

THEMENSCHWERPUNKT:**Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle
und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte Schü-
ler*innen****GASTHERAUSGEBERINNEN:****Inger Petersen, Göntje Erichsen & Inga Christiana Eckardt**

Zwischen Separation und Inklusion: Neu zugewanderte Schüler*innen im deutschen Schulsystem – eine inter- disziplinäre Betrachtung

***Andrea Daase, Anja Starke, Eliška Dunowski,
Katharina Rademacher***

Abstract: Der Beitrag betrachtet das Thema von Separation und Inklusion in Bezug auf neu zugewanderte Schüler*innen im deutschen Schulsystem aus interdisziplinärer Perspektive. Ausgehend von einem breiten Inklusionsverständnis werden exemplarisch die Arbeitsbereiche Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache und ihre (noch andauernde) Entwicklung von der Separation zur Inklusion zueinander in Beziehung gesetzt. Der Beitrag verdeutlicht, dass die Inklusion neu zugewanderter Schüler*innen nicht nur hinsichtlich des Diversitätsmerkmals Sprache und bei diesem auch nur der Aneignung des Deutschen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit fokussiert werden sollte.

Between Separation and Inclusion: Newly Immigrated Students in the German School System – an Interdisciplinary Perspective

The article looks at the topic of separation and inclusion in relation to newly immigrated pupils in the German school system from an interdisciplinary perspective. Based on a broad understanding of inclusion, the fields of German as a second language (GSL) and inclusive pedagogy with a focus on language and their (ongoing) development from separation to inclusion are put in relation to each other as examples. The article illustrates that the inclusion of newly immigrated students should not only focus on the aspect of language as a sign of diversity, and, in this case, only on the acquisition of German in the context of migration and multilingualism.

Schlagwörter: Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Inklusive Pädagogik, Neu zugewanderte Schüler*innen; German as a Second Language (GSL), inclusive education, newly immigrated students

Daase, Andrea; Starke, Anja; Dunowski, Eliška & Rademacher, Katharina (2025):
Zwischen Separation und Inklusion: Neu zugewanderte Schüler*innen im deutschen
Schulsystem – eine interdisziplinäre Betrachtung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 27–50.
<https://doi.org/10.48694/zif.4230>

1 Einleitung

Sprache ist ein zentrales Medium der Subjektivierung und menschlicher Interaktion sowie ein wichtiger Schlüssel (unter anderem) zur selbstbestimmten Teilhabe sowohl an gesellschaftlichen Prozessen als auch an Bildung. Um den Anspruch an Bildungs- oder Chancengerechtigkeit auch nur annähernd einzulösen, bedeutet dies u.a., dass *allen* Schüler*innen, also auch jenen, die im Laufe ihrer Schulzeit nach Deutschland einwandern, die Möglichkeit gegeben werden muss, sich Kenntnisse des Deutschen soweit anzueignen, dass sie sich einerseits mit ihren Interessen und Bedürfnissen in die Klassen- und Schulgemeinschaft im Sinne einer vollen Partizipation einbringen können und andererseits dem Unterricht entsprechend ihrer weiteren Ressourcen folgen können. Damit stellt sich allerdings auch unweigerlich die Frage, wie dieser Unterricht hinsichtlich des Aspekts *Sprache* von Beginn an inklusiv gestaltet ist. Die heterogene Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen¹ (vgl. u.a. Diebel/Ahrenholz 2023) gerät dabei besonders in den Fokus: Zum einen steht sie – insbesondere, wenn es sich um eine Zuwanderung im Jugendalter handelt – vor besonderen Herausforderungen bei der Aneignung der Zweitsprache: Je nach Beschulungsmodell nimmt dieser Prozess sieben bis zehn Jahre in Anspruch (vgl. Collier/Thomas 2017), wobei weitere Faktoren wie die Literalität in der Erstsprache oder Brüche in der schulischen Bildung die Sprachaneignung beeinflussen (Stolk/Kaplan/Szwarc 2023).² Zudem stellen diese Schüler*innen trotz aller Heterogenität, die wir mit der reduktionistischen Gruppenkategorie lediglich aus analytischen Gründen in diesem Text z.T. überschreiben, eine tendenziell besonders vulnerable Gruppe dar, als sie nicht nur vor der Herausforderung der Aneignung der deutschen Sprache in kürzester Zeit verbunden mit dem Einfinden in ein fremdes Schulsystem steht, sondern aufgrund eigener (Flucht-)Migrationserfahrungen ein höheres Risiko für posttraumatische Belastungsstörungen mit allen einhergehenden Folgen aufweist (vgl. u.a. Khamis 2019; Slone/Mann 2016). Entsprechende Unterstützungsleistungen wie auch andere auf Inklusion ausgerichtete Aktivitäten beruhen in der Regel auf dem Verwenden der deutschen Sprache und stehen den betreffenden Schüler*innen damit nur eingeschränkt oder gar nicht zur Verfügung. Seit 2015/16 hat sich die Zahl an Geflüchteten aus Afghanistan und Syrien, darunter viele unbegleitete Minderjährige, sowie seit Beginn des Ukraine-Krieges 2022 die Zuwanderung von Schutzsuchenden – insbesondere jungen Frauen, Kindern und schulpflichtigen Jugendlichen – deutlich erhöht. Trotz wachsender Bemühungen generell um Inklusion im deutschen Schulsystem zeigt sich jedoch, dass neu zugewanderte Schüler*innen häufig davon ausgeschlossen bleiben

¹ Darunter verstehen wir aus dem Ausland zugewanderte Schüler*innen in den ersten beiden Jahren nach ihrer Ankunft in Deutschland, die neben einem Wechsel des Schulsystems auch einen Wechsel der Schulsprache erleben, die sie sich parallel zum Fortlauf ihrer Schullaufbahn aneignen müssen. Schüler*innen, die im Laufe ihrer Schulzeit nach Deutschland migrieren, aber bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, adressieren wir in diesem Text nicht. Das heißt allerdings nicht, dass sie nicht auch Unterstützung brauchen, um sich im neuen Schulsystem zurechtzufinden.

² Für Deutschland liegen bislang kaum verlässliche Angaben vor.

und weiterhin separat unterrichtet werden, teils sogar an speziell für sie eingerichteten Schulen.

Inklusion gilt mittlerweile als „paradigmatischer Leitbegriff, der in den vergangenen Jahren zunehmend Eingang in didaktische, schulpädagogische und bildungspolitische Diskussionen und Überlegungen gefunden“ (Döll/Michalak 2023) und damit auch das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erreicht hat. Andererseits löst „kaum ein anderes Thema [...] so viel Reaktanz aus, was auch darin begründet sein dürfte, dass sich zwischen politischer, bildungspolitischer und Schulrealität erhebliche Abgründe auftun“ (Riemer 2017: 231). In Bezug auf die Zielgruppe der neu zugewanderten Schüler*innen ist diese Diskussion im Fach DaZ bislang geführt worden, ohne sich tiefergehend mit jenem Bereich der Inklusiven Pädagogik zu verzahnen, welcher sich im Schwerpunkt mit Sprache beschäftigt und damit viele Überschneidungen aufweist. Zwar ist das Fach DaZ bereits in seiner Genese interdisziplinär angelegt, wie immer wieder mit dem Verweis auf die Bezugsdisziplinen verdeutlicht wird (vgl. u.a. Altmayer/Biebighäuser/Haberzettl/Heine 2021), eine Verzahnung mit dem Inklusionsdiskurs ist bislang nur vereinzelt erfolgt und bezieht sich häufig auf Aspekte einer inklusiven Sprachbildung für alle Schüler*innen (vgl. z.B. Döll/Michalak 2023; Plöger 2023; Riemer 2017; Rödel/Simon 2019; Settineri 2017). Eine erste vertiefte interdisziplinäre Behandlung von Sprachbildung und Inklusion erfolgte zum Beispiel an der HU Berlin im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (vgl. Rödel/Frohn/Moser 2019) und eröffnete damit den transdisziplinären Dialog.

Im Fach DaZ wird, entgegen des mittlerweile breit angelegten Inklusionsverständnisses, aus dem – in Bezug auf Schule – der Anspruch abgeleitet wird, eine Bildungsinstitution für alle zu sein und damit alle Diversitätsdimensionen³ in den Blick zu nehmen, nicht selten lediglich auf das Diversitätsmerkmal *Sprache* und bei diesem auch nur auf die Aneignung des Deutschen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit fokussiert. Es geht also um inklusive Aspekte der Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen, die bereits in anderen Ländern beschult wurden und sich in Deutschland nun für die weitere schulische Sozialisation zunächst das Deutsche aneignen müssen, bevor sie in den sogenannten Regelunterricht eingegliedert werden bzw. um dazu (auch) in diesem Rahmen die Möglichkeit zu haben (vgl. z.B. Massumi 2019; Plöger 2023). Der Inklusionsdiskurs bleibt damit nur auf einer oberflächlichen systemischen Ebene, in der es vor allem um organisatorische Aspekte der Beschulung im Allgemeinen sowie um die große, weiterhin aber nicht differenzierte Zielgruppe der neu zugewanderten Schüler*innen geht.

In den letzten Jahren ist hingegen insbesondere im Rahmen der Intersektionalitätsdebatte ein breites Verständnis von Inklusion grundlegend geworden, da

³ Dazu gehören in der Regel Gender, Dis/Ability, Sozialer Status, Kultur (Religion sowie Sprache bzw. Mehrsprachigkeit), sexuelle Orientierung, Schulleistung und Alter (vgl. Walgenbach 2015).

[...] historisch gewordene Machtverhältnisse, Diskriminierungsformen, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheit‹ oder ›Überkreuzungen‹ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*. (Walgenbach 2015: 121, Hervorh. i. Orig.)

Im Fach DaZ werden einzelne Kategorien mittlerweile bearbeitet (vgl. z.B. Dirim/Pokitsch 2017; Peuschel 2022; Völkel 2022), eine intersektionale Betrachtung steht bislang noch aus. Auch ein breiterer Zugriff auf die Kategorie *Sprache* ist bislang nicht erfolgt.

Diese Leerstelle soll mit unserem Beitrag in einem ersten Aufschlag gefüllt werden, indem der Frage nachgegangen wird, wie ein *sprachlich inklusives* Schulsystem aussehen kann. Durch einen interdisziplinären Zugriff auf den Gegenstand *Sprache* kann mit dem Fokus auf neu zugewanderte Schüler*innen exemplarisch gezeigt werden, wie zum einen ein Diversitätsmerkmal (hier DaZ) andere, auch sehr verwandte Merkmale (wie z.B. Dis/Ability) überdecken kann und damit bedarfsgerechte Förderung und somit Chancengleichheit verhindert. Zum anderen soll die Vision eines sprachlich inklusiven Schulsystems skizziert werden, in dem im Gegensatz zur aktuellen bislang in weiten Teilen nach wie vor bzw. in letzter Zeit eher vermehrt separat verlaufende Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen insbesondere im Jugendalter nicht zu einer sozialen Ausgrenzung dieser Jugendlichen beigetragen wird.

Als theoretische Grundlage werden zunächst getrennt für beide Disziplinen die Entwicklungen von der Separation zur Inklusion skizziert. Darauf baut eine interdisziplinäre Betrachtung des Inklusionsbegriffs in seiner Bedeutung für neu zugewanderte Schüler*innen auf. Der Beitrag endet mit Gedanken aus interdisziplinärer Perspektive zu einem sprachlich inklusiven Schulsystem in der Migrationsgesellschaft. Dabei werden auch Baustellen und Desiderate für Forschung und Praxis herausgearbeitet.

2 Zur Genese der beiden Disziplinen und ihrem Verhältnis von Separation und Inklusion

2.1 Das Fach Deutsch als Zweitsprache

Bei Deutsch als Zweitsprache (DaZ) handelt es sich eigentlich um ein Fachgebiet, das sich aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) heraus entwickelt hat und einerseits die

vielfältigen Praxen des Lehrens und Lernens des Deutschen als Zweitsprache bezeichnet wie auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Gegenstand in Forschung und Lehre (Altmayer 2020: 920). Weinrichs (1979: 1) Bezeichnung als „Kind der Praxis“, die auch heute noch als konstitutiv für das fachliche Selbstverständnis gilt, rührt einerseits aus der Genese des Fachs und seiner Weiterentwicklung als Reaktion auf gesellschaftliche sowie innen- und außenpolitische Entwicklungen ab den 1950er Jahren (vgl. Fandrych/Hufeisen/Krumm/Riemer 2010: 1–2), die Ende der 1970er Jahre zur Einrichtung der ersten Professuren und Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache führten (Altmayer et al. 2021: 4–7). Andererseits verstand sich das Fach in seiner Entstehung als Antwort auf eine Germanistik, die Fragen der Sprachaneignung ausblendete.

Zwar gab es seit den 1970er Jahren v.a. in der Bundesrepublik⁴, aber auch in der DDR Angebote für die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache für angeworbene Arbeitskräfte und in der BRD auch für zugewanderte schulpflichtige Kinder, da sich aber Deutschland Jahrzehnte lang entgegen aller Realität nicht als Einwanderungsland verstand, stand in den Anfangsjahren der wissenschaftlichen Disziplin neben der sprachlichen Vorbereitung von ausländischen Studierenden auf das Studium im Inland das Unterrichten von Deutsch im und für das Ausland im Zentrum von Forschung und Lehre, was sich in der damals üblichen Denomination von Professuren und Benennung von Studiengängen (Deutsch als Fremdsprache) äußerte. Dennoch wurde die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache im Inland durchaus auch von der Politik erkannt und tauchte bereits 1975 im Bericht der Enquete-Kommission zur auswärtigen Kulturpolitik, in der die Deutschförderung verankert war, auf (ebd.: 8). Der Anwerbestopp 1973 führte entgegen den Erwartungen der Politik zu einer vermehrten Einwanderung, insbesondere von schulpflichtigen Kindern, auf die das deutsche Schulsystem nicht vorbereitet war. Mit sogenannten *Ausländerklassen* versuchte man, dieser Herausforderung zu begegnen; zur gleichen Zeit weiteten sich nicht nur die Angebote zum Deutschlernen für ausländische Arbeiter*innen oder (später) Angestellte aus, sondern auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen neuen Arbeitsbereichen nahm seinen Gang. Dies und die Entwicklungen in den folgenden Jahrzehnten stärkten das Fachgebiet DaZ⁵, „früher ein in der Wissenschaft eher geduldetes, stärker im pädagogischen Bereich als an Universitäten und in der Germanistik angesiedeltes Nebengebiet“ (Fandrych/Hufeisen/Krumm/Riemer 2010: 2), was sich z.B. auch an entsprechenden – heute undenkbar gewordenen – Denominationen von Professuren niederschlug, wie z.B. jener 1979 in Bremen für „Deutsch mit der pädagogischen

⁴ Angesichts der Ausrichtung des Themenschwerpunktes und dieses Beitrages sowie dessen Umfang konzentrieren wir uns in dieser kurzen Darstellung auf die Situation in Deutschland.

⁵ Die aktuelle Diskussion um die Zuständigkeiten, sowie Bezeichnung dieser Disziplin ist uns bekannt (vgl. u.a. Schweiger/Hägi-Mead/Dobstadt/Müller i.V.). Da der Fokus dieses Beitrags jedoch auf der Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff aus der interdisziplinären Perspektive der inklusiven Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache und dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache liegt, behalten wir die ursprüngliche Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* bei.

Spezialqualifikation Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Unterricht für Türken“ erkennen ließ.

Durch die Entstehungsgeschichte des Faches stand lange Zeit das Lehren und Lernen des Deutschen als weiterer Sprache in sprachlich, kulturell und hinsichtlich des Bildungshintergrundes einheitlichen Kursen oder Klassen im Zentrum. Auf die Diversifizierung der Zielgruppe zunächst in DaZ, aber sukzessive auch in DaF, wurde mit der Erarbeitung von Konzepten und Materialien reagiert, welche den Eindruck erweckten, für zwar jeweils unterschiedliche, aber in sich homogene Zielgruppen zu gelten. Weder in den Unterrichtsangeboten noch in Lehre und Forschung stand eine Einbettung von Angeboten der Deutschaneignung in vorhandene Bildungsangebote für eine breitere, über das Merkmal von DaZ hinausgehende Zielgruppe (z.B. Weiterbildungsangebote in der beruflichen Bildung oder der Fachunterricht in der Schule) zur Diskussion. Dies hat sicher zum einen mit dem das Fachgebiet DaZ lange Zeit prägenden gesellschaftspolitischen Diskurs „Integration durch Sprache“ (vgl. Bommes 2006) zu tun, welcher Integration mit Sprache – bzw. immer unangesprochen die deutsche Sprache –, gleichsetzte. Die vermeintliche Messbarkeit von Sprachbeherrschung machte sie „zum Gradmesser der sozialen Integrationswilligkeit von mehrsprachigen Menschen“ (Schroeder 2007: 6). Zudem scheint das Konzept „eine Antwort auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt“ (Bommes 2006: 59). Es ging also um eine einseitige sprachliche Anpassung an idealisierte Muttersprachler*innen, welche zu einer Aufrechterhaltung einer vermeintlich einsprachigen Gesellschaft beitragen sollte, was wiederum mit der Abwesenheit vermeintlich kulturell bedingter Konflikte gleichgesetzt wurde. Zum anderen verhinderte die Verbindung dieses Diskurses mit einem weiteren Konstituierungsmerkmal des Faches über Jahrzehnte die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsgedanken: Aus der Abgrenzung zu einer weitgehend monolingualen und nationalstaatlich geprägten Germanistik ergab sich eine dem Fach inhärente Fremdperspektive, welche das monolinguale Paradigma in Frage stellte (vgl. Dobstadt 2018). Daraus ergab sich aber folgender Widerspruch:

[...] in dem die sog. *Fremde* dabei nicht als Teil eines heterogen zu denkenden *Eigenen* aufgefasst, sondern aus diesem ausgelagert und einem Außen zugeordnet wurde, blieben diese Positionen andererseits doch implizit und indirekt jenem monolingualen (und monokulturellen) Paradigma verpflichtet, gegen das sie sich [...] wendeten (Dobstadt 2018: 116, Hervorh. i. Orig.).

Mittlerweile wird das lange propagierte Ziel von Sprachaneignung als Annäherung an die Kompetenzen idealisierter sogenannter Muttersprachler*innen durchaus kritisch diskutiert. Zudem führt das aus der Soziolinguistik stammende und auf Lehr-/Lernkontexte übertragende Konzept des *Translanguaging* (vgl. Garcia 2009) in sprachlich heterogenen Gruppen aktuell zu einer Sprachbetrachtung, die nicht mehr von eindeutig voneinander abgrenzbaren Entitäten ausgeht und damit die äußere Fremdheitsperspektive obsolet erscheinen lässt bzw. ins Innere verlagert.

Die Ergebnisse großer internationaler vergleichender Schulleistungsstudien wie PISA zeigten seit den 2000er Jahren einerseits die Rolle von *Sprache* für die schulische Ausbildung auf und andererseits die besonderen Herausforderungen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund, welche allerdings zumindest von Seiten der Bildungspolitik zunächst als vermeintlich Schuldige am schlechten Abschneiden Deutschlands ausgemacht wurden, statt sie als (eine Gruppe der) Opfer eines trotz jahrzehntelanger Einwanderung nicht an der sprachlichen Heterogenität der Migrationsgesellschaft ausgerichteten Schulsystem zu verstehen (Barkowski 2003: 536). Letztendlich führte dies aber zu einer gestiegenen Bedeutung des Faches DaZ, dem sozusagen die Verantwortung für diese nun endlich auch bildungspolitisch wahrgenommene Herausforderung angetragen wurde, wenn auch empirische Studien und nicht zuletzt die Erfahrungen aus dem FörMig-Projekt zeigten, dass der Adressat*innenkreis einer auf die gesellschaftliche sprachliche Vielfalt ausgerichteten Schule und eines entsprechenden Unterrichts in allen Fächern deutlich über die Migrationsaspekte und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hinausgeht (vgl. Gogolin/Dirim/Klinger/Lange/Lengyel/Michel/Neumann/Reich/Roth/Schwippert 2011) und das Thema vielmehr in den Fachdidaktiken hätte angesiedelt werden müssen. In der Folgezeit stand vor allem die Förderung sogenannter bildungssprachlicher Kompetenzen der gesamten Schüler*innenschaft sowie eine darauf ausgerichtete Qualifizierung von Lehrpersonen im Fokus, wenn auch umfassende theoretische Grundlagen dafür noch ausstanden (vgl. Köker 2018). An vielen Universitätsstandorten entstanden sogenannte DaZ-Module, in denen es allerdings nicht um die Qualifizierung für das Unterrichten des Deutschen als Zweitsprache ging, sondern um den Kompetenzaufbau zukünftiger Lehrpersonen aller Fächer – bzw. in manchen Bundesländern auch nur des Faches Deutsch – für einen sprachbewussten Fachunterricht (vgl. SVR 2016). Somit werden auch im aktuellen DaZ-Diskurs die Diversitätsdimensionen v.a. auf die Sprachenvielfalt und Bildungshintergründe bezogen und mit Leitbegriffen wie Bildungs(un)gerechtigkeit und Chancengleichheit assoziiert.

Dass sich die DaZ-Didaktik lange von der Inklusion abgegrenzt hat, entsprang allerdings auch dem Anliegen, in Zeiten eines engen Inklusionsverständnisses Mehrsprachigkeit nicht mit Behinderung oder Beeinträchtigung gleichzusetzen (Riemer 2017) und der Befürchtung „Migrationsgeschichte und Sprachförderbedarf in der Zweitsprache Deutsch zu pathologisieren“ (Riemer 2017: 236), entgegenzutreten. Aktuell lässt sich eine zunehmende Tendenz im Fach konstatieren, das bisher enge Inklusionsverständnis zu erweitern und sich dem Inklusionsthema auch interdisziplinär anzunähern (vgl. u.a. Döll/Michalak 2023; Marx/Urbann 2022).

2.2 Das Fach Inklusive Pädagogik – Schwerpunkt Sprache

Das Fach Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache (und Kommunikation) hat sich aus der sonderpädagogischen Disziplin der Sprachheilpädagogik entwickelt. Im Fokus der Sprachheilpädagogik stehen Kinder und Jugendliche mit Sprach-, Sprech-, Stimm-,

Redefluss- und Kommunikationsstörungen, welche deutlich negative Effekte auf die soziale und Bildungsteilnahme erfahren können (McGregor 2020). Die Anfänge der Sprachheilpädagogik lassen sich auf das Ende des 19. Jahrhunderts datieren und führten zunächst in die Entwicklung exkludierender Strukturen. Als im Internat der Gehörlosenschule in Berlin die Zahlen gehörloser und schwerhöriger Schüler*innen sanken, wurden diese freierwerdenden Kapazitäten erstmals Schüler*innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen zugesprochen (Grohnfeldt 2018). Dies ebnete den Weg in eine schulische Sprachheilpädagogik. Es folgten erste Sprachheilkurse und -klassen, bis 1910 die erste Sprachheilschule gegründet wurde. 1928 folgte durch die Initiative von Lehrpersonen der erste Studiengang für Sprachheilpädagogik an der Universität Hamburg. Wenngleich in diesen Jahren zunehmend schulische Strukturen für die Unterstützung von Schüler*innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen geschaffen wurden, war die wissenschaftliche Diskussion stark von der Medizin geprägt, in der zeitgleich der Begriff der Logopädie entwickelt wurde.

Bereits in den Anfängen des schulischen Sprachheilwesens grenzten sich die Schulen deutlich von den sogenannten Hilfsschulen, den damaligen Schulen für Schüler*innen mit Behinderungen ab und betonten den Status einer Sprachheilschule als Durchgangsschule. Dadurch wurde hervorgehoben, dass das Ziel der Schulen eine temporäre Unterstützung der Schüler*innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen und eine Rückschulung in eine reguläre Schule die Regel sein sollte. Dennoch waren die schulischen Settings durch Exklusion gekennzeichnet und nicht selten konnte das Idealziel einer Rückschulung nicht erreicht werden. International entwickelte sich in zahlreichen Ländern währenddessen ein System der im Unterricht integrierten Sprachtherapie. Das bedeutet, dass in der Regel sprachtherapeutische Fachpersonen an den Schulen verankert sind und dort idealerweise unterrichtsintegriert mit den Schüler*innen (und ihren Lehrpersonen) arbeiten. Durch den zweiten Weltkrieg war Deutschland von diesem Diskurs jedoch isoliert.

In der Aufbruchstimmung der 1968er Jahre erklärte sich die Sprachheilpädagogik über die Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik“ (dgs) als eigenständige Fachdisziplin in der Sonderpädagogik und grenzte sich vehement von der Oberhoheit der Medizin ab (Grohnfeldt 2018). Mit diesem gestärkten Selbstverständnis nahm die dgs ebenfalls deutlichen Einfluss auf den ab 1972 folgenden Ausbau des Sonderschulwesens. In den nächsten 20 Jahren wurden zahlreiche neue Sprachheilschulen gegründet und das international einzigartige deutsche Sprachheilwesen verfestigte sich so in seinen Strukturen.

Parallel zum massiven Ausbau des Sonderschulwesens wurden die Stimmen gegen derart exkludierende Strukturen jedoch zunehmend lauter. Der Gedanke von Integration hielt 1973 erstmals Einzug in ein bildungspolitisches Dokument. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ betonten offiziell die Relativität von Behinderung und

forderten eine stärkere Verzahnung von Sonderschul- und allgemeinem Schulwesen. Ebenfalls wurde die Möglichkeit von Integration als Ergänzungsmodell zur Sonderschule benannt (Textor 2018). Die etwa zeitgleich erarbeiteten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1974 kamen jedoch zu ganz anderen Einschätzungen und setzten weiterhin auf exkludierende Strukturen des Sonderschulwesens.

Das Streben nach integrativen Schulmodellen für Kinder mit Beeinträchtigungen wurde in den folgenden Jahren maßgeblich durch die Initiative von Eltern geführt. Sie erstritten sich unter Bezugnahme auf die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates integrative Modellversuche. Ende der 1980er Jahre wurden auch auf Initiative der KMK größere Schulversuche unternommen. Die grundsätzliche Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderung war bis zu diesem Zeitpunkt gesetzlich noch nicht verankert. Erst 1994, als Reaktion auf intensive Bemühungen von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen und weiteren unterstützenden Personen, wurde der Aspekt der Behinderung in Artikel 3 des Grundgesetzes, der die Gleichbehandlung aller Menschen unabhängig von weiteren Merkmalen fokussiert, aufgenommen. Parallel zu dieser Entwicklung berieten im selben Jahr mehr als 90 Staaten auf der UNESCO-Konferenz in Salamanca über die Zukunft der inklusiven bzw., wie es im Deutschen später übersetzt wurde, integrativen Bildung. Ergebnis war die Salamanca-Erklärung, die sich deutlich für eine gemeinsame Beschulung aller aussprach. Allerdings blieb dies eine Erklärung des guten Willens aller beteiligten Staaten ohne rechtliche Verbindlichkeit.

Dennoch schlugen sich die deutlichen, auch international laut werdenden Forderungen gegen diskriminierende (schulische) Strukturen auch in den KMK-Empfehlungen von 1994 nieder, in denen die institutionsbezogene Sonderschulbedürftigkeit durch einen individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf ersetzt wurde und auch die sonderpädagogische Förderung nicht mehr an den Förderort der Sonderschule gebunden war. Bezogen auf den Förderschwerpunkt Sprache wurden als mögliche institutionelle Umsetzungen die integrative Beschulung, behinderungsübergreifende Einrichtungen für Kinder mit Lern-, Verhaltens- und Sprachstörungen oder spezifische Sonderschulen (Sprachheilschulen) genannt. Dies führte je nach bildungspolitischer Situation zu ganz unterschiedlichen Reaktionen in den einzelnen Bundesländern (vgl. Grohnfeldt 2018). Bremen reagierte beispielsweise mit der Auflösung der Sprachheilschule. Schüler*innen mit dem Förderbedarf Sprache wurden von 1994 an integrativ in der allgemeinen Schule beschult. In vielen anderen Bundesländern sind einzelne (oder auch alle) Sprachheilschulen beibehalten oder in behinderungsübergreifende Förderzentren umgewandelt worden. Für die Sprachheilpädagogik führte dies zu einer enormen Komplexität des Systems und stark voneinander divergierenden Vorstellungen von *der* Sprachheilpädagogik in den unterschiedlichen Landesgruppen.

Mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) reagierte die UN 2006 auf die weltweit sichtbare systematische Diskriminierung von Menschen mit Behin-

derungen (Textor 2018). Ziel ist es vor allem, die Rechte behinderter Menschen in unterschiedlichen Bereichen zu schützen und eine Teilhabe am öffentlichen Leben zu ermöglichen. In Deutschland ist die UN-BRK seit 2009 völkerrechtlich bindend. Für das Bildungssystem geht damit einher, dass ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleistet werden soll, wobei in der deutschsprachigen Übersetzung das Wort integrativ genutzt wird, was von vielen Behindertenverbänden stark kritisiert wird. Ähnlich wie bereits vor der Jahrtausendwende ist aufgrund des Föderalismus der Bildungspolitik auch die Umsetzung der UN-BRK stark bundeslandspezifisch. So zeigt sich zwar über ganz Deutschland hinweg eine Abnahme der Schüler*innen in spezifischen Schulen (z.B. Förderschulen, Sonderschulen), bei genauer Betrachtung auf Bundeslandebene sind es aber vor allem die nördlichen und östlichen Bundesländer, in denen die Förderschulbesuchsquoten bereits vor bzw. seit der Ratifizierung der UN-BRK deutlich sinken (Textor 2018).

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK muss sich die Sprachheilpädagogik mit ihrem Verständnis von Inklusion auseinandersetzen. Dabei steht die Disziplin vor der besonderen Herausforderung einer kritischen Reflexion der eigenen Medizin nahen Historie und damit stark individuumszentrierten Sichtweise. So ist zwar durchaus die Analyse von Lern- und Teilhabebarrrieren für Schüler*innen mit sprachlichen Auffälligkeiten ein bedeutsamer Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung. Allerdings bildet doch ein Überwinden spezifischer sprachlicher Symptomatik häufig Kern der sprachheilpädagogischen Arbeit in inklusiven Settings.

2.3 Zusammenfassende Gegenüberstellung

Beide Fächer kommen – basierend auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen aus verschiedenen Disziplinen – von einem Selbstverständnis separierender Bildungsangebote mit dem Fokus Sprache für bestimmte Zielgruppen, die sich aufgrund dieser sprachlichen Förderbedarfe von einer vermeintlichen Normalität von anderen Schüler*innen unterscheiden. Während es sich in der Inklusiven Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache um logopädische Ursachen handelt, sind sie im DaZ-Bereich nicht ursächlich in den Individuen an sich verortet, sondern in der Tatsache eines grenz- und vor allem sprachengrenzüberschreitenden Wechsels des Wohnortes – entweder der Kinder selbst oder ihrer Eltern. Schon aufgrund des Namens ist die Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache deutlich stärker in die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Inklusion eingebunden, als dies in DaZ der Fall ist. Hier war das Konzept der Integration und die dafür als notwendig erachtete Anpassung an idealisierte Muttersprachlicher*innen lange handlungsleitend und ist es z.T. auch noch, was u.a. auch mit gesellschaftspolitischen Diskursen zu Migration und Sprache zusammenhängt. Beiden Fächern ist damit jedoch auch eine lange Tradition der Orientierung an einer vermeintlichen muttersprachlichen Norm gemein, die sich in zweierlei Form niederschlägt: Einerseits finden sich in beiden Disziplinen ähnliche Begründungen für eine separierende Beschulung von Schüler*innen, deren linguistische Kompetenzen im Deutschen aus unterschiedlichen Gründen nicht den Erwartungen an die

Altersgruppe entspricht und eine Teilhabe am sogenannten Regelunterricht damit nicht möglich erscheint. Andererseits schlägt sich dies in einer Fokussierung auf der Methodenentwicklung zur Vermittlung linguistischer Kompetenzen nieder.

In der Auseinandersetzung mit derart separierenden Sichtweisen beziehen sich beide – entsprechend der Fachgenese hinsichtlich der Reichweite divergierenden – Disziplinen auf die Salamanca-Erklärung von 1994 samt ihrer z.T. problematischen Übersetzung. In der Folge haben sich in beiden Disziplinen Konzepte mit dem Fokus einer unterrichtsintegrierten Vermittlung linguistischer Kompetenzen im Deutschen entwickelt, die aktuell sowohl in der schulischen Praxis als auch der Forschung z.T. noch unverbunden neben separierenden Ansätzen existieren.⁶ Ähnliches gilt auf einer übergeordneten Ebene hinsichtlich durchgängiger Sprachbildung und Inklusion, die zu schulischen Querschnittsaufgaben geworden sind (Settinieri 2017), jedoch nur zögerlich miteinander verbunden werden. Im Sinne der in Kapitel 1 erwähnten Intersektionalität sollten beide Bereiche – und darüber hinaus selbstverständlich die Bearbeitung weiterer Differenzdimensionen – in Wissenschaft sowie Schul- und Unterrichtspraxis miteinander verzahnt werden, um den Anspruch auf Chancengleichheit näherzukommen und im didaktischen Bereich auf individuelle Bedürfnisse reagieren zu können. Zudem muss dem diskriminierenden Aspekt separierender Strukturen begegnet werden. Mit dem gemeinsamen Gegenstand Sprache bieten sich die Arbeitsbereiche DaZ bzw. Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache für einen *ersten Schritt* zu einem interdisziplinären Zugriff auf schulische Praxis an, der im Folgenden mit Bezug auf neu zugewanderte Schüler*innen skizziert wird.

3 Interdisziplinäre Betrachtung des Inklusionsbegriffs in seiner Bedeutung für neu zugewanderte Schüler*innen

Grundsätzlich finden sich unterschiedliche Perspektiven auf Inklusion. Ein *enges Verständnis von Inklusion* folgt der klassischen sonder- oder integrationspädagogischen Denke und bezieht sich in erster Linie auf Menschen mit Behinderungen. Übertragen auf den Bereich DaZ ist auch die aktuelle Inklusionsdebatte eher auf ein enges Verständnis von Inklusion bezogen, da lediglich auf das eine Merkmal der Mehrsprachigkeit bzw. das Aneignen des Deutschen als Zweitsprache rekurriert wird.

International hat sich mittlerweile jedoch ein *weites Inklusionsverständnis* etabliert, das Diversität in der Breite einbezieht und explizit auf klassifikatorische Unterscheidungen von

⁶ Für das Fachgebiet DaZ kann als eine erste Annäherung zwischen separiertem DaZ-Unterricht und dem (der durchgängigen Sprachbildung unterstellten) sprachsensiblen oder sprachbewussten Fachunterricht der fachsensible Sprachunterricht gesehen werden (vgl. u.a. Wulff/Nessler 2019).

Menschen verzichtet (Ainscow 2020). In diesem Verständnis ist das Ziel, soziale Exklusion, die als Reaktion auf unterschiedliche Diversitätsmerkmale (z.B. Gender, Ethnizität, Religion, soziale Herkunft oder auch Behinderung und Sprache) entsteht, zu vermeiden. Inklusion im Sinne der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2019) ist als ein Miteinander der Verschiedenen zu verstehen. Dabei spielt die Einstellung oder Haltung einer Lehrperson gegenüber Differenz eine bedeutsame Rolle: Prenzel (2019) postuliert, dass die Gleichheitsvorstellung als wichtige Basis für eine inklusive Pädagogik erst durch eine Anerkennung von Verschiedenheit erreicht werden kann. Damit einher geht für den schulischen Kontext die Abkehr vom ohnehin realitätsfernen Prinzip homogener Gruppen anhand einzelner Merkmale (z.B. Jahrgangsklassen für Kinder ohne Behinderung, Klassen für Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörungen, DaZ-Unterricht für ukrainische Schüler*innen o.ä.). Vielmehr sollten die jeweils individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen in ihrer Interaktion mit dem unterrichtlichen Angebot im Fokus stehen. Dies führt zur Notwendigkeit einer intersektionalen Betrachtung, die sich im schulischen Handeln etwa auch durch die steigende Bedeutsamkeit von Kooperation und Teamarbeit in inklusiven Settings äußert (Lütje-Klose/Miller/Ziegler 2014). Unterschiedliche Expertisen müssen in Schule zusammenlaufen, um den individuellen Bedarfen der Schüler*innen gerecht werden zu können. Das bedeutet grundsätzlich, nicht nur eine Diversitätsdimension einzubeziehen. In diesem Inklusionsverständnis würde es auch für neu zugewanderte Schüler*innen bedeuten, soziale Exklusion, wie sie aktuell etwa in separierenden Vorkursstrukturen oder so genannten Willkommensklassen oder -schulen praktiziert werden, aufzulösen. Diese Strukturen negieren weitere Diversitätsdimensionen und suggerieren eine vergleichsweise Homogenität der neu zugewanderten Schüler*innen.

Ein *drittes Verständnis von Inklusion* bezieht sich ebenfalls auf alle Lernenden, empfiehlt gleichzeitig jedoch *vulnerable Gruppen zu identifizieren*, die besonders von Marginalisierung und Exklusion bedroht sind (im Überblick vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Dies wird in diesem Ansatz in Bezug auf Menschen mit Behinderungen diskutiert, reduziert sich aber nicht auf diese und kann in unserem Kontext auf neu zugewanderte Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse und ggf. auch ohne längere Schulerfahrungen im Heimatland (v.a. in höheren Klassenstufen) oder Fluchterfahrungen und daraus resultierende Traumatisierungen übertragen werden. Ein solches Verständnis von Inklusion ermöglicht im Kontext neu zugewanderter Schüler*innen einerseits, dem Anspruch an ein gemeinsames Lernen als oberstes Ziel gerecht zu werden, andererseits aber auch, auf besondere Herausforderungen – z.B. der Erfordernis von (sprachlich) sicheren Räumen (vgl. Plutzer 2021) – eingehen zu können. Wenngleich soziale Exklusion auch in diesem Verständnis weiterhin vermieden werden sollte, wären in diesem Verständnis jedoch etwa individuell bedarfsgerechte additive Angebote für sprachliches Lernen möglich. Dennoch bleibt es das Ziel von Inklusion im schulischen Kontext, ein gemeinsames Lernen aller zu gewährleisten, ohne einzelne Personen oder Gruppen (langfristig) zu separieren.

4 Analyse der aktuellen Ausgangslage am Beispiel Bremen

Bevor wir unsere disziplinenübergreifenden Gedanken für ein sprachlich inklusives Schulsystem formulieren, wollen wir zunächst die Ausgangslage in den Blick nehmen. Unsere Darlegungen erfolgen vor dem Hintergrund der besonderen Bedingungen in Bremen, die u.E. den Handlungsbedarf einerseits und die Produktivität andererseits besonders veranschaulichen.

4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Bremen hat als das kleinste Bundesland den höchsten Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund. Seit Beginn des Krieges in der Ukraine sind 3.400 ukrainische Kinder und Jugendliche in das bremische Schulsystem aufgenommen worden. Aktuell kommen pro Monat 900 bis 1.000 Menschen nach Bremen, davon ca. 25 % im schulpflichtigen Alter. Der Zweistädte-Staat ist damit – insbesondere aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen – vor besondere Herausforderungen gestellt, die sich v.a. auf das Schulsystem auswirken.

Eine weitere Besonderheit des Bremischen Schulsystem ist der seit 1994 durch das Schulgesetz festgeschriebene Auftrag an alle Schulen, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Seitdem wurden fast alle Förderschulen des Landes geschlossen und an vielen Standorten inklusive Schulkonzepte entwickelt, die allen Schüler*innen unabhängig von ihren Lernausgangslagen ein gemeinsames Lernen ermöglichen soll. Bremen weist damit bundesweit die geringste Exklusionsquote mit 0,8 % der Schüler*innen im Land an separierenden Förderschulstandorten auf (Idel/Korff/Mettin, 2022). Eine inklusive Struktur ist somit prinzipiell bereits gegeben. Im Hinblick auf neu zugewanderte Schüler*innen bestehen dennoch sogenannte Vorkurse/-klassen. Seit Frühjahr 2022 gibt es zudem sogenannte Willkommenschulen – zunächst als Reaktion auf aufgrund des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine plötzlich exponentiell gestiegene Fluchtmigration ausschließlich für ukrainische Kinder und Jugendliche, mittlerweile aber auch für Schüler*innen aus anderen Ländern. Dies steht im Widerspruch zum Anspruch der Inklusion, aber auch zum teilintegrativen Konzept der Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen in Bremen, bei dem die Schüler*innen sowohl DaZ-Unterricht in separierten Klassen erhalten als auch einer Regelklasse zugeordnet sind.

Während also die Förderschulen in den letzten Jahren geschlossen wurden, sind neue separierende Klassen und sogar Schulen für die Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen beibehalten worden bzw. sogar neu entstanden. Damit zeigt sich, dass diese Gruppe bei der Inklusion noch nicht mitgedacht ist. Um also wie alle anderen Schüler*innen vom inklusiven Schulsystem profitieren zu können, muss diese unter dem homogenisierten Label der neu zugewanderten Schüler*innen gefasste Gruppe nicht mehr als außerhalb des Regelsystem, sondern als deren integraler Teil verstanden werden. Dies beginnt schon mit

der Benennung der jeweiligen Klassen, die dem sogenannten Regelunterricht gegenübergestellt und damit nicht als dessen Teil und der Regelschule verstanden werden – eine Bezeichnung, die sich aber bundesweit durchgesetzt hat und damit als eine Form inkludierter Exklusion (Massumi 2019: 247–248) auch zur Verbesonderung (Dirim/Pokitsch 2017) dieser Schüler*innengruppe beiträgt.

4.2 Diagnostisches und didaktisches (Unterrichts-)Handeln

Um Lernen für alle Schüler*innen an ihren individuellen Lernzielen in einem inklusiven Unterricht zu ermöglichen, kommt der Analyse von Lernausgangslagen, also diagnostischem Handeln eine bedeutsame Rolle zu. Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen und differenzierten Förderdiagnostik im Bereich *Sprache* eint die beiden Fächer DaZ und IP (Settinieri 2017: 311). In beiden Perspektiven geht es im diagnostischen Handeln um die Identifizierung des aktuellen und potenziellen sprachlichen Entwicklungsstandes, um sprachliches Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotsky 1978: 86) zu ermöglichen. Diagnostische Urteile von Lehrpersonen hängen von Wissen, Können, Einstellung, Selbstwirksamkeit und Motivation ab (Herrpich et al. 2018). Besonders relevant in Bezug auf neu zugewanderten Schüler*innen ist das Wissen und Können einer Lehrperson für mehrsprachigkeitssensible Diagnostik, welche umfassend Aspekte einer mehrsprachigen Lernumwelt einbezieht, aber auch die Einstellung zu Mehrsprachigkeit. Im Bereich DaZ gibt es bisher kein zufriedenstellendes Diagnostikinstrument, das das gesamte sprachliche Repertoire berücksichtigt und eine auf der Diagnostik aufbauende Sprachbildungsplanung ermöglichen würde (vgl. Wildemann/Döll/Brizic 2023).

Darüber hinaus reicht die alleinige Perspektive auf mehrsprachige Lernumwelten nicht aus, da andere Diversitätsdimensionen, die das (sprachliche) Lernen von Schüler*innen beeinflussen können, vernachlässigt werden. Diese können jedoch zu ganz unterschiedlichen Interpretationen beitragen. So wird beispielsweise bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine so genannte Sprachentwicklungsstörung (SES) sowohl häufiger unter- als auch überdiagnostiziert (Bedore/Peña 2008; McGregor 2020). SES sind mit 7 bis 10 % eine der häufigsten Entwicklungsstörungen des Kindesalters (Norbury/Gooch/Wray/Baird/Charman/Simonoff/Vamvakas/Pickles 2016) und treten gleichermaßen bei ein- als auch mehrsprachigen Kindern auf. Bei Letzteren zeigen sich die Schwierigkeiten im Spracherwerb in allen Sprachen (Kohnert/Medina 2009). Für pädagogische oder sprachtherapeutische Fachkräfte, die die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Klientel erfassen sollen, stellt die sprachliche Differenzialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen eine komplexe Aufgabe dar (Lüke/Starke/Ritterfeld 2020), der sich viele Fachpersonen nicht ausreichend gewachsen fühlen (Santhanam/Parveen 2018).

Eine Unterdiagnose einer SES (*missed identity*) zeigt sich dann, wenn Praktiker*innen einen tatsächlichen sprachlichen Unterstützungsbedarf übersehen und (eigentlich pathologische) sprachliche Auffälligkeiten mit der Mehrsprachigkeit an sich relativieren. Dies hätte

weitreichende Folgen für die Teilhabe in unterschiedlichsten Lebensbereichen. Fehlende spezifische Förderung kann zur Manifestation der SES beitragen, die in der Folge negative Auswirkungen auf die schriftsprachliche, sozial-emotionale, schulische und berufliche Entwicklung haben kann (vgl. etwa McGregor 2020). Dagegen stellt eine Überdiagnose (*mistaken identity*) bei mehrsprachigen Personen eine fälschlicherweise attestierte SES dar.⁷ Die Diagnose einer SES führt in der Regel zu einer außerschulischen sprachtherapeutischen Behandlung und innerschulisch zur Intensivierung und Spezifizierung sprachlicher Lernangebote sowie der Analyse und dem Abbau von Barrieren im Unterricht. Wird also bei einem mehrsprachigen Kind fälschlicherweise eine SES diagnostiziert, so erhält es wahrscheinlich besondere Förderung im Bereich *Sprache*, die in dieser Intensität nicht zwingend nötig ist, dem Kind selbst aber vermutlich nicht schadet. Allerdings werden Ressourcen verbraucht, die an anderer Stelle sinnvoller eingesetzt werden könnten. Mögliche Stigmatisierungsprozesse durch eine irrtümlicherweise gestellte SES-Diagnose wurden bislang nicht erforscht. Denkbar wären aber insbesondere für den schulischen Kontext geringere Erwartungen seitens der Lehrperson an das Kind, die wiederum einen negativen Einfluss auf sozial-emotionale Faktoren und schulisches Lernen haben können (im Überblick vgl. Wang/Rubie-Davies/Meissel 2018).

Beide Arten der Missinterpretationen können demnach negative Folgen für die einzelne Person, aber auch das System selbst haben, wenn die sowieso schon begrenzten Ressourcen an den falschen Stellen ansetzen. Qualitativ hochwertige Diagnostik bei neu zugewanderten Schüler*innen ist demnach nicht nur auf individueller, sondern auch auf systemischer Ebene für ein inklusives Schulsystem bedeutsam.

5 Ein sprachlich inklusives Schulsystem in der Migrationsgesellschaft

Im Folgenden werden erste disziplinenübergreifende Gedanken für ein sprachlich inklusives Schulsystem, das alle Schüler*innen einbezieht, zur Diskussion gestellt, dabei aber entsprechend der Ausrichtung dieses Themenschwerpunktes die bislang in der Gesamtdebatte nur marginal beachtete Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen in den Blick genommen. Dabei geht es uns nicht darum, verschiedene Arten der Beschulung hinsichtlich ihrer Ergebnisse gegenüberzustellen, zumal für Deutschland keine belastbaren Daten vorliegen und auch internationale Forschungsergebnisse⁸ nicht eindeutig sind. Grundsätzlich gilt: Solange ein inklusives Schulsystem auf der strukturellen Ebene, die einen gesamt-

⁷ Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Schüler*innen mit „im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationsgeschichte deutlich überproportional an Förderschulen sonderbeschult sind“ (Riemer 2017: 235).

⁸ Siehe dazu den Überblick im Editorial.

pädagogischen Ansatz einschließt, nicht umgesetzt und mehrsprachigkeitssensibler und registerbildender Unterricht nicht in allen Fächern die Regel ist, können separierte Angebote mit für die Zielgruppe adäquaten pädagogischen Konzepten (z.B. Traumapädagogik) die bessere Alternative darstellen. Studien, wie zum Beispiel aus den Vereinigten Staaten, die einen größeren Erfolg von separierenden Modellen hinsichtlich der Zweitsprachenkenntnisse und der Bildungserfolge von neu zugewanderten Schüler*innen feststellen (vgl. Collier/Thomas 2017), dürfen demnach nicht so gelesen werden, dass inklusive Modelle nicht zielführend sind, zumal die Studien in der Regel nur auf den Bildungserfolg abzielen, die Umsetzung von Inklusion sowie das Erleben der Schüler*innen und ihr Wohlbefinden in der neuen Umgebung aber außen vor lassen. Im Gegensatz zu dieser Perspektive setzen wir erste, aus der bisherigen Inklusions- und DaZ-Forschung resultierende Akzente für die Entwicklung eines sprachlich inklusiven Schulsystems, ohne den Anspruch auf ein vollständiges Konzept oder Modell für eine sprachlich inklusive Schulentwicklung zu verfolgen.

5.1 Leitideen für ein sprachlich inklusives Schulsystems

Ein sprachlich inklusives Bildungssystem berücksichtigt nicht nur Sprache, sondern alle Diversitätsdimensionen wie etwa auch Behinderung, soziale Lebenslagen, Gender oder *Race*. Wir legen der Idee eines sprachlich inklusiven Schulsystems ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das es jedoch erlaubt vulnerable Gruppen (wie etwa neu zugewanderte Schüler*innen) zu identifizieren. Es erkennt die Verwobenheit verschiedener Diversitätsdimensionen und strebt an, allen Schüler*innen die gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben zu ermöglichen (vgl. Ainscow 2020). Für die Praxis bedeutet dies, Barrieren, die Schüler*innen aufgrund sprachlich heterogener Ausgangslagen in Kombination mit anderen Faktoren erfahren, zunächst zu erkennen und abzubauen und eine Lernumgebung zu schaffen, die allen gerecht wird, ohne Einzelne aufgrund artifizieller Kategorien zu exkludieren.

Dazu bedarf es der generellen Anerkennung und Wertschätzung – als fundamentale Gelingensbedingungen einer schulischen Inklusion (vgl. Lütje-Klose/Wild/Grüter/Gorges/Neumann/Papenberg/Goldan 2024) – sprachlicher Vielfalt im gesamten Schulsystem. Damit werden auch neu zugewanderte Schüler*innen nicht als Sonderfall, sondern als integraler Teil der Schule betrachtet. Ein solches Verständnis erfordert von Schulen eine mehrsprachigkeitssensible Haltung, die Mehrsprachigkeit als Potenzial für die gesamte Schulgemeinschaft erkennt und fördert (vgl. Little/Kirwan 2019). Dabei ist es essenziell, dass sich die Unterrichtsgestaltung und schulischen Strukturen an den realen Lebenswelten aller Schüler*innen orientieren und Diversität als Chance für gemeinsames Leben begriffen wird. Dies erfordert die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung, die auf alle Schüler*innen zugeschnitten ist und unterschiedliche Differenzdimensionen berücksichtigt. Gleichzeitig ist ein sprachlich inklusives Schulsystem so gestaltet, dass zusätzliche sprach-

liche Unterstützungsmaßnahmen auch ohne die Vergabe von spezifischen Labels wie sonderpädagogischer oder Sprachförderbedarfen für alle zugänglich sind, wenn sie benötigt werden.

5.2 Schulorganisatorische Anforderungen

Inklusion darf sich nicht auf didaktisch-methodisches Können der Lehrpersonen beschränken und damit vor allem nicht – wie das auch schon in der Diskussion zur Binnendifferenzierung beobachtet werden konnte – die gesamte Verantwortung auf das pädagogische Lehrpersonal übertragen werden (Döll 2023: 21). Sprachbildung muss in erster Linie als Schulentwicklungsaufgabe gesehen und damit entsprechend groß und umfassend gedacht werden. In Zeiten eines eklatanten Lehrkräftemangels ist die Forderung nach mehr Personal zwar insbesondere bei der Bildungspolitik nicht besonders willkommen und aktuell sicher auch nicht erfolgversprechend, was sie aber nicht weniger notwendig macht. Um allen Schüler*innen und damit auch von Anfang an neu zugewanderten Schüler*innen inklusiven Unterricht in einer inklusiven Schule und damit gemeinsames Lernen bieten zu können, die Heterogenität als gegeben und normal sowie die Bildungsamkeit aller Schüler*innen anerkennt (vgl. Dederich 2020), bedarf es Expertise im Bereich DaZ mindestens in jedem Jahrgang, idealerweise in jeder Lerngruppe sowie einer besseren personellen Ausstattung und zeitlicher Ressourcen für den interprofessionellen Austausch innerhalb von multiprofessionellen Teams (vgl. u.a. Lütje-Klose et al. 2024), in denen Fachlehrkräfte, DaZ-Lehrkräfte, inklusions-/sonderpädagogische Lehrkräfte, aber auch weitere pädagogische und therapeutische Fachpersonen im Schulkollegium zusammenarbeiten, um Einflüsse unterschiedlicher Diversitätsdimensionen auf das schulische Lernen und die schulische Teilhabe gemeinsam zu reflektieren und möglichen Barrieren begegnen zu können. Der Einbezug verschiedener Perspektiven und Kompetenzen, insbesondere auch in der Analyse der Lernausgangslagen wie auch potenzieller Barrieren im Unterricht, ist zentral für eine bedarfsgerechte Unterstützung und Teilhabe aller Schüler*innen.

5.3 Didaktische Prinzipien

Eine mehrsprachigkeitssensible Diagnostik ist essenziell, um die sprachlichen Potenziale und Unterstützungsbedarfe von Schüler*innen adäquat zu erfassen. Diese vermeidet eine ausschließliche Betrachtung der Mehrheitssprache sowie eine unreflektierte Anwendung von monolingualen Normen, die zu fehlerhaften diagnostischen Entscheidungen führen kann (Döll/Dirim 2011). Für die Differenzialdiagnostik von SES bei mehrsprachigen Kindern schlagen sowohl Lüke/Starke/Ritterfeld (2020) als auch Castilla-Earls/Bedore/Rojas/Fabiano-Smith/Pruitt-Lord/Restrepo/Peña (2020) Ansätze vor, in denen mehrere Informationsquellen herangezogen und miteinander in Beziehung gebracht werden: Einschätzungen von Eltern und Lehrpersonen, Sprachproben in allen Sprachen der Schüler*innen, Ergebnisse adäquater standardisierter Testverfahren, die Überprüfung des phonologischen

Arbeitsgedächtnisses als bedeutsamen Prädiktor für erfolgreiches sprachliches Lernen sowie die dynamische Erfassung (*dynamic assesment*) der Lernfähigkeiten und der Lernumgebung der Schüler*innen werden gemeinschaftlich ausgewertet und interpretiert.

Die schulische Teilhabe ist oberstes Ziel in inklusiven Settings – bei gleichzeitigem individuellen Blick auf die (nicht nur sprachlichen) Bedarfe der Schüler*innen. Sprachliche Unterstützung kann einerseits erfolgen, indem Unterricht und Material abgestimmt auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen differenziert geplant bzw. eingesetzt werden. Zudem sollte die Lehrperson-Schüler*innen-Interaktion zu den fachlichen Gegenständen des Unterrichts immer auch der Sprachbildung und -förderung dienen und entsprechend gestaltet sein. Im Bereich DaZ wird dabei z.B. das Prinzip des Scaffolding (vgl. Gibbons 2015) genutzt, im Bereich IP werden etwa dem Micro-Scaffolding vergleichbare Methoden für eine sprachförderliche Lehrkraftsprache verfolgt (vgl. u.a. Reber/Schönauer-Schneider 2022).

5.4 Konsequenzen für die Lehramtsausbildung

Für ein sprachlich inklusives Schulsystem braucht es eine grundlegende Lehramtsausbildung, die sich intensiv mit inklusionspädagogischen Aspekten befasst. In einem inklusiven Schulsystem müssen alle Lehrpersonen inklusive Lehrpersonen sein. Zusätzlich bedarf es einer sprachlichen Expertise in Bezug auf mehrsprachige Sprachaneignungsprozesse, die weitere Diversitätsdimensionen wie etwa Behinderung oder soziale Lebenslagen einbezieht. Es zeigt sich, dass intensive Professionalisierungsmaßnahmen in der ersten und dritten Phase der Lehramtsausbildung einen positiven Effekt auf die Einstellung der Lehrpersonen in Bezug auf Mehrsprachigkeit (Pohlmann-Rother/Lange/Zapfe/Then 2023) als wichtige Basis für das unterrichtliche Handeln haben. Eine Verknüpfung von Lerninhalten aus dem Bereich DaZ und dem Bereich Inklusive Pädagogik mit Schwerpunkt Sprache erscheinen vor diesem Hintergrund unabdingbar.

6 Fazit

In einem sprachlich inklusiven Schulsystem können alle Schüler*innen unabhängig von ihren sprachlich-kommunikativen Lernausgangslagen am Schulleben und Unterricht teilhaben. Allerdings stehen der idealistischen Vorstellung eines gemeinsamen Lernens aller Schüler*innen aktuell noch immense Herausforderungen und insbesondere ein eklatanter Ressourcenmangel entgegen. In dieser Diskussion braucht es statt eines Entweder-oder hinsichtlich Separation und Inklusion vielmehr ein bedarfsorientiertes Sowohl-als-auch von unterrichtsintegrierten und temporär additiven Maßnahmen. Notwendig dafür ist vor allem die Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und DaZ-Lehrpersonen, die mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und Einsatzfeldern gemeinsam zur sprachlichen Bildung und Förderung aller Schüler*innen beitragen können. Nur so sind die Vorgaben der

Politik „allen Kindern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, die Förderung zukommen zu lassen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung ermöglicht“ (Bundesregierung 2007: 66), um dadurch langfristig einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Beruf (ebd.: 88), zu realisieren, was dem Ziel, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen“ (KMK 2017: 2), entspricht.

Literatur

- Ainscow, Mel (2020): Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6: 1, 7–16.
- Altmayer, Claus (2020): Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 919–947. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3264/>.
- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Anje (Hrsg.) (2021): Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Diess. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler, 3–22.
- Barkowski, Hans (2003): 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick. *Informationen Deutsch als Zweitsprache* 30: 6, 521–540.
- Bedore, Lisa M. & Peña, Elizabeth (2008): Assessment of bilingual children for identification of language impairment: current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11: 1, 1–29.
- Bommes, Michael (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike & Weber, Albrecht (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden: Nomos, 59–86.
- Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf> (01.04.2024).
- Castilla-Earls, Anny; Bedore, Lisa; Rojas, Raúl; Fabiano-Smith, Leah; Pruitt-Lord, Sonja; Restrepo, Maria Adelaida & Peña, Elizabeth (2020): Beyond scores: using converging evidence to determine speech and language services eligibility for dual language learners. *American Journal of Speech-Language Pathology* 29: 3, 116–32.
- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. (2017): Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of largescale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics (ARAL)* 37, 203–217.

- Dederich, Markus (2020): Inklusion. In: Weiss, Gabriele (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 527–536.
- Diebel, Janine & Ahrenholz, Bernt (2023): Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–56.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzeck, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 95–108.
- Dobstadt, Michael (2018): Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in Deutsch als Fremdsprache. Inwiefern ist die deutsche Sprache (k)eine fremde Sprache? In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen et al.: Budrich, 111–125.
- Döll, Marion (2023): Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache. In: Döll, Marion & Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung*. Münster: Waxmann. 11–27.
- Döll, Marion & Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153–167.
- Döll, Marion & Michalak, Magdalena (2023): Zur Einführung in diesen Band. In: Diess. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung (Deutsch als Zweitsprache. Positionen, Perspektiven, Potenziale, 3)*. Münster: Waxmann, 7–9.
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1–18.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden Mass. u. a.: Wiley-Blackwell.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2. Aufl. Portsmouth.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. För-Mig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann
- Grohnfeldt, Manfred (2018): *Sprachheilpädagogik. Biografie eines Faches - Protagonisten, Stationen, Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herppich, Stephanie; Praetorius, Anna-Katharina; Förster, Natalie; Glogger-Frey, Inga; Karst, Karina; Leutner, Detlev; Behrmann, Lars; Böhmer, Matthias; Ufer, Stefan & Klug, Julia (2018): Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education* 76, 181–193.
- Idel, Sebastian; Korff, Natasche & Mettin, Carlotta (2022): *Expertise Inklusion 2022*. Im Auftrag der Bremischen Senatorin für Kinder und Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/1667> (28.05.2024).
- Khamis, Vivian (2019): Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children. *Child Abuse & Neglect* 89, 29–39.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017): „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf (01.04.2024).
- Kohnert, Kathrin & Medina, Amelia (2009): Bilingual children and communication disorders: A 30-year research retrospective. *Seminars in Speech and Language* 4, 219–233.
- Köker, Anne (2018): Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 39–56.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26: 51, 7–16.
- Little, David & Kirwan, Deidre (2019): *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. London: Bloomsbury Academic.
- Lüke, Carina; Starke, Anja & Ritterfeld, Ute (2020): Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In: Sachse, Steffi; Bockmann, Ann-Kathrin & Buschmann, Anke (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Springer, 221–237.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne & Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen* 6: 1, 69–84.
- Lütje-Klose, Birgit; Wild, Elke; Grüter, Sandra; Gorges, Julia; Neumann, Phillip; Papenberg, Antonia & Goldan, Janka (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Bielefeld: transcript.
- Marx, Nicole & Urbann, Katharina (2022): Inklusive Lerngruppen im DaZ- und DaF-Unterricht. am Beispiel neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler. *Info DaF* 49: 1, 63–78.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher* (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, 7). Berlin: Peter Lang.

- McGregor, Karla K. (2020): How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, speech and hearing services in schools* 51: 4, 981–992.
- Norbury, Courtney Frazier; Gooch, Debbie; Wray, Charlotte; Baird, Gillian; Charman, Tony; Simonoff, Emily; Vamvakas, George & Pickles, Andrew (2016): The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from an population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57: 11, 1247–1257.
- Peuschel, Kristina (2022): Keine größere Hürde als... – gendergerechte Sprache im Deutschen aus der Perspektive des Lehrens und Lernens. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 72: 5-7, 49–54.
- Plöger, Simone (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnografische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Plutzar, Verena (2021): Die Schule als sprachlich sicherer Ort im Kontext von Migration und Flucht. Was aus traumapädagogischen Konzepten für die sprachliche Praxis an mehrsprachigen Schulen zu lernen ist. In: Krobath, Thomas; Lindner, Doris & Scherf, Susanne (Hrsg.): *Brücken Bauen. Migration – Flucht – Bildung* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 22). Wien: LIT.
- Pohlmann-Rother, Sanna; Lange, Sarah Désirée; Zapfe, Laura & Then, Daniel (2023): Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education* 37, 212–228.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Reber, Karin & Schnöner-Schneider, Wilma (2022): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: ERV.
- Riemer, Claudia (2017): Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 230–241.
- Rödel, Laura; Frohn, Julia & Moser, Vera (2019): Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU. In: Rödel, Laura & Simon, Toni (Hrsg.): *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 14–23.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (Hrsg.) (2019): *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Santhanam, Siva Priya & Parveen, Sabiha (2018): Serving culturally and linguistically diverse clients: a review of changing trends in speech-language pathologists' self-efficacy and implications for stakeholders. *Clinical Archives of Communication Disorders* 3: 3; 165–77.

- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 22-23, 6–12.
- Schweiger, Hannes; Hägi-Mead, Sara; Dobstadt, Michael & Müller, Beatrice (i.V.): „Deutsch als Sprache(n): DaS statt DaF/DaZ/DaE?“ (D)ringende Antworten. *Deutsch als Fremdsprache*.
- Settinieri, Julia (2017): Aus Deutsch für Ausländer wird Deutsch als Fremdsprache wird Deutsch als Zweitsprache wird Durchgängige Sprachbildung... wird Inklusion? In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 206–213.
- Slone, Michelle & Mann, Shiri (2016): Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review. *Child Psychiatry and Human Development* 47, 950–965.
- Stolk, Yvonne; Kaplan, Ida & Szwarc, Josef (2023): Majority language acquisition by children of refugee background: A review. *International Journal of Inclusive Education* 1–24. Doi: 10.1080/13603116.2023.2210593.
- SVR (Sachverständigenrat deutsche Stiftungen für Integration und Migration) (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Mercator-Institut (31.05.2024).
- Textor, Annette (2018): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Völkel, Oliver Niels (2022): Queering DaF und DaZ – queersensible Zugänge für den Sprachunterricht. In: Freese, Annika & Völkel, Oliver, Niels (Hrsg.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 4*. München: Iudicium, 88–107. <https://www.iudicium.de/katalog/86205-737.htm> (31.05.2024).
- Vygotsky, Lew Semionowitsch (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge.
- Walgenbach, Katharina (2015): Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. *Sonderpädagogische Förderung* 60: 2, 121–136.
- Wang, Shengnan; Rubie-Davies, Christine M. & Meissel, Kane (2018): A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation* 24: 3-5, 124–179.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 1–13.
- Wildemann, Anja; Döll, Marion & Brizic, Katharina (2023): Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In: Hack-Cengizalp, Esra; David-Erb, Melanie & Corvacho del Toro, Irene (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Bielefeld: wbv, 33–46.

Wulff, Nadja & Nessler, Stefan (2019): Fachsensibler Sprachunterricht in der Vorbereitungs-klasse – auf dem Weg zur erfolgreichen Integration in den Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (Hrsg.): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (DaZ-Forschung, 18). Berlin: De Gruyter, 279–299.

Kurzbio:

Prof. Dr. Andrea Daase ist Professorin für Deutsch als Zweit-/Fremdsprache an der Universität Bremen. Zu ihren Forschungsinteressen gehören u.a. Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit in Schule, Ausbildung und Beruf, Professionalisierung von pädagogischem Personal in (inklusive) Bildungskontexten. Ihre Forschung verortet sich im soziokulturellen sowie im rekonstruktiv-interpretativen Paradigma.

Prof. Dr. Anja Starke ist Professorin für Inklusive Pädagogik, Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen. Zu ihren Forschungsinteressen gehören u.a. Sprachbildung und -förderung in der inklusiven Schule, Zusammenhang sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung und die Professionalisierung von pädagogischem Personal für inklusive Bildungskontexte.

Dr. Eliška Dunowski ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen. Sie lehrt und forscht im Arbeitsgebiet Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, ihre Schwerpunkte sind Sprachdiagnostik und Sprachbildung, Inklusion und Sprachcoaching.

Katharina Rademacher ist Sonderpädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen. Im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache beschäftigt sie sich mit der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich Sprachförderkompetenzen sowie dem Zusammenhang sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen in inklusiven Settings.

Anschrift:

adaase@uni-bremen.de
anja.starke@uni-bremen.de
eliska.dunowski@uni-bremen.de
katharina.rademacher@uni-bremen.de