterstützung“ und „elterlicher Mitwirkung“ verstärkt den Eindruck eines erhöhten Anforderungsprofils. Gleichzeitig wird implizit deutlich, dass Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen Kontext von Sprachbildung primär als Belastung wahrgenommen wird. Diese Rahmung wird durch die anschließende Schilderung von Spm2 weiter verdichtet. Bereits die Einführung „ein Schüler, der kam aus Afrika“ bleibt auffällig unbestimmt und konstruiert den Schüler primär über eine pauschalisierende Herkunftsmarkierung. Zugleich wird seine sprachliche Praxis unmittelbar mit dem Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE) und mit emotionaler Überforderung verknüpft. Wenn Spm2 beschreibt, der Schüler sei, „sobald er ein bisschen emotionaler geworden ist und gerade nicht so gut mit den Aufgaben klarkommt“, „relativ schnell aufs Englische ausgewichen“, erscheint Englisch nicht als legitime mehrsprachige Ressource, sondern als problemförmige Reaktion auf eine belastende Unterrichtssituation. Gerade die Formulierung „ausgewichen“ rahmt das Sprechen auf Englisch als Abweichbewegung vom erwarteten sprachlichen Unterrichtsmodus. Mehrsprachigkeit erscheint damit insgesamt weniger als Ressource des Unterrichts als vielmehr als Bearbeitungsanlass, der im Zusammenspiel mit sonderpädagogischen Kategorisierungen und emotionaler Belastung zusätzliche Herausforderungen erzeugt. Diese Perspektive wird im weiteren Gesprächsverlauf durch eine Passage vertieft. Dabei zeigt sich besonders deutlich die strukturorientierte Deutung sprachlicher Heterogenität anhand institutioneller Kategorisierungslogiken:

Spw2: (.) Was ich auch immer schwierig fand, war zu (.) unterscheiden auch mit dem (.) was versteht das Kind jetzt sprachlich (.) oder (.) stellt es sich jetzt extra so an, um Unterstützung zu bekommen, weil da einfach ganz viele so, ja, auch sozial-emotional einfach äh (.) den Förderschwerpunkt hatten und dann zu sehen, okay, stellt sich das Kind jetzt extra äh so an, um dann die Hilfe //einzufordern//, ...

Spw1: //Mhm.//

Spw2: ... weil wenn man dann alleine äh arbeiten muss, dann hat es auf jeden Fall nicht geklappt, dann muss man bei jeder Aufgabe nochmals so nachfragen so „Hm? richtig? //Verstehe ich das so?//

Spm2: Ja, da hatten wir //auch einige Schüler.// (EZ 2, Z. 375-386)

Die Passage verweist auf eine grundlegende diagnostische Unsicherheit, die im Diskurs der Gruppe nicht aufgelöst, sondern über Verdachtsmomente bearbeitet wird: Sprachliches Nichtverstehen kann als Folge einer sprachlichen Barriere gelesen werden, zugleich aber auch als strategisches Verhalten, mit dem Unterstützung „bekommen“ oder Hilfe „eingefordert“ werden soll. Besonders aufschlussreich ist dabei die Formulierung „stellt es sich jetzt extra so an“, weil sie dem Kind potenziell absichtsvolles Handeln unterstellt und damit ein Moment des Misstrauens in die Wahrnehmung kindlicher Unterstützungsbedarfe einträgt. Gleichzeitig tritt mit der Wendung „wenn man dann alleine äh arbeiten muss“ eine implizite Norm hervor. Erwartet wird ein selbstständig arbeitendes Kind, das Aufgaben ohne fortlaufende Rückversicherung bewältigt. Gerade an dieser Norm entscheidet sich dann, ob Nachfragen als legitimer Unterstützungsbedarf oder als problematische Abweichung erscheinen. Sprachliche Unsicherheiten werden so nicht nur als Diagnosehürde, sondern als potenzielle Störung etablierter Unterrichts- und Unterstützungslogiken lesbar. Für die dokumentarische Interpretation ist zudem der Gruppendiskussionscharakter bedeutsam. Das zustimmende „Mhm“ von Spw1 sowie Spm2s Anschluss „Ja, da hatten wir auch einige Schüler“ transformieren die zunächst individuelle Wahrnehmung in eine kollektiv geteilte Problemfigur. Gerade darin dokumentiert sich eine strukturorientierte Rahmung, in der sprachliche Heterogenität entlang diagnostischer Sortierungen, Verdachtsmomente und normativer Erwartungen an selbstständiges Arbeiten bearbeitet wird.

Dass die Wahrnehmung sprachlicher Diversität als institutionell zu bearbeitende Herausforderung nicht allein auf unterrichtlicher Ebene wirksam ist, sondern auch in gesellschaftlich-politische Deutungsrahmen eingebettet wird, zeigt sich an weiteren Passagen aus Interview 1. So verweist Spm1 im Zusammenhang mit migrationsbedingter Vielfalt in Schule auf eine gesamtgesellschaftliche Belastungslage (EZ 1, Z. 566) und stellt die Frage, wie mit „solchen Schülern“ im System Schule umzugehen sei:

Spm1: [...] dass seit 2015/16 die erste größere Flüchtlingswelle nach geraumer Zeit halt wieder kam, schafft das natürlich andere Herausforderungen für eine Gesellschaft und auf die wird wahrscheinlich dann auch/ (.) dem wird Rechnung getragen, indem man dann überlegt, wie geht man denn damit um, dass (.) solche Schüler dann vermehrt auch in der Schule auftauchen werden?! [...] (EZ 1, Z. 564-569)

Die Formulierung „solche Schüler“ bleibt zwar unkonkret, kann aufgrund des thematischen Schwerpunkts der Gruppendiskussion, des bisherigen Diskursverlaufs und der Einstiegsmetapher („Flüchtlingswelle“) jedoch auf Kinder mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund bezogen werden. Die Verwendung des Demonstrativpronomens „solche“ führt hierbei zu einer sprachlichen Distanzierung und stellt gleichzeitig eine Fremdmarkierung im Sinne des *Otherings* dar, bei der gruppenbezogene Unterschiede hervorgehoben werden. Zugleich rahmt bereits die Metapher der „Flüchtlingswelle“ Migration als von außen aufkommendes, quasi naturhaftes Ereignis, das bestehende gesellschaftliche und institutionelle Ordnungen unter Druck setzt. Darin dokumentiert sich eine reaktive Perspektive, in der Migration nicht als pädagogisch mitzugestaltende Normalität, sondern primär als auslösendes Moment zusätzlicher Herausforderungen erscheint. Verstärkt wird dies durch die Formulierung, dem werde „Rechnung getragen“. Der Umgang mit den betreffenden Lernenden erscheint so weniger als pädagogische Verantwortung denn als technisch-administrative Bearbeitungsaufgabe innerhalb bestehender Strukturen. Die Förderung mehrsprachiger Schüler:innen wird damit nicht als selbstverständlicher Bestandteil schulischer Professionalität, sondern als Reaktion auf eine als belastend gerahmte Entwicklung lesbar. Obwohl die Ausführungen an dieser Stelle

eher monologisch geprägt sind, verdeutlicht die strukturierende Segmentierung der Themen die starke Orientierung an Ordnungskategorien. Diese Dichotomisierung wird von Spm1 weitergeführt, indem er auf die ethnische Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an seiner Praktikumsschule verweist, bei der „Nationalitäten aufeinander prallen“ (EZ 1, Z. 775). Die Metapher des „Aufeinanderprallens“ konstruiert Vielfalt als konfliktförmig und potenziell eskalativ. In der Folge charakterisiert Spm1 die Situation an der Schule als „schon trubelig“, wobei die Sprechpause und das vorsichtige Nachschieben eine negative Konnotation eher verstärken als abschwächen.

Spm1: Ja. Die Schule, die halt von vielen besucht wird, ist ähm die *Schule im Ruhrgebiet*. Das ist/ hat einen Sozialindex von sechs [...]. Da ist es halt so, dass es schon (.) ähm (3) trubelig ist, um das vorsichtig auszudrücken. Die haben irgendwie auch diverse Sonderpädagogen. In den Klassen geht es halt teilweise drunter und drüber, je nachdem wo man da auch landet. Wie da Sprache gefördert wird, ob es da muttersprachen/licher Unterricht gibt, wie viele verschiedene Nationalitäten da aufeinander(.)prallen, das weiß ich nicht. (EZ1, Z. 767-776)

Spw2: Also kann so Mehrsprachigkeit dann eigentlich auch so eine richtige Barriere sein (.) //im Endeffekt//. (EZ1, Z. 777-778)

Dadurch entsteht der Eindruck eines unstrukturierten, chaotischen Schulalltags. Auffällig ist dabei auch die Formulierung, man könne – „je nachdem wo man da auch landet“ – in sehr unterschiedliche Situationen geraten. Darin dokumentiert sich eine eher passiv-rezeptive Haltung. Schule erscheint nicht als pädagogisch gestaltbarer Handlungsraum, sondern als Kontext, dem man gewissermaßen ausgesetzt ist. Implizit wird so vermittelt, dass Lehrkräfte migrationsbedingte Heterogenität und die damit verbundenen Anforderungen eher bewältigen müssen, als sie aktiv pädagogisch zu bearbeiten. Mehrsprachigkeit scheint dabei als Teil eines belastenden Gesamtsettings. Dieser problematisierende Zusammenhang zwischen sozialräumlicher Lage (Herkunft), Migration und schulischen Prozessen wird im weiteren Diskurs von Spw2 aufgegriffen und zugespitzt. Ihr bilanzierend-resümierender Einschub, „Mehrsprachigkeit kann dann eigentlich auch so eine richtige Barriere sein“ (EZ 1, Z. 777-778), verdichtet die zuvor entworfene Rahmung zu einer expliziteren Problemformel. Trotz der leicht relativierenden Partikel „eigentlich“ bestätigt sie damit eine strukturorientierte Sichtweise, die sich für die Gruppe insgesamt als übergreifender Orientierungsrahmen rekonstruieren lässt. Damit wird insgesamt deutlich, dass die Studierenden Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Sprachbildung vorwiegend unter dem Vorzeichen von Hürden, Belastungen und Ordnungsproblemen verhandeln. Strukturierende Aspekte wie sprachliche Homogenität oder klare Zuständigkeiten erscheinen als implizit angestrebte Lösungswege, während ressourcenorientierte Perspektiven auf sprachliche Vielfalt weitgehend ausgeblendet bleiben.

Im weiteren Verlauf übertragen die Studierenden diese Sichtweise auch auf das professionelle Agieren von Lehrkräften. Unter Rückgriff auf den bereits zuvor analysierten Transkriptauszug berichtet Spm1 im Modus der Narration von Erfahrungen an einer Schule, an der zusätzlich zu den Regelschullehrkräften „diverse Sonderpädagog:innen“ tätig sind (EZ 1, Z. 772). Zunächst vermittelt die Sequenz den Eindruck, dass nur Sonderpädagog:innen – qualitativ und/oder quantitativ – adäquat mit der als Herausforderung gerahmten Heterogenität umgehen könnten und damit notwendig sind an Schulen in benachteiligten Lagen. Dabei wird Sonderpädagogik in Kontrast zur Regelpädagogik gesetzt. Interessanterweise wird diese Trennung zwischen Regel- und Sonderpädagogik auch zwei Semester später im dritten Erhebungszeitpunkt erneut thematisiert. Spm1 betont in der nachfolgenden Passage, dass es Aufgabe der (Förder-)Lehrkräfte sei, den Lehrplan zu vermitteln, während andere Berufsgruppen für die Bewältigung sozialer Problemlagen der Schüler:innen zuständig seien. Im Längsschnitt zeigt sich damit, dass

die bereits im ersten Erhebungszeitpunkt erkennbare Grenzziehung zwischen pädagogischen und sozialtherapeutischen Zuständigkeiten nicht situativ bleibt, sondern erneut aufgerufen und expliziter ausbuchstabiert wird. Die Orientierung an klar umrissenen professionellen Zuständigkeiten erweist sich damit weniger als vorübergehende Deutung denn als relativ stabile Strukturierung professioneller Selbstverortung:

Spm1: [...] Es gibt Überschneidungen, aber es gibt halt auch klar umgrenzte Bereiche, wobei wir als Lehrer keine Therapeuten sind in meiner äh Definition, sondern wir sind in erster Linie auch für die Vermittlung von Wissen und auch die Umsetzung der curricularen Inhalte verantwortlich, wobei die Psychologen und Sozialarbeiter eine größere Schnittmenge haben. [...] (EZ 3, Z. 467-471)

Auffällig ist zunächst die sprachliche Anlage der Passage. Mit „Es gibt Überschneidungen, aber“ wird Kooperation zwar nominell anerkannt, durch das nachfolgende „aber“ jedoch unmittelbar zugunsten einer Logik klarer Abgrenzung zurückgenommen. Wenn Spm1 sodann im kollektiven „wir als Lehrer“ formuliert, „keine Therapeuten“ zu sein, entwirft er keine rein individuelle Position, sondern eine generalisierte Berufsrollenbeschreibung. Die eigene Professionalität wird dabei zunächst negativ bestimmt – zentral ist, was nicht zum eigenen Aufgabenbereich gehören soll. Mittels „halt“ wird die Existenz „klar umgrenzter Bereiche“ zugleich als weitgehend selbstverständliche Ordnung präsentiert. Der Einschub „in meiner äh Definition“ markiert diese Grenzziehung in doppelter Weise: einerseits beansprucht Spm1 Deutungsmacht, indem er eine Definition professioneller Zuständigkeit formuliert; andererseits wird dieser Anspruch durch das Zögern („äh“) und die Markierung als eigene Perspektive abgeschwächt. Gerade diese Gleichzeitigkeit von Setzung und Relativierung verweist darauf, dass die behauptete Eindeutigkeit der Zuständigkeitsordnung zwar stark vertreten, aber nicht völlig spannungsfrei artikuliert wird. Auch die Formulierung „in erster Linie“ ist hier aufschlussreich, weil sie eine klare Prioritätenordnung etabliert. Vorrang hat die curriculare Wissensvermittlung, während soziale und emotionale Problemlagen an andere Professionen verwiesen werden. Auch der Vergleich mit „Psychologen und Sozialarbeitern“, denen eine „größere Schnittmenge“ zugeschrieben wird, ist analytisch bedeutsam. Professionelle Zuständigkeiten werden dadurch nicht nur abgegrenzt, sondern relational geordnet. Die starke Verhaftung auf der fachlich-unterrichtlichen Ebene konnte bereits Niehaus (2024) als typisches Merkmal der *Strukturorientierung* im Themenfeld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion herausarbeiten. Die systemisch zugeschriebene und teilweise selbst hervorgebrachte Rolle als Expert:in (Sonderpädagog:in) führt in der multiprofessionellen Zusammenarbeit nicht dazu, dass hier eine initiale und leitende Funktion eingenommen wird. Stattdessen wird delegiert, was über die separierende Systematik von Zuständigkeiten erneut die mit dem Themenfeld verbundenen Herausforderungen verdeutlicht:

Spm1: [...] und die Rolle als Lehrer wäre für mich dann eigentlich zu schauen, dass ich den Unterricht adäquat (.) praktizieren kann und quasi von dem anderen multiprofessionellen Team so ein bisschen den Rücken freigehalten bekommen, seien es jetzt Themen mit der Anbindung an irgendwie Eltern, Therapeuten, dass da eine Gesprächstherapie vielleicht im Hintergrund läuft und Dinge aufgearbeitet werden, aber immer in Rücksprache mit diesen anderen Leuten aus dem professionellen Team [...].
 #00:24:16-0#

Spw1: (.) Das ist eine ideale Vorstellung.

Spm1: Ja. #00

Spw1: (lacht) #

Spm1: Das wäre Wunschdenken halt, ne? (EZ 3, Z. 474-486)

Im weiteren Verlauf elaboriert Spm1 diese Sichtweise, indem erneut die eigene Rolle sprachlich verengt wird. Die Formulierung, man müsse schauen, den Unterricht „adäquat praktizieren“ zu können, markiert Unterricht erneut als eigentlichen Kernbereich, während andere Aufgaben an das „andere multiprofessionelle Team“ delegiert werden. Besonders aufschlussreich ist dabei die Metapher, man solle „den Rücken freigehalten bekommen“. Sie konstruiert die eigene Position als eine, die von zusätzlichen Anforderungen entlastet werden müsse, damit Unterricht überhaupt gelingen könne. Herausforderungen im Feld – etwa Elternarbeit, therapeutische Anbindung oder die Bearbeitung biografischer und sozialer Problemlagen – erscheinen damit nicht als integraler Bestandteil (sonder-)pädagogischer Professionalität, sondern als auslagerbare Randbereiche. Zugleich schwächen Partikel wie „eigentlich“, „quasi“, und „so ein bisschen“ die Forderung sprachlich ab; gerade dadurch wird jedoch sichtbar, dass der Wunsch nach Entlastung zwar vorsichtig formuliert, in der Sache aber deutlich vertreten wird. Auch die Interaktionsdynamiken der Gruppendiskussion ist hier erneut aufschlussreich. Spw1 markiert die von Spm1 entworfene Zuständigkeitsordnung als „ideale Vorstellung“ unmittelbar als nur eingeschränkt realisierbar. Das anschließende Lachen mit Spm1s Reaktion („Das wäre Wunschdenken halt, ne?“) transformieren die zuvor formulierte Rollenbeschreibung in eine kollektiv geteilte, zugleich aber ernüchterte Wunschfigur. Die Gruppe widerspricht der Logik klarer Zuständigkeiten also nicht grundsätzlich; vielmehr wird deren praktische Einlösbarkeit skeptisch kommentiert. Gerade darin dokumentiert sich ein strukturorientierter Orientierungsrahmen, in dem professionelle Zuständigkeit einerseits eng begrenzt, andererseits aber als durch schulische Realität dauerhaft unterlaufen erlebt wird. Mehrsprachigkeitsförderung erscheint weniger als Chance zur Erweiterung pädagogischer Handlungsspielräume denn als zusätzliche Belastung, die möglichst durch organisatorische oder arbeitsteilige Lösungen minimiert werden soll:

Spw2: Ich finde, das ist auch ein Einstellungshaltung einfach von Lehrkräften. deswegen ist es ja auch einfach Beruf mit hohem Burnout, je nach Anspruch äh, wie (.) möchte ich auf Mehrsprachigkeit eingehen oder wie möchte ich auf verschiedene Verhaltensweisen eingehen, wie viel investiere ich da und dementsprechend haben manche vielleicht eine 20-Stunden-Woche und andere haben eine 60-Stunden-Woche, weil die einfach wissen, dass sie nicht alle retten können, [...]. (EZ 3, Z. 662-668)

Auch in dieser Passage wird Mehrsprachigkeit nicht eigens als Ressource profiliert, sondern in eine Logik professioneller Überforderung eingeordnet. Bereits die Formulierung „das ist auch eine Einstellungshaltung“ individualisiert das Problem zunächst und verlagert es auf die Ebene persönlicher Dispositionen von Lehrkräften. Im weiteren Verlauf wird diese Individualisierung jedoch mit einer Überlastungsrhetorik verschränkt. Die Gegenüberstellung einer „20-Stunden-Woche“ und einer „60-Stunden-Woche“ dramatisiert pädagogisches Engagement als Frage unterschiedlich hoher Selbstaufopferung. Die wiederholten Fragen „wie möchte ich ... eingehen?“ und „wie viel investiere ich da“ konstruieren professionelles Handeln dabei als permanentes Abwägen von Einsatz, Grenze und Zumutbarkeit. Besonders markant ist schließlich die Formulierung, Lehrkräfte müssten einsehen, „dass sie nicht alle retten können“. Mit der Rettungsmetapher wird pädagogische Arbeit in ein heroisierendes, zugleich aber von Überforderung geprägtes Deutungsmuster überführt: Schüler:innen erscheinen als diejenigen, die potenziell „gerettet“ werden müssten; Lehrkräfte als diejenigen, die an diesem Anspruch scheitern können. Gerade darin zeigt sich erneut eine strukturorientierte Bearbeitungsweise, in der migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Verhaltensdiversität nicht als erwartbarere Bestandteil schulischer

Realität, sondern als zusätzlicher Belastungsfaktor im Horizont begrenzter professioneller Ressourcen erscheint.

4.1.2 Diagnostik und Leistung als Steuerungsinstrument

Der zuvor bereits angerissene statische Umgang mit exemplarischen Situationen des inklusiv-sprachbildenden Schul- und Unterrichtsalltags verdeutlicht eine deutliche Orientierung am bestehenden meritokratisch-leistungsselegierenden System, welches den eigenen Handlungsspielraum in Schule und Unterricht maßgeblich bestimmt. Besonders auffällig wird dies bei Spw1, die in den Gruppendiskussionen verstärkt die Forderung nach zusätzlicher Diagnostik – insbesondere im Bereich der Leistungsdiagnostik – sowie nach erweiterten demographischen Informationen über die als problematisch-mehrsprachig charakterisierte Schüler:innenschaft erhebt. Zwar teilt sie die struktuorientierte Perspektive ihrer Kommiliton:innen, setzt jedoch einen spezifischen Akzent. Während andere stärker auf externe Differenzierungspraktiken fokussieren, strebt Spw1 eine präzisere Diagnostik an, um Differenzierung gezielt zu steuern und zu intensivieren. Besonders wichtig ist ihr die Quantifizierung sprachlicher Defizite sowie die detaillierte Kenntnis soziodemographischer Merkmale der Schüler:innen. Im Schlusswort zum dritten Erhebungszeitpunkt wird deutlich, dass sie sich im weiteren Studium eine Vertiefung und Ausweitung des diagnostischen Wissens wünscht (EZ 3, Z. 779-784). Auch Spm1 zeigt im vierten Erhebungszeitpunkt eine ähnliche Tendenz. Angesichts einer als besonders heterogen empfundenen Klasse beschreibt er eine Lösungsstrategie, bei der er erneut eine stark diagnostisch-selektive Logik verfolgt:

Spm1: [...] Ich würd ne Excel-Tabelle //basteln// //und dort// die Ergebnisse eintragen und filtern und gucken (.) welches Kind ist das schwächste Kind und welches Kind ist das beste (EZ 4, Z. 310-313)

Bereits die Wortwahl ist hier aufschlussreich. Mit der Formulierung, er würde eine Excel-Tabelle „basteln“, erscheint Diagnostik zunächst als pragmatisch herzustellendes Arbeitsinstrument. Zugleich verweisen die Verben „eintragen“, „filtern“ und „gucken“ auf eine technizistische Bearbeitungslogik, in der Komplexität über Rasterung, Sortierung und Sichtbarmachung bearbeitet werden soll. Lernende geraten damit primär als Datensätze in den Blick, die entlang bestimmter Merkmale geordnet werden können. Besonders markant ist die Zuspitzung auf „das schwächste Kind“ und „das beste“. In dieser komparativen Gegenüberstellung werden Schüler:innen nicht in ihrer je spezifischen Lernausgangslage beschrieben, sondern entlang einer hierarchischen Leistungsordnung positioniert. Die sprachliche Singularisierung verstärkt diesen Effekt noch. In den Fokus rücken nicht vielfältige Lernprofile, sondern Extrempole innerhalb einer Leistungsrangfolge. Diese Passage verdeutlicht die tiefe Verankerung eines meritokratischen Prinzips selbst unter angehenden Sonderpädagog:innen. Der Fokus liegt nicht auf einer differenzierenden Förderung aller Kinder, sondern primär auf einer diagnostischen Klassifizierung entlang eines Leistungsniveaus. Während die Diagnose elaboriert wird, bleibt die sonderpädagogische Anschlusslogik – die Frage nach konkreten Fördermaßnahmen – weitgehend ausgespart. Auffällig ist zudem, dass, wenn überhaupt von Anpassungsleistungen die Rede ist, diese überwiegend von den Schüler:innen selbst erwartet werden. Dies wird insbesondere in den Äußerungen von Spw1 und Spw2 deutlich, die sich im Kontext der Diskussion um digitale Mediennutzung im Unterricht äußern. Anstatt die vorhandene sprachliche Vielfalt aktiv einzubeziehen, verschieben sie die Verantwortung für die sprachliche Integration und das unterrichtliche Lernen auf die Lernenden selbst. So könnten die Schüler:innen die Nutzungssprache des jeweiligen digitalen Mediums „auf ihrer eigenen Sprache (...) einstell[en]“ (Spw2, EZ 2, Z. 779). Damit wird eine distanzierende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit sichtbar: Anstatt den Unterricht adaptiv an die sprachlichen

Ressourcen der Schüler:innen anzupassen, sollen sich diese selbstständig in die deutschsprachige Unterrichtslogik einfügen. Spw1 verstärkt diese Perspektive, indem sie betont, die Kinder könnten so „mal wirklich schön alleine arbeiten“ (EZ 2, Z. 758-759). Gerade die Formulierung „wirklich schön“ ist dabei aufschlussreich, weil sie das Alleinarbeiten positiv auflädt und als entlastenden Idealzustand rahmt. Pädagogische Unterstützung tritt demgegenüber in den Hintergrund; erwünscht erscheint vielmehr eine Situation, in der sprachlich heterogene Lernprozesse möglichst eigenständig und ohne zusätzliche Anforderungen an die Lehrkraft bewältigt werden. Unter dem Gesichtspunkt einer inklusiven Bildung erweist sich diese Haltung problematisch, weil Inklusion nicht nur Anpassungsleistung der Lernenden, sondern ebenso eine Anpassungsbereitschaft der institutionellen Strukturen und Praktiken impliziert.

Zwar wird im Verlauf der einzelnen Gruppendiskussion punktuell vorgeschlagen, auch die Herkunftssprachen der Schüler:innen stärker ressourcenorientiert in den Blick zu nehmen, jedoch verbleibt dieser Gedanke weitgehend auf deklarativer Ebene. In der konkreten Handlungsorientierung dominieren weiterhin Interventionen, die ausschließlich auf eine Förderung der deutschen Sprache ausgerichtet sind. Herkunftssprachen werden damit zwar anerkannt, aber nicht als selbstverständlicher Bestandteil sprachbildender Maßnahmen integriert. Sie existieren lediglich als abstrakter Wissensbestand, nicht aber als handlungsleitendes Prinzip pädagogischer Praxis. Dies verdichtet sich auch sprachlich in der Formulierung von Spw1, wonach zu den bereits bestehenden Differenzlagen „plus dann nochmal“ Mehrsprachigkeit hinzukomme:

Spw1: [...] Dann hast du ganz viele differenzierte Förderschwerpunkte plus dann nochmal Mehrsprachigkeit //unter Umständen//.

Spm1: //Ja.//

Spm2: Ja. Aber da wird sogar teilweise in dieser Schule dann in Klassen, glaube ich, auch so ein bisschen differenziert.

SPw1: Ja, klar.

Spm2: Also äh nicht im Sinne von, okay, alle, die die ESE haben, kommen in die Klasse, sondern teilweise sogar eher gemischt, damit nicht alle ESE-Schüler in der gleichen Klasse sind, damit - na ja, blöd gesagt - keine Bombe explodiert. (EZ 3, Z. 752-760).

Mit dieser additiven Rahmung erscheint Mehrsprachigkeit nicht als regulärer Bestandteil schulischer Heterogenität, sondern als weiterer Faktor, der eine ohnehin schon komplexe Situation zusätzlich belastet. Die Einschränkung „unter Umständen“ relativiert dies zwar sprachlich, hebt die grundlegende Rahmung als potenzielle Zusatzbelastung jedoch nicht auf. Für die dokumentarische Interpretation ist darüber hinaus die unmittelbare diskursive Anschlussfähigkeit dieser Deutung bedeutsam. Die zustimmenden Einwürfe von Spm1 und Spm2 markieren, dass die von Spw1 formulierte Problemfigur im Gruppenkontext nicht irritiert, sondern geteilt wird. Bemerkenswert ist zudem, dass Spm2 die Perspektive im weiteren Verlauf nicht auf Fragen sprachlicher Förderung oder mehrsprachiger Ressourcen hin öffnet, sondern unmittelbar auf schulische Ordnungs- und Platzierungslogiken verschiebt. Wenn er erläutert, Klassen würden so zusammengesetzt, dass „nicht alle ESE-Schüler in der gleichen Klasse sind“, wird Heterogenität vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer organisatorischen Steuerung thematisiert. Besonders aufschlussreich ist schließlich die drastische Metapher, dies geschehe, damit „keine Bombe explodiert“. Mit dieser Formulierung werden Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt ESE in ein Bild potenzieller Eskalation und Gefährdung gerückt. Die Klassenzusammensetzung erscheint damit weniger als pädagogische Gestaltungsaufgabe denn als Maßnahme zur Vermeidung von Störung und Entgrenzung. Dass die zuvor

genannte Mehrsprachigkeit in diesem Diskurszusammenhang nicht weiter entfaltet, sondern von sonderpädagogischen Ordnungs- und Gefahrenlogiken überlagert wird, verweist erneut auf einen strukturorientierten Orientierungsrahmen: Differenz wird primär unter dem Vorzeichen von Steuerung, Sortierung und Belastungsvermeidung bearbeitet.

4.1.3 Delegation von Verantwortung und strukturelle Entlastungsstrategien

Die bislang analysierten Gesprächsverläufe illustrieren exemplarisch, dass die Studierenden in inklusivsprachbildenden Lehr-Lernsettings in hohem Maße entlang schulischer Norm- und Leistungserwartungen rahmen. Sprachliche Abweichungen vom standardsprachlichen Register werden dabei überwiegend defizitär gelesen und teilweise pathologisierend eingeordnet. Dies äußert sich insbesondere in der starken Betonung diagnostischer Maßnahmen gegenüber sonderpädagogisch-unterstützenden Angeboten. Der diagnostische Blick dient weniger der Frage nach individueller Förderung als vielmehr der Feststellung von Abweichungen, die als Grundlage für Differenzierung und Selektion zugrunde gelegt werden sollen. Ob und inwiefern diese Orientierung mit bisherigen Praxis- und Studienerfahrungen zusammenhängt, lässt sich auf Grundlage des vorliegenden Materials jedoch nicht eindeutig bestimmen.

Ein zentraler Streitpunkt zwischen den Studierenden ist dabei nicht die grundsätzliche Annahme eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei mehrsprachigen Schüler:innen, sondern die Frage, ob diese Schüler:innen im Förderschulsystem unterrichtet werden sollten. Spm1 äußert im Gespräch über Erfahrungen zur Zusammensetzung von Lernendengruppen an der Förderschule:

Spm1: Aber auf einer Förderschule Sprache ist die Frage, ob da jemand richtig ist, nur weil er ähm die Sprache nicht kennt und eher lexikalische (.) ähm Schwächen hat, weil er einfach gar keinen Wortschatz hat.
#00:17:36-0# (EZ 3, Z. 352-354)

Zwar wird vereinzelt die Angemessenheit der Platzierung mehrsprachiger Schüler:innen an Förderschulen hinterfragt; die grundsätzliche Annahme eines diagnostisch relevanten Förderbedarfs bleibt jedoch unhinterfragt bestehen. Sprachlich aufschlussreich ist dabei vor allem, wie sprachliches Können verengt wird. Mit der Formulierung „die Sprache nicht kennt“ wird Sprache zunächst als einheitlicher, beherrschbarer Bestand gefasst. Diese Verkürzung wird durch die anschließenden Wendungen „lexikalische Schwäche“ weiter zugespitzt. Sprachliche Kompetenz erscheint hier nahezu ausschließlich als Frage des vorhandenen Wortschatzes. Andere Dimensionen sprachlichen Handelns – etwa situative Anschlussfähigkeit – geraten demgegenüber aus dem Blick. Die Formulierung „einfach gar keinen Wortschatz“ verstärkt diesen Eindruck noch, weil sie komplexe sprachliche Voraussetzungen in eine pauschalisierende Defizitbeschreibung überführt.

Spm2 verteidigt demgegenüber die Einschulung an Förderschulen mit dem Argument, dort könne dennoch zielgleich unterrichtet und ein Schulabschluss erreicht werden. Damit zeigt sich, dass innerhalb der Gruppe nicht die grundsätzliche Logik sonderpädagogischer Zuweisung strittig ist, sondern vor allem der angemessene Ort ihrer Umsetzung. Die in Abschnitt 4.1.1 zunächst angelegte Abgrenzung von Regelschullehrkräften, denen ein defizitorientiertes Denken zugeschrieben wird, erweist sich damit als rhetorische Distanzierung, da ähnliche Argumentationsmuster im Diskurs selbst reproduziert werden (EZ 3, Z. 74-115). Sprachbezogene Abweichungen im Kontext von Mehrsprachigkeit – hier übersetzt als unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache – erscheinen im segregierten Schul- und Unterrichtssystem weiterhin als Störung des Unterrichtens. Dies zeigt sich auch in einer von Spm2 geschilderten Situation, in der ein Schüler in einer Belastungssituation auf Englisch kommuniziert:

Spm2: [...] Ähm aber (.) das hat er dann halt auch wirklich in dieser Stresssituation eigentlich alles auf Englisch gemacht und das war auch schwierig wieder umzuschalten. [...]

Spw1: Aber das finde ich total faszinierend gerade. Eigentlich finde ich, ist das total geil, wenn du jemanden hast, wo du weißt, okay, sobald der Stress kriegt, ändert der deine Sprache.

Spm2: Mhm.

Spw1: Dann hast du ja immer sofort so ein/ wenn er anfängt auf Englisch zu reden, dann weißt du immer, okay, da stimmt was nicht.

SpM2: Mhm. (lacht sehr leicht) (EZ 2, Z. 259-268).

Bereits Spm2s Formulierung, der Schüler habe in dieser Situation „halt auch wirklich [...] alles auf Englisch gemacht“, rahmt den Sprachwechsel als deutliche Abweichung vom erwarteten sprachlichen Normalmodus. Mit „halt“ und „wirklich“ wird die Situation als evident und zugleich problemverschärfend gerahmt. Auch die anschließende Bemerkung, es sei „schwierig wieder umzuschalten“, verweist darauf, dass Englisch hier nicht als Ressource situativer Verständigung, sondern zunächst als Unterbrechung bzw. Erschweris der Wiederherstellung des erwarteten Unterrichtsmodus erscheint. Im weiteren Diskursverlauf wird diese problembezogene Rahmung jedoch nicht einfach fortgeführt, sondern funktional umgedeutet. Spw1 beschreibt den Sprachwechsel als „total faszinierend“ und sogar als „total geil“, weil er im Belastungsfall des Schülers eine unmittelbare Lesbarkeit herstelle: „wenn er anfängt auf Englisch zu reden, dann weißt du immer, okay, da stimmt was nicht.“ Englisch erscheint damit nicht als pädagogisch einzubeziehende mehrsprachige Ressource des Kindes, sondern als diagnostisch verwertbarer Indikator für Stress oder Überforderung. Die sprachliche Praxis des Schülers wird somit nicht in ihrer Eigenlogik ernst genommen, sondern in eine Beobachtungs- und Deutungsfigur überführt, über die Belastungszustände rasch identifizierbar werden. Für die dokumentarische Interpretation ist dabei die Interaktionsdynamik bedeutsam: Spm2 reagiert auf diese Umdeutung zustimmend mit „Mhm“ und leichtem Lachen, sodass der Sprachwechsel gruppenseitig nicht als legitime Ausdrucksform, sondern als auffälliges und diagnostisch lesbares Signal gerahmt wird. Bemerkenswert ist dies auch deshalb, weil selbst mit Englisch eine gesellschaftlich hoch angesehene Sprache nicht als Potenzial schulischer Kommunikation erscheint. Vielmehr wird Mehrsprachigkeit auch hier in eine strukturorientierte Bearbeitungslogik überführt, in der sprachliche Differenz vor allem als Störung oder Symptom und nicht als Ressource pädagogischer Praxis lesbar wird.

Die strukturorientierte Bearbeitung sprachlicher Differenz erschöpft sich jedoch nicht in ihrer Deutung als Störung oder Symptom. Im weiteren Diskurs wird vielmehr deutlich, dass sprachliche Verständnisschwierigkeiten auch unmittelbar mit Ausschluss aus schulischer Teilhabe verknüpft werden. Smp1 bringt diese Logik wie folgt auf den Punkt:

Spm1: Und wenn Partizipation hier das Ziel ist und jemand die Wörter nicht versteht, dann ist er ja nicht Teil der Gruppe, weil der die Aufgaben nicht kann. (EZ 1, Z. 333-335)

Auffällig ist hier zunächst erneut die Reduktion von Sprachverstehen auf eine lexikalische Ebene: Entscheidend ist, dass „die Wörter“ nicht verstanden werden. Daraus wird in einer linearen Schlusskette abgeleitet, dass die betreffende Person „nicht Teil der Gruppe“ sei, „weil [sie] die Aufgaben nicht kann“. Mit dem Partikelgebrauch „ja“ erscheint diese Verknüpfung als selbstverständliche Konsequenz. Sprachliche Normerwartungen werden damit unmittelbar an schulische Teilhabe gekoppelt; ihr Verfehlen

erscheint nicht als pädagogisch zu bearbeitende Herausforderung, sondern nahezu als natürliche Ursache von Ausschluss. Auch in späteren Gesprächsverläufen bleibt diese Logik stabil, etwa wenn Spm1 wiederholt davon spricht, Schüler:innen „retten“ zu müssen. Im Längsschnitt deutet sich damit weniger eine grundlegende Verschiebung als vielmehr eine Stabilisierung jener Orientierung an, die sprachliche Differenz vor allem unter dem Vorzeichen von Defizit, Teilhaberrisiko und institutioneller Bearbeitungsnotwendigkeit fasst.

Spw1: [...] Wir haben/ sehen das Kind in einem Setting mit vielleicht Förderschule 15 oder in einer normalen Schule - in Anführungszeichen - 30 Kinder und wir sehen das Kind vielleicht fünf (.) Unterrichtsstunden, sechs Unterrichtsstunden und zu Hause ist es viel länger. Auch in seinem/ in der Peergroup draußen, wo seine Freunde sind, die sagen „Isch gehe Schulhof“, „Ich mache (.)nix Hausaufgaben“ oder was (lacht sehr leicht), (.) was willst du denn da (.) retten einfach mal so als/ Lehrer #00:37:13-0#

Spw2: Mhm. (bestätigend) #00:19:31-0#

Spm1: Klar, ein bisschen Einfluss haben wir, aber wie groß ist der Einfluss? (EZ 1, Z. 337-347)

Die Passage ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Zunächst rahmt Spw1 schulische Sprachbildung über eine Gegenüberstellung begrenzter schulischer Kontaktzeit und eines als deutlich einflussreicher markierten außerschulischen Umfelds: „wir sehen das Kind vielleicht fünf (.) Unterrichtsstunden, sechs Unterrichtsstunden und zu Hause ist es viel länger“. Schulische Einflussmöglichkeiten erscheinen damit von vornherein zeitlich und situativ begrenzt. Auch die Formulierung „normale Schule – in Anführungszeichen – 30 Kinder“ ist bemerkenswert, weil sie den Begriff der Normalität zugleich aufruft und distanziert markiert. Dadurch wird die institutionelle Rahmung von Schule als überfüllter und nur begrenzt steuerbarer Kontext zusätzlich hervorgehoben. Weiter ist auffällig, wie sprachliche Differenz in der Passage veranschaulicht wird. Mit den stilisierten Äußerungen „Isch gehe Schulhof“ und „Ich mach nix Hausaufgaben“ werden außerschulische Sprachpraktiken exemplarisch zitiert und als von schulischen Normerwartungen abweichend vorgeführt. Diese Beispiele fungieren dabei weniger als differenzierte Beschreibung konkreter Sprachverwendung denn als verdichtete Chiffren eines Umfelds, das als dem schulischen Lernen entgegenstehend erscheint. In der Frage „was willst du denn da retten“ verdichtet sich diese Perspektive schließlich in einer stark resignativen Rahmung. Die Rettungsmetapher ist hervorzuheben, weil sie pädagogisches Handeln als potenziell überfordernde Intervention in ein als schwer veränderbar imaginiertes Umfeld zeichnet. Gerade darin dokumentiert sich weniger eine explizite Forderung, das Umfeld müsse Defizite kompensieren, als vielmehr eine Ohnmachtserfahrung der Lehrkraftperspektive. Diese wird im weiteren Diskurs gruppenseitig bestätigt. Spw2 reagiert zustimmend mit „Mhm“, und Spm1 schließt mit „Klar, ein bisschen Einfluss haben wir, aber wie groß ist der Einfluss?“ an. Damit wird nicht widersprochen, sondern ein Konsens über die Begrenztheit schulischer Einflussmöglichkeiten hergestellt. Insgesamt erleben die Studierenden ihre Handlungsoptionen in inklusiv-sprachbildenden Settings damit als eingeschränkt. Die Begründung hierfür erfolgt über Verweise auf institutionelle Bedingungen, begrenzte Kontaktzeit und ein als wirkmächtig konstruiertes außerschulisches Umfeld. Der übergreifende Orientierungsrahmen bleibt damit strukturorientiert: Sprachliche Vielfalt und inklusive Bildungsansprüche erscheinen weniger als Ausgangspunkt pädagogischer Gestaltung denn als Kontext, in dem sich die eigene Einflussnahme als begrenzt und potenziell unzureichend darstellt. Einzig Spw2 zeigt Ansätze einer sozialorientierten Perspektive, wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

4.1.4 Sozialorientierte Perspektiven: Spw2 als Kontrastfigur

Innerhalb der analysierten Gruppendiskussionen zeigt sich, dass insbesondere Spw2 eine *sozialorientierte* Perspektive einnimmt und sich damit teilweise, vorsichtig und eher verdeckt gegen den von defizitären Zuschreibungen geprägten Diskurs der übrigen Teilnehmenden positioniert. Während die Mehrheit der Studierenden im Orientierungsrahmen der Strukturorientierung verhaftet bleiben, plädiert Spw2 in manchen Momenten für eine Abkehr von binären Unterscheidungen zwischen Sonder- und Regelpädagogik sowie eine flexible Rollenverteilung zwischen pädagogischen Professionen. Sprachbildung wird von ihr somit situationsbezogen auch als ko-konstruktiver Prozess verstanden, an dem verschiedene Akteur:innen – Lehrkräfte, Mitschüler:innen und Erziehungsberechtigte – gleichermaßen beteiligt sind. Bereits im ersten Interview schimmert diese Orientierung durch, als Spw2 ein persönliches Beispiel schildert. Sie berichtet rückblickend aus ihrer eigenen Schulzeit von einem neu zugewanderten Mädchen, das in diesem schulischen Umfeld schnell Anschluss fand:

Spw2: [...] dadurch, dass es einfach schon sehr multikulturell war, also ich (.) war halt an einem multikulturellen (lacht leicht) Setting, hat man halt eigentlich wirklich mindestens eine Person, (.) die die Sprache halt auch gesprochen hat, also (.) das Kind hatte so oder so halt schon Anschluss durch die Sprache und äh dann wurde halt oft äh vermittelt zueinander und ähm (.) [...] (EZ 1, Z. 116-121)

Spw2 beschreibt hier ein schulisches Umfeld, in dem sprachliche Vielfalt nicht primär als Problem, sondern als selbstverständlicher Bestandteil sozialer Wirklichkeit erscheint. Auffällig ist die wiederholte Verwendung von „halt“, durch die die Verfügbarkeit sprachlicher Anschlussmöglichkeiten als etwas Naheliegendes und Gewöhnliches gerahmt wird. Auch die Formulierung „so oder so“ verstärkt den Eindruck, dass Zugehörigkeit in diesem Kontext gerade nicht als prekär, sondern als nahezu selbstverständlich hergestellt werden kann. Wenn Spw2 davon spricht, es habe „mindestens eine Person“ gegeben, „die die Sprache halt auch gesprochen hat“, erscheint sprachliche Gemeinsamkeit als soziale Brücke, nicht als Sonderfall. Die Wendung „dann wurde halt oft äh vermittelt zueinander“ verweist zudem auf eine kollektive Praxis gegenseitiger Unterstützung, in der Mitschüler:innen als vermittelnde Akteur:innen bedeutsam werden. Sprachbildung erscheint damit nicht als ausschließliche Aufgabe einzelner Lehrkräfte oder Professionen, sondern als sozial eingebetteter Prozess, der in einem mehrsprachigen Umfeld mitgetragen wird. Auch im vierten Interview bestätigt Spw2 diese stärker sozialorientierte Perspektive, indem sie die Bedeutung von sprachlicher Partizipation über grammatikalische Korrektheit hervorhebt:

Spw2: Ja also ich merk das auch zum Beispiel, wenn ich mit ä=ähm (..) den Kids, mit denen ich zusammen arbeite, rede (..) denk mir so „okay, mhhh.“ manchmal ne Artikel-Auslassungen oder halt einfach (.) falsche Artikel, aber trotzdem so (4) ähm (..) so einfach (4) die Wortmeldungen sage ich jetzt mal so, die sie machen (.) wichtig und auch richtig (..) aber vielleicht nicht so, wie sie es ausdrücken (...) und dennoch (.) denke ich mir immer: Boar (.) guter Gedanke (..), richtig gut (...) und auch versprachlicht, find ich es meistens gar nicht so schlimm, wenn es trotzdem irgendwie grammatikalische Fehler drin (..) (EZ 4, Z. 271-278)

Auch diese Passage ist sprachlich aufschlussreich. Zwar benennt Spw2 mit „Artikel-Auslassungen“ und „falsche Artikel“ zunächst normabweichende Formen, sie rahmt diese jedoch nicht als zentrales Problem. Vielmehr verschiebt sie den Bewertungsmaßstab ausdrücklich auf die Ebene der Teilhabe und des Gehalts sprachlicher Beiträge. Die doppelte Bewertung „wichtig und auch richtig“ ist dabei besonders markant, weil

sie die Relevanz der Wortmeldungen gegen eine rein formbezogene Beurteilung stark macht. Mit „aber vielleicht nicht so, wie sie es ausdrücken“ relativiert sie sprachliche Normabweichungen, ohne den kommunikativen Wert der Äußerung infrage zu stellen. Die Ausrufe „Boar“, „guter Gedanke“ und „richtig gut“ markieren darüber hinaus eine anerkennende Haltung, in der Anschlussfähigkeit stärker gewichtet wird als grammatische Korrektheit. Die zahlreichen Sprechpausen und Suchbewegungen können dabei als Hinweis darauf gelesen werden, dass Spw2 ihre Position im Gruppenkontext nicht völlig spannungsfrei artikuliert. Gleichzeitig hält sie an ihr fest. Gerade darin wird sichtbar, dass sie innerhalb der Gruppe eine kontrastive Perspektive einbringt: Fehler werden nicht primär als Zeichen sprachlichen Mangels interpretiert, sondern als Bestandteil von Lern- und Partizipationsprozessen. Diese Orientierung steht im Kontrast zu Äußerungen anderer Teilnehmender, die sprachliche Fehlerhaftigkeit eher als Zeichen eines problematischen Sprachgebrauchs bzw. *Sprachverfalls* rahmen (vgl. Spm1: „Oh man, soweit sind wir schon gekommen (sarkastisch lachend)“, EZ 4, Z. 264).

Zusammenfassend lässt sich festhaltend, dass Spw2 innerhalb der Gruppe eine alternative Sichtweise auf sprachliche Förderung und Inklusion einbringt. Anstelle einer durchgängig defizitären und selektiven Perspektive argumentiert sie stellenweise für eine stärker sozial-konstruktive Herangehensweise, in der Mehrsprachigkeit als Ressource begriffen und sprachliche Teilhabe als primäres Ziel pädagogischen Handelns verstanden wird. Auch wenn sie damit nicht vollständig aus dem strukturorientierten Gruppenrahmen heraustritt, dokumentieren sich in ihren Beiträgen deutliche Anteile einer *Sozialorientierung*, die die Lernenden und ihre Teilhabemöglichkeiten stärker in den Mittelpunkt rückt.

4.2 Exemplarische Akzentuierungsverschiebungen in handlungsleitenden Orientierungsfiguren im zeitlichen Horizont schulisch-universitärer Erfahrungsräume

Im Verlauf der vier Erhebungszeitpunkte lassen sich Akzentuierungsverschiebungen in den handlungsleitenden Orientierungsfiguren der Teilnehmenden im zeitlichen Horizont schulisch-universitärer Erfahrungsräume rekonstruieren. Dabei lässt sich deskriptiv zwischen einer Phase vor dem Besuch des in NRW verpflichtenden Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (kurz: DSSZ) (Chlosta & Scholten-Akoun 2010) im Bachelorstudiengang (Erhebungszeitpunkt 1 & 2) und einer Phase nach dessen Abschluss (Erhebungszeitpunkt 3 & 4) unterscheiden. Die Unterscheidung markiert zunächst eine zeitliche Abfolge, nicht jedoch einen eindeutigen ursächlichen Zusammenhang.

In den ersten beiden Erhebungszeiträumen artikulieren die Studierenden wiederholt den Wunsch nach stärkerer handlungspraktischer Orientierung. So äußert Spw2 den Wunsch nach einem „kleinen Methodenkoffer“ (EZ 1, Z. 1047-1048), der im späteren Berufsfeld direkt einsetzbar sein soll. Auch bei anderen Teilnehmenden zeigt sich diese Suchbewegung nach konkretem Handlungswissen. Spw1 formuliert dies im zweiten Erhebungszeitpunkt mit Blick auf den Bereich Digitalisierung besonders deutlich:

Spw1: [...] Ähm (.), genau, aber einfach so diesen Praxisbezug zu haben, so ein bisschen okay, was kann ich wirklich konkret in manchen Situationen machen, welche Möglichkeiten habe ich, ne, also gerade vielleicht in Bezug auf Digitalisierung heutzutage, das ist ein ganz großes Thema, was jetzt richtig nochmal in die Schulen reinschwappt [...]
 (EZ 2, Z. 751-756)

Auffällig ist hier die wiederholte Orientierung an Konkretion und Umsetzbarkeit. Formulierungen wie „wirklich konkret“, „was kann ich [...] machen“ oder „welche Möglichkeiten habe ich“ verweisen auf das Bedürfnis nach handlungsentlastendem, situativ anschlussfähigem Wissen. Auch das Bild eines „kleinen

Methodenkoffers“ bzw. „kleinen Handwerkszeug[s]“ (EZ 2, Z. 738) verdichtet diese Erwartung sprachlich zu einer praxistauglichen, mitführbaren Ressource. Wenn Spw2 die universitäre Ausbildung zugleich als „sehr wissenschaftlich“ (EZ 2, Z. 726) beschreibt, wird damit kein grundsätzliches Gegenargument formuliert, wohl aber eine Spannung zwischen theoretischem Wissen und dem Wunsch nach unmittelbarer unterrichtspraktischer Verwertbarkeit markiert. In den späteren Erhebungszeitpunkten verschieben sich die Akzentsetzungen demgegenüber teilweise. Deutlicher in den Vordergrund treten nun Bezugnahmen auf messbare Parameter, diagnostische Erfassung und selektive Ordnungsmuster. Besonders prägnant zeigt sich dies in dem bereits zuvor angeführten Beispiel von Spm1:

Spm1: [...] Ich würd ne Excel-Tabelle //basteln// //und dort// die Ergebnisse eintragen und filtern und gucken (.) welches Kind ist das schwächste Kind und welches Kind ist das beste (EZ 4, Z. 310-313)

Wie bereits in Abschnitt 4.1.2 gezeigt, dokumentiert sich in Formulierungen wie „eintragen“, „filtern“ und „gucken“ eine technizistische Bearbeitungslogik, in der Heterogenität über Sortierung, Vergleich und Sichtbarmachung handhabbar gemacht werden soll. Die Zuspitzung auf „das schwächste Kind“ und „das beste“ verweist dabei auf eine hierarchische Leistungsordnung, in der Schüler:innen entlang diagnostisch erfassbarer Unterschiede positioniert werden. Auch andere Beiträge – etwa von Spw1 – deuten auf ein wachsendes Interesse an leistungsdiagnostischen Verfahren hin (vgl. Abschnitt 4.1.2). Im Vergleich zu den früheren Erhebungszeitpunkten tritt damit der Wunsch nach allgemeinpädagogischer und didaktischer Orientierung stellenweise hinter ein stärkeres Interesse an diagnostischer Erfassung und strukturierter Einordnung zurück.

Diese Akzentuierungsverschiebung lässt sich im Material als zeitliches Muster beschreiben. Wodurch sie im Einzelnen hervorgerufen wird, kann auf Grundlage der vorliegenden Rekonstruktionen jedoch nicht eindeutig bestimmt werden. Sie fällt in eine Phase weiterer fachlicher, schulpraktischer und universitärer Erfahrungsräume, ohne dass daraus eine lineare Ursache-Wirkungs-Beziehung abgeleitet werden kann. Die Daten erlauben insofern eher die Rekonstruktion einer Verschiebung im Längsschnitt als deren eindeutige Zuschreibung.

Bevor die zentralen Befunde zusammengeführt werden, erfolgt zunächst noch ein vergleichender Blick auf die Gruppe Grundschullehramt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den handlungsleitenden Orientierungen herauszustellen.

5. Vergleich zur Gruppe Grundschullehramt

Ein Vergleich mit der Gruppe Grundschullehramt (Niehaus et al., im Druck) zeigt zunächst, dass beide Gruppen Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Spannungsfeld von pädagogischem Anspruch, institutionellen Anforderungen und begrenzten Handlungsmöglichkeiten verhandeln. Unterschiede zeigen sich jedoch deutlich in der Ausgangsfigur und im weiteren Verlauf der rekonstruierten Orientierungen. Eine erste Kontrastrekonstruktion betrifft die frühen Rahmungen von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Differenz. In der Gruppe Grundschullehramt dominieren zu Beginn des Studiums stärker sozialorientierte, moralisch grundierte und anerkennungsbezogene Figuren. Dies zeigt sich exemplarisch in folgender Passage:

GRw3: [...] Ich habe einen guten Freund, dessen Eltern sind aus Polen gekommen [...]. Der versteht, wenn seine Eltern sich auf Polnisch unterhalten, aber er selber kann kein einziges Wort Polnisch, weil er eben auch von klein auf gesagt bekommen hat „Du musst erstmal Deutsch lernen. Lern erstmal Deutsch. (.) Sprich doch gefälligst Deutsch. (.)

Das Deutsche solltest du jetzt beherrschen", [...] und er jetzt, wenn er jetzt versucht, irgendwie sich mit d/ seinen Eltern auch mal auf der Muttersprache zu unterhalten, das überhaupt nicht vernünftig funktioniert, [...] obwohl genau da ja eigentlich das Potenzial wäre, dass er sich dann auch mit seinen Eltern vernünftig unterhalten könnte.

GRw2: Ja, auf jeden Fall. Das ist halt auch schade, dass die Leute dann sowas verlieren, einfach weil der Druck dann so groß ist, jetzt Deutsch zu lernen und [...] dann sowas Essentielles irgendwie verlorengelht (EZ 1, Z. 167-187)

Mehrsprachigkeit erscheint hier zunächst nicht primär als didaktisches Problem oder diagnostischer Sonderfall, sondern als Frage von Zugehörigkeit, biografischer Kontinuität und sprachlichem Verlust. Im Zentrum steht eine anerkennungsbezogene Perspektive, in der der Druck zur Anpassung an die deutsche Sprache als Ursache für den Verlust von Ressourcen und familialen Verständigungsmöglichkeiten thematisiert wird. Sprachliche Differenz wird damit zunächst weniger unter dem Vorzeichen schulischer Ordnung als vielmehr als Ausdruck gesellschaftlicher Ausschlussdynamiken verhandelt. Im Kontrast dazu zeigt sich entlang der Rekonstruktionen in vorausgegangenen Abschnitten des hiesigen Beitrags für die Gruppe Sonderpädagogik bereits früh eine deutlich stärkere Strukturorientierung: Mehrsprachigkeit wird dort häufig im Horizont von Barriere, Zuständigkeit, Diagnostik und institutioneller Bearbeitungsnotwendigkeit (Stichwort: Handwerkskoffer) verhandelt. Während die Grundschulgruppe also zunächst stärker von einer sozial- und anerkennungsbezogenen Rahmung ausgeht, greifen die Studierenden der Gruppe Sonderpädagogik früher auf strukturierende und selektive Ordnungsmuster zurück.

Eine zweite Konstrastrekonstruktion betrifft den weiteren Studienverlauf. In der Gruppe Grundschullehramt geraten die anfänglichen kind- und gerechtigkeitsbezogenen Orientierungen im Kontakt mit schulischer Praxis und institutionellen Anforderungen zunehmend unter Druck. Dies zeigt sich exemplarisch in der folgenden Passage:

GRw4: Also beim EOP [Eignungs- und Orientierungspraktikum] war es zum Beispiel oft so, dass wir also (ähm) mit (.) den Kindern, die quasi Förderbedarf hatten, aus dem Regelunterricht rausgegangen sind, um da [...] ein Grundvokabular aufzubauen, [...] aber das ging halt (.) nicht im Regel=unterricht, weil manche Kinder halt schon viel weiter sind [...] Das heißt, man musste es halt einfach so splitten, weil diese Differenzen einfach halt zu groß waren (..) was das angeht (EZ 4, Z. 77-87)

Hier verschiebt sich der Fokus von einer primär anerkennungsbezogenen Figur auf eine stärkere Auseinandersetzung mit organisatorischen, didaktischen und institutionellen Begrenzungen. Gleichwohl bleibt der Ausgangspunkt ein pädagogisches Bemühen um Unterstützung; die *Strukturorientierung* erscheint eher als Reaktion auf erfahrene Handlungsgrenzen. In der Gruppe Sonderpädagogik zeigt sich demgegenüber im Längsschnitt weniger eine solche Verschiebung als vielmehr eine Verdichtung bereits früh angelegter strukturorientierter Muster. Differenz wird dort früher und deutlicher über diagnostische Raster, professionelle Zuständigkeitsordnungen und entlastungsbezogene Bearbeitungsfiguren relationiert.

Zusammenfassend verweist der Gruppenvergleich damit auf einen zentralen Unterschied: In der Gruppe Grundschullehramt lassen sich zunächst stärker *sozialorientierte* und anerkennungsbezogene Rahmungen rekonstruieren, die im weiteren Studienverlauf unter dem Eindruck schulischer Praxis zunehmend mit institutionellen Anforderungen relationiert werden. In der Gruppe Sonderpädagogik dominieren demgegenüber früher *strukturorientierte*, diagnostische und zuständigkeitsbezogene Orientierungsgehalte, die sich im Längsschnitt eher stabilisieren und verdichten. Gemeinsam ist beiden

Gruppen, dass sich handlungsleitende Orientierungen nicht linear zu entwickeln scheinen; unterschiedlich ist jedoch, von welcher Orientierungsfigur aus diese Verschiebungen ihren Ausgang nehmen.

6. Kritische Einordnung und Diskussion

Die vorgestellte Studie rekonstruiert professionsbezogenen Orientierungen angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte im Spannungsfeld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Im Zentrum standen die Fragen, welche Orientierungsgehalte sich im Themenfeld rekonstruieren lassen (Forschungsfrage 1) und inwiefern sich diese über den Studienverlauf hinweg akzentuieren oder verändern (Forschungsfragen 2). Auf Grundlage dokumentarisch analysierter Gruppendiskussionen konnten dabei zentrale Orientierungsfiguren rekonstruiert werden, die sich mehrheitlich einer *strukturorientierten* Orientierung (Niehaus 2024a) zuordnen lassen. Die dominante Deutungsfigur rahmt sprachliche Diversität in erster Linie nicht als pädagogische Ressource, sondern als institutionell zu bearbeitende Herausforderung. Dies Grundfigur durchzieht alle vier Erhebungszeitpunkte und dokumentiert sich sowohl in monologischen Problematisierungen schulischer Praxis als auch in reflexiven Diagnostikdebatten. Der strukturorientierte Orientierungsrahmen zeigt sich dabei auf mehreren Ebenen:

Erstens wird sprachliche Differenz wiederholt in bestehende Kategorisierungs- und Ordnungslogiken überführt. Sprachliche Abweichungen werden nicht selten entlang sonderpädagogischer Förderkategorien, institutioneller Zuständigkeiten oder sozialer Problemrahmungen lesbar gemacht. Rhetorische Fremdmarkierungen wie „solche Schüler“ oder die Verknüpfung sprachlicher Unsicherheiten mit Verhaltensauffälligkeiten (Niehaus, 2026) verweisen darauf, dass Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration im Diskurs der Studierenden vielfach nicht als Facette schulischer Heterogenität erscheint, sondern als Differenz, die institutionell eingeordnet, erklärt und bearbeitet werden muss. Sprachliche Vielfalt wird damit nicht nur beschrieben, sondern zugleich in einer Weise markiert, die Distanz erzeugt und an schulische Selektionslogiken anschlussfähig ist.

Zweitens tritt eine ausgeprägte Orientierung an diagnostisch-selektiven Steuerungsinstrumenten zutage. Anstelle einer Förderung, die an (sprachliche) Heterogenität anschließt, steht vielfach die Klassifikation von Abweichung im Vordergrund. Die Forderung nach zusätzlichen Diagnoseinstrumenten, die Nutzung von „Excel-Tabellen zur Leistungsfilterung“ oder der Wunsch nach mehr „Handwerkszeug“ zur differenzierten Bewertung spiegeln eine meritokratische Logik wider, die auf Normangleichung statt auf Vielfalt setzt. Konzeptionelle Reflexionen über mögliche pädagogische Anschlussstrategien bleiben zumeist ausgespart.

Drittens offenbaren sich strukturelle Entlastungsstrategien in Form der Auslagerung von Verantwortung (Delegation bzw. Zuständigkeitsabgrenzung). Sprachbildung wird nicht selten als Aufgabe an andere Professionen (u.a. DaZ-Lehrkräften), Erziehungsberechtigte oder implizit auch an die Schüler:innen selbst verwiesen. Darin dokumentiert sich eine begrenzte Wahrnehmung eigener sonderpädagogischer Zuständigkeit im Feld sprachlicher Heterogenität. Dies ist insofern bedeutsam, als der sonderpädagogische Professionalisierungsanspruch im inklusiven Schulsetting gerade nicht in enger Zuständigkeitsbegrenzung aufgeht, sondern die Bearbeitung komplexer Unterstützungsbedarfe, multiprofessionelle Koordination und reflexive Relationierung von Differenzordnungen einschließt.

Der Vergleich mit der Gruppe Grundschullehramt schärft diese Befunde. In beiden Gruppen werden Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Spannungsfeld von pädagogischem Anspruch, institutionellen Anforderungen und begrenzten Handlungsmöglichkeiten verhandelt. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Ausgangsfigur (Abschnitt 5). Im Längsschnitt deuten sich damit für die Grundschulgruppe eher eine Verschiebung handlungsleitender Orientierungen an, während sich in der

Gruppe Sonderpädagogik früher angelegte Orientierungsfiguren eher stabilisieren und verdichten. Mit Blick auf die Verlaufsperspektive zeigt sich insgesamt weniger eine grundlegende Transformation als vielmehr eine Akzentuierungsverschiebung. Diese Verschiebung ist vor dem Hintergrund weiterer fachlicher, schulpraktischer und universitärer Erfahrungsräume zu lesen, zu denen auch das DSSZ-Modul (Chlosta & Scholten-Akoun 2010) gehört, ohne deren jeweilige Bedeutung im vorliegenden Material eindeutig bestimmen zu können. Gerade hierin liegt jedoch ein zentraler Befund: Die Ergebnisse verweisen nicht nur auf individuelle Positionierungen einzelner Studierender, sondern auch einen professionsbezogenen Erfahrungs- und Deutungsraum, in dem ein strukturorientierter Bearbeitungsmodus sprachlicher Differenz deutlich anschlussfähiger erscheint als ein sozialorientierter. Alternative Orientierungen sind im Material zwar vorhanden, bleiben jedoch randständig. Mit Spw2 zeigt sich eine Kontrastfigur, die temporär von der dominanten Diskurslogik abweicht und sprachliche Teilhabe gegenüber formaler Richtigkeit priorisiert, Mitlernende als sprachliche Vermittlungsinstanzen anerkennt und Mehrsprachigkeit nicht primär als Problem, sondern als soziale Ressource adressiert. Dass dieser Feldzugang im Gruppenkontext kaum diskursbestimmend wird, verweist auf die Fragilität solcher Gegenakzente innerhalb eines insgesamt diagnostisch, ordnend und zuständigkeitsbezogen gerahmten professionellen Orientierungsraums.

Für die Lehrkräftebildung ergeben sich daraus mehrere Implikationen. So erscheint es notwendig, Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen Studium nicht additiv, sondern systematisch mit Fragen von Inklusion, Diagnostik, Profession, Unsicherheit und Macht zu verschränken. Weiter sollten diagnostische Verfahren nicht primär als Instrumente der Selektion und Zuordnung vermittelt werden, sondern als reflexive Tools zur Unterstützung von Teilhabe und Bildungszugängen. Darüber hinaus bedarf es Lernräume, in denen Studierende Ambivalenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht vorschnell im Modus von Defizitbearbeitung, Delegation oder Zuständigkeitsabgrenzung auflösen, sondern widersprüchliche Anforderungen reflexiv relationieren lernen. Hierzu bedarf es sowohl fallbezogener, irritierender und diskriminierungskritischer Reflexionsanlässe (Niehaus, Cantone & Pfaff 2025) als auch didaktischer Zugänge, die Mehrsprachigkeit als Grundmodus schulischer Praxis sichtbar und bearbeitbar machen. Die Studie macht damit deutlich, dass professionsbezogene Orientierungen nicht nur Inhalte, sondern auch Haltungen und Deutungsangebote betreffen. In einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung muss gerade in dem sonderpädagogischen Ausbildungsteil des Studiums entlang des fachlichen Selbstverständnisses als „Menschenrechtsprofession“ (Bleher & Gingelmeier 2019) daher neben Fach- und Diagnosekompetenz insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zur strukturellen und kritischen Selbstreflexion und zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt als Ressource gefördert werden. Zugleich sind die Befunde im Lichte der Anlage der Studie einzuordnen. Die Rekonstruktionen beruhen auf einer kleinen, längsschnittlich begleiteten Gruppe und auf Gruppendiskussionen als Erhebungsformat. Sie ermöglichen dichte Einblicke in geteilte Orientierungen und deren Akzentuierungen, nicht jedoch die eindeutige Zuschreibung einzelner Einflussfaktoren. Gerade daraus ergibt sich ein weiterführendes Forschungsdesiderat. Künftige Arbeiten sollten Professionalisierungsverläufe im Themenfeld noch stärker in der Verschränkung von Studium, Praxisphasen, biografischen Erfahrungen und institutionellen Rahmungen untersuchen. Der vorliegende Beitrag versteht sich insofern als Zwischenstand, der sichtbar macht, wie stark sprachliche Differenz im sonderpädagogischen Professionalisierungskontext mit Fragen von Ordnung, Zuständigkeit, Diagnostik und Teilhabe verknüpft wird – und wie voraussetzungsfull es ist, ressourcen- und partizipationsorientierte Professionalisierung unter diesen Bedingungen nachhaltig zu etablieren.

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), S. 240–252. <https://doi.org/10.3262/SZ1903240>
- Amirpur, Donja (2020). Intersektionalität reloaded. Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In: Anke König & Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 118–143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Barth-Chiotoroiu, Ioana (2024). Zur Rolle von Ungewissheit im professionalisierten Handeln. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie zu Handlungsentscheidungen. *ZRFF*, 5, S. 94–109. <https://doi.org/10.25656/01:34030>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Bischoff, Stefanie (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bleher, Werner & Gintelmaier, Stephan (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der "Pädagogik bei Verhaltensstörungen" / des Förderschwerpunkts "emotionale und soziale Entwicklung" an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE*, 1, S. 92–100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.)*. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), S. 550–570.
- Bohnsack, Ralf; Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandstetter, Ralf; Stecher, Markus, Albrecht, Christian & Staubitz, Philipp (2024). *Sonderpädagogisches Handeln im Rahmen von ILEB*. Online: https://wsd-bw.de/doku.php?id=wsd:grundlagen:sonderpaedagogisches_handeln_ileb#sonderpaedagogisches_handeln_im_rahmen_von_ileb (18.06.2025).
- 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 (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Burghardt, Manfred & Brandstetter, Ralf (2008). Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung: Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. *Pädagogische Impulse*, 3, o. S.

- 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.
- Chlosta, Christoph & Scholten-Akoun, Dirk (2010). Welche DaZ-Anteile sollten in den Lehramtsstudiengängen der Bundesländer obligatorisch sein? In Rupprecht S. Baur & Dirk Scholten-Akoun (in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator) (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven* (S. 121–127). Online: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf (03.04.2025).
- 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), <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Fachverband Sonderpädagogik e.V. (2019). Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext. Online: https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2021/12/2019_Berufsbild_Sonderpaedagogen_im_inkluisiven_Kontext_2020.pdf (18.02.2025).
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–184). Münster: Waxmann.
- Grohnfeldt, Manfred (2015). *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler – zum Lehrerberuf – Reproduktions- und Transformationspfade. In: Hilke Pallesen & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Lehrerberuf* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *ZISU*, 7, S. 109–121.
- Kaplan, Ina (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Münster/New York: Waxmann.
- Knigge, Michel (2020). Inklusion und Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 239–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegung und rekonstruktive Perspektiven. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41 –52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- LABG (2009). *Abschnitt III, § 11, Abs. 8*. Online: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1 (02.03.2025).
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 7–16.
- Lütje-Klose, Birgit (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 27–55). Münster/New York: Waxmann.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werke [1921–1922]*. München: Luchterhand
- Massumi, Mona; Verlinden, Karla & Berninger, Ina (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration – Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. *beiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 8(2022), S. 207–238.
- Ministerium für Schule und Bildung (MSB) NRW (2014). Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. Online: https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/broschuere_alltagsintegrierte_sprachbildung_und_beobachtung_im_elementarbereich.pdf (18.06.2025).
- Niehaus, Kevin (2026). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung. *ESE*, 8(2026), 176–194. <https://doi.org/10.35468/6236-11>
- Niehaus, Kevin (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8>
- 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*, 10, S. 319–333. <https://doi.org/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, S. 16–44. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2>
- 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 (Hrsg.), *Professionalisierung für Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–109). Münster: Waxmann.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (2025). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur curricularen, hochschuldidaktischen und disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 1, S. 127–149. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.07>

- Niehaus, Kevin; Frank, Teresa & Dittmann, Mara (2025). Orientierungen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht. Eine qualitativ-rekonstruktive Begleitstudie zum Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte in projektbezogenen Bachelor-Praxisphasen. *ZRFF*, 6, S. 45–68. <https://doi.org/10.25656/01:33640>
- Niehaus, Kevin; Backhaus, Hanna; Nas, Hazer; Orhan, Fatma & Ratzmann, Fritz (im Druck). Was ich verschiebt: Zur Entwicklung handlungsleitender Orientierungen im Themenfeld Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Lehramtsstudium. Erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Longitudinalstudie im Bachelor-Studium. In Matthias Olk & Robert Baar (Hrsg.), *Rekonstruktive Grundschulforschung. Perspektiven – Befunde – Theoriebildung*.
- Pallesen, Hilke & Kramer, Rolf-Torsten (2025). Den Studierenhabitus erforschen. Das Studium zum Lehrberuf zwischen praktischer Bewährung und Professionalisierungsanforderungen. In Tobias Leonhardt (Hrsg.), *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf* (S. 64–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfaff, Nicolle & Krüger, Heinz-Hermann (2009). Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 191–320.
- Pfaff, Nicolle & Cantone, Katja F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *κ:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), S. 136–152.
- Plöger, Simone (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnografische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). München: Oldenburg.
- Riebling, Linda (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroedler, Tobias; Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline (2023). A mixed-methods approach to analyzing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), S. 11–30.
- Stitzinger, Ulrich (2019). *Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung*. Wiesbaden: Springer VS.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission) (2025). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch*. Online: <https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf> (05.04.2025)
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Van Ackeren-Mindl, Isabell; Klemm, Klaus & Schmid-Kühn, Svenja Mareike (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Wahbe, Nadia (2023). Zur Qualifizierung zukünftiger DaZ-kompetenter Lehrer*innen für sprachsensiblen Fachunterricht als Teil inklusiven Unterrichts. In Marion Döll & Magdalena Michalak (Hrsg.), *Schriftenreihe: Deutsch als Zweitsprache - Positionen, Perspektiven, Potenziale: Bd. 3. Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (S. 63–86). Münster: Waxmann.

Autor:innenangaben

Kevin Niehaus, Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (Universität Duisburg-Essen)

Mehrsprachigkeit, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung

Fritz Ratzmann, Lehramtsanwärter (LA Gy/Ge), Zentrum für schulpraktische Lehrkräfteausbildung Mönchengladbach

Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Inklusive Bildung

Sarah Schormann, Lehramtsanwärterin (LA Gr), Zentrum für schulpraktische Lehrkräfteausbildung Duisburg
Selbstwirksamkeit, Inklusive Bildung, Fehlerkultur, Digitale Bildung

Hazer Melek Nas, Lehramtsanwärterin (LA Gr), Zentrum für schulpraktische Lehrkräfteausbildung Duisburg

Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Inklusive Bildung

Marina Drysch, Lehramtsanwärterin (LA Gr), Zentrum für schulpraktische Lehrkräfteausbildung Gelsenkirchen

Selbstreguliertes Lernen, Offener Unterricht, Bildungsgerechtigkeit, Growth Mindset