

**„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.**

*Laura Di Venanzio & Kevin Niehaus*

## **Zusammenfassung**

In Anknüpfung an aktuelle Diskurse um die Weiterentwicklung von Sprachbildung in Bildungskontexten manifestiert sich das Konstrukt der Bildungssprache weiterhin als elaborierter Code der deutschen Sprache. Daraus resultieren angenommene sprachliche Hürden für bestimmte Lerngruppen, ebenso Stigmatisierung und Bildungsbenachteiligung. Marginalisierte Lerner:innen sind hier insbesondere betroffen, weshalb sie von angestrebten bildungspolitischen Reformen in den Bereichen (schulischer) Mehrsprachigkeit und Inklusion gezielt berücksichtigt werden müssen. Dafür ist eine stärkere individuumsbezogene Perspektive auf Sprachbildung und Bildungssprache von Nöten, die Sprache als eine von vielen Heterogenitätsdimensionen versteht und im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe reflektiert und in den Vordergrund stellt. Darauf aufbauend stellt der Beitrag eine Pilotstudie vor, die das vorherrschende Verständnis von Bildungssprache bei angehenden und bereits ausgebildeten Grundschullehrkräften und die ihr beigemessene Bedeutung erhebt. Fokussiert wird das Verständnis des Konstrukts Bildungssprache allgemein, seine angenommene Notwendigkeit für den schulischen Unterricht und seine Implikationen für mehrsprachige und inklusiv beschulte Schüler:innen. Die Befragung kombiniert den Einsatz von offenen qualitativen Items in Form von schulisch-unterrichtlichen Vignetten des inklusiven Schulalltags und geschlossenen quantitativen Items. Die Ergebnisse zeigen neben ersten Tendenzen zur möglichen konzeptionellen Erweiterung sprachbildender Arbeit vor allem eine unzureichende kritische Reflexion des Konstrukts Bildungssprache, insbesondere auch im Hinblick auf soziale und gesellschaftliche Teilhabeprozesse. Des Weiteren bestätigt die Untersuchung ein *normatives Spannungsfeld* zwischen formalen, bildungspolitischen Erwartungen einerseits und immanenten, defizitären Wahrnehmungen andererseits, dessen Aufbruch für jegliche Professionalisierungsbemühungen angehender Lehrkräfte von großer Bedeutung zu sein scheint.

## **Schlagworte**

Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Lehrkräftebildung, Lehrkräfteprofessionalisierung

## **Title**

„Academic language is still important, but if someone cannot express oneself easily other standards apply to these children” – Between standard-orientation and individual-reference: antinomies in contexts of multilingual and inclusive language education. A survey of pre- and in-service primary school teachers' beliefs.

## **Abstract**

Along current discourses on the development of language support in educational contexts, academic language (Bildungssprache) still occurs as an elaborate code of the German language. This results in language barriers for certain learners, as well as in stigmatization and educational disadvantages. Marginalized learners are particularly affected here, therefore, they must be considered specifically in educational policy reforms regarding multilingual learners and learners with special educational needs. To do so, a stronger individual-related perspective on language education and academic language is needed. This perspective frames language as one of many dimensions of heterogeneity and reflects it concerning social participation. Basing on this, the article presents a pilot study with pre- and in-service primary school teachers, investigating the understanding of (academic) language in educational contexts, its importance and necessity for teaching practice, and its implications for multilingual learners and special needs learners. The survey uses open qualitative items and closed quantitative ones. The results show tendencies towards a conceptual expansion of certain language understandings, above all, however, they point out a minor critical reflection of the concept of academic language in its dominant definition, as well as a minor critical reflection of its implications for social participation processes. Furthermore, the study confirms a normative area of tension between formal, educational-policy expectations on the one hand, and immanent, deficient perceptions of multilingual learners and learners with special educational needs on the other hand. Decreasing this tension seems to be of great importance for any teacher professionalization efforts in the form of supervised reflection.

## **Keywords**

Academic language, language education, multilingualism, inclusion, teacher professionalization, teacher education

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
2. Sprachliche Bildung und Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion
  - 2.1. Sprachliche Bildung und Bildungssprache
  - 2.2. Implikationen für mehrsprachige Schüler:innen und schulische Inklusion
3. Forschungsfragen
4. Die Pilotstudie: *Umgang mit Sprache(n) im Unterricht*
  - 4.1. Forschungsdesign und methodologisches Vorgehen
    - 4.1.1. Offene qualitative Items
    - 4.1.2. Geschlossene quantitative Items
    - 4.1.3. Sozio-biografische Daten
    - 4.1.4. Teilnehmer:innen
  - 4.2. Ergebnisse
    - 4.2.1. Ergebnisse der offenen qualitativen Items
    - 4.2.2. Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items
5. Diskussion
6. Schluss: Konkrete Forderungen im Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung

Literatur

Kontakt

Zitation

## 1. Einleitung

Der Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Inklusion wird inzwischen zunehmend im Feld einer *Inklusiven Sprach(en)bildung* diskutiert (Rödel & Simon, 2019).<sup>1</sup> Grosche & Fleischhauer (2017, S. 155) beschreiben diesbezüglich zwei große Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem: [1]

„Das deutsche Schulsystem steht vor (mindestens) zwei großen Herausforderungen, nämlich der bestmöglichen Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (...) sowie der bestmöglichen Umsetzung von schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (...).“ [2]

Die Zentralisierung von Sprachbildung und -förderung auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie dieselbige von schulischer Inklusion auf den Einbezug von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fasst im oben dargestellten Verständnis eine enge Sichtweise auf das Handlungsfeld einer inklusiv-sprachlichen Bildung. Diese gilt es zu erweitern, da sich zum einen sprachliche Bildung und Förderung nicht nur auf DaZ-Lerner:innen beziehen kann und soll und schulische Inklusion gewiss nicht nur den Einbezug von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet (Di Venanzio & Niehaus, 2021; Niehaus, in Vorbereitung). Die Herausforderungen *Mehrsprachigkeit* und *Inklusion* bestehen dennoch und sie müssen sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive beleuchtet werden, da die Betrachtung von Sprache als Teil des Unterrichts vor allem entlang der deutschen Sprache monolingual konzeptualisiert wird und weiterhin überwiegend aus einer defizitorientierten Sichtweise erfolgt (Panagiotopoulou, 2016; Triarchi-Hermann, 2009). Auch wenn inzwischen Anstrengungen zu verzeichnen sind, die Perspektive *Mehrsprachigkeit* insbesondere auch im Lehramtsstudium zunehmend flächendeckend zu thematisieren (Beese & Gürsoy, 2019; Prediger & Redder, 2020), um somit studentische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Kontext von DaZ zu professionalisieren (Benholz & Mavruk, 2017), zeigt sich Mehrsprachigkeit, als immanenter Bestandteil von Sprachbildung, bisweilen vorwiegend in ausgewählten Fachdidaktiken wieder, etwa als *Mehrsprachigkeitspädagogik* (García, 2009) oder *Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht* (Reimann, 2018). Aus inklusionsbezogener Perspektive stellt sich die Betrachtung von Sprache als Teil inklusiven Unterrichts bislang fast ausschließlich als sonderpädagogisches Themenfeld des (ebenfalls überwiegend monolingual Deutsch gedachten) Förderschwerpunkts Sprache dar (Sallat & Spreer, 2014); auch wenn erste mehrsprachigkeitsbezogene Themenbeiträge in der Sonderpädagogik bereits Anfang der 2000er-Jahre auf das Feld aufmerksam gemacht haben (Kracht, 2003). Insgesamt kann der interdisziplinär-verbindende Diskurs von Sprachbildung und Inklusion als relativ jung bezeichnet werden (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Dabei wird in aktuellen Diskursen um die Weiterentwicklung von sprachlicher Bildung in inklusiven Bildungskontexten besonders das Konstrukt der Bildungssprache, verstanden als elaborierter Code der deutschen Sprache (Bernstein, 1973), in den Fokus gerückt (Bock, 2020; Jostes, 2017; Lange, 2020). Grund dafür sind Einwände, die hinsichtlich der Anerkennungs- und Teilhabegerechtigkeit eines inklusiven Unterrichts kritisieren (Emmerich & Hormel, 2013), dass das Konstrukt in vorherrschendem Verständnis sprachliche Hürden und Barrieren für besonders marginalisierte und vulnerable Schüler:innen bereitstelle, welches mittel- und langfristig Stigmatisierungsprozesse und unterrichtliche Exklusion begünstigen und zu Bildungsbenachteiligung beitragen könne (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel, 2021; Chilla, 2019; Dirim & Khakpour, 2018; Gogolin & Lange, 2011; Lütke, 2019; Wojnesitz, 2016). Eine erweiterte Diskussion und Reflexion impliziter Normativität scheint im Hinblick auf Transdisziplinarität von Sprachbildung im Allgemeinen und Bildungssprache im Speziellen von Nöten zu sein. [3]

Der folgende Beitrag knüpft an diesem Desiderat an und stellt eine Pilotstudie vor, die im Sommer 2021 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde und das Ziel verfolgte, das vorherrschende Verständnis und die Bedeutung von Bildungssprache bei angehenden und bereits ausgebildeten Grundschullehrkräften im Hinblick auf das Konstrukt allgemein, seine

Notwendigkeit für den Unterricht und seine Implikationen für mehrsprachige Schüler:innen<sup>2</sup> und Schüler:innen des Gemeinsamen Lernens<sup>3</sup> zu erheben. [4]

Der weitere Beitrag gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 beschreibt kurz die zugrunde liegenden Konzepte von *Sprachbildung* und *Bildungssprache* und reflektiert diese im Hinblick auf Implikationen für mehrsprachige Schüler:innen und Schüler:innen in inklusiven Unterrichtssettings. Abschnitt 3 präsentiert die relevanten und zu untersuchenden Forschungsfragen. Das methodische Vorgehen der Pilotstudie sowie die Forschungsergebnisse hinsichtlich der Einstellungen der befragten angehenden und praktizierenden Lehrkräfte werden in Abschnitt 4 dargestellt. Abschnitt 5 diskutiert die Ergebnisse im Hinblick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen. Abschnitt 6 schließt den Beitrag mit einer Zusammenfassung und konkreten Forderungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung. [5]

## **2. Sprachliche Bildung und Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion**

### **2.1. Sprachliche Bildung und Bildungssprache**

Der Auftrag sprachlicher Bildung erstreckt sich von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter und bezieht sowohl die Alltags- als auch die Bildungs-, Fach- und Berufssprache mit ein. Sprachliche Kompetenzen umfassen dabei Wortschatz, Grammatik, Aussprache im mündlichen Sprachgebrauch und Orthografie im schriftlichen Sprachgebrauch, im Hinblick auf diskursive und pragmatische Fähigkeiten ebenfalls die angemessene Verwendung dieser sprachlichen Kompetenzen in unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionssituationen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2021). Die damit in den Mittelpunkt gerückte *Bildungssprache* ist ein hoch verdichtetes, kognitiv anspruchsvolles Sprachregister, das oppositionell zur Umgangssprache steht, da es fachliche Terminologien verwendet und sich an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln orientiert, wie sie für den schriftlichen Sprachgebrauch gelten (Chilla, 2019; Gogolin, 2008; Lange, 2020). Feilke (2012, S. 5) beschreibt Bildungssprache wie folgt: [6]

„Was unter dem Stichwort „Bildungssprache“ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet.“ [7]

Ortner (2009, S. 2232) sieht die Hauptaufgabe der Bildungssprache darin, „zwischen Wissenschaft bzw. speziellem Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln“. *Bildungssprache* führt im Hinblick auf den schulischen Alltag und insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen an Schüler:innen allerdings zu einem Dilemma, das im weiteren Sinn durch Unilateralität entsteht und sich bis heute weiterhin manifestiert. Nach Feilke (2012, S. 4) setzt die Schule die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen für das Lernen selbstverständlich voraus, lehrt den Gebrauch dieser Formen aber nicht, und ein zunehmender Anteil von Schüler:innen bringt die vorausgesetzten Sprachkompetenzen nicht in die Schule mit. Schulen fordern dieses sprachliche Register und die Sprachgebrauchsformen des sozial-funktionalen Kommunikationsfeldes der Bildung und Schule (Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012) wohl also mehr im eigenen Interesse des Lehrens, ohne dabei Rücksicht auf die Interessen der Schülerschaft zu nehmen, die sich zum einen auf Bildungs- und Lernerfolge, also auf das Lernen, vorrangig aber auch auf Aspekte der Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft beziehen. Entscheidend ist dabei, dass es nach Chilla (2019, S. 125) in Anlehnung an den Sachverständigenrat (2016) die [8]

„Aufgabe von Schule ist, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von den individuellen sprachlichen Kompetenzen und Vorerfahrungen eine Lernumgebung zu gestalten, die es ermöglicht, das bildungssprachliche Register in der Schule zu erwerben“. [9]

Die Forderung nach einem bestimmten Sprachgebrauch in der Schule unterstreicht letztlich die Hierarchisierung und Normativität von Bildungssprache. Währenddessen im deutschsprachigen Diskurs mit Bildungssprache noch immer dasjenige Register in den Fokus gerückt wird, „dessen

Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 111), wird im anglo-amerikanischen Raum das Konstrukt Bildungssprache (hier *academic language*) bereits seit einiger Zeit kritisch diskutiert, speziell hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen sprachlichen und kognitiven Leistungsfacetten mehrsprachiger Schüler:innen (MacSwan & Rolstad, 2003; Rolstad, 2005). Dennoch gilt es, diese kritische Diskussion sowohl im internationalen als auch im nationalen Diskurs auszubauen. Mit Blick auf den deutschsprachigen Diskurs mahnt Feilke (2012, S. 7) an, die normative Seite von Bildungssprache kritisch im Blick zu behalten, da die Nichtbeherrschung des bildungssprachlichen Registers auch Schüler:innen ausschließen könne, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind. Forschungsarbeiten zeigen, dass der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten dabei sowohl für Schüler:innen mit deutscher als auch für Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache mitunter eine große Herausforderung darstellt (Eckhardt, 2008; Gogolin et al., 2004; Siebert-Ott, 2001). Das Konstrukt Bildungssprache bringt durch sein Verständnis und Handlungsfeld weitreichende Implikationen mit sich, die sowohl mehrsprachige Schüler:innen als auch Schüler:innen mit spezifischen Unterstützungsbedarfen betreffen. Diese werden im folgenden Abschnitt beleuchtet. [10]

## **2.2. Implikationen für mehrsprachige Schüler:innen und schulische Inklusion**

Nach Chilla (2019, S. 122f.) schließen sprachliche Heterogenität und gute schulische Leistungen im deutschen Bildungssystem einander oft aus. Das Verständnis von Bildungssprache und deren Gebrauch im schulischen Alltag unterstreicht, dass insbesondere die individuellen Kompetenzen in der deutschen Sprache für die aktive Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und eine erfolgreiche Schulkarriere elementar sind. Fehlen diese, wird versucht, schulrelevante Deutschkenntnisse durch additive Förderprogramme kompensatorisch auszugleichen. Damit einhergehend werden mehrsprachigen Schüler:innen überproportional häufig sogenanntes Schulversagen und Bildungsbenachteiligungen zugeschrieben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Gogolin & Krüger-Potratz, 2020; Jeuk, 2021; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Stanat & Christensen, 2006). Unberücksichtigt bleiben in dieser stärker defizitorientierten Betrachtungsweise hingegen die sprachlichen Fähigkeiten, die die Kinder in ihren Herkunftssprachen aufweisen und mitbringen (Cantone & Di Venanzio, 2015). Ein Grund für diese fehlende Berücksichtigung kann in der mangelnden Beschulung in der Herkunftssprache liegen. Nach Şahiner (2017, S. 329) erfordern gute Fähigkeiten in der Herkunftssprache „[...] eine schulische Förderung, die in Deutschland – wenn überhaupt – lediglich mit wenigen Stunden über den Herkunftssprachenunterricht [...] erfolgt“. Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen sind demnach nicht per se in der einen Sprache (hier der Herkunftssprache) kompetent und in der anderen Sprache (hier der deutschen Sprache) inkompetent. Dennoch, unabhängig von der Beschulungsquantität und Qualität der herkunftssprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Schüler:innen, spielen Fähigkeiten in nicht-deutschen Erstsprachen im schulischen Alltag kaum eine Rolle und werden bislang nur geringfügig und nur in ausgewählten Fächern in den Unterricht einbezogen. Sprachauffälligkeiten, die im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen Spracherwerb stehen, werden stattdessen oft als (vermeintliche) Sprachstörung eingestuft (Chilla, Rothweiler & Babur, 2010; Genesee & Paradis, 2004; Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Durch die immer noch bildungspolitisch vorgegebene Fokussierung der deutschen (Bildungs-)Sprache in der Schule fehlt es Lehrkräften häufig an spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Erwerbsformen, obwohl dieses elementar ist, um Phasen und Phänomene des systematischen Spracherwerbs richtig einschätzen zu können und erwerbstypische Strategien zu erkennen, die das sprachliche Lernen mehrsprachiger Kinder in Schule und Unterricht kennzeichnen (Benholz, Frank & Gürsoy, 2015; Cantone & Di Venanzio, 2015). Die Orientierung an Bildungssprache, im Sinne von zu erreichendem sprachlichem Standard, führt unwillkürlich zu Segregation, Exklusion und Bildungsbenachteiligung bestimmter Schüler:innen. Dies betrifft zwar nicht nur, aber insbesondere Lernende sozialbenachteiligter Milieus (Dirim & Khakpour, 2018; Müller & Ehmke, 2016), zu denen auch noch zu oft mehrsprachige Schüler:innen gehören. Im Rahmen des Diskurses zur Lehrkräfteprofessionalisierung werden verschiedene Gründe für

die angesprochene Bildungsbenachteiligung thematisiert (Solga & Dombrowski, 2009). Exemplarisch können dabei aus der Forschung zum beruflichen Habitus von Lehrkräften zum einen Ergebnisse zur „Illusio des schulischen Felds“ (Budde, 2015) als auch zum Doppelauftrag des schulisch-unterrichtlichen Handelns (Huxel, 2018) angeführt werden. Dabei wird zum einen diskutiert, inwieweit Lehrkräfte sprachlichen Mindestanforderungen im Deutschen hinsichtlich der geteilten Bedeutung schulischen Wissens und für das Erreichen von Bildungsabschlüssen eine entscheidende Rolle beimessen, zum anderen aber auch wie Lehrkräfte das Spannungsfeld von Inklusion im segregierenden Schulsystem hinsichtlich der widersprüchlichen Handlungsanforderungen verhandeln. Hierbei zeigt sich die Kategorie *Sonderpädagogischer Förderbedarf* weiterhin relevant. Diese strahlt Attraktivität auf Lehrkräfte aus, da sie als mögliche Kompensationsstrategie eingesetzt werden kann, um Verantwortung an andere Akteur:innen abzugeben, wodurch sich die Komplexität des schulisch-inklusive Handlungsfelds um Sprachbildung reduziert (Niehaus, in Vorbereitung). Bildungserfolg scheint somit lediglich durch Bildungssprache erreicht werden zu können, was dazu führt, dass die vor Schuleintritt erworbenen sprachlichen Fähigkeiten, die nicht unmittelbar bildungssprachlich wirksam sind, zwangsläufig degradiert und geringgeschätzt werden (Chilla, 2019, S. 124). Hierzu gehören zum einen herkunftssprachliche Fähigkeiten, zum anderen aber auch weitere (alltags-) sprachliche Kompetenzen, die über monolingual-monomodale Realisierungen hinausgehen und auch weitere sprachliche Register und Varietäten umfassen können. Die Dichotomie zwischen Bildungs- und Alltagssprache schafft damit auch eine Trennung von Lebenswelt und Schule, die kaum nachvollziehbar scheint (List, 2010; Panagiotopoulou, 2016). Chilla (2019, S. 127) mahnt an, dass die gesellschaftliche und schulische Orientierung am bildungssprachlichen Konstrukt trotz aller Inklusionsbemühungen die Defizitklassifizierung von Lerner:innen repliziert und bezeichnet das Konstrukt Bildungssprache selbst als „Ursache und Mittel gesellschaftlicher Exklusion.“ [11]

### 3. Forschungsfragen

Vor dem in Abschnitt 2 beschriebenen Hintergrund und dem Ziel, das vorherrschende Verständnis und die Bedeutung von Bildungssprache herauszustellen und kritisch zu reflektieren, im Hinblick auf das Konstrukt der Bildungssprache allgemein, seine Notwendigkeit für den Unterricht und seine Implikationen für mehrsprachige Schüler:innen und Schüler:innen mit weiterem spezifischen Unterstützungsbedarf, wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert, die einer Pilotstudie mit angehenden und praktizierenden Lehrkräften zugrunde gelegt wurden (vgl. Abschnitt 4): [12]

#### A. Definition und Verständnis der Begriffe *Sprachliche Bildung* und *Bildungssprache*:

A1. Lässt das Verständnis der Begriffe zu, dass es um die *Herausforderungen* Mehrsprachigkeit und Inklusion erweitert wird, indem individuelle Potenziale, Ressourcen und Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden? [13]

A2. Inwiefern reflektieren angehende und praktizierende (Grundschul-)Lehrkräfte die Konzepte von sprachlicher Bildung und Bildungssprache kritisch im Hinblick auf Exklusion und schulische und gesellschaftliche Teilhabeprozesse? [14]

#### B. Notwendigkeit von Bildungssprache für den Unterricht:

B1. Ist das Register Bildungssprache für die erfolgreiche Gestaltung von Unterricht und Schule überhaupt bzw. tatsächlich notwendig? [15]

B2. Können unterrichtliche Inhalte auch ohne ein solches Register vermittelt werden? [16]

#### C. Spannungsfeld: Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion:

C1. Wie lässt sich das Spannungsfeld zwischen dem Register Bildungssprache und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit konkretisieren? [17]

C2. Wie lässt sich das Spannungsfeld zwischen dem Register Bildungssprache und inklusiver Bildung und Unterricht konkretisieren? [18]

C3. Welche Forderungen im Hinblick auf einen Reformauftrag und auf Professionalisierungsprozesse ergeben sich aus diesen Konkretisierungen? [19]

#### 4. Die Pilotstudie: *Umgang mit Sprache(n) im Unterricht*

##### 4.1. Forschungsdesign und methodologisches Vorgehen

Das Ziel der Pilotstudie lässt sich als explorative Datenanalyse (Schäfer, 2010) beschreiben, um anhand der gewonnenen Daten Hypothesen ableiten zu können, die weitere Forschung im Feld anzustoßen vermag. Um damit einhergehend den in Abschnitt 3 formulierten Forschungsfragen nachgehen zu können, wurde im Sommer 2021 an der Universität Duisburg-Essen eine Online-Befragung angehender und bereits praktizierender Lehrkräfte an Grundschulen konzipiert und durchgeführt. Die Befragung bestand zum einen aus offenen qualitativen und zum anderen aus geschlossenen quantitativen Items.<sup>4</sup> Außerdem wurden sozio-biografische Daten der Teilnehmer:innen erhoben. [20]

##### 4.1.1. Offene qualitative Items

Die offenen qualitativen Items stellten zwei schulisch-unterrichtliche Vignetten des inklusiven Schulalltags dar (Paseka & Hinzke, 2014; Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). Diese gliedern sich in die Fallsituierung und mehrperspektivische Beiträge. In einem ersten Absatz fand die Fallsituierung statt, in der die schulisch-unterrichtliche Ausgangssituation für die Befragenden markiert und dargestellt wurde. Im zweiten Teil der Vignette ergänzten mehrperspektivische Beiträge möglicher Lehrkräfte die vorangestellte Situierung. Nach dem Lesen des Fallbeispiels und der möglichen Beiträge durch die Lehrkräfte wurden die Befragten aufgefordert, in Kurzantworten den offenen Frageimpuls zu beantworten, welche Rolle Bildungssprache im vorliegenden schulischen Beispiel für sie selbst spielt. [21]

A1: *Bitte lesen Sie sich das folgende Fallbeispiel aus der Schulpraxis durch.*

Auf einer Teamsitzung wird über die mangelnden Deutschkenntnisse einiger Schüler:innen der Klasse 3b gesprochen. Einige Lehrkräfte äußern sich zweifelnd, ob die Schüler:innen die weitere Schullaufbahn erfolgreich bestreiten können. Der Klassenlehrer bestätigt, dass er um die sprachlich heterogenen Ausgangslagen seiner Klasse weiß: „Ich finde, wir müssen unseren Unterricht sprachlich als auch inhaltlich stärker individualisiert auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zuschneiden.“

Die Lehrkräfte reagieren uneinheitlich auf die Idee der Lehrkraft und kommen ins Gespräch.

Lehrkraft 1: „Individualisierung ist ja schön und gut. Dennoch ändert dies nichts daran, dass die Schüler halt einen gewissen sprachlichen Standard erreichen müssen. Den können wir doch nicht einfach aufgeben.“

Lehrkraft 2: „Ich kann dir da nur zustimmen. Wir müssen wirklich stärker auf die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen schauen und diese ausbauen. Wie sonst sollen die Schüler denn die sprachlichen Anforderungen meistern, die von ihnen bei den Tests und Klassenarbeiten der weiterführenden Schulen bald abverlangt werden?!“

Lehrkraft 3: „Naja, vielleicht geht es auch gar nicht darum, dass jeder Schüler die gleichen Standards erfüllen muss. Die Frage ist dann nur, wie damit an den weiterführenden Schulen umgegangen wird. Ich möchte auch nicht, dass die Schüler später dann doch an die Förderschule abgeschoben werden.“

Lehrkraft 4: „Aber wenn die Eltern der deutschen Sprache schon nicht mächtig sind, dann müssen wir es ja wenigstens versuchen zu kompensieren. Du willst doch auch, dass deine Schüler\*innen den Wechsel in die Sekundarstufe 1 erfolgreich meistern, oder?!“

Lehrkraft 5: „Ja natürlich. Ich glaube, das wollen wir alle. Die Frage ist nur, inwieweit manche Kinder den sprachlichen Mindestanforderungen an den weiterführenden Schulen gerecht werden können. Du weißt doch selbst von deiner Tochter, wie groß der Druck an manchen Schulen sein kann und wie schnell Kinder abgeschult werden.“

A2: *Nachdem Sie die schulisch-unterrichtliche Situation gelesen und kennen gelernt haben: Welche Rolle spielt die Bildungssprache im vorliegenden schulischen Beispiel für Sie?*

Abbildung 1: Vignette V1 der qualitativ offenen Items

Abbildung 1 präsentiert die erste in der Pilotstudie verwendete Vignette (V1). Diese Vignette fokussiert vornehmlich die mehrsprachige Lernausgangslage von Schüler:innen, nimmt aber ebenfalls Schüler:innen mit spezifischen Bildungsbedürfnissen in den Blick. [22]

Abbildung 2 zeigt die zweite Vignette (V2), die, im Gegensatz zur ersten, sprachliche Heterogenität allgemein in den Blick nimmt, wobei auch hier mehrsprachige Schüler:innen explizit mitbetrachtet werden. [23]

<p>A3: <i>Bitte lesen Sie sich das folgende Fallbeispiel aus der Schulpraxis durch.</i></p> <p>Auf einer Lehrer:innenkonferenz berichtet eine Lehrkraft von den Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt während einer Hospitation an einer Grundschule mit ausgewiesenem Inklusionsprofil. Die Lehrkraft berichtet:</p> <p>„Es war total spannend zu sehen, wie im Unterricht mit Sprache umgegangen wurde. Manche Schüler konnten sich nicht lautsprachlich verständigen. Sie haben dann einen Talker benutzt, ein Art iPad, das stellvertretend durch das Drücken von Bilderkacheln spricht. Auch haben die Lehrkräfte zusätzliche Gebärden und Gesten eingesetzt, um Inhalte unterstützend transportieren zu können. Mehrsprachige Kinder nutzten ihre verschiedenen Sprachen, um fehlenden Wortschatz zu ergänzen oder Sprachvergleiche anzustellen.“</p> <p>Im weiteren Gespräch reflektiert die Lehrkraft offen: „Vielleicht muss man nochmals überlegen, ob es Sinn macht, von allen Schüler:innen die gleichen sprachlichen Leistungen zu erwarten?!“ Die Kolleg:innen kommen ins Gespräch.</p> <p>Lehrkraft 1: „Solange es um Schulabschlüsse geht, die mit Kompetenzstandards verbunden sind, ist meine Aufgabe, die Schülerinnen bestmöglich darauf vorzubereiten. Dazu muss ich vor allem die deutsche Sprache im Blick haben.“</p> <p>Lehrkraft 2: „Es mag ja gut und schön sein, dass die Kinder dort individuell gestärkt werden. Wir haben ja nicht diese Bandbreite an speziellen Bedürfnissen bei uns an der Schule.“</p> <p>Lehrkraft 3: „Ich kann dir nur zustimmen, wir haben ja nur damit zu kämpfen, dass wir die mehrsprachigen Schüler in Ihren Deutschkenntnissen voranbringen müssen.“</p> <p>Lehrkraft 4: „Ich finde die Frage interessant, die Sprachbildung auszuweiten und anders zu denken. Unser übergeordnetes Ziel ist ja die gesellschaftliche Teilhabe bestmöglich zu ermöglichen. Sollten dazu neben der deutschen Sprache nicht auch weitere Sprachen der Schüler gehören, die eine Bedeutung für das Kind haben?!“</p> <p>A4: <i>Nachdem Sie die schulisch-unterrichtliche Situation gelesen und kennen gelernt haben: Welche Rolle spielt die Bildungssprache im vorliegenden schulischen Beispiel für Sie?</i></p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>
--

Abbildung 2: Vignette V2 der qualitativ offenen Items

Die offenen qualitativen Fragen wurden im Anschluss mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. Es wurde induktiv ein mehrstufiges Kategoriensystem entworfen (Abschnitt 4.2.1). Zur systematischen Auswertung wurde als Kontexteinheit (größte zu kategorisierende Textbestandteil) ein Satz bzw. eine stichwortartige Phrase festgelegt. Sofern inhaltliche Kohärenz nicht sicher gegeben war, wurden Sätze/Phrasen teilweise um breiteren Kontext (weitere Phrasen) erweitert, um die Kontextverständlichkeit zu gewährleisten. Als Kodierung (kleinste auswertbare Materialbestandteil) wurden ganze Sätze oder (erweiterte) Phrasen einer Kodiereinheit zugeordnet. Codes wurden sowohl der positiven als auch der negativen Adressierung bestimmter Inhalte oder Themen zugeordnet. [24]

#### 4.1.2. Geschlossene quantitative Items

Neben den in Abschnitt 4.1.1 präsentierten qualitativ offenen Items wurden für die Untersuchung der Lehrkräfteannahmen zum Register Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion ebenfalls geschlossene quantitative Items konzipiert, die den Befragten als Likert-Skalen präsentiert wurden. Diese Skalen zielten auf Einstellungen bzw. *teacher's beliefs* der befragten Lehrkräfte ab (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 489) und wurden in Anlehnung an die theoretische und interdisziplinäre Debatte zum Umgang mit Bildungssprache (Abschnitt 1 und 2) formuliert. Dafür wurden fünf Befragungskategorien zugrunde gelegt: Definition und Verständnis von Bildungssprache, Notwendigkeit von Bildungssprache für den Unterricht, Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen im Unterricht, Inklusion und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens im Unterricht, soziale und gesellschaftliche Teilhabe. Jede dieser Kategorie beinhaltete vier Items, zu denen mithilfe der Likert-Skala Stellung bezogen werden sollte. Die Antwortskala reichte von 1 (*sehr einverstanden*) bis 5 (*überhaupt nicht einverstanden*). In der Befragung wurde die Reihenfolge der Items randomisiert. [25]



Tabelle 1 stellt die geschlossenen quantitativen Items der zugrunde liegenden Befragung dar. [26]

Kategorie	Item
(D) Definition und Verständnis	(D1) Der Begriff „Bildungssprache“ beschreibt ein Sprachregister, welches insbesondere der Übermittlung von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen Informationen dient.
	(D2) Bildungssprache verstanden als „Sprache der Bildung“ passt sich individuellen Ausgangslagen der Schüler:innen an.
	(D3) Bildungssprache ist vor allem im Fachunterricht von großer Bedeutung.
	(D4) Bildungssprache ist relativ und abhängig von Kompetenzanforderungen der jeweiligen Bildungsabschlüsse.
(E) Notwendigkeit für den Unterricht	(E1) Das Schulsystem muss ein homogenes sprachliches Leistungsniveau ausbilden, das die individuellen alltagssprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen überschreitet.
	(E2) In Bildungsinstitutionen ist die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache notwendig.
	(E3) Das alltagssprachliche Register reicht aus, um den Unterricht in der Schule angemessen zu gestalten.
	(E4) Unterrichtswissen kann in der Schule auch unabhängig von bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen übermittelt werden.
(F) Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen im Unterricht	(F1) Im Unterricht sollen auch herkunftssprachliche Kompetenzen von Schüler:innen systematisch aufgegriffen und ausgebaut werden.
	(F2) Sprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache sind vor allem für den privaten Bereich von Relevanz.
	(F3) Mehrsprachige Schüler:innen haben im Vergleich zu einsprachigen Schüler:innen keine größeren Schwierigkeiten, die sprachlichen Standards der Schule zu erreichen.
	(F4) Die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen kann für die Förderung der institutionellen Bildungssprache Deutsch in der Schule hinderlich sein.
(G) Inklusion und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens im Unterricht	(G1) Schüler:innen mit geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten können nicht an allen Schulen unterrichtet werden.
	(G2) Alle Schüler:innen müssen einen vergleichbaren, sprachlichen Standard in der Sprache Deutsch erreichen.
	(G3) Unterricht sollte sich sprachlich stärker an den individuellen Bildungsbedürfnissen der Schüler:innen orientieren, weniger an den vorgegebenen Bildungsbedarfen.
	(G4) Die Ausgestaltung des Konzepts „Bildungssprache“ wird maßgeblich durch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bestimmt.

Kategorie	Item
(H) Soziale und gesellschaftliche Teilhabe	(H1) Der Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ist für die gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung.
	(H2) Bildungssprachliche Kompetenzstandards schließen Schüler:innen aus.
	(H3) Um gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten, müssen alle Sprachen, die für die Schüler:innen eine Bedeutung haben, Bestandteil der Sprachbildung in Schulen sein.
	(H4) Das Zusammenspiel und die Beherrschung beider Register – Alltagssprache und Bildungssprache - führen zu Schulerfolg und gesellschaftlicher Teilhabe.

Tabelle 1: Geschlossene quantitative Items zur Erhebung von Einstellungen und Meinungen von Lehrkräften im Hinblick auf Bildungssprache im Zusammenhang mit mehrsprachigen Schüler:innen und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens

Die Auswertung der geschlossenen quantitativen Items erfolgte durch eine deskriptive Datenanalyse (Raab, Unger & Unger, 2009, S. 198–204). Für die Darstellung der Ergebnisse (Abschnitt 4.2) erschien es hilfreich, die fünf Likert-Antwortskalen zu drei Haupttendenzen zusammenzufassen. Somit wurden die Antworten der geschlossenen Items dahingehend erfasst, ob sie *zustimmend*, *neutral* oder *ablehnend* waren. [27]

#### 4.1.3. Sozio-biografische Daten

Im letzten Befragungsteil wurden die teilnehmenden Lehrkräfte gebeten, Angaben zu ihren sozio-biografischen Daten zu machen. Diese bezogen sich sowohl auf das Lehramtsstudium, Ausbildungsmerkmale und Praxiserfahrungen (In welchem Ausbildungsschritt befinden Sie sich? Haben Sie zu universitären Zeiten das DaZ-Modul<sup>5</sup> (bereits) absolviert/belegt? Verfügen Sie (bereits) über schulische Praxiserfahrung?) als auch auf den sprachlichen Sozialisationskontext der Teilnehmer:innen (In welchem Land wurden Sie geboren? Mit welcher/welchen Sprache/n sind Sie in Ihren ersten drei Lebensjahren aufgewachsen? Mit welcher/welchen Sprache/n sind Sie zwischen Ihrem 3. und 6. Lebensjahr aufgewachsen? Haben Sie ab Ihrem 7. Lebensjahr eine weitere Sprache als Zweitsprache im außerschulischen Kontext erworben? Bezeichnen Sie sich als mehrsprachige Person?). Die Beschreibung der Befragungsteilnehmer:innen, in die die erhobenen sozio-biografischen Daten einfließen, erfolgt in Abschnitt 4.1.4. [28]

#### 4.1.4. Teilnehmer:innen

Insgesamt nahmen 52 Personen an der Befragung teil. 58% der Teilnehmer:innen sind Lehramtsstudierende (Bachelor und Master), 42% der Teilnehmer:innen sind praktizierende Grundschullehrkräfte. Mit nur einer Ausnahme absolvieren bzw. absolvierten alle Befragten ihr Studium in Nordrhein-Westfalen. Über die Hälfte der Teilnehmer:innen (58%) gaben als Studienort die Universität Duisburg-Essen an; 68% der Befragten gaben zudem an, das DaZ-Modul (Abschnitt 4.1.3, Endnote 4) während des Studiums besucht zu haben. Im Hinblick auf die sprachliche Sozialisation gaben 80% der Teilnehmer:innen (n=43) an, selbst monolingual deutsch aufgewachsen zu sein, 10% der Befragten (n=5) wuchsen nach eigenen Angaben monolingual mit einer nicht-deutschen Erstsprache auf (Türkisch, Russisch, Polnisch), 8% der Lehrkräfte (n=4) wuchsen ab der Geburt simultan zweisprachig auf (Deutsch und Türkisch/Russisch/Niederländisch/Englisch) und eine Person gab an, ab der Geburt simultan dreisprachig mit den Sprachen Deutsch, Türkisch und Kurdisch aufgewachsen zu sein. Obwohl die Mehrheit der Befragten einsprachig mit Deutsch aufgewachsen ist, bezeichnen sich 46% der Teilnehmer:innen als mehrsprachige Person. Dies resultiert insbesondere daraus, dass sie das Gefühl haben, mehrere Sprachen gut zu beherrschen (37%). 54% der Lehrkräfte fühlen sich

nicht mehrsprachig. Sie begründen dies damit, dass sie zum einen nicht mehrsprachig aufgewachsen seien, zum anderen unzureichende Sprachfähigkeiten in anderen Sprachen aufweisen. [29]

## 4.2. Ergebnisse

### 4.2.1. Ergebnisse der offenen qualitativen Items

Anhand der Analyse beider Vignetten wurden durch eine induktive Kategorisierung insgesamt vier Oberkategorien gebildet, die jeweils einen anderen Schwerpunkt im Verständnis und der Perspektive der Teilnehmer:innen auf Bildungssprache darstellen. Diese vier Oberkategorien umfassen die Antworten der Teilnehmer:innen zu verschiedenen inhaltlichen Ebenen, d. h. zur Definition von Bildungssprache und dem dahinterstehenden wissenschaftlichen Konstrukt (Konstrukt-Ebene), ihrer Wirkung auf gesellschaftliche Teilhabe (Makro-Ebene), ihrer Notwendigkeit für die Unterrichtspraxis (Meso-Ebene) als auch ihrer Notwendigkeit für mehrsprachige Lernende und Lernende mit spezifischen Bildungsbedürfnissen (Mikro-Ebene) (Abbildung 3). Der mehrstufige Auswertungs- und Analyseprozess machte deutlich, dass die induktiv ermittelten Oberkategorien innerhalb der offenen Fragen gut mit den zuvor deduktiv gebildeten Kategorien der geschlossenen Items (Abschnitt 4.1.2) korrespondierten. Die Differenzierung zwischen den deduktiv (theoriegeleitet) geschlossenen Items „Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen im Unterricht“ (F) sowie „Inklusion und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens im Unterricht“ (G) wurde in der Kodierung der qualitativen Daten aufgehoben und als eine gemeinsame Kategorie betrachtet (Mikro-Ebene). Neben der Option des internen Vergleichs schafft diese Vorgehensweise die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der offenen als auch der geschlossenen Items bzw. Fragen darzustellen. [30]

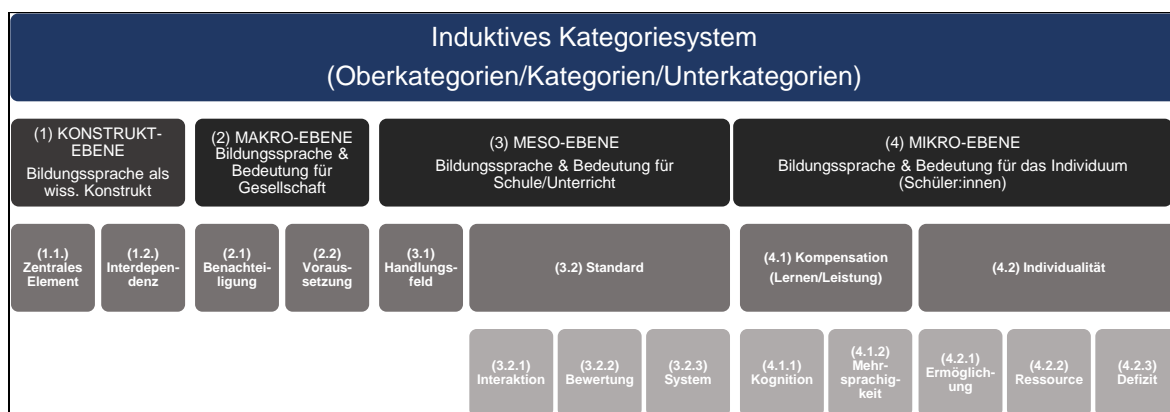


Abbildung 3: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse entlang mehrstufiger Kategorienbildung

Die jeweiligen Summenwerte der vier induktiven Oberkategorien werden für beide Vignetten in Abbildung 4 überlagernd dargestellt. Diese zeigt die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich der entsprechenden Kategorien der geschlossenen quantitativen Items. [31]

Abbildung 4 veranschaulicht vier verschiedene Motive, die in den qualitativen Daten zu beobachten sind. Bei den offenen Antworten zur Bedeutung von Bildungssprache in den vorgegebenen schulischen Vignetten zeigt sich, dass die Teilnehmenden insbesondere eine wahrgenommene Notwendigkeit der Bildungssprache für den Unterricht (Meso-Ebene in Abbildung 4; vgl. V1/V2-01) sowie dessen individuelle Bedeutung für die Schüler:innen (Mikro-Ebene in Abbildung 4; vgl. V1/V2-02) ansprechen: [32]

(V1/V2-01) „Bildungssprache [ist ein] hohes Gut; Grundlage der Schulbildung.“ [33]

(V1/V2-02) „Bildungssprache ist wichtig, um dem Unterricht (vor allem an weiterführenden Schulen) folgen zu können.“ [34]

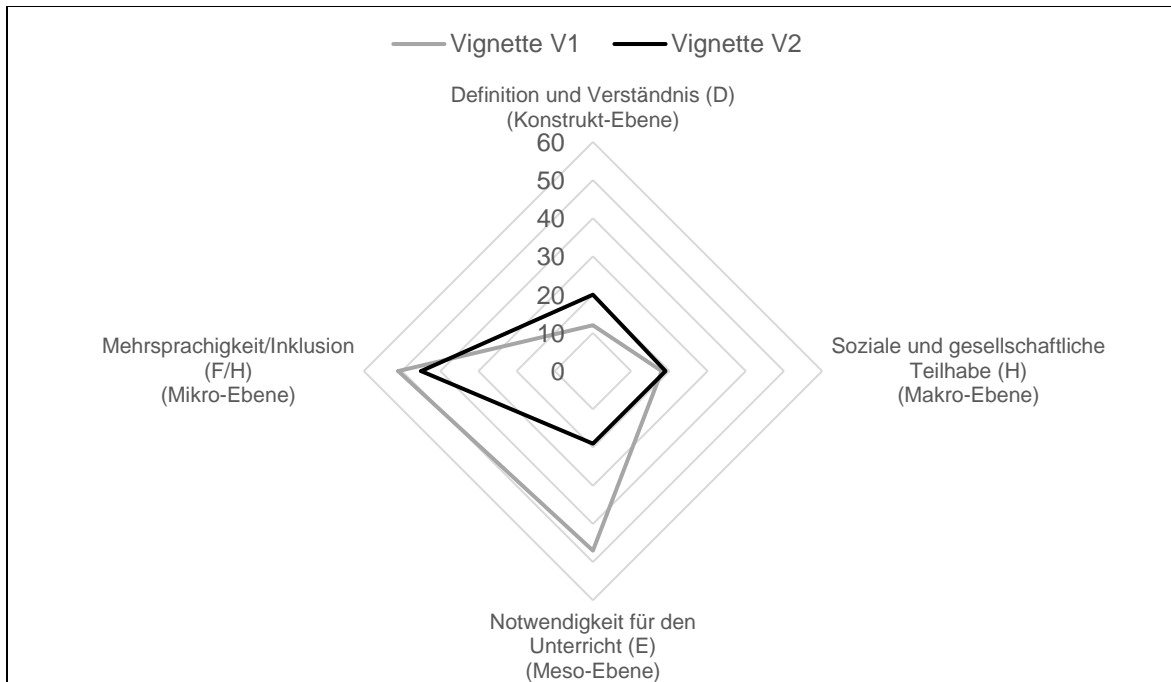


Abbildung 4: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf die Kategorien der geschlossenen quantitativen Items

Die am stärksten diskutierten Ebenen sind die Mikro-Ebene, d. h. die Ebene, die das Individuum betrifft, und die Meso-Ebene, d. h. die Ebene, die sich auf die Schule und den Unterricht bezieht. Wenig Diskussion findet hingegen sowohl auf der Konstrukt-Ebene als auch auf der Makro-Ebene statt, d. h., die Teilnehmenden sprechen nur selten definitorische Aspekte (Konstrukt-Ebene in Abbildung 4; vgl. V1/V2-03) zur Bildungssprache an und beziehen sich ebenso selten auf Perspektiven sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe (Makro-Ebene in Abbildung 4; vgl. V1/V2-04): [35]

(V1/V2-03) „Bildungssprache ist sprachlich anspruchsvoll und muss im Gegensatz zu der Alltagssprache geübt werden.“ [36]

(V1/V2-04) „Wird in der Grundschule bereits darauf geachtet - zum Beispiel in Form von Sprachbildung - allen Kindern ein gewisses Repertoire bildungssprachlicher Elemente zu vermitteln/mit auf den Weg zu geben, könnte dies ein Grundstein für [...] den späteren weiteren beruflichen Werdegang [sein].“ [37]

Unterschiede zwischen den Vignetten zeigen sich in der Ausprägung der einzelnen Antworten in den jeweiligen Kategorien. So wird V1 stärker auf der Meso- und Mikro-Ebene diskutiert als V2. Die Makro-Ebene wird hingegen in beiden Vignetten gleichwertig thematisiert. [38]

Abbildung 5 vergleicht die jeweiligen Summenwerte im Hinblick auf die induktiven Kategorien und Unterkategorien, die die qualitative Inhaltsanalyse hervorgebracht hat. [39]

Die Ergebnisse zeigen insbesondere bei Vignette V1 spezifisch angesprochene Unterkategorien. So benennen die Teilnehmenden häufig, dass Bildungssprache eine Voraussetzung für schulisches Lernen sei (2.2 in Abbildung 5; vgl. V1-01 und V1-02): [40]

(V1-01) „Bildungssprache als „Schlüsselrolle => wird als Bedingung des schulischen Erfolgs gesehen.“ [41]

(V1-02) „Schlüssel zum Verstehen - zur Kommunikation - Mündigkeit - Verstanden werden.“ [42]

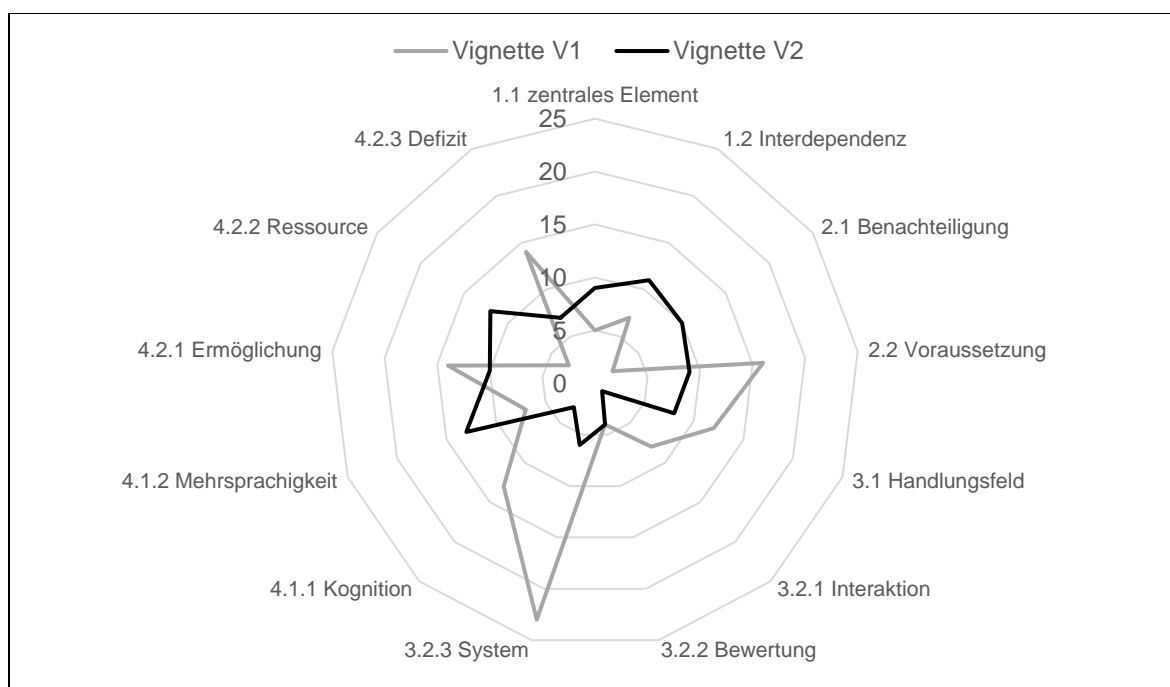


Abbildung 5: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf induktive (Unter-)Kategorien

Selten wird dagegen angesprochen, dass Bildungssprache ebenfalls im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung steht (2.1 in Abbildung 5; vgl. V1-03): [43]

(V1-03) „Bildungssprache sollte KEIN Kriterium sein für die Wahl der Schulform. Dazu brauchen wir Lehrer an den weiterführenden Schülern, die auf die verschiedenen Niveaustufen differenziert eingehen.“ [44]

Eine sehr hohe Nennung zeigt sich auch im Zusammenhang von Bildungssprache und dem System Schule (3.2.3 in Abbildung 5), währenddessen sich eine gleichwertige Nennung der Unterkategorie Bildungssprache als Ermöglichung sozial-gesellschaftlicher Teilhabe (4.2.1 in Abbildung 5) und Defizit (4.2.3 in Abbildung 5) feststellen lässt, wodurch fehlende bildungssprachliche Kompetenzen als Nachteil gerahmt werden (vgl. V1-04): [45]

(V1-04) „Oftmals verstehen Kinder Aufgabenstellungen oder Texte nicht ausreichend, um den Sinn zu erfassen. Obwohl sie es besser könnten, sind Ihre Leistungen schwächer als ihr tatsächlicher Leistungsstand.“ [46]

Für Vignette V2 zeigt sich die Verteilung der Unterkategorien ausgeglichener. Hier wird neben dem Zusammenhang des Aufbaus von Bildungssprache als immanente Aufgabe des Unterrichts (1.2 in Abbildung 5; vgl. V2-01) vor allem eine produktiv-kompensatorische Perspektive auf Mehrsprachigkeit eingenommen. Mitgebrachte Sprachkenntnisse dienen hier als unterrichtliche Ressource (4.2.2 in Abbildung 5; vgl. V2-02), die methodisch-didaktisch zum Aufbau der Bildungssprache Deutsch genutzt werden kann (4.1.2 in Abbildung 5, vgl. V2-03). [47]

(V2-01) „Die verschiedenen Sprachen in einer Klasse sollten zum gegenseitigen Lernen genutzt werden. Unterrichtssprache sollte aber Deutsch bleiben und hier sollte auch der Schwerpunkt der Förderung drauf angelegt sein.“ [48]

(V2-02) „Sprachbildung muss individuell sein. Jeder Schüler hat andere [sprachliche] Fähigkeiten und das muss berücksichtigt werden.“ [49]

(V2-03) „Je besser die Muttersprache gesprochen wird, desto besser kann auch die Zweitsprache erlernt werden => Förderung von beidem also wichtig.“ [50]

#### 4.2.2. Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items

Zur Präsentation der Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items werden die einzelnen Kategorien separat vorgestellt. Dafür wird auf die folgenden Abkürzungen zurückgegriffen: LS (MW) steht für den Mittelwert der Likert-Skala (1 = sehr einverstanden, 5 = überhaupt nicht einverstanden), (+) markiert die Zustimmung der Befragten, (+/-) stellt ein neutrales Antwortverhalten dar, (-) zeigt die Ablehnung der Lehrkräfte an. Die Befragungsergebnisse unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Relevanz der eigenen Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte, sodass sich eine mögliche Kategorisierung (einsprachige vs. mehrsprachige Lehrkräfte) als nicht zielführend erweist. Daher wird auf diese Differenzierung im Folgenden verzichtet. [51]

Im Hinblick auf Einstellungen und Meinungen zur Definition und zum Verständnis von Bildungssprache zeigt Tabelle 2, inwieweit die befragten angehenden und praktizierenden Grundschullehrkräfte den dazugehörigen Items zugestimmt bzw. diese abgelehnt haben. [52]

Die befragten Lehrkräfte stimmten überwiegend zu, dass Bildungssprache weiterhin einen elaborierten Code und somit ein komplexes und anspruchsvolles Sprachregister darstellt (D1). Gleichzeitig wird vermehrt zugestimmt, dass Bildungssprache insbesondere für den Fachunterricht von großer Bedeutung sei (D3). Weniger Zustimmung erfährt hingegen das Item, dass sich Bildungssprache an individuelle Ausgangslagen anpassen sollte (D2). Kein eindeutiges Bild lässt sich im Hinblick darauf erkennen, ob Kompetenzanforderungen von spezifischen Bildungsabschlüssen abhängen sollten (D4). [53]

Items	LS (MW)	(+)	(+/-)	(-)
(D1) Der Begriff „Bildungssprache“ beschreibt ein Sprachregister, welches insbesondere der Übermittlung von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen Informationen dient.	2,3	65%	20%	15%
(D2) Bildungssprache verstanden als „Sprache der Bildung“ passt sich individuellen Ausgangslagen der Schüler:innen an.	3,0	35%	23%	42%
(D3) Bildungssprache ist vor allem im Fachunterricht von großer Bedeutung.	2,4	60%	21%	19%
(D4) Bildungssprache ist relativ und abhängig von Kompetenzanforderungen der jeweiligen Bildungsabschlüsse.	2,7	42%	40%	18%

Tabelle 2: Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items der Kategorie D: Definition und Verständnis von Bildungssprache

Die Ergebnisse zur Kategorie *Notwendigkeit für den Unterricht* zeigt die folgende Tabelle: [54]

Items	LS (MW)	(+)	(+/-)	(-)
(E1) Das Schulsystem muss ein homogenes sprachliches Leistungsniveau ausbilden, das die individuellen alltagssprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen überschreitet.	3,0	33%	33%	34%
(E2) In Bildungsinstitutionen ist die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache notwendig.	2,4	58%	27%	15%
(E3) Das alltagssprachliche Register reicht aus, um den Unterricht in der Schule angemessen zu gestalten.	3,7	13%	27%	60%

(E4) Unterrichtswissen kann in der Schule auch unabhängig von bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen übermittelt werden.	2,9	42%	27%	31%
--	-----	-----	-----	-----

Tabelle 3: Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items der Kategorie E: Notwendigkeit für den Unterricht

Die Befragten zeigen eher Zustimmung als Ablehnung für die Aussage, dass die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache notwendig sei (E2). Gleichzeitig lehnen sie ab, dass das alltagssprachliche Register ausreichend sei, um den Unterricht in der Schule angemessen gestalten zu können (E3). Uneindeutige Ergebnisse zeigen sich im Hinblick darauf, ob die Schule ein homogenes sprachliches Niveau ausbilden muss, das über alltagssprachliche Fähigkeiten hinausgeht (E1), und ob Unterrichtswissen unabhängig von bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen vermittelt werden kann (E4). [55]

Tabelle 4 präsentiert die Befragungsergebnisse hinsichtlich des Spannungsfeldes von Bildungssprache und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. [56]

Items	LS (MW)	(+)	(+/-)	(-)
(F1) Im Unterricht sollen auch herkunftssprachliche Kompetenzen von Schüler:innen systematisch aufgegriffen und ausgebaut werden.	2,0	71%	21%	8%
(F2) Sprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache sind vor allem für den privaten Bereich von Relevanz.	3,0	40%	21%	39%
(F3) Mehrsprachige Schüler:innen haben im Vergleich zu einsprachigen Schüler:innen keine größeren Schwierigkeiten, die sprachlichen Standards der Schule zu erreichen.	3,6	15%	23%	62%
(F4) Die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen kann für die Förderung der institutionellen Bildungssprache Deutsch in der Schule hinderlich sein.	3,8	17%	13%	70%

Tabelle 4: Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items der Kategorie F: Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen im Unterricht

Die Befragungsergebnisse zeigen eine deutliche Zustimmung der Grundschullehrkräfte zum Einbezug herkunftssprachlicher Fähigkeiten von Schüler:innen in den Unterricht (F1). Gleichzeitig stellt sich das Meinungsbild allerdings unklar hinsichtlich des Relevanzbereichs von Herkunftssprachen (private vs. institutionelle Relevanz) dar (F2). Obwohl die Befragten ablehnen, dass Mehrsprachigkeit für die Förderung und Erlangung bildungssprachlicher Kompetenzen hinderlich sein kann (F4), lehnen sie ebenfalls die Aussage ab, dass mehrsprachige Schüler:innen keine größeren Schwierigkeiten als einsprachige Schüler:innen haben, die sprachlichen Standards der Schule zu erreichen (F3). [57]

Die Ergebnisse zur Kategorie *Inklusion und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens im Unterricht* zeigt die folgende Tabelle: [58]

Items	LS (MW)	(+)	(+/-)	(-)
(G1) Schüler:innen mit geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten können nicht an allen Schulen unterrichtet werden.	3,3	27%	25%	48%
(G2) Alle Schüler:innen müssen einen vergleichbaren, sprachlichen Standard in der Sprache Deutsch erreichen.	2,6	62%	19%	19%
(G3) Unterricht sollte sich sprachlich stärker an den individuellen Bildungsbedürfnissen der Schüler:innen orientieren, weniger an den vorgegebenen Bildungsbedarfen.	2,1	73%	19%	8%
(G4) Die Ausgestaltung des Konzepts „Bildungssprache“ wird maßgeblich durch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bestimmt.	2,9	42%	25%	33%

Tabelle 5: Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items der Kategorie G: Inklusion und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens im Unterricht

Die Befragten äußern sich mit Zustimmung, dass sich Unterricht sprachlich stärker an individuellen Bildungsbedürfnissen orientieren sollte (G3). Gleichzeitig stimmen sie aber ebenfalls zu, dass alle Schüler:innen einen vergleichbaren, sprachlichen Standard in der Sprache Deutsch erreichen müssen (G2). Beinahe die Hälfte der Befragten lehnt die Aussage ab, dass Schüler:innen mit geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten nicht an allen Schulen unterrichtet werden können (G1). Knapp über 40% der Teilnehmer:innen stimmen zu, dass die Ausgestaltung von Bildungssprache maßgeblich durch individuelle Lernvoraussetzungen bestimmt wird; ein Drittel der Befragten lehnt dies ab (G4). [59]

Tabelle 6 stellt die Befragungsergebnisse im Hinblick auf soziale und gesellschaftliche Teilhabe von Schüler:innen dar. [60]

Items	LS (MW)	(+)	(+/-)	(-)
(H1) Der Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ist für die gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung.	1,9	71%	19%	10%
(H2) Bildungssprachliche Kompetenzstandards schließen Schüler:innen aus.	2,6	48%	31%	21%
(H3) Um gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten, müssen alle Sprachen, die für die Schüler:innen eine Bedeutung haben, Bestandteil der Sprachbildung in Schulen sein.	2,3	62%	25%	13%
(H4) Das Zusammenspiel und die Beherrschung beider Register – Alltagssprache und Bildungssprache - führen zu Schulerfolg und gesellschaftlicher Teilhabe.	1,6	85%	13%	2%

Tabelle 6: Ergebnisse der geschlossenen quantitativen Items der Kategorie H: Soziale und gesellschaftliche Teilhabe

Die befragten angehenden und praktizierenden Lehrkräfte gaben mit hoher Zustimmung an, dass die Beherrschung beider Register (Alltags- und Bildungssprache) zu Schulerfolg und gesellschaftlicher Teilhabe führt (H4). Ebenfalls stimmten sie der Aussage zu, dass der Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten für die gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung sei (H1). Gleichzeitig zeigt sich kaum Ablehnung für die Aussage, alle Sprachen der Schüler:innen



als Bestandteil der schulischen Sprachbildung zu betrachten, um gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten (H3). Zwar zeigt beinahe die Hälfte der Befragten Zustimmung im Hinblick darauf, dass bildungssprachliche Kompetenzstandards Schüler:innen ausschließen, die andere Hälfte unterstützt diese Zustimmung allerdings nicht (H2). [61]

## 5. Diskussion

Die in Abschnitt 4.2 präsentierten Ergebnisse der Pilotstudie *Umgang mit Sprache(n) im Unterricht* sollen im Folgenden anhand der formulierten Forschungsfragen (Abschnitt 3) diskutiert werden. [62]

### A. Definition und Verständnis der Begriffe *Sprachliche Bildung* und *Bildungssprache*

Im Hinblick auf das definitorische Verständnis von Sprachbildung und Bildungssprache stand die Frage im Raum, ob eine Erweiterung dieses Verständnisses um die *Herausforderungen* Mehrsprachigkeit und Inklusion möglich ist, indem individuelle Potenziale, Ressourcen und Lernvoraussetzungen von Schüler:innen berücksichtigt werden (Abschnitt 3, A1). Die Ergebnisse der Befragung machen deutlich, dass eine solche Erweiterung des Verständnisses von Sprachbildung, insbesondere von Bildungssprache möglich zu sein scheint, und dass Tendenzen in den Antworten der Befragten sichtbar sind. Es hat sich an den untersuchten Vignetten V1 und V2 gezeigt, dass die Befragten die Bedeutung von Bildungssprache insbesondere auf individueller und unterrichtlicher Ebene thematisieren, d.h., die Diskussion und Reflexion findet auf der Mikro-Ebene und Meso-Ebene (Abschnitt 4.2.1) statt. Ebenso scheinen individuelle Lernvoraussetzungen und die damit einhergehende Unterrichtsgestaltung bei den Befragten im Fokus zu stehen. Sowohl zur Mehrsprachigkeit von Schüler:innen als auch zu individuellen Lernvoraussetzungen zeigten die befragten angehenden und praktizierenden Grundschullehrkräfte insgesamt positive Einstellungen (vgl. u.a. F1 und G3). Hinsichtlich der Forschungsfrage, ob die Konzepte von sprachlicher Bildung und das Exklusionspotenzial von Bildungssprache (vgl. Chilla, 2019) in vorherrschendem Verständnis kritisch im Hinblick auf schulische und gesellschaftliche Teilhabeprozesse reflektiert werden, zeigen die Ergebnisse allerdings, dass eine solche Reflexion nur wenig erkennbar ist. Ohne ein explizites Hinweisen auf den normativen Diskurs und das Konstrukt Bildungssprache, verstanden als elaborierter Code, wird dieses Konstrukt weniger bis gar nicht hinterfragt. Dies zeigt die qualitative Auswertung beider Vignetten im Hinblick auf die schwache Diskussion auf der Konstrukt-Ebene (Abschnitt 4.2.1). Auch zeigen die Vignetten, dass die Makro-Ebene, hier die Bedeutung von Bildungssprache für soziale und gesellschaftliche Teilhabe, bei der Betrachtung des Themas keineswegs im Vordergrund steht. Es lässt sich somit die Frage formulieren, inwieweit die bildungspolitisch oftmals genutzten rhetorischen Figuren wie „Sprache als Schlüssel zur Bildung“ (Krompæk, 2015) wirklich nachhaltig sind. Die Befragten zeigten sich zudem unentschieden, ob und inwieweit bildungssprachliche Kompetenzstandards zur Exklusion von vulnerablen Schüler:innengruppen führen (H2). Problematisch in dem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass bildungssprachliche Kompetenzen für die soziale und gesellschaftliche Teilhabe weiterhin als sehr bedeutsam angesehen werden (H1) und im Sinne der Befragten nur das Zusammenspiel von Alltagssprache und Bildungssprache zu Schulerfolg führen kann (H4). [63]

### B. Notwendigkeit von *Bildungssprache* für den Unterricht

In Bezug auf die Notwendigkeit von Bildungssprache für den Unterricht ging die Untersuchung zum einen der Frage nach, ob das Register Bildungssprache für die erfolgreiche Gestaltung von Unterricht und Schule überhaupt bzw. tatsächlich notwendig ist (Abschnitt 3, B1), zum anderen galt es zu klären, ob unterrichtliche Inhalte nicht auch ohne ein solches Register vermittelt werden können (Abschnitt 3, B2). Die Ergebnisse der Befragung sprechen sich dahingehend sehr deutlich für eine Notwendigkeit des Bildungssprachenregisters aus. Die Auswertung der offenen qualitativen Fragen hat gezeigt, dass die Befragten das Register Bildungssprache insbesondere im Hinblick auf ein solches Erfordernis für die Unterrichtsgestaltung betrachten und sich die Meso-Ebene somit als besonders relevant herausstellt. Gleichzeitig hat die

Auswertung der geschlossenen quantitativen Fragen eine geforderte Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache dargelegt (E2), ebenso die Annahme der angehenden und praktizierenden Lehrkräfte, dass das alltagssprachliche Register für die Unterrichtsgestaltung nicht auszureichen scheint (E3). Die Vermittlung von Unterrichtswissen unabhängig von den bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen schien in der Befragung lediglich für knapp über 40% der Lehrkräfte möglich (E4). Trotz der postulierten Notwendigkeit zeigten sich die Befragten dennoch unentschlossen, ob es die Aufgabe der Schule sei, ein homogenes sprachliches Niveau ausbilden zu müssen, welches über die alltagssprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen hinausgeht (E1). Es scheint demnach nicht strittig zu sein, dass man das Register Bildungssprache für die schulische Vermittlung fachbezogener Inhalte braucht, aber wer handlungstragend und zuständig für die Vermittlung entsprechender sprachlicher Kompetenzen ist, scheint für viele (angehende) Grundschullehrkräfte weniger geklärt zu sein. Ebenfalls kritisch zu betrachten ist die folgende Antinomie: Die Untersuchungsergebnisse zeigen den Widerspruch auf, dass sich die Befragten zwar für eine stärkere Orientierung des Unterrichts an individuellen Bildungsbedürfnissen aussprechen (G3), gleichzeitig aber alle Schüler:innen einen vergleichbaren Standard in Deutsch erreichen sollen (G2) (Antinomie 1; vgl. V1-05): [64]

(V1-05) „Bildungssprache ist wichtig und bei jedem unterschiedlich stark ausgeprägt. Es sollte ein gewisses Maß von allen SuS [Schüler:innen] erreicht werden können, aber der Zugang und der Prozess sind individuell.“ [65]

Diese und weitere Antinomien werden ebenfalls bei der Konkretisierung des Spannungsfeldes zwischen Sprachbildung und Bildungssprache auf der einen Seite und Mehrsprachigkeit und Inklusion auf der anderen Seite sichtbar. [66]

### C. Spannungsfeld: Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion

Das Verhältnis zwischen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und dem Register Bildungssprache lässt sich anhand der präsentierten Ergebnisse der Pilotstudie als ein *normatives Spannungsfeld* rahmen (Abschnitt 3, C1). So zeichnen sich einerseits formale Erwartungen im Sinne des bildungspolitischen Reformauftrages schulischer Inklusion ab, andererseits wird ein immanentes Verständnis des Registers sichtbar, das mit einer noch immer defizitären Wahrnehmung von mehrsprachigen Schüler:innen einhergeht (vgl. V1-06): [67]

(V1-06) „DaZ/DaF-Kinder müssen besonders im Bereich der Bildungssprache gefördert werden. Der Förderung muss ein gutes Konzept zugrunde liegen. DaF/DaZ-Kinder dürfen keinesfalls benachteiligt werden, nur weil sie sprachlich nicht mitkommen. Im Gegenteil, man muss ihnen helfen diese Lücke zu schließen.“ [68]

Neben der Meso-Ebene zeigt sich die Mikro-Ebene als besonders relevant in der Untersuchung (Abschnitt 4.2.1). Die befragten angehenden und praktizierenden Lehrkräfte weisen kaum sichtbare negative Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit auf (F1, F4). Dennoch zeigen die Ergebnisse der Untersuchung klare Tendenzen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Problem im Unterricht zu betrachten, sodass sich weitere Antinomien markieren lassen. Im Einklang mit formalen Erwartungen streben die Befragten die sprachliche Bildung nicht nur im Deutschen, sondern auch in der Herkunftssprache der Schüler:innen an (F1), gleichzeitig wird allerdings der Relevanzrahmen von herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Frage gestellt, indem die Bedeutung der nicht-deutschen Kompetenzen von Schüler:innen weder dem privaten noch dem schulischen Umfeld zugeordnet werden können (F2) (Antinomie 2). Des Weiteren sprechen sich die Lehrkräfte zwar gegen einen negativen Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die Förderung und Erlangung bildungssprachlicher Kompetenzen aus (F4), demgegenüber stehen aber die Einstellungen, dass mehrsprachige Schüler:innen im Vergleich zu einsprachigen Schüler:innen beim Erreichen von bildungssprachlichen Fähigkeiten größere Schwierigkeiten zeigen und Mehrsprachigkeit für das erschwerte Erreichen von sprachlichen Standards in der Schule verantwortlich gemacht wird (F3) (Antinomie 3). Vor dem Hintergrund, dass die befragten angehenden und praktizierenden Lehrkräfte im Bereich DaZ und Mehrsprachigkeit

aus- und/oder fortgebildet sind (Abschnitt 4.1.4), müssen diese Ergebnisse sehr ernst genommen werden. [69]

Ähnlich lässt sich das Spannungsfeld zwischen Bildungssprache und Schüler:innen des gemeinsamen Lernens im inklusiven Unterricht konkretisieren (Abschnitt 3, C2). Die widersprüchlichen Handlungsannahmen bestehen darin, dass zwar einerseits individuelle Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse berücksichtigt werden sollen, andererseits aber gleichzeitig ein Streben nach vergleichbaren Standards zu beobachten ist (vgl. V1-07 und Antinomie 1 zur Forschungsfrage B): [70]

(V1-07) „Bildungssprache ist wichtig und muss von jedem gelernt werden, egal mit welchen Voraussetzungen er/sie kommt.“ [71]

Auch im inklusiven Lernkontext zeigen die Befragungsergebnisse die immense Bedeutung des bildungssprachlichen Registers. Dies führt dazu, dass es aufgrund formaler Erwartungen zu weiteren Antinomien kommt: Unterricht soll sich zwar stärker an individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren (G3), die Ausgestaltung des Konzepts „Bildungssprache“ schließt diese Orientierung an individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen aber nicht automatisch mit ein (G4) (Antinomie 4). Diese Antinomie unterstreicht einmal mehr die angenommene hohe Notwendigkeit des bildungssprachlichen Registers für den Unterricht (vgl. B) und gleichzeitig stellt sie die geringe Bereitschaft heraus, das bildungssprachliche Konzept im Hinblick auf inklusives Lernen tatsächlich in Frage zu stellen. Wenn der Unterricht zukünftig individuumsorientierter gestaltet werden soll, dies jedoch ohne die dafür nötige *Aufweichung* des Registers „Bildungssprache“ in tradierter Lesart geschieht, dann muss an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden, was Lehrkräfte unter der Orientierung an individuellen Bedürfnissen von Schüler:innen letztlich verstehen. Diese stark vorherrschenden sprachlichen Norm- und Mindestvorstellungen der angehenden und praktizierenden Lehrkräfte (G2, G4) sind ebenso wenig vereinbar mit der Annahme, dass Schüler:innen mit geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten an allen Schulen unterrichtet werden können (G1) (Antinomie 5). Solange sich unterrichtliches Handeln weiterhin auf sprachliche Norm- und Mindestvorstellungen stützt, werden Schüler:innen, die diese bildungssprachlichen Anforderungen nicht erfüllen, benachteiligt, sodass sie von einer Beschulung an allen Schulen keinesfalls profitieren können. Mit Blick auf weitere akademische Professionalisierungsbemühungen weisen die dargelegten Ergebnisse darauf hin, dass sich durch den inklusiven Bildungsauftrag Spannungsfelder im Bereich der Sprachbildung ergeben, die durch ihre Struktur kennzeichnend für strukturtheoretische Professionsansätze sind. Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bedeutet dies, dass besonders die von Helsper (1996) identifizierten und beschriebenen schulischen Antinomien der „Subsumption vs. Rekonstruktion“ und „Einheit vs. Differenz“ vor dem Hintergrund einer inklusiv ausgerichteten sprachlichen Bildung in den Mittelpunkt rücken.<sup>6</sup> Das mit dem inklusiven Bildungsauftrag einhergehende *Pluralisierungsparadoxon* (Wernet, 2003) kann somit auf den Umgang mit sprachlichen Mindestanforderungen im Sinne des bildungssprachlichen Registers übertragen werden (vgl. V2-04): [72]

(V2-04) „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ [73]

Für den professionstheoretischen Diskurs im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung bedeutet dies, dass die anhaltend starke forschungspraktische Ausrichtung entlang des kompetenztheoretischen Paradigmas (Baumert & Kunter, 2006; Weinert, 2001) um stärker strukturtheoretisch ausgerichtete Professionalisierungsbemühungen (Helsper, 2005) ergänzt werden sollten. [74]

## 6. Schluss: Konkrete Forderungen im Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung

Es lassen sich anhand der dargestellten Untersuchungsergebnisse und Antinomien abschließend drei zentrale Hypothesen formulieren, die sich in Anlehnung an Forschungsfrage C3

(Abschnitt 3) als konkrete Forderungen im Hinblick auf die universitären Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich einer *Inklusiven Sprach(en)bildung* (Rödel & Simon, 2019) fassen lassen. [75]

Erstens bedarf es der Verwendung von sprachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Konzepten der Mehrsprachigkeitsforschung. Die mit Mehrsprachigkeit konnotierte defizitäre Leseweise von Schüler:innen (handlungspraktisch oftmals als *DaZ-Kind*, *Inklusions-Kind* realisiert) sollte in der universitären Lehrkräfteausbildung und -professionalisierung konzeptionell und sprachlich aufgebrochen werden, indem der individuelle Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Schüler:innen linguistisch beleuchtet, korrekt benannt und reflektiert wird (Cantone & Di Venanzio, 2015). Wichtig scheint in diesem Zusammenhang die objektive Verwendung von sprachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten und der konkrete Bezug zu Konzepten der Mehrsprachigkeitsforschung, da „[e]rst die linguistische Perspektive [...] die für ein diskriminierungsreflexives Handeln pädagogisch hoch relevanten sachlichen Kriterien der notwendigen Differenzierung zwischen unterschiedlichen Förderkonzepten des (Zweit-) Spracherwerbs bei[trägt]“ (Pfaff & Cantone, 2021, S. 146). So kann eine professionell erworbene sprachliche Handlungspraxis (im Sinne eines linguistischen *Wordings*) die Professionalität im Umgang mit sprachlicher Vielfalt anleiten und zu Multiplikatoreffekten in der zukünftigen Schulpraxis beitragen, die sich gegen eine Zuschreibungspraxis (migrationsbedingt) mehrsprachiger Schüler:innen als auch Schüler:innen mit weiteren spezifischen sprachlichen Unterstützungsbedarfen stellt (Chilla, 2019; Dirim & Khakpour, 2018).

Zweitens gilt es eine Stärkung interdisziplinärer Perspektiven und Zugänge im umschriebenen Feld anzustreben. In der universitären Lehrkräfteausbildung und -professionalisierung sollte dafür ein kritischer Umgang und eine reflexive Vermittlung von Grundwissen im Fach DaZ gestärkt werden, indem etablierte theoretische Modelle (Definition Bildungssprache nach Gogolin & Lange, 2011) und didaktische Konzepte (Duarte, 2019; Translanguaging bei García, 2009; Scaffolding bei Hammond & Gibbons, 2005; Sprachsensibler Fachunterricht nach Leisen, 2013) unter inklusiven Fragestellungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit kritisch betrachtet und um weitere Aspekte sprachlicher Vielfalt erweitert werden (Bock, 2016; Chilla, 2019; Lütke, 2019). Dazu scheint es dienlich, verschiedene Heterogenitätsdimensionen (bspw. Sprache, soziales Milieu, Migration) intersektional zu betrachten und neben stärker rassismuskritisch-pädagogischen Zugängen zur Mehrsprachigkeitsforschung (Dirim & Mecheril, 2018) auch Ansätze der Inklusionspädagogik im Bereich Sprache (Grohnfeldt, 2015; Lütke & Stitzinger, 2017) mit einzubeziehen (Pfaff & Cantone, 2021, S. 145f.). [76]

Drittens muss eine explizite Thematisierung widersprüchlicher schulisch-unterrichtlicher Anforderungen erfolgen. Die universitäre Lehrkräfteausbildung und -professionalisierung sollte in der seminaristischen Tätigkeit Reflexionsprozesse anleiten, vorgeben und stärken, um der subjektiv empfundenen Normativität von Sprachbildung und Inklusion zu begegnen und dieser im unterrichtlich-schulischen Handeln professionell begegnen zu können. Interdisziplinär angelegte Lehrveranstaltungen, die im Speziellen auf die Auseinandersetzung mit „kontrastiven Fragen und Interpretationsansätzen aus einer multiperspektivischen Sichtweise“ (Pfaff & Cantone, 2021, S. 143) ausgelegt sind, scheinen dabei hilfreich zu sein, um kritische Reflexionsprozesse in der Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt unter Rückbezug auf eigene Praxiserfahrungen anzuregen. Ein vielversprechender Ansatz scheint hierzu das Modell „kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit“ von Tajmel (2017) zu sein. Erste Adaptionen in der seminaristischen Lehre lassen sich bereits bei Niehaus, Rupprecht & Cantone (in Vorbereitung) finden. [77]

<sup>1</sup> Wir danken den Gutachter:innen für die hilfreichen und wertvollen Anmerkungen zu unserem Beitrag.

<sup>2</sup> Im vorliegenden Beitrag bezieht sich der Begriff „Mehrsprachigkeit“ auf die sogenannte „individuelle Mehrsprachigkeit“. Diese bezeichnet die Eigenschaft, dass Personen in ihrem alltäglichen Leben mehreren Sprachen begegnen und in mehreren Sprachen handeln (Fürstenau, 2011; vgl. u. a. Grosjean, 2008). „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ meint dabei eine Form der individuellen Mehrsprachigkeit, die durch „eine dauerhafte und grenzüberschreitende Verlagerung des Wohnortes erfolgt“

- (Geist, 2021, S. 77). Die mehrsprachigen Schüler:innen, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, sind meist nicht selbst nach Deutschland immigriert, sondern ältere Generationen der Familie sind zugewandert (Eltern, Großeltern). Nicht-deutsche Sprachen, die migrationsbedingt in den Familien verwendet werden, werden im Beitrag als „Herkunftssprachen“ bezeichnet (vgl. u. a. Brehmer & Mehlhorn, 2018).
- <sup>3</sup> Der Begriff „Gemeinsames Lernen“ steht in Nordrhein-Westfalen (NRW) als Terminus für schulische Inklusion (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021). Schulische Inklusion entfaltet sich in NRW weiterhin entlang eines engen Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7f.), welches den Unterricht von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an der allgemeinbildenden Schule umschreibt.
- <sup>4</sup> Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich das qualitative als auch quantitative Erhebungsdesign trotz der Idee, sprachliche Vielfalt unter einem weiten Inklusionsbegriff für die pädagogische Praxis zu fassen (Abschnitt 1), stärker an einem engen Inklusionsbegriff orientiert. Dies hat zwei Gründe: Zum einen wird somit stärker an der aktuellen Schulpraxis angeknüpft, die sich in NRW entlang des engen Inklusionsverständnisses entfaltet (Rackles, 2021, S. 43). Dies trägt zu einer realistischen Fallsituierung der eingesetzten Vignetten bei. Zum anderen zeigt sich ein enges Inklusionsverständnis als forschungsstrategisch günstig, da so entlang der inhaltsanalytischen und deskriptiven Auswertung mögliche Konflikte und Interferenzen bei der Betrachtung einzelner Schüler:innen Gruppen seitens der befragten Grundschullehrkräfte deutlicher herausgearbeitet werden können. Nichtsdestotrotz sprechen sich die Autor:innen für die Idee der Ausweitung des weiten Inklusionsbegriffs im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und schulischer Inklusion aus (Abschnitt 6).
- <sup>5</sup> Dieses Modul soll (angehende) Lehrkräfte auf das Arbeiten in einem mehrsprachigen Klassenzimmer vorbereiten und so noch immer vorherrschenden Bildungsbenachteiligungen von mehrsprachigen Schüler:innen (vgl. Abschnitt 2.2) entgegenwirken. In Nordrhein-Westfalen ist dieses Studienelement für Lehramtsstudierende aller Fächer obligatorisch. Dies wurde mit dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009 (§ 11, Absatz (8), LABG, 2009) beschlossen. Das Modul beschäftigt sich mit dem Zweitspracherwerb des Deutschen und damit einhergehend mit Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und Schule.
- <sup>6</sup> So ist „jeder Schüler, jede Situation [...] anders [bzw.] muss anders rekonstruiert werden – und zugleich muss dies im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrerarbeit geschehen.“ Zeitgleich ist im nach Leistung selektierenden Schulsystem eine „formale Gleichbehandlung aller Schüler geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler insofern unterschiedlich behandelt werden“ (Terhart, 2011, S. 206).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: WBV Publikation. doi: 10.3278/6001820gw
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250–259.
- Beese, M. & Gürsoy, E. (2019). Biologie hat viele Sprachen. Mehrsprachigkeit im Biologieunterricht nutzen. *Lernende Schule*, 86, 32–37.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (2015). Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Eine Einführung in den Band. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 7–13). Freiburg: Fillibach.

- Benholz, C. & Mavruk, G. (2017). Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen - ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 107–119). Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (1973). Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkeit. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie Band 1: Entwicklung und Sozialisation* (S. 268). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Bock, B. M. (2016). „Leichte Sprache“ aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In D. Gebele & A. L. Zepfer (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Bock, B. M. (2020). Sprache und kommunikatives Handeln in Bildungsinstitutionen. In T. Niehr, J. Kilian & J. Schiewe (Hrsg.), *Handbuch Sprachkritik* (S. 310–319). Stuttgart: J. B. Metzler. doi: [10.1007/978-3-476-04852-3](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04852-3)
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Budde, J. (2015). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript. doi: [10.14361/9783839403242-fm](https://doi.org/10.14361/9783839403242-fm)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2021). *Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Individuelle Potenziale entwickeln und Übergänge gestalten“ im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bundesanzeiger. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung20\\_empirische-Bildungsforschung.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung20_empirische-Bildungsforschung.html)
- Cantone, K. F. & Di Venanzio, L. (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 35–51). Freiburg: Fillibach.
- 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: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:17403](https://doi.org/10.25656/01:17403)
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Di Venanzio, L. & Niehaus, K. (2021). *Sprachliche Bildung und Normativität von Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion. Vortrag gehalten an der DaZ-AG-Tagung „Kritische Perspektiven auf „Bildungssprache“ – Potenziale und Impulse für die DaZ-Didaktik“*. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/outputag.shtml>
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim, P. Mecheril, A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure et al. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim İ. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In İ. Dirim, P. Mecheril, A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure et al. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 17-62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., Mecheril, P., Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S. et al. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. doi: [10.1080/13670050.2016.1231774](https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774)
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-531-94209-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4)

- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-92659-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77–87). Stuttgart: J. B. Metzler. doi: [10.1007/978-3-476-04858-5](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5)
- Genesee, F. & Paradis, J. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Oxford: Brookes.
- Gogolin, I. (2008). Herausforderung Bildungssprache. *Die Grundschulzeitschrift*, 23(215/216), 26.
- Gogolin, I., Kaiser, G., Roth, H.-J., Deseniss, A., Hawighorst, B. & Schwarz, I. (2004). *Mathematiklernen im Kontext sprachlichkultureller Diversität (DFG Go 614/6, Abschlussbericht)*. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/mathe-bericht.pdf>
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Opladen/Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. doi: [10.36198/9783838586069](https://doi.org/10.36198/9783838586069)
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–129). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6)
- Grohnfeldt, M. (2015). Inklusion bei Sprachstörungen als kooperative Aufgabenstellung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 13–34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grosche, M. & Fleischhauer, E. (2017). Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 155–170). Münster: Waxmann.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.
- Huxel, K. (2018). Lehrer\*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 70(1), 109–121. doi: [10.3224/zisu.v7i1.07](https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07)
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen- Diagnose – Förderung* (5., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Kracht, A. (2003). Gefährdung und Behinderung mehrsprachiger Entwicklung – historische und aktuelle Konzeptualisierungen. In I. Bauer & F. Meixner (Hrsg.), *Sprache(n) lernen: Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Bericht über*

- den 15. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Wien, 2003 (S. 85–96). Wien: Edition von Freisleben.
- Krompàk, E. (2015). Sprache als Schlüssel zum Bildungserfolg? Eine Fallstudie zur Reproduktion von Bildungsungleichheit im pädagogischen Alltag. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), 131–148. doi: [10.25656/01:12156](https://doi.org/10.25656/01:12156)
- LABG. (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*, 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250). Verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/9767.htm>
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-20285-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7)
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte: Expertise für das Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhardt.
- Lütke, B. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 38–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:17403](https://doi.org/10.25656/01:17403)
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2003). Linguistic Diversity, Schooling, and Social Class: Rethinking Our Conception of Language Proficiency in language Minority Education. In C. B. Paulston & R. Tucker (Hrsg.), *Sociolinguistics: The Essential Readings* (S. 329–340). Oxford: Blackwell.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2021). *Gemeinsames Lernen*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/gemeinsames-lernen>
- 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)
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Münster: Waxmann.
- Niehaus, K. (in Vorbereitung). *Habituell-handlungsleitende Orientierungen angehender Lehrkräfte in Kontexten inklusiver Sprachbildung. - Eine rekonstruktive Perspektive auf Handlungskompetenz im Bereich sprachlicher Vielfalt*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K., Rupprecht, J. & Cantone, K. F. (in Vorbereitung). *„Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum beruflichen Selbstverständnis im Zeichen inklusiver Schulentwicklungsprozesse*. Manuskript, Universität Duisburg-Essen.
- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (S. 2227–2240). Berlin: De Gruyter. doi: [10.1515/9783110213713.1.7.2227](https://doi.org/10.1515/9783110213713.1.7.2227)
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF Expertisen*. München: Deutsches Jugendinstitut.



- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 14–28. doi: [10.3224/zisu.v3i1.15481](https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481)
- Pfaff, N. & Cantone, K.-F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 3(1), 136–152. doi: [10.18716/ojs/kON/2021.1.7](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7)
- Prediger, S. & Redder, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-20285-9\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_27)
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Raab, G., Unger, A. & Unger, F. (2009). *Methoden der Marketing-Forschung. Grundlagen und Praxisbeispiele* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Gabler Fachverlage. doi: [10.1007/978-3-658-14881-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14881-2)
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse (Policy Papers)*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Reimann, D. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland* (S. 29–77). Tübingen: Narr.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.). (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:17403](https://doi.org/10.25656/01:17403)
- Rolstad, K. (2005). Rethinking Academic Language in Second Language Instruction. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Hrsg.), *ISB4 - Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (S. 1993–1999). Somerville: Cascadilla Press.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. Köln: Stiftung Mercator.
- Şahiner, P. (2017). Mehrsprachigkeit und Schrifterwerb. In L. Hoffmann, S. Kameyama, M. Riedel, P. Şahiner & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 328–341). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2014). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten im Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3, 156–165.
- Schäfer, T. (2010). *Statistik I, Deskriptive und Explorative Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag. doi: [10.1007/978-3-531-92446-5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92446-5)
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 190–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Siebert-Ott, G. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 – Bildung und Qualifizierung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf)

- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von Pisa 2003*. Berlin: BMBF.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-17123-0](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0)
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz. doi: [10.25656/01:7095](https://doi.org/10.25656/01:7095)
- Triarchi-Hermann, V. (2009). Zur Förderung und Therapie der Sprache bei Mehrsprachigkeit. *Spektrum Patholinguistik*, 2, 31–50.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske/Budrich. doi: [10.1007/978-3-322-80969-8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8)
- Wojnesitz, A. (2016). Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 205–212). Münster: Waxmann.

#### **Kontakt**

Laura Di Venanzio, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstraße 12, 45141 Essen  
E-Mail: [laura.divenanzio@uni-due.de](mailto:laura.divenanzio@uni-due.de)

#### **Zitation**

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*, 5(1), doi: [10.21248/Qfl.89](https://doi.org/10.21248/Qfl.89)

**Eingereicht:** 5. April 2022

**Veröffentlicht:** 9. Februar 2023



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