

„Dass wir es benennen, ist schon eine Art kleine Revolution“ – Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit aus intersektionaler Perspektive und deren Potenziale für die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung

Sarah Volknant

Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit wird im Bildungskontext häufig als Ressource bezeichnet, jedoch prägen dominante Sprachideologien und Normalitätsvorstellungen den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule erheblich; insbesondere sogenannte Migrationssprachen werden marginalisiert. Dies spiegelt sich auch in den Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften wider und kann maßgeblich zur Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schüler*innen beitragen. Die vorliegende Studie untersucht die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit sowie deren intersektionale Relevanz anhand von Gruppendiskussionen. Die Daten wurden qualitativ-inhaltsanalytisch und unter Rückgriff auf eine intersektionale Heuristik ausgewertet, um Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund miteinander verwobener Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu betrachten und um Mechanismen der Inklusion und Exklusion sichtbar zu machen. Die Analyse zeigt, dass Sprache entlang verschiedener Differenzlinien konstruiert wird und dass die Überzeugungen der Teilnehmenden Defizitorientierungen und Verunsicherungen, aber auch Sensibilität für Diskriminierungen sowie verändernde und widerständige Strategien beinhalten. Die Untersuchung bietet damit wichtige Anknüpfungspunkte für eine intersektional sensible und inklusionsorientierte Lehrkräftebildung.

Schlagworte

Überzeugungen, Mehrsprachigkeit, Intersektionalität, Lehrkräftebildung, Bildungssprache, Gruppendiskussion

Title

„The fact that we're naming it is already a kind of small revolution“ – Pre-service teachers' beliefs about multilingualism and inequality from an intersectional perspective and their potential for an inclusion-oriented teacher education

Abstract

Although multilingualism is often described as a resource in the educational context, dominant language ideologies and notions of normality significantly shape the way multilingualism is dealt with in schools, and so-called migrant languages are particularly marginalized. This is also reflected in the beliefs of (pre-service) teachers and can contribute significantly to the educational disadvantage of multilingual students. This study examines the beliefs about multilingualism and inequality and their intersectional relevance among pre-service teachers through focus group discussions. The data were analyzed using qualitative content analysis and an intersectional heuristic in order to consider multilingualism against the background of intertwined relations of power and dominance and to make visible mechanisms of inclusion and exclusion. The analysis shows that language is constructed along multiple lines of difference and that the participants'

beliefs include deficit orientations and insecurities, but also sensitivity to discrimination and strategies of change and resistance. The study thus offers important starting points for intersectionally sensitive and inclusion-oriented teacher training.

Keywords

teacher beliefs, multilingualism, intersectionality, teacher education, academic language, focus group

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Mehrsprachigkeit und Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte
 - 2.1. Mehrsprachigkeit inklusiv und intersektional betrachten
 - 2.2. Überzeugungen von Lehrkräften
 - 2.3. Aktueller Forschungsstand
3. Gruppendiskussionen zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule
 - 3.1. Forschungsfragen und -interesse
 - 3.2. Intersektionalität als Forschungs- und Analyseperspektive
 - 3.3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen
 - 3.4. Stichprobe
4. Darstellung und Einordnung der Ergebnisse
 - 4.1. Rahmung
 - 4.2. Überzeugungen der Teilnehmenden
 - 4.3. Intersektionale Relevanz
5. Implikationen für die Lehrkräftebildung und Fazit
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird bildungspolitisch als wertvolle Ressource anerkannt ([Kultusministerkonferenz, 2019](#)), doch im schulischen Kontext wird ihre Wertschätzung durch vorherrschende Sprachideologien und Vorstellungen von sprachlicher Normalität begrenzt. Das Sprachvermögen von Schüler*innen wird an gesellschaftlich konstruierten Standards gemessen und historisch gewachsene, hegemoniale Sprachverhältnisse bestimmen, welche Sprachkompetenzen als wertvoll oder defizitär gelten ([Gogolin, 2008](#)). Insbesondere sogenannte Migrationssprachen werden oft marginalisiert, während Sprachen wie Englisch oder Französisch eine privilegierte Stellung einnehmen ([Dirim & Khakpour, 2018](#)). Das Deutsche wird häufig als die einzige legitime Sprache angesehen und ist in politischen sowie gesellschaftlichen Debatten präsent, etwa in der Forderung nach einer Deutschpflicht auf dem Schulhof. Diese Perspektiven können sich auch in den Überzeugungen und Praktiken (angehender) Lehrkräfte widerspiegeln und zu erheblichen Bildungsbenachteiligungen führen. Ein intersektionaler Blick auf Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit ermöglicht es, diese vor dem Hintergrund miteinander verwobener und wechselwirkender Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren und Zugänge zu Reflexion, Kritik und Veränderung aufzuzeigen ([Riegel, 2016](#)). Obwohl Überzeugungen (angehender) Lehr-

kräfte bezüglich Mehrsprachigkeit ein zentrales Forschungsthema darstellen und etwa im Rahmen von Sprachbildung und Inklusion diskutiert werden (Niehaus & Cantone, 2024; Di Venanzio & Niehaus, 2023), fehlt bislang eine explizit intersektionale Analyse dieser. Diese Forschungslücke wird im vorliegenden Beitrag adressiert, indem anhand von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden deren Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit qualitativ-inhaltsanalytisch und entlang der intersektionalen Analyseperspektive nach Riegel (2016) untersucht werden. [1]

2. Mehrsprachigkeit und Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte

2.1. Mehrsprachigkeit inklusiv und intersektional betrachten

Ein weites, menschenrechtsbasiertes Inklusionsverständnis begreift Inklusion nicht nur als schulorganisatorischen Einschluss von Kindern mit Behinderungen, sondern auch als einen gesamtgesellschaftlichen Prozess für Teilhabegerechtigkeit, der sämtliche Dimensionen von Differenz berücksichtigt (Budde, 2018). In einem politischen Verständnis nach Boger (2017) wird Inklusion dabei auch als Differenzgerechtigkeit im Sinne von Nicht-Diskriminierung konzeptualisiert. Inklusion fungiert somit als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (Boger, 2017, o. S.), wodurch sich die Anschlussfähigkeit für intersektionale Perspektiven offenbart. Eine Verschränkung von Inklusion und Intersektionalität, so Budde (2018), erlaubt es, soziale Ungleichheiten in ihrer intersektionalen und relationalen Verwobenheit analysierbar zu machen und zu verstehen, wie multiple Differenzkategorien zusammenwirken und dabei schulische Prozesse des Ein- und Ausschlusses begünstigen. Damit wird Intersektionalität, unter anderem in ihrer heuristisch-analytischen Funktion (Riegel, 2016), zu einem Denkwerkzeug, das im Sinne des Ziels der Inklusion zur Erlangung von Teilhabe und Diskriminierungsfreiheit herangezogen werden kann. Eine so gefasste inklusive und intersektionale Perspektive eröffnet überdies die Möglichkeit, ein vielschichtiges Verständnis von Mehrsprachigkeit zu formulieren, welches nicht nur verschiedene Formen des sprachlichen und kommunikativen Ausdrucks, sondern weitere damit verbundene Differenzkonstruktionen berücksichtigt. [2]

Nach Grech und McLeod (2012) gilt als mehrsprachig, wer zwei oder mehr Sprachen in gesprochener, geschriebener oder manueller Form verstehen oder produzieren kann. Diese Definition umfasst daher auch die Kommunikation in Gebärdensprache und wird unabhängig vom Zeitpunkt des Spracherwerbs und dem individuellen Kompetenzniveau betrachtet. Ein weitgefasstes und dynamisches Verständnis von Mehrsprachigkeit schließt zudem ein breites Spektrum sprachlicher und kommunikativer Mittel ein, darunter verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente und Stile (Busch, 2021). Im Einwanderungsland Deutschland ist überdies die migrationsgesellschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit unerlässlich, die alle Formen von Sprache(n) vor dem Hintergrund der Differenzkategorie *Migration* betrachtet (Dirim & Khakpour, 2018). An diese Perspektiven anschlussfähige Formulierungen eines inklusiven Mehrsprachigkeitsverständnisses finden sich unterdessen bei Chilla (2019), die im Kontext der Sprachbildung für eine *gesamtsprachliche Heterogenität* plädiert. Hierbei werden sprachbildende Angebote nicht entlang konstruierter sprachlicher Normabweichungen oder Differenzdimensionen, sondern in Hinblick auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse von Schüler*innen entwickelt. [3]

Eine erweiterte, inklusive und intersektionale Sichtweise auf Mehrsprachigkeit kann dazu beitragen, Bildungsungleichheiten und schulische Exklusionsprozesse zu erfassen, die oftmals im Zusammenhang mit dem defizitorientierten Blick auf den sprachlichen Hintergrund von Schüler*innen stehen (Mecheril, 2021). Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache werden weiterhin überproportional häufig Sonder- und Förderschulen zugewiesen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Auch sogenannte „bildungssprachliche Praktiken“ (Morek & Heller, 2012, S. 89) und deren (Nicht-)Beherrschung spielen eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit ungleichen Bildungschancen. Bildungssprachliche Praktiken umfassen dabei sprachliche und kommunikative Methoden, die in der Schule sowohl implizit als auch explizit normativ angewendet und gefordert werden, um „bestimmte bildungsaffine Identitäten“ (Morek & Heller, 2012, S. 89) zu kennzeichnen. Insbesondere migrantisierten Schüler*innen werden

pauschal „bildungssprachliche Schwierigkeiten“ (Bjegač & Holzmayer, 2022, S. 310) zugeschrieben, wodurch die intersektionale Relevanz von Sprache als Differenzkategorie ersichtlich wird. Differenzierte Ergebnisse, die den Zwiespalt von Lehrkräften hinsichtlich des Konstrukts der Bildungssprache verdeutlichen, finden sich bei Di Venanzio und Niehaus (2023), die auf ein bestehendes „normatives Spannungsfeld“ zwischen dem bildungspolitischen Inklusionsauftrag und der häufig defizitorientierten Wahrnehmung mehrsprachiger Schüler*innen hinweisen. [4]

Die im Black Feminism (Combahee River Collective, 1977/2002; Crenshaw, 1989) verwurzelte Idee der Intersektionalität beschreibt das gleichzeitige Zusammenwirken verschiedener sozialer Ungleichheiten sowie daraus resultierende Benachteiligungen. Die Intersektionalität hat mittlerweile auch in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft Einzug gehalten und prägt dort zunehmend machtkritische Perspektiven in Forschung und Praxis (Lindmeier, 2023). In der pädagogischen Auseinandersetzung knüpft die intersektionale Herangehensweise an ihren emanzipatorischen Ursprung an, indem sie versucht, Diskriminierungsstrukturen und Prozesse des Othering sichtbar zu machen und kritisch zu hinterfragen (Budde, 2018; Riegel, 2016). Betrachtet man Mehrsprachigkeit in der Schule aus intersektionaler Perspektive, so rücken insbesondere die Wirkweisen des Linguizismus in den Vordergrund, der sich häufig in Verschränkung mit weiteren gesellschaftlich Macht- und Herrschaftsverhältnissen wie Klassismus und Ableismus äußert (Akbaba & Salzmänn-Hoang, 2024; Bjegač & Holzmayer, 2022; Buchner & Akbaba, 2023). In diesem Zusammenhang weisen z. B. Buchner & Akbaba (2023) anhand raumtheoretischer Perspektiven auf die Verschränkungen von rassistischen und ableistischen Orientierungen hin. Ableismus wird hierbei, anknüpfend an ein weitgefasstes Inklusionsverständnis, als Differenzordnung verstanden, die über „das Zu- und Abschreiben von Fähigkeiten sowie hierarchisierende Bewertungspraktiken“ (S. 4) konstruiert wird. Ein solches Verständnis von *dis/ability* im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit aus einer kritischen, disziplinenübergreifenden Perspektive wird bislang nur vereinzelt aufgegriffen und stellt insbesondere in der sonderpädagogischen Forschung ein Desiderat dar. [5]

Den Begriff des Linguizismus beschreibt Dirim (2017) als eine an koloniale Denktraditionen anknüpfende Praxis, bei der bestimmte Sprache(n), Sprechweisen oder Akzente und ihre Sprecher*innen rassistisch abgewertet werden. In der Schule manifestiert sich dies etwa in der Vorgabe, ausschließlich Deutsch zu sprechen, oder in der Bevorzugung von Kolonialsprachen in ihrer als legitim betrachteten, europäischen Variante gegenüber Migrationssprachen (Dirim & Khakpour, 2018). Ein intersektionaler Blick auf Mehrsprachigkeit kann diskriminierende Strukturen und Barrieren für mehrsprachige Schüler*innen im Bildungssystem aufzeigen und zur Reflexion bestehender Überzeugungen herangezogen werden. Solche Reflexionsprozesse sind im Hinblick auf eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung von Bedeutung, da sie im Rahmen eines umfassenden Inklusionsverständnisses auf die gesamtgesellschaftliche Teilhabe und Differenzgerechtigkeit abzielen. [6]

2.2. Überzeugungen von Lehrkräften

Im Kontext von Migration und Inklusion ist es von zentraler Bedeutung, Lehrkräfte darin zu stärken, den Schulalltag sprachsensibel zu gestalten und so den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Schüler*innen begegnen zu können (Paraschou & Soremski, 2022). Dazu gehört, dass sie ihre eigenen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster im Kontext gesellschaftlicher und politischer Veränderungen kritisch reflektieren (Paraschou & Soremski, 2022). Um dies zu ermöglichen, müssen diese Muster zunächst sichtbar und damit analysierbar gemacht werden. Die vorliegende Untersuchung greift hierfür auf das theoretische Konstrukt der Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte zurück. [7]

Der Begriff der Überzeugungen von Lehrkräften wurde mangels einer einheitlichen Definition lange Zeit als „messy construct“ (Pajares, 1992) betrachtet. In einem aktuellen Definitionsansatz hingegen fassen Lange und Plohmer (2025) Überzeugungen als „selbstnormatives und subjektives Wissen“ (S. 261) zusammen, welches in einem komplexen Überzeugungssystem organisiert ist und dabei sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte einschließt. Der vorliegende

Beitrag orientiert sich an der Definition von **Reusser und Pauli (2014)**, die berufsbezogene Überzeugungen als individuelle oder kollektive, wertende Vorstellungen über Schule, Schüler*innen und die eigene Rolle als Lehrkraft beschreiben, welche sich auf mehreren, ineinandergreifenden Ebenen manifestieren. **Reusser und Pauli (2014)** unterscheiden dabei epistemologische, personenbezogene und kontextbezogene Überzeugungen, die sich auf Lernprozesse oder Inhalte, auf Lehrkräfte oder Schüler*innen, oder auf Schule und Gesellschaft im Allgemeinen beziehen. Überzeugungen können individueller oder kollektiver Natur sein, sich überschneiden, widersprüchlich sein und sind gleichzeitig subjektiv, affektiv und emotional aufgeladen sowie wertgebunden (**Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014**). Sie spiegeln wider, woran eine Lehrkraft glaubt und womit sie sich – nicht nur in ihrer Rolle als Lehrkraft – identifiziert. Die Überzeugungen von Lehrkräften orientieren sich besonders an schulbiografischen Erfahrungen, wobei **Reusser und Pauli (2014)** die signifikante Rolle des „individuell verinnerlichten (kollektiven) Habitus“ (S. 644) betonen, der die tiefgreifende, unbewusste und automatische Verinnerlichung schulischer Strukturen und Praktiken beschreibt. Es handelt sich um kollektive, soziale Praktiken, die durch Sozialisation und das Lehramtsstudium beeinflusst werden und sich in pädagogischen Deutungs- und Handlungsmustern wiederfinden (**Reusser & Pauli, 2014**). Überzeugungen prägen somit in erheblichem Maße sowohl die pädagogischen Entscheidungen von Lehrkräften als auch ihre Haltung gegenüber den Schüler*innen (**Lundberg & Brandt, 2023; Pajares, 1992**). [8]

Inwiefern Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften veränderbar sind, wird unterschiedlich bewertet. Zum einen gelten sie als tief verankert und schwer zu modifizieren (**Pajares, 1992**), zum anderen weist der nachfolgende aktuelle Forschungsstand auf deren mögliche Veränderbarkeit hin. [9]

2.3. Aktueller Forschungsstand

Die aktuelle Forschung zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit deutet sowohl auf zunehmend positive Einstellungen als auch auf eine Persistenz sprachbezogener Defizitorientierungen hin. Um eine ganzheitliche Perspektive auf Professionalisierungsprozesse und potenzielle Kontinuitäten in Überzeugungen zu ermöglichen, werden im Folgenden sowohl Studien zu Lehramtsstudierenden verschiedener Studiengänge als auch zu praktizierenden Lehrkräften rezipiert. [10]

Einerseits zeigt sich, dass Lehrkräfte verstärkt den gezielten Einsatz von Erstsprachen im Unterricht befürworten, insbesondere jene mit einer DaZ-Aus- oder Weiterbildung (**Lange & Pohlmann-Rother, 2020**). Außerdem können Angebote im Studium Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit positiv beeinflussen, wie es beispielsweise **Schroedler, Rosner-Blumenthal und Böning (2023)** anhand quantitativer Daten ihrer Pre-Post-Design-Studie nachweisen konnten. [11]

Andererseits wurden defizitorientierte Wahrnehmungen von mehrsprachigen Schüler*innen dokumentiert, die sich im Widerspruch zu einem ressourcenorientierten Blick auf Mehrsprachigkeit befinden. **Lange, Alhallak und Plohmer (2024)** zeigten in ihrer qualitativen Untersuchung von vignettenbasierten Interviews auf, wie Grundschullehrkräfte Ausgrenzung verstärken, indem sie das Sprechen der Familiensprache im Schulalltag verbieten und so zur Aufrechterhaltung sprachlicher Diskriminierung beitragen. **Ohm (2021)** verweist darauf, dass Aspekte wie Herkunft, Religion oder Bildungsstand der Familie von angehenden Lehrkräften oft unreflektiert mit Mehrsprachigkeit assoziiert oder gleichgesetzt werden. Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache werden unabhängig von ihrem tatsächlichen Sprachstand pauschal als „DaZ-Kinder“, „Ausländerkinder“ oder „Flüchtlingskinder“ mit besonderem Sprachförderbedarf kategorisiert (**Ohm, 2021**). Diese defizitären Perspektiven verdeutlichen, wie gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie damit verbundene Otheringprozesse den Blick auf die Schüler*innenschaft prägen. [12]

Gleichzeitig finden sich im Kontext von Sprachbildung und Inklusion Beiträge, die hinsichtlich der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit verschiedene Differenzdimensionen berücksichtigen.

So weist Niehaus (2023) hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf eine Defizitorientierung entlang kategorialer Zuschreibungen hin, woraus sich die Notwendigkeit der Förderung einer reflexionsbasierten Lehrkräfteprofessionalisierung formuliert. Perspektiven für eine Sensibilisierung im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion bietet etwa die kasuistische Lehrkräftebildung (Niehaus, 2024). Dabei wurde unter anderem aufgezeigt, wie durch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Diagnostik potenzielle Stigmatisierungen in Bezug auf Migration und sonderpädagogischen Förderbedarf Berücksichtigung finden. Überdies verweisen Brandt, Menzel, Neumann und Weinhold (2024) darauf, dass die in ihrer Studie befragten Lehramtsstudierenden über unzureichendes Wissen, insbesondere bezüglich bildungssprachlicher Register, verfügten, obwohl dies grundlegend für die sprachförderliche Gestaltung von Unterricht ist. Alisaari, Heikkola, Commins und Acquah (2019) veranschaulichten anhand der Ergebnisse eines Mixed-Methods-Fragebogens, dass Lehrkräfte Unsicherheiten, Ängste und Überforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit äußerten und eine unzureichende Vorbereitung im Studium auf die in der Schule anzutreffende Vielfalt und Heterogenität beklagten. [13]

Der Blick ins Forschungsfeld offenbart neben weiterhin bestehenden defizitorientierten Perspektiven auf schulische, insbesondere migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (Lange et al., 2024; Niehaus, 2023; Ohm, 2021) auch wichtige Ansätze zur Reflexion und Veränderung dieser im Rahmen der Lehrkräftebildung (Niehaus, 2024; Schroedler et al., 2023). Obwohl die präsentierten Studien vereinzelt auf Differenzkonstruktionen und damit einhergehende Etikettierungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen eingehen (Niehaus, 2023, 2024; Ohm, 2021) bleibt eine einschlägig intersektionale Analyse mit spezifischem Bezug auf das Konzept der Überzeugungen bislang aus. Eine derartige Auseinandersetzung erfordert den Rückgriff auf differenzierte intersektionale Analysemethoden, die zusammenwirkende, gesellschaftsprägende Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. Eine solche Analyse in Hinblick auf Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit stellt derzeit ein Desiderat dar (Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Lundberg & Brandt, 2023). [14]

3. Gruppendiskussionen zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule

3.1. Forschungsfragen und -interesse

Die im Folgenden dargestellten Forschungsfragen untersuchen, welche Überzeugungen angehende Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit äußern und wie diese intersektional relevant werden. Ziel ist es, nicht nur eine kritische Analyse der Überzeugungen vorzunehmen, sondern auch aufzuzeigen, welche potenziell widerständigen und verändernden Praktiken sowie Strategien die teilnehmenden Lehramtsstudierenden entwickeln, um im Anschluss ressourcenorientierte Implikationen für die Lehrkräftebildung formulieren zu können. Die vorliegende Untersuchung fokussierte demnach zwei Forschungsfragen: [15]

1. Welche Überzeugungen äußern Studierende des Lehramts bezüglich Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule? [16]
2. Wie werden diese Überzeugungen intersektional relevant gesetzt? [17]

3.2. Intersektionalität als Forschungs- und Analyseperspektive

Bei der Betrachtung von Intersektionalität als Forschungs- und Analyseperspektive ist zunächst festzustellen, dass es sich dabei um „keine bestimmte Forschungs- oder Auswertungsmethode [...], sondern eine bestimmte Sicht auf den Forschungsgegenstand und dessen Kontext“ (Riegel, 2016, S. 137) handelt. Im vorliegenden Beitrag wird sich an der intersektionalen Heuristik nach Riegel (2016) orientiert. Diese Heuristik beruht auf einem intersektionalen Analyserahmen, der dazu dient, die Dimensionen und Ebenen sozialer Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse aufzuzeigen und den Forschungsgegenstand analysierbar zu machen. Zusätzlich werden die nachfolgend dargestellten intersektionalen heuristischen Fragen herangezogen, um das empirische Material in dessen sozialem Kontext zu erfassen: [18]

- „Wie werden soziale Differenzkonstruktionen und Dominanzordnungen (situativ, habituell, diskursiv) hergestellt und reproduziert?
- Welche sozialen Differenzkonstruktionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden (wie) relevant? Wie wirken diese zusammen?
- Was wird dabei sichtbar (gemacht), was in den Hintergrund gerückt?
- Aus welcher sozialen Positionierung heraus werden Differenzkonstruktionen vorgenommen und in welchem Kontext erfolgt dies?
- Welche Funktionen und welche Folgen hat dies für die beteiligten Subjekte und für die hegemoniale soziale Ordnung?
- In welcher Weise (und in welchen Kontexten) zeigen sich dabei gegenüber hegemonialen Strukturen, Diskursen und Repräsentationen affirmative, hinterfragende, widerständige oder verschiebende Praktiken?“ (Riegel, 2016, S. 141) [19]

Die intersektionalen heuristischen Fragen dienen dabei als Hintergrundfolie für den gesamten Forschungsprozess. Entlang der Fragen wird untersucht, wie im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule soziale Differenzkonstruktionen und Machtverhältnisse entstehen, (re-)produziert und sichtbar gemacht werden. Dabei stehen die Wechselwirkungen zwischen sozialen Positionierungen (als Lehrkraft), hegemonialen Strukturen und widerständigen Praktiken sowie deren Auswirkungen auf Individuen (insbesondere auf die Schüler*innen) und auf gesellschaftliche Ordnungen im Fokus. Bei der intersektionalen Betrachtung des Forschungsmaterials geht es nicht um das bloße Aufzählen von Differenzkategorien, da hierbei „die Gefahr zu groß ist, dass auf den verschiedenen Ebenen jeweils unterschiedliche Kategorien aufgespürt werden, aber gerade die Folgen und Konsequenzen des intersektionalen Zusammenspiels aus dem Blick geraten“ (Riegel, 2016, S. 139). Dies würde den Interdependenzen zwischen den Ebenen sozialer Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse nicht gerecht werden bzw. sie nicht ausreichend sichtbar machen. [20]

3.3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Zur Erforschung der Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule wurden Gruppendiskussionen in Anlehnung an Lamnek und Krell (2016) geführt. Die Verwendung des Begriffs *Intersektionalität* wurde bewusst vermieden, da eine Vertrautheit der Teilnehmenden (TN) mit dem Begriff keine Voraussetzung darstellen sollte. Um dennoch auf die differenztheoretische Rahmung aufmerksam zu machen und um die TN auf den Diskussionskontext hinzuweisen, wurde in der Akquise und Durchführung der Titel „Mehrsprachigkeit und Ungleichheit“ gewählt. Die Methode der Gruppendiskussion eignet sich insbesondere zur Ermittlung von Überzeugungen, da in dieser Form des sozialen Austauschs „Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten [...] die Einstellungen offenlegen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen“ (Mayring, 2023, S. 68). Darüber hinaus lässt sich in Gruppendiskussionen die soziale Einbettung subjektiver Einstellungen und kollektiver Überzeugungen berücksichtigen, die in engem Zusammenhang mit dem alltäglichen (pädagogischen) Handeln der Teilnehmenden stehen (Lamnek & Krell, 2016; Mayring, 2023). In Anlehnung an das Ablaufs- und Moderationsschema nach Lamnek und Krell (2016) wurden die Gruppendiskussionen je nach Bedarf und Erreichbarkeit der Teilnehmenden sowohl in Präsenz ($n = 1$) als auch via Videokonferenz ($n = 2$) durchgeführt. Der problemzentrierte Leitfaden wurde in Anlehnung an Kühn und Koschel (2018) entwickelt und umfasste die drei Themenblöcke „Rolle als Lehrkraft“, „Schüler*innen“ und „Institution Schule“, jeweils mit drei bis vier Fragen zu Aufgaben und Verständnissen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule. Die theoretische Orientierung hinsichtlich Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit erfolgte in Teilen an Fischer und Ehmke (2019) und in Bezug auf implizit intersektionale Fragestellungen an Boveda (2016). Die Themenblöcke wurden durch eine einleitende Frage im Sinne eines Warm-ups sowie durch einen Schlussteil ge-

rahmt (Kühn & Koschel, 2018). Für den Diskussionsverlauf war es zentral, prozessorientiert auf den Leitfaden zurückzugreifen und die Fragen sowie immanente Fragen spontan an die Gruppendiskussion anzupassen (Kühn & Koschel, 2018; Lamnek & Krell, 2016). [21]

Die Auswertung der Daten erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch mithilfe der Analysesoftware MAXQDA. Nach der inhaltlich-semanticen Transkription nach Dresing und Pehl (2018) der Tonspuren wurden die Daten im Sinne der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2022) offen kodiert. Die intersektionalen heuristischen Fragen nach Riegel (2016) dienten sowohl in der Kodierphase als auch bei der Auswahl der Ankerbeispiele als Hintergrundfolie und unterstützten die Identifizierung relevanter intersektionaler Aspekte. Das Material wurde dem iterativen Analyseprozess der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse folgend wiederholt geprüft und ausgewertet, wodurch ein übergeordnetes Kategoriensystem (siehe Abb. 1) entwickelt wurde (Mayring, 2022). Anhand dieses Kategoriensystems wurden die Überzeugungen der TN herausgearbeitet, um die erste Forschungsfrage zu beantworten. Darüber hinaus wurde für den vorliegenden Beitrag eine Sequenz ausgewählt, um im Ergebnisteil die intersektionale Relevanz von Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage exemplarisch und diskursiv darzustellen. Die Auswahl der Sequenz basiert auf ihrer theoretisch-inhaltlichen Bedeutung im Hinblick auf die Darstellung von Differenz, Machtverhältnissen und sprachlichen Praktiken im schulischen Kontext sowie auf ihrer Eignung für eine Analyse entlang der heuristischen Fragen nach Riegel (2016). Die Analyse dieser Sequenz erfolgte im Bewusstsein darüber, dass die Interpretation der Ergebnisse durch die soziale Positionierung, eigene Verstrickungen und das spezifische Wissen der Forschenden geprägt ist und (nicht) gemachte Marginalisierungserfahrungen den Zugang zu Erfahrungs- und Deutungswissen wesentlich beeinflussen. Im Wissen um dieses Spannungsfeld und die inhärenten Widersprüche intersektionaler Forschung wurde im Rahmen von Forschungswerkstätten zusätzlich auf die kollegiale Beratung zurückgegriffen, die eine möglichst vielschichtige Betrachtung der Sequenz anstrebte. [22]

3.4. Stichprobe

Die Rekrutierung und Datenerhebung erfolgten im Frühjahr 2024 über Aushänge, die Online-Plattform Stud.IP sowie im Rahmen universitärer Veranstaltungen außerhalb der eigenen Lehrtätigkeit. Eine Einflussnahme sowie soziale Erwünschtheit wurden minimiert, indem ausschließlich TN ohne bestehendes Lehr- oder Prüfungsverhältnis zur Forscherin einbezogen wurden. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und eigeninitiativ über eine Stud.IP-Gruppe und war unentgeltlich. Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden zu deren Kontextualisierung zentrale Hintergrunddaten der TN via Online-Befragung (LimeSurvey) erhoben. Da sich das Forschungsinteresse auf mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen im schulischen Kontext insgesamt richtet und nicht auf ein bestimmtes Lehramt beschränkt ist, umfasst die Stichprobe 15 Lehramtsstudierende ($n = 5 \times 3$ Gruppendiskussionen) aus den Studiengängen Sonderpädagogik ($n = 8$), Grundschule ($n = 3$), Haupt- und Realschule ($n = 1$) sowie Gymnasium ($n = 3$). Die TN studieren entweder im Bachelor ($n = 4$) oder Master ($n = 11$) in jeweils unterschiedlichen Fächerkombinationen. Vier der TN gaben an, mehrsprachig aufgewachsen zu sein, sechs TN bezeichneten sich zum Zeitpunkt der Erhebung als mehrsprachig. Neben Deutsch wurden Kurdisch, Türkisch, Chinesisch, Arabisch und Polnisch als Sprachen genannt, mit denen die Befragten aufgewachsen sind. Alle TN verfügten über Praxiserfahrung, da dies Teilnahmevoraussetzung war. Die Praxiserfahrungen fanden in unterschiedlichen Schulformen mit einer Dauer von 1,5 bis 57 Monaten ($M = 11,27$ Monate) statt. [23]

Elf Studierende gaben an, universitäre Veranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit besucht zu haben, in acht dieser Veranstaltungen wurden nach Angaben der TN Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in der Schule thematisiert. [24]

4. Darstellung und Einordnung der Ergebnisse

4.1. Rahmung

Im Rahmen der induktiven Kodierung der Gruppendiskussionen wurde ein umfangreiches Kategoriensystem entwickelt, welches sich in die übergeordneten Hauptkategorien „Gesellschaftlich-Institutionelle Ebene“, „Individualebene“ und „Unterrichtsebene“ unterteilt. Die vorliegende Analyse fokussiert sich auf die Individualebene, auf der insbesondere subjektbezogene Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule verortet werden. Auf dieser Ebene wurden thematische Subkategorien sowie diesen untergeordnete Codes identifiziert, die Aussagen der TN zu Diskriminierungen in der Schule, zur eigenen Rolle als angehende Lehrkraft sowie zu Perspektiven auf mehrsprachige Schüler*innen und deren Erziehungsrechte behandeln. Anhand des induktiv entwickelten Kategoriensystems (siehe Abb. 1) wird auf den folgenden Seiten unter Rückgriff auf Ankerbeispiele zusammenfassend präsentiert, welche Überzeugungen ermittelt werden konnten (erste Forschungsfrage). Daraufhin folgt eine Sequenz, die mithilfe der intersektionalen heuristischen Fragen nach Riegel (2016) eingeordnet wird, um exemplarisch zu veranschaulichen, wie Überzeugungen intersektional gesetzt relevant werden (zweite Forschungsfrage). [25]

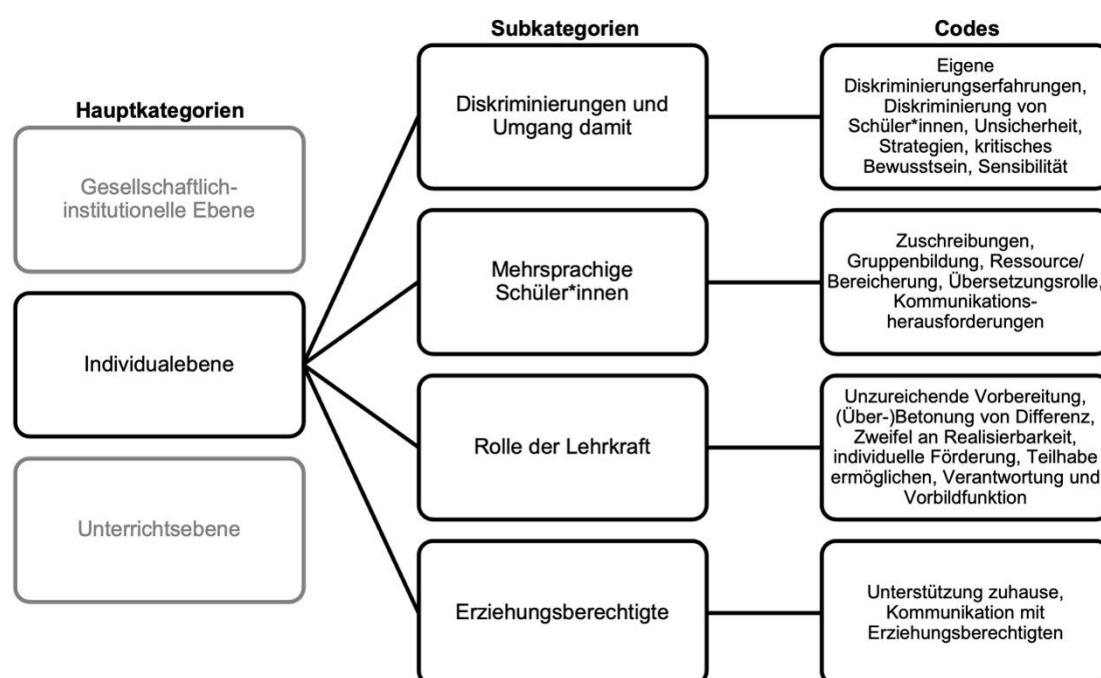


Abbildung 1: Induktives Kategoriensystem

4.2. Überzeugungen der Teilnehmenden

Diskriminierungen und Umgang damit

Mehrere TN berichteten von eigenen Diskriminierungserfahrungen, die sie beispielsweise in Verbindung mit Geschlecht, (zugeschriebener) Herkunft oder der eigenen Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen Stereotypisierungen gemacht haben. Zusätzlich schilderten die TN zahlreiche Praxissituationen, in denen mehrsprachige Schüler*innen durch Lehrkräfte ausgegrenzt, abgewertet und benachteiligt wurden, zum Beispiel, indem sprachliche Diversität als störend wahrgenommen wurde: [26]

„er versucht sich auszudrücken und hat dabei gestottert und dann hat sie ihn unterbrochen und gesagt: Du musst Deutsch lernen, ich kann so nicht mit dir reden und ist dann abweisend weggegangen.“ (Nora, G2, Pos. 62). [27]

Im Umgang mit diskriminierenden Situationen äußerten die TN mehrfach Unsicherheiten, da sie sich z. B. im Praktikum mit der Problematik der sozialen Erwünschtheit konfrontiert sahen und

sich in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt fühlten. Zudem wurde kritisiert, dass die Universität eine unzureichende Vorbereitung und Begleitung bot und dass das Sprechen über diskriminierende Beobachtungen und Erfahrungen teilweise tabuisiert wurde. [28]

Trotz dieser Unsicherheiten und damit verbundenen Herausforderungen entwickelten die TN Strategien für den Umgang mit Erfahrungen im Kontext von Diskriminierungen. Diese Strategien stützten sich oft auf Eigeninitiative, beispielsweise durch das Einbringen von Weiterbildungs- und Unterrichtsmaterial oder durch persönliche Gespräche mit Schüler*innen, um ihnen Rückhalt zu bieten. Außerdem wurde der Rückgriff auf bestehende Netzwerke erwähnt. Konkret wurde mit dem „migranetz“ ([Bildungsportal Niedersachsen, o.D.](#)) eine Plattform hervorgehoben, die insbesondere (angehenden) Lehrkräften mit Migrationsgeschichte einen digitalen und analogen Raum bietet, um Erfahrungen auszutauschen. Trotz mehrfacher Berichte über beobachtete Diskriminierungen in der schulischen Praxis seitens der TN wurde sich lediglich in einem Fall für ein unmittelbares Eingreifen ausgesprochen. Im konkreten Fall einer diskriminierungsrelevanten und als „*unverschämt*“ bezeichneten Situation wurde wie folgt Stellung bezogen: *„ich [gehe] direkt rein und spreche das an, auch vor den Kindern, weil ich finde, das ist ein No-Go.“* (Marlen, G2, Pos. 90). Weiterhin wurde ersichtlich, dass die TN sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene Veränderungen anstreben. Ein zentrales Anliegen der TN war es, auf Diskriminierung und Benachteiligungen einzugehen, da dies bereits als Akt der Veränderung wahrgenommen wird: *„Dass wir es benennen, ist schon eine Art kleine Revolution. [...] Wir prangern es an! Und das ist schon ein Riesenschritt.“* (Zara, G1, Pos. 52). Nicht nur das Aufzeigen von Ungerechtigkeiten ist essenziell, sondern auch das kritische Hinterfragen und Reflektieren des eigenen Handelns: *„Wir sehen, dass diese Strukturen sich in alles hineinziehen. [...] Auch wir produzieren Ungerechtigkeit, auch wir sind Teil, weil wir das System ja erhalten.“* (Zara, G1, Pos. 52). Damit wird ein Bewusstsein der eigenen Verstrickung in bestehende Strukturen und die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Rolle darin sichtbar. [29]

Erfahrungen von Diskriminierung, sei es durch eigene Erlebnisse oder durch Beobachtungen, beeinflussen die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit der TN maßgeblich. Dass diese Erfahrungen gezielt benannt werden, weist auf eine entsprechende Sensibilität in diesem Bereich hin. Gleichzeitig werden Unsicherheiten hinsichtlich des angemessenen Verhaltens in kritischen Praxissituationen deutlich, die unter anderem auf eine unzureichende Vorbereitung im Lehramtsstudium zurückgeführt werden und sich mit bisherigen Forschungsergebnissen decken ([Alisaari et al., 2019](#)). Trotz dieser Unsicherheiten entwickeln die TN unterschiedliche Strategien, die von einer indirekten Einbringung über Vernetzung bis hin zum aktiven Einschreiten reichen. Diese Strategien sowie die Betonung der Selbstreflexion innerhalb des gegenwärtigen Systems und der geäußerte Wunsch nach Veränderung kann als Potenzial wahrgenommen werden, ein- und ausschließende Denk- und Handlungsweisen zu überwinden und zur Veränderung bestehender Verhältnisse beizutragen ([Riegel, 2016](#)). [30]

Mehrsprachige Schüler*innen

Innerhalb der Gruppendiskussionen wurde an unterschiedlichen Stellen über Zuschreibungen gesprochen, die mehrsprachige Schüler*innen in den Augen der TN in der Schule erfahren. Dabei wurde auch darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit in Teilen (fälschlicherweise) aufgrund äußerlicher Merkmale attribuiert wird. Zudem wird die Wahrnehmung mehrsprachiger Schüler*innen im Kontext unterschiedlicher Differenzlinien – im folgenden Ausschnitt insbesondere entlang von *race* und hegemonialer Sprache – reflektiert, wobei eine implizite Bezugnahme auf dominierende kolonialsprachliche Kontinuitäten naheliegt: [31]

„Wen kategorisieren wir als fremd? Othering und so, ne. Ich glaube nicht, dass das weiße Mädchen, die Französisch und Englisch spricht, als fremd gesehen wird.“ (Zara, G1, Pos. 80). [32]

Darüber hinaus beschreiben die TN von Lehrkräften vorgenommene Zuschreibungen gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen. Dazu zählen die Zugehörigkeit zum Islam, die Bezug-

nahme auf kulturbezogene Stereotype, autoritär-patriarchale Familienhintergründe oder das Abschreiben von Fähigkeiten aufgrund als unzureichend betrachteter Deutschkenntnisse. Wenngleich sich hier ablehnende Haltungen gegenüber Kategorisierungen und Zuschreibungen zeigen, so kommen im Sprechen über mehrsprachige Schüler*innen auch seitens der TN defizitäre Sichtweisen zum Vorschein. So wird beispielsweise die Gruppenbildung unter gleichsprachigen Schüler*innen als Herausforderung thematisiert und zugleich problematisiert. Insbesondere in Situationen, in denen die Lehrkraft die jeweilige Sprache nicht spricht und Schüler*innen „*quasi negativ kommunizieren*“ (Mara, G1, Pos. 65), d. h. schlecht über Andere sprechen. [33]

Es wird jedoch ersichtlich, dass die TN Mehrsprachigkeit im Allgemeinen positiv bewerten und als „*Ressource*“ oder „*Bereicherung*“ betiteln – eine Beobachtung, die an bisherige Forschungsergebnisse anschließt (Schroedler et al., 2023). Mehrsprachigen Schüler*innen wurden von unterschiedlichen TN hohe (meta-)sprachliche Kompetenzen, ausgeprägte Kommunikationsfähigkeiten, ein größeres sprachliches Repertoire sowie Vorteile für die berufliche Laufbahn zugewiesen. Gleichzeitig kritisieren die TN, dass mehrsprachigen Schüler*innen oft die Rolle als Übersetzer*in aufgezwungen wird, etwa als Mittler*in in der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten oder anderen Schüler*innen. Diese Rolle wird aufgrund der damit einhergehenden aufgelasteten Verantwortung und Zusatzaufgaben einerseits kritisch betrachtet. Andererseits wird die Einnahme dieser Rolle als positiv wahrgenommen, beispielsweise wenn Schüler*innen sich durch freiwilliges Übersetzen gegenseitig unterstützen. Dennoch gehen mit dem Erteilen von Übersetzungsaufträgen, insbesondere aus der machtvollen Position von Lehrkräften heraus, immer auch Otheringprozesse einher, in denen Schüler*innen als Andere, bzw. als Sprecher*innen einer „anderen“ Sprache markiert werden. In Abhängigkeit des Kontextes wird Mehrsprachigkeit also entweder als funktionale Kompetenz genutzt oder als Störfaktor empfunden. [34]

Im Hinblick auf die Überzeugungen zu mehrsprachigen Schüler*innen kann wiederholt eine grundlegende Sensibilität für das intersektionale Zusammenspiel von Differenzzuschreibungen und daraus resultierenden Benachteiligungen im Zusammenhang mit Sprache beobachtet werden. Hinsichtlich der Fremdmachung mehrsprachiger Schüler*innen wird z. B. auch auf theoretisches Wissen zurückgegriffen, etwa durch die Bezugnahme auf das Konzept des Otherings. Gleichzeitig zeigt sich eine Stagnation bei der Problematisierung des Sprechens nicht-deutscher Sprachen im Unterrichtskontext, etwa wenn davon ausgegangen wird, dass mehrsprachige Schüler*innen „*negativ kommunizieren*“ (Mara, G1, Pos. 65). Dabei handelt es sich um ein Phänomen, das bereits wiederholt dokumentiert wurde (Lange et al., 2024). In einer strukturellen Analyse zeigen Heinemann und Dirim (2016), dass durch diese Praxis der Delegitimierung von Sprachen eine Differenz zwischen einem vermeintlich monolingualen „Wir“ und dem als störend wahrgenommenen „Anderen“ hergestellt wird. Auch an anderen Stellen lassen sich Defizitorientierungen gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen identifizieren, während Mehrsprachigkeit gleichzeitig als Ressource betrachtet wird und ihr Wertschätzung gegenübergebracht wird. [35]

Rolle der Lehrkraft

Hinsichtlich der Rolle als Lehrkraft betonten die TN, dass das Lehramtsstudium sie unzureichend auf die Arbeit mit mehrsprachigen Schüler*innen und die damit verbundenen professionellen Anforderungen vorbereitet. Die TN wünschen sich einerseits eine intensivere Auseinandersetzung mit Themen wie Rassismus und der Hierarchisierung und Darstellung verschiedener Sprachen in der Gesellschaft. Andererseits lässt sich eine Dissonanz zwischen den Inhalten des Studiums und der Realität in der schulischen Praxis erkennen. Die Realisierbarkeit der im Studium vermittelten Inhalte wird insbesondere in Hinblick auf die tatsächlichen Rahmenbedingungen in der Schule angezweifelt, wie beispielsweise in der folgenden Äußerung deutlich wird: [36]

„dann komme ich aber an die Schule, und die Schule hat nicht nur ein Curriculum, sondern auch einen Bildungsplan, und da stehe ich dann als Referendarin, und ich hab halt

*voll die guten Aufgaben für mich festgelegt und voll die guten Ideen, und dann fallen drei Kolleg*innen aus, und ich habe irgendwie auf einmal noch zwei Vertretungsklassen, [...] ich frage mich, ob das dann nicht wirklich irgendwie unrealistisch ist“ (Karolin, G1, Pos. 4). [37]*

In Bezug auf ihre Rolle in der pädagogischen Praxis benennen viele TN eine Unsicherheit und es werden Wünsche nach mehr Ressourcen bezüglich der Erstellung, Anpassung und Anwendung mehrsprachiger Materialien zur Ermöglichung einer inklusiven Unterrichtsgestaltung geäußert. Hinsichtlich des Umgangs mit Diversität in der Schule wird die (Nicht-)Hervorhebung von Differenz mehrfach als ein „Dilemma“ oder ein „Balanceakt“ benannt, insbesondere bezüglich des damit verbundenen Zugangs zu Fördermaßnahmen. Dies knüpft an ein Phänomen an, das [Budde \(2018\)](#) als „Spannungsfeld aus Dramatisierung (als bewusstes Thematisieren) und Entdramatisierung (als bewusstes Absehen) sozialer Differenzkategorien“ (S.54) beschreibt. Gleichzeitig wird damit das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ ([Neumann & Lütje-Klose, 2020](#)) aufgegriffen, das den Konflikt beschreibt, einerseits Stigmatisierung durch De-Kategorisierung zu vermeiden und andererseits durch Kategorisierung gezielte Ressourcen und Unterstützung zu erhalten. [38]

Weiterhin wurde im gesamten Datensatz nur einmal konkret auf den Einbezug der eigenen Mehrsprachigkeit in der Schule eingegangen, obwohl $n = 4$ TN angaben, mit zwei oder mehr Sprachen aufgewachsen zu sein und $n = 6$ TN sich selbst als mehrsprachig bezeichneten. So wird an einer Stelle der Vorteil beschrieben, als mehrsprachige Lehrkraft gleichsprachige Schüler*innen verstehen und eingreifen zu können, wenn diese negativ über andere sprechen, insbesondere im Unterricht mit festgelegtem Deutschgebot. Wie bereits von [Fereidooni \(2016\)](#) beobachtet, kann sich die Wirkmächtigkeit des internalisierten monolingualen Habitus ([Gogolin, 2008](#)) auch bei mehrsprachigen Lehrkräften entfalten und damit zur Legitimierung und Aufrechterhaltung linguizistischer Praktiken wie der Durchsetzung eines Deutschgebots beitragen. [39]

Des Weiteren wurde von der überwiegenden Mehrheit der TN die Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht als eine ihrer Aufgaben als Lehrkraft identifiziert. Zudem wurde betont, dass die individuelle Förderung aller Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebenswelten von hoher Relevanz ist: „es ist wichtig, dass man dann da nicht einfach homogenisiert und individuell guckt: Aus welchen Perspektiven kommen die Schüler?“ (Philipp, G2, Pos. 41). Mehrmals wurde deutlich, dass die TN das Ermöglichen von Teilhabe als wesentlichen Bestandteil ihrer Rolle als Lehrkraft begreifen. Gleichzeitig wird ihre Verantwortung in Bezug auf die eigene Vorbildfunktion und Machtposition als Lehrkraft hervorgehoben. [40]

Mit Blick auf die eigene Rolle als Lehrkraft im Kontext von Mehrsprachigkeit und Ungleichheit zeichnet sich ein facettenreiches Bild ab. Die Entwicklung der eigenen Rolle ist zum einen von Wünschen nach Veränderung für das Lehramtsstudium geprägt, etwa durch den stärkeren Einbezug machtkritischer Perspektiven. Zum anderen ist erneut eine Unsicherheit hinsichtlich des eigenen Handelns in der pädagogischen Praxis vernehmbar, sowohl bezüglich des Zweifels an der Realisierbarkeit, als auch bezüglich Dilemmata im Umgang mit Differenz. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass verinnerlichte Defizitorientierungen auf Mehrsprachigkeit das eigene Rollenverständnis als Lehrkraft beeinflussen und sogar zur Sanktionierung von Mehrsprachigkeit beitragen können. Dies steht jedoch im Kontrast zur Beobachtung, dass die TN ihre Aufgabe als Lehrkraft überwiegend darin sehen, nicht nur die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen zu fördern, sondern auch Teilhabe zu ermöglichen und Barrieren abzubauen. [41]

Erziehungsberechtigte

Die Rolle der Erziehungsberechtigten von mehrsprachigen Schüler*innen wurde von den TN mehrmals eingebracht. Dabei werden z. B. die Unterstützungsmöglichkeiten der Erziehungsberechtigten infrage gestellt und in direkter Abhängigkeit von deren Deutschkenntnissen bewertet: [42]

„Ich denke, es macht einen großen Unterschied, ob die Eltern zuhause Deutsch sprechen und das Kind bei den Hausaufgaben oder Ähnlichem unterstützen können, oder ob das Kind in dieser Hinsicht eher auf sich allein gestellt ist.“ (Linda, G3, Pos. 15). [43]

Diese vermeintliche Problematik verdeutlicht erneut die Relevanz des monolingualen Habitus und knüpft an ähnliche Beobachtungen, beispielsweise von Steinbach (2021), an, die in solchen Aussagen einen Rückgriff auf linguistische Wissensbestände sieht. Es zeigt sich, dass die Befähigung zur Unterstützung bei den Hausaufgaben in direktem Zusammenhang mit den als nicht ausreichend bewerteten Sprachkompetenzen der Erziehungsberechtigten gebracht wird. Diese Vorannahme demonstriert, dass die tatsächlichen Unterstützungsstrategien des häuslichen Umfelds häufig unbeachtet bleiben und die Verantwortung seitens der Schule vernachlässigt wird (Steinbach, 2021). An anderer Stelle wird im Datenmaterial hingegen hervorgehoben, dass Lehrkräfte vermeintliche Sprachbarrieren der Erziehungsberechtigten als „Ausrede“ für eine erschwerte Kommunikation und mangelnde Unterstützung nutzen – ein Aspekt, der auch als Kritik an linguistischen Zuschreibungen gedeutet werden kann. [44]

4.3. Intersektionale Relevanz

Im Folgenden wird eine ausgewählte Sequenz entlang der intersektional heuristischen Fragen nach Riegel (2016) in Hinblick auf die zweite Forschungsfrage eingeordnet. Ziel ist es demnach, anhand der Aussagen von TN „Zara“ die intersektionale Relevanz von Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit zu veranschaulichen. [45]

*„Sprache ist auf jeden Fall Macht, definitiv [...] Du wirst anders wahrgenommen, deine Argumente sind irgendwie viel valider, weil du dich anders ausdrückst, aber inhaltlich ist es trotzdem dasselbe gewesen. Das fällt mir auf. Ich kann ein Argument mit ‚Digga und so‘ sagen, ‚Digga man tötet nicht Leute‘, ist genauso valide wie wenn ich sage, ‚Menschenrechte sind das Wichtigste, was wir haben‘. Inhaltlich vielleicht ähnlich, aber halt anders ausgedrückt. Und wenn ich dann zum Beispiel meine Schüler*innen unterrichte, besonders in Philosophie und Werte und Normen, ist mein Anspruch immer, dass ich denen irgendwie so ein Päckchen mitgebe, wie sie sich ausdrücken können, zumindest, wie sie für sich selber einstehen können, ihre Argumente untermauern können, weil das macht viel aus. So äußerliche Sachen können wir nicht ändern. Migrantisch gelesen wirst du. Aber, wenn du dich dann so eloquent ausdrückst und deine Argumente nochmal richtig fundiert darstellst und auch das begründen kannst, dann, ja, ich will nicht von Angst reden, aber das Gegenüber denkt sich dann so: ‚Okay, diese Person kann das rüberbringen.‘“ (Zara, G1, Pos. 102) [46]*

In der Sequenz wird anhand eines Beispiels aufgezeigt, welche zentrale Rolle bildungssprachliche Praktiken (Morek & Heller, 2012) im Schulkontext spielen und wie diese die Wahrnehmung von Schüler*innen beeinflussen können. Die Analyse mithilfe der intersektionalen Heuristik (Riegel, 2016), die nach der (Re-)Produktion sozialer Differenzkonstruktionen und Dominanzordnungen fragt, verdeutlicht, wie in der Sequenz diskursiv auf Bildungssprache als Dominanzordnung eingegangen wird. Dabei wird durch den Vergleich der Formulierungen „Digga, man tötet nicht Leute“ und „Menschenrechte sind das Wichtigste, was wir haben“ eine Differenz zwischen Jugendsprache und bildungssprachlichen Praktiken hergestellt. Dadurch wird eine Hierarchie zwischen Sprachformen reproduziert, die bestimmte Ausdrucksweisen als legitim und glaubwürdig einstufen. Zara beschreibt, wie zwei inhaltlich gleiche Argumente abhängig von der sprachlichen Form unterschiedlich bewertet werden. Dies verweist auf eine Spielart „epistemischer Ungerechtigkeit“, genauer der „Zeugnisingerechtigkeit“, bei der Aussagen aufgrund von Vorurteilen gegenüber den Sprecher*innen abgewertet oder gar nicht erst wahrgenommen werden (Fricker, 2007). In der Folge kommt es zu einer Form sprachlicher Exklusion, die dem Anspruch schulischer Inklusion im Sinne der Nicht-Diskriminierung und der Teilhabe an Bildung entgegenläuft. [47]

Die heuristischen Fragen nach Riegel (2016) zielen außerdem darauf ab, das Zusammenspiel von sozialen Differenzkonstruktionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die sowohl implizit als auch explizit auftreten, zu untersuchen. Unter Bezugnahme auf „migrantisch

gelesen“ und den damit verbundenen Nachteilen in puncto Glaubwürdigkeit verdeutlicht Zara, wie Sprache im Kontext rassistischer bzw. linguizistischer Zuschreibungen bewertet wird. Auch Bjegač und Holzmayer (2022) verweisen darauf, wie in Diskursen zur Bildungssprache insbesondere die Kategorien *race* und *class* hervorgehoben werden und wie dabei sprachliche Eloquenz mit „bildungsnahe Familien“ assoziiert wird. Betrachtet man die Zuschreibung von Fähigkeit als Grundlage für die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit, lassen sich in diesem Beispiel zudem Anspielungen entlang der Differenzlinie *dis/ability* erkennen, indem Schüler*innen, die aufgrund ihrer Ausdrucksweise als weniger kompetent wahrgenommen werden, eine Verunfähigkeit erleben. Die Verwobenheit von Sprache und Fähigkeit im pädagogischen Kontext wird auch bei Buchner und Akbaba (2023) aufgegriffen; sie stellen fest: „In der Schule wirkt Linguizismus als rassifiziertes Fähigkeitsregime auf zulassungsbeschränkende, segregierende, selektierende und leistungssteuernde Weise“ (S. 152). Im Hinblick auf diskriminierende Prozesse entlang der Differenzlinie Sprache ergänzen Akbaba & Salzmann-Hoang (2024), dass diese vorrangig an der Intersektion von *race*, *class* und *dis/ability* stattfinden und ausschlaggebend für den Zugang zu Bildung sein können. Die Autor*innen betonen, dass diese Mechanismen maßgeblich (wenn auch nicht ausschließlich) rassifizierte Schüler*innen betreffen (Akbaba & Salzmann-Hoang, 2024). Zudem verweist der jugend-, bzw. kiezsprachliche Begriff „Digga“ auf die Relevanz von Altersdiskriminierung. Diese beinhaltet auch die altersstereotype Zu- oder Abschreibung von Fähigkeiten (Hahmann, 2023) und kann mit Blick auf das vorliegende Beispiel dazu führen, dass Lehrkräfte und andere ältere Autoritätspersonen die Aussagen jüngerer Generationen als weniger glaubwürdig einstufen. [48]

Die intersektionale Heuristik nach Riegel (2016) fragt außerdem danach, aus welchen sozialen Positionierungen heraus Differenzkonstruktionen vorgenommen werden und welche Funktionen und Konsequenzen dies für die beteiligten Subjekte hat. Als angehende Lehrkraft, die Wissen vermittelt und sich selbst in der Position sieht, den Schüler*innen „so ein Päckchen mitzugeben“, befindet sich Zara in einer machtvollen Position. In dieser Rolle sieht Zara es als die eigene Aufgabe, die Schüler*innen dazu zu befähigen, ein nicht genauer definiertes „Gegenüber“ durch eine bestimmte Ausdrucksweise und fundierte Argumente zu überzeugen. Die bildliche Gegenüberstellung zu den „migrantisch gelesen[en]“ Schüler*innen deutet darauf hin, dass es sich dabei um eine Person in einer Machtposition handelt, die über bildungssprachliche Praktiken verfügt. Denkbar ist auch, dass dieses Gegenüber als Gatekeeper fungiert und beispielsweise in der Rolle einer Lehrkraft durch Benotung und Übergangsempfehlungen maßgeblichen Einfluss auf den zukünftigen Bildungsverlauf der Schüler*innen hat. [49]

Im Hinblick auf die intersektionale heuristische Frage nach affirmativen bzw. widerständigen Praktiken lassen sich in der Sequenz folgende Aspekte erkennen: Wenngleich Zara betont, dass beide Aussagen inhaltlich „genauso valide“ sind, ist die Sequenz kein Beispiel für einen Aufruf zur Dekonstruktion von Bildungssprache und ihrer Funktion als vermeintlicher Schlüssel zu Bildung. Vielmehr möchte Zara den Schüler*innen Hilfe zur Selbsthilfe ermöglichen, damit sie durch sprachliche Anpassung innerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen bestehen können und dadurch entsprechende Zugänge zu Bildung erhalten. Zara ist sich der hegemonialen Struktur von Sprache anscheinend bewusst, erkennt jedoch (eingeschränkte) pädagogische Handlungsperspektiven innerhalb dieser Struktur, wenngleich diese zur Aufrechterhaltung bildungssprachlicher Praktiken beitragen. Diese Beobachtung verdeutlicht einmal mehr die Herausforderung des „pädagogischen Handelns in widersprüchlichen Verhältnissen“ (Riegel, 2016). Widerständige Praktiken zeigen sich beispielsweise in einem kollektivierenden „wir“, durch das Verbundenheit, Sympathie und Nähe zu den Schüler*innen suggeriert wird („So äußerliche Sachen können wir nicht ändern. Migrantisch gelesen wirst du.“). Weiterhin kann die im Beispiel als förderungswert betrachtete Ausdrucksweise auch dazu befähigen, an einem Diskurs teilzunehmen, dem marginalisierte Gruppen, wie „migrantisch gelesen[e]“ Schüler*innen, durch strukturelle Benachteiligung und Unterdrückungsmechanismen oft ferngehalten werden. In diesem Narrativ kann die Annahme bildungssprachlicher Praktiken Teilhabe ermöglichen und perspektivisch eine Verschiebung des Diskurses sowie hegemonialer Sprachhierarchien eröffnen. [50]

5. Implikationen für die Lehrkräftebildung und Fazit

Zusammenfassend zeigt sich in Hinblick auf die Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit weiterhin ein ambivalentes Bild: Mehrsprachigkeit wird, analog zu vorherigen Untersuchungen, einerseits als Ressource und Bereicherung anerkannt (Schroedler et al., 2023). Auf der anderen Seite bestehen defizitorientierte Perspektiven fort, die sich z. B. in Deutschgeboten oder in Vorurteilen gegenüber den Erziehungsberechtigten und deren Unterstützungsfähigkeit äußern. Die TN verfügen in den Grundzügen über eine Sensibilität für Ungerechtigkeiten im schulischen Kontext. Dies zeigt sich darin, dass sie diskriminierende Situationen erkennen und dabei diskursiv auf theoretisches Wissen zurückgreifen. Dabei demonstriert sich nicht nur die Fähigkeit, Ungleichheiten zu erkennen, sondern auch sie, in Zaras Worten, als „eine Art kleine Revolution“ aktiv zu benennen und damit eine potenziell verändernde Praxis einzuleiten. [51]

Angesichts des Titels der Gruppendiskussionen und der Freiwilligkeit der Teilnahme kann davon ausgegangen werden, dass die TN ein persönliches Interesse und ein gewisses Maß an Vorwissen zum Thema „Mehrsprachigkeit und Ungleichheit in der Schule“ mitbringen und dafür möglicherweise stärker sensibilisiert sind als andere Studierende. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen sind nicht repräsentativ, zeigen jedoch die Bedeutung der individuellen Erfahrungen der TN und die damit verbundenen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit. Weiterhin bestehen Unsicherheiten im Umgang mit diskriminierenden Situationen in der Praxis, da sich die TN selbst in Machtstrukturen eingebunden sehen, die ein Eingreifen erschweren können. Der Konflikt zwischen dem Ziel der Inklusion und den tatsächlichen institutionellen Strukturen führt zu zusätzlicher Unsicherheit, da die Rahmenbedingungen eine Umsetzung von Inklusion im Sinne der Nicht-Diskriminierung und der gesamtgesellschaftlichen Teilhabe erheblich beeinträchtigen. Der Mangel an Reflexionsräumen an der Universität verstärkt dieses Problem und es wird ein Wunsch nach Veränderung deutlich: Die TN fordern mehr Selbstreflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft und eine stärkere Verankerung diskriminierungskritischer Inhalte in der Ausbildung. Trotz Unsicherheiten haben sie bereits Strategien entwickelt – z. B. in Form der Benennung und Reflexion diskriminierender Situationen oder durch Vernetzung zum Austausch von Erfahrungen. Das direkte Eingreifen bei diskriminierenden Handlungen scheint als Strategie unter den TN eine Ausnahme darzustellen. [52]

Eine weitere Strategie, die sich der Einbettung in machtvollen (Sprach-)Verhältnisse bewusst ist, wird in der Analyse von Zaras Sequenz deutlich. Diese Strategie zielt darauf ab, die Teilhabe der Schüler*innen durch das Erlernen bildungssprachlicher Praktiken zu erweitern. Trotz der kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Sprachverhältnissen kann die Befähigung zur Anpassung des sprachlichen Ausdrucks ein Mittel zur Teilhabe sein und eine Verschiebung im Diskurs ermöglichen – auch wenn die bestehenden Sprachverhältnisse dabei gefestigt werden. [53]

Die Anwendung der intersektionalen Analyseperspektive und der heuristischen Fragen nach Riegel (2016) haben in Bezug auf beide Forschungsfragen dazu beigetragen, „affirmative, hinterfragende, widerständige oder verschiebende Praktiken“ (Riegel, 2016, S. 141) in den Denk- und Handlungsweisen der TN greifbar zu machen. Weiterhin konnte durch die intersektionale Heuristik aufgezeigt werden, dass Rassismus, insbesondere in Erscheinung des Linguizismus, die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit sowohl im schulischen als auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext grundlegend prägt. Die intersektionale Perspektive auf die Sequenz konnte zudem aufdecken, wie Unterdrückungsmechanismen ineinandergreifen und wie die vermeintlich legitime(n) Sprache(n) der Schule entlang unterschiedlicher Differenzlinien, vor allem anhand *race*, *class* und *dis/ability*, aber auch unter Bezugnahme auf *Alter* und Zeugnisungerechtigkeiten, konstruiert werden. Aufgrund der Komplexität sozialer Realitäten sollte die intersektionale Perspektive dabei jedoch stets als unabgeschlossener Prozess betrachtet werden. Welche Machtverhältnisse im Analyseprozess (nicht) sichtbar werden, hängt stets auch von der standortgebundenen Perspektive der Forschenden ab (Riegel, 2016). [54]

Die Ergebnisse legen nahe, dass ein intersektionaler Blick auf die individuellen Erfahrungen und Perspektiven von Lehramtsstudierenden auch deren Potenziale und bereits vorhandene Hand-

lungskompetenzen in Bezug auf verändernde und widerständige Praxen sichtbar machen kann. Eine ressourcenorientierte Lehramtsausbildung sollte die individuellen Vorkenntnisse, Praxiserfahrungen und Unsicherheiten der Studierenden berücksichtigen und gezielt daran anknüpfen. Insbesondere die erste Phase der Lehrkräftebildung sollte ein Raum sein, in dem über (mit-)erlebte Diskriminierungen gesprochen werden kann. Da auch die Universität kein diskriminierungsfreier Ort ist und Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden stets eine Rolle spielen, bietet sich eine Zusammenarbeit mit außeruniversitären Kooperationspartner*innen wie Antidiskriminierungsberatungsstellen an. Dies kann zur Sensibilisierung für Diskriminierungen beitragen, die Reflexion der eigenen Verortung in Macht- und Herrschaftsverhältnissen fördern und Räume für Empowerment schaffen. Auch schwer auflösbare Dilemmata und damit verbundene Unsicherheiten, etwa die (De-)Thematisierung von Differenz, sollten in Lehrveranstaltungen gezielt thematisiert und theoretisch fundiert diskutiert werden. Budde und Hummrich (2015) schlagen im Rahmen der „reflexiven Inklusion“ vor, Differenzen je nach Situation entweder zu de-thematisieren, um Ungleichheitskategorien zu destabilisieren, oder sie gezielt anzusprechen, wenn es darum geht, soziale Ungerechtigkeiten sichtbar zu machen und ihnen entgegenzuwirken. [55]

Insgesamt verdeutlicht die intersektionale Perspektive auf Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, dass diese nicht nur als individuelles Phänomen, sondern als gesellschaftlich gerahmte und von Machtverhältnissen durchzogene Praxis zu verstehen ist. Die Sensibilisierung für diese Zusammenhänge kann dazu beitragen, bestehende Hierarchien zu hinterfragen und alternative, an einem weiten Inklusionsverständnis orientierte Handlungsweisen für den schulischen Kontext zu entwickeln. Im Verständnis von Inklusion als Ziel der gesamtgesellschaftlichen Teilhabe und der Differenzgerechtigkeit bedeutet dies, ein intersektionales Verständnis von Diskriminierungen sowie Prozessen des Ein- und Ausschlusses in Bezug auf Mehrsprachigkeit und darüber hinaus bereits im Lehramtsstudium zu fördern. Eine kritische Reflexion der eigenen Positionierung und der strukturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit muss dabei einen zentralen Bestandteil einer intersektional sensiblen Lehrkräftebildung darstellen. [56]

Literatur

- Akbaba, Y. & Salzmann-Hoang, N. M. (2024). Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*(3), 9–42. doi: [10.25365/mpzd-2024-3-2](https://doi.org/10.25365/mpzd-2024-3-2)
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. doi: [10.1016/j.tate.2019.01.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003)
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bildungsportal Niedersachsen. (o. D.). *migranetz - Netzwerk niedersächsischer Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte*. Abgerufen unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/sib/mehrsprachigkeit/migranetz-niedersachsen>
- Bjegač, V. & Holzmayer, M. (2022). Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 299–321). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: [10.1007/978-3-658-37328-3_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_14)
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boveda, M. (2016). *Beyond special and general education as identity markers: The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' understanding of the effects of intersecting sociocultural identities* (Doctoral dissertation, Florida International University). FIU Electronic Theses and Dissertations.

- Brandt, H., Menzel, K. N., Neumann, A. & Weinhold, S. (2024). Gut vorbereitet auf den Umgang mit sprachlicher Diversität im Unterricht? Eine Bestandsaufnahme zu Lehrkraftüberzeugungen, sprachlichem Professionswissen und sprachbezogenen Lerngelegenheiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116(2), 163–184. doi: [10.31244/dds.2024.02.05](https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.05)
- Buchner, T. & Akbaba, Y. (2023). Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse‘. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, 2(2), 140–155. doi: [10.3224/zem.v2i2.03](https://doi.org/10.3224/zem.v2i2.03)
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 165–175.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–60). Opladen: Barbara Budrich.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: UTB Verlag. doi: [10.36198/9783838556529](https://doi.org/10.36198/9783838556529)
- Chilla, S. (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 122–131). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Combahee River Collective (2002). A black feminist statement. In C. L. Moraga & G. E. Anzaldúa (Eds.), *This bridge called my back: Writings by radical women of color* (3rd ed., pp. 234–244). Third Woman Press. (Original work published 1977)
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Policies. *University of Chicago Legal Forum*(1), 139–167. Abgerufen unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- Dirim, İ. (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9(1), 7–17.
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Di Venanzio, L. & Niehaus, K. (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. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(1). doi: [10.21248/Qfl.89](https://doi.org/10.21248/Qfl.89)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-13616-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1)
- Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411–433. doi: [10.1007/s11618-018-0859-2](https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2)
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. New York: Oxford University Press. doi: [10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001)
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Auflage). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/978383830970989](https://doi.org/10.31244/978383830970989)
- Grech, H. & McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. In D.E. Battle (Hrsg.): *Communication Disorders in Multicultural and International Populations* (S. 119–147). St. Louis: Elsevier. doi: [10.1016/B978-0-323-06699-0.00016-9](https://doi.org/10.1016/B978-0-323-06699-0.00016-9)

- Hahmann, J. (2023). Diskriminierung aufgrund des Alters. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 653–667). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-42800-6_51](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_51)
- Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“: Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Interkulturelle Studien* (S. 199–214). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-13703-8_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11)
- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*. Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-18937-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2)
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lange, S. D., Alhallak, Z. & Plohmer, A. (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(2), 247–262. doi: [10.1007/s42278-024-00212-6](https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6)
- Lange, S. D. & Plohmer, A. (2025). Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen. In I. Zachow, J. Heins, S. Böse, K. Hauen-schild & U. Schütte (Hrsg.), *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung* (S. 255–271). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:33665](https://doi.org/10.25656/01:33665)
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. doi: [10.1007/s35834-020-00265-4](https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4)
- Lindmeier, C. (2023). Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*(1). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696>
- Lundberg, A. & Brandt, H. (2023). Teachers' beliefs about multilingualism: novel findings and methodological advancements: introduction to special issue. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 1–10. doi: [10.1080/14790718.2022.2160726](https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2160726)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2021). Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Dossier* (S. 28–34). Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. doi: [10.25366/2021.48](https://doi.org/10.25366/2021.48)
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, 67–101. doi: [10.1515/zfal-2012-0011](https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011)
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-27608-9_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1)
- Niehaus, K. (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, SH (2) 16–44. doi: [10.18716/ojs/kON/2023.s.2](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2)

- Niehaus, K. (2024): „Ein Fall für die Förderschule?!“ - Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*, 27(10). doi: [10.3278/HSL2427W](https://doi.org/10.3278/HSL2427W)
- Niehaus, K. & Cantone, K. F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In: J. Bertram, K. F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr*. (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht: Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 3(3), 8–22. doi: [10.11576/pflb-4356](https://doi.org/10.11576/pflb-4356)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Paraschou, A. & Soremski, R. (2022). Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 270–284). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:24536](https://doi.org/10.25656/01:24536)
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 642-662). Münster: Waxmann.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H. & Böning, C. (2023). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 11–30. doi: [10.1080/14790718.2022.2125975](https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975)
- Steinbach, A. (2021). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 91–108). Weinheim: Beltz.

Kontakt

Sarah Volknant, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Johann-Justus-Weg 147a, 26127 Oldenburg
E-Mail: sarah.volknant@uni-oldenburg.de

Zitation

Volknant, S. (2026). „Dass wir es benennen, ist schon eine Art kleine Revolution“ - Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und Ungleichheit aus intersektionaler Perspektive und deren Potenziale für die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(2), doi: [10.21248/Qfl.190](https://doi.org/10.21248/Qfl.190)

Eingereicht: 11. März 2025

Veröffentlicht: 6. März 2026



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.