

Kevin Niehaus, Katja F. Cantone & Nicolle Pfaff

„Die Sonderpädagogik kommt?!“ Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse

Zusammenfassung

Der Umgang mit der Thematik des Spracherwerbs und der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit ist an lehrkräftebildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) je nach disziplinären Diskursen zu Sprache und Bildung unterschiedlich implementiert. Gemeinsam ist allen lehramtsausbildenden Standorten, dass angehende Lehrkräfte innerhalb des gesetzlich verankerten Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (kurz: DSSZ) für den Themenbereich Deutsch als Zweitsprache in der mehrsprachigen Gesellschaft professionalisiert werden sollen. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Inklusionserwartung gewinnen neben linguistischen und erziehungswissenschaftlich-diskriminierungskritischen Perspektiven zunehmend auch sonderpädagogische Zugänge zum Themenfeld Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Mit Bezug auf die Gründung des Instituts für Sonderpädagogik und der Neueinführung sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge an der Universität Duisburg-Essen stellt sich die Frage, welche curricularen und hochschuldidaktischen Auswirkungen sich für das DSSZ-Modul am Standort ergeben. Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, Herausforderungen in der disziplinären Thematisierung sprachlicher Heterogenität zum Ausgangspunkt für eine intensive Beschäftigung mit fachlichen Perspektiven und deren Zusammenwirken zu machen.

Dr. Kevin Niehaus, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen
E-Mail: Kevin.Niehaus@uni-due.de

Prof.'in Dr. Katja F. Cantone, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstr. 12, 45141 Essen
E-Mail: Katja.Cantone@uni-due.de

Prof.'in Dr. Nicolle Pfaff, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Migrations- und Ungleichheitsforschung, Universitätsstr. 2, 45141 Essen
E-Mail: Nicolle.Pfaff@uni-due.de

Die Produktion von Differenz sowie damit einhergehende Normierungen und Etikettierungen in der akademischen Auseinandersetzung können so zum Gegenstand disziplinärer und interdisziplinärer Reflexionen werden. Auf dieser Basis scheinen disziplinübergreifende Weiterentwicklungen innerhalb des DSSZ-Moduls möglich, ohne die bisherige standortspezifische Ausrichtung des Moduls aufzugeben.

Schlagworte

Lehrkräftebildung, Migration und Mehrsprachigkeit, Hochschulentwicklung, Sonderpädagogik

“What About Special Needs Education?!” On the Interdisciplinary Development of the Module ‘German for Students With a Migration Background’ (DSSZ) as Part of Ongoing University Developments

Abstract

Teacher education curricula vary across North-Rhine-Westphalia in terms of pre-service teacher preparation for linguistically diverse learner groups. Processes and theories surrounding language acquisition, the teaching of German as a second language and multilingualism are addressed differently depending on disciplinary discourses. The inclusion of learners with special needs into mainstream education enhances the complexity and importance of addressing language in teacher education. In the establishment process of a newly introduced Institute for Special Needs Education the interdisciplinary professionalisation of pre-service teachers requires critical examination concerning issues such as discrimination. Given that linguistic diversity has been a core issue in different disciplinary discourses at the University of Duisburg-Essen, this article aims to encourage interdisciplinary dialogue with regard to differing disciplinary approaches and understandings of linguistic diversity. Facing similar challenges such as creating differences, setting standards and labeling certain pupils, the authors plead for a visible curricular anchoring of interdisciplinary discourses in teacher training programs.

Keywords

pre-service teacher training, migration and multilingualism, university development in teaching, special needs education

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit *sprachlicher Heterogenität* ist schon länger Gegenstand verpflichtender Module der universitären Lehrkräftebildung (u. a. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017). Der mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention einhergehende bildungspolitische Reformauftrag der schulischen Inklusion sowie die damit verbundene ungleichheitssensible und rassismuskritische Debatte der letzten Jahre (u. a. Chilla, 2019; Dirim & Khakpour, 2018) ergänzen diesen Themenkomplex um eine weitere zu berücksichtigende Dimension. Damit verbunden sind gestiegene fachlich-inhaltliche Anforderungen an praktizierende und angehende Lehrkräfte, die die Auseinandersetzung innerhalb der Lehrkräfteprofessionalisierung inzwischen maßgeblich prägen (BMBF, 2016).

Auch die Universität Duisburg-Essen führte verpflichtende Qualifizierungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) entlang des Lehrkräfteausbildungsgesetz des Landes NRW vom Mai 2009 (§ 11, Absatz 8) für alle allgemein- und berufsbildenden Lehramtsstudiengänge ein (LABG, 2009). Diese wurden in den vergangenen Jahren in darauf bezogenen Programmen und Initiativen (ProViel² Universität Duisburg-Essen) systematisch mit bildungswissenschaftlichen Inhalten, etwa aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Heterogenität, Migration und Ungleichheit, verknüpft und mit dem Inklusionsdiskurs verwoben (vgl. Niehaus, 2023; 2024a; 2024b). Durch die fach- und disziplinübergreifenden Forschungsanstrengungen der letzten Jahre fokussierten die lehramtsbezogenen Fächer und Fachdidaktiken im Sinne eines weiten Inklusionsverständnis den produktiven Umgang mit Vielfalt (Bertram et al., 2024). So auch das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, welches an der hiesigen Universität das DSSZ-Modul verantwortet (vgl. Abschnitt 3). Anknüpfend an die mit dem Inklusionsdiskurs verbundene Öffnung des Sprachbildungsdiskurses und die kontinuierliche Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Konzepten und Methoden des sprachbewussten Unterrichtens (vgl. u. a. Büttner & Gürsoy, 2018), orientierte sich das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bislang ebenfalls an den von Döll & Michalak (2023, S. 10) beschriebenen Bemühungen der Fachgruppe DaZ, „das Verhältnis von Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Sprachheilpädagogik post-sonderpädagogisch im Rahmen aktueller Inklusionsdebatten auszuloten“.

Vor dem Hintergrund dieser inklusionsbezogenen Weiterentwicklungen war die Einführung sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge an der Universität Duisburg-Essen umstritten. In Bezug auf die bisherige disziplinäre und disziplinübergreifende Betrachtung sprachlicher Heterogenität innerhalb der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung entsteht – auch durch die damit verbundene Ausweitung der bisweilen ausschließlichen Ausbildung von Studierenden im allgemeinbildenden Lehramt – ein zusätzliches, kontrastives Moment, welches sich aus der Erweiterung

2 Das Projekt ProViel (Professionalisierung für Vielfalt) an der Universität Duisburg-Essen wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF gefördert.

der bisherigen Fachperspektiven um sonderpädagogische Perspektiven ergibt. Welche Auswirkungen und Implikationen sich durch die Einführung sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge für die Lehrkräfteprofessionalisierung mit Blick auf Mehrsprachigkeit im hiesigen DSSZ-Modul ergeben könnten, steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

Ausgehend von dem jeweiligen fachrichtungsbezogenen Verständnis des Terminus *Sprachliche Heterogenität*, der in diesem Beitrag aus linguistischer, erziehungswissenschaftlicher³ und inklusionspädagogischer Perspektive betrachtet wird, diskutiert der vorliegende Beitrag strukturelle Aspekte der disziplinären Verankerung des DSSZ-Moduls an lehrkräftebildenden Hochschulen in NRW. Vor diesem Hintergrund wird mit dem Problembereich der Differenzproduktion, Normsetzung und Etikettierung ein disziplinübergreifender Zusammenhang entworfen, der Professionalisierung, fachlichen Austausch und Strukturbildung ermöglicht.

2. Sprachliche Heterogenität in unterschiedlichen disziplinären Bezügen

Nach Lengyel (2016, S. 501) ist sprachliche Heterogenität nicht nur inhaltlich, sondern auch konzeptuell ein vielbesetztes „Konstrukt“. Um disziplinübergreifende Bezugnahmen zu ermöglichen und nachvollziehen zu können, bedarf es einer vorherigen Konkretisierung disziplinärer Perspektiven, um den jeweiligen disziplinären Blick *auf* bzw. den Zugang *zu* sprachliche(r) Heterogenität zu klären. Im Folgenden werden ausgewählte fachrichtungsspezifische Verständnisse von sprachlicher Heterogenität im Kontext der Lehrkräfteausbildung sowie damit verbundene Herausforderungen nachvollzogen.

2.1 Linguistische Perspektiven

Im Bereich der Spracherwerbsforschung mit Fokus auf Deutsch lässt sich feststellen, dass die Subdisziplinen Linguistik und Didaktik überwiegend nebeneinander gearbeitet haben und diese Trennung in der Lehrkräftebildung perpetuieren. Bereits zu Beginn der Studien zu Deutsch als Zweitsprache haben nur wenige Erkenntnisse aus der linguistischen Forschung zur Entwicklung in der Zweitsprache in die didaktische Konzeptualisierung für den gemeinsamen Unterricht Eingang gefunden (vgl. die Überblicke in Griebhaber, 2022 oder Haberzettl, 2014). Gleichzeitig entwickelten sich zwei Stränge der Betrachtung: Während in Gesellschaft und Praxis durch die Nutzung von Begriffen wie *Halbsprachigkeit* Migration als ein Risikofaktor für den Spracherwerb dargestellt wird (vgl. die kritische Betrachtung in Neumann & Gogolin 2009), belegen wissenschaftliche Studien überwiegend

3 Die erziehungswissenschaftliche Perspektive umfasst in diesem Beitrag und im Verständnis der Autor:innen auch die sonderpädagogische Teildisziplin.

die Vorteile eines simultanen oder versetzten mehrsprachigen Erwerbs sowie Gebrauchs der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen (vgl. u. a. Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone & Arnaus Gil, 2023).⁴ So hält sich bis heute mitunter die hartnäckige Behauptung, dass Sprachmischungen ein Beweis für Sprachdefizite seien, hingegen gibt es aus wissenschaftlicher Sicht bereits seit vielen Jahren umfangreiche Belege, dass sie ein Zeichen mehrsprachiger Kompetenz sind (vgl. Cantone, 2009; Müller et al., 2015). Eine wichtige Konsequenz aus der über viele Jahre nur fakultativen Professionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache war schlussendlich eine für alle Schulformen und Fächer verpflichtende, curricular verankerte, systematische Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitspracherwerb in der Lehrkräftebildung (vgl. Abschnitt 3.1).

Im Kontext des *auffälligen* (auch gestörten) Spracherwerbs konnten linguistische Studien der letzten Jahre den Zusammenhang zur Dimension Mehrsprachigkeit zunehmend beleuchten (u. a. Grimm & Schulz, 2017). So adressieren Grimm & Schulz (2017, S. 21–38) die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung bei ein- und mehrsprachigen Kindern und betonen, dass Fehleinschätzungen im frühkindlichen Zweitspracherwerbs zu Über- oder Unterdiagnosen (Genesee, Paradis & Crago, 2004) führen können. Damit ist gemeint, dass Störungen entweder überdiagnostiziert (d. h. noch nicht erworbene Aspekte von Sprache werden bei frühen Zweitsprachlernenden als Störung interpretiert, obwohl sie keine sind) oder nicht erkannt werden (weil sie auf den Zweitspracherwerb zurückgeführt werden) (vgl. auch Schulz et al. 2017, S. 194). Schließlich wurde der Begriff der Sprachförderung⁵ über Jahrzehnte in der Praxis defizitorientiert verwendet, ohne Erwerbsphasen in der Zweitsprache zu berücksichtigen, die verdeutlicht hätten, dass bestimmte linguistische Aspekte eventuell noch nicht erworben sein können.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf *Sprachliche Heterogenität* sind durch eine Breite an Teildisziplinen geprägt. Aufgrund spezifischer Zugänge, Forschungsinteressen und paradigmatischer Akzentuierungen können zudem innerhalb einzelner Teildisziplinen (bspw. der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache, s. u.) unterschiedliche (Teil-)Aspekte von *Sprache* betrachtet werden. Im Weiteren wird anknüpfend an die Darstellungen im vorherigen Abschnitt und hinsichtlich des Schwerpunktes des vorliegenden Beitrags der Bereich *Mehrsprachigkeit* fokussiert. Erziehungswissenschaftliche Forschungen diskutieren *Sprache* unter anderem als relevanten Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheit und Zugehörigkeit; insbesondere in der Intersektion zwischen sozialer Herkunft,

4 Zu den Auswirkungen systematischer Benachteiligung durch das Heterogenitätsmerkmal Sprache/Mehrsprachigkeit siehe Abschnitt 2.2.

5 inzwischen erfreulicherweise durch die konzeptuelle Schärfung des Begriffs *Sprachbildung* ersetzt (vgl. Jostes, 2017, S. 117).

Migration und Mehrsprachigkeit. So zeigen etwa bildungshistorische Forschungen, dass die Vermittlung der deutschen Standardsprache einen wichtigen Zusammenhang der Nationenbildung im 19. Jahrhundert darstellte (Hansen & Tillmann, 1991) und auch im Zuge von Schulgründungen als koloniale Praxis eine besondere Rolle spielte (Adick, 1993). In der deutschen Schule institutionalisierte sich ein monolinguales Selbstverständnis, das dialektale Varietäten und migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit weitgehend ausblendete (Gogolin, 1994). In Studien der Bildungsungleichheitsforschung wird das Beherrschen einer akademisch orientierten Bildungssprache bereits seit den 1970er Jahren mit Verweis auf soziolinguistische Studien als klassenspezifische Eingangsvoraussetzung von formaler Bildung erkannt (Bernstein, 1971). Einschätzungen zur Sprachkompetenz im Deutschen gelten außerdem als Selektionskriterium. Gomolla und Radtke (2009, S. 193–227) zeigen mit dem Konzept der institutionellen Diskriminierung, dass sprachbezogene Kompetenzzuschreibungen zentrale Argumentationen in sonderpädagogischen Förderdiagnostiken darstellen (für die Kita Amirpur, 2020). Neuere Auseinandersetzungen diskutieren diesbezüglich Überlagerungen zwischen Rassismus und Ableismus (Akbaba & Buchner, 2019). Trotz dieser Thematisierungen von Sprache als Machtinstrument im Bildungssystem (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215–218) ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs durch eine Reihe von Ausblendungen charakterisiert: So diskutieren erstens noch immer Forschungen einen mehrsprachigen familialen Alltag unreflektiert als Bildungsrisiko (kritisch vgl. Ivanova, Aytekin & Epp, 2021). Kritische migrationspädagogische Forschungen weisen in der Analyse von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung auf vielfältige rassismusrelevante Praktiken des Neo-Linguizismus hin (Dean, 2019; Dirim, 2017; Wojciechowicz, 2018), die zweitens in der universitären Lehrkräftebildung nicht angemessen thematisiert werden (kritisch dazu Karakaşoğlu & Mecheril, 2017). Für Forschungen zur Lehrkräftebildung gilt drittens, dass Sprache in professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzungen weitgehend ausgeblendet bleibt (Ialiou, Pfaff & Rotter, 2023). Viertens zeigt sich für Lernende mit Verzögerungen im Spracherwerb oder Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprache und Hören eine disziplinäre Verantwortungsdelegation in die Subdisziplin der Sonderpädagogik (Tervooren, 2017).

Innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses wird sprachliche Heterogenität insbesondere im Förderschwerpunkt (FSP) Sprache diskutiert. Dieser geht in der Regel von einem primär monolingual-standardnahe Verständnis aus, welches sich an der Amts- und Schulsprache Deutsch orientiert (vgl. Bastians, 2018; sowie die Kritik u. a. in Kracht, 2003). Erst in den letzten zwei Jahrzehnten wird einer spezifischen sonderpädagogischen Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen Gewicht beigemessen (u. a. Jeuk, 2018; Scharff Rethfeldt, 2013). Gleichwohl scheinen diese der Aufforderung von Kracht (2003, S. 71) „eine systematische sprachpädagogische Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklungsvoraussetzung *Mehrsprachigkeit*“ voranzutreiben nicht gerecht zu werden. Defizitäre Bewertungen und fälschliche Interpretationen bestimmter Phänomene im mehr-

sprachigen Erwerb bleiben auch in der sonderpädagogischen Auseinandersetzung bestehen (kritisch hierzu u. a. Ehlert, 2021).

Dass einzelne Ansätze seit den 1980er Jahren konzeptuell nicht weiterentwickelt wurden, führt heutzutage noch oftmals zu der von Licandro (2021, S. 83) beschriebenen Unsicherheit, dass „Mehrsprachigkeit in der sprachheilpädagogischen [...] Arbeit als eine besondere Herausforderung angesehen [wird]“.

Wenngleich innerhalb der inner- und außerschulischen sprachheilpädagogischen (Bezugs-)Disziplinen jüngst ein zunehmendes Interesse an der Dimension Mehrsprachigkeit erkennbar scheint, trägt die weiterhin fehlende innerfachlich-strukturierte Auseinandersetzung zur Institutionalisierung eines an lebensweltlicher Einsprachigkeit orientierten Verständnisses bei. Mehrsprachige Schüler:innen sind weiterhin gefährdet, einerseits in ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz nicht ausreichend wahrgenommen zu werden und andererseits aufgrund mangelnder differentialdiagnostischer Differenzierung (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 132) überproportional häufig einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf attestiert zu bekommen (vgl. u. a. Schumann, 2020). Für die Lehrkräfteausbildung bleibt somit für die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache festzustellen, dass die eigene Rolle in der Reproduktion sprachbedingter Bildungsbenachteiligung im Kontext von Mehrsprachigkeit bislang nur unzureichend reflektiert und aufgearbeitet wurde (vgl. Engel de Abreu, 2016, S. 45–58).

2.3 Sprachliche Heterogenität im Kontext von inklusiver Sprachbildung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse verschiedener (internationaler) Schulvergleichsstudien und der anhaltenden Betrachtung der Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Jeuk, 2021, S. 17), wird durch die Fokussierung *migrationsbedingter Heterogenität* (Sturm, 2016, S. 94–107), zu welcher die Dimension *Mehrsprachigkeit* (Dirim & Khakpour, 2018) intersektional steht (vgl. Abschnitt 2.2), der Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen der Schüler:innen und ihrem Bildungserfolg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 137–142) anhaltend diskutiert. Die damit einhergehende inhaltliche Einengung reduziert das Themenfeld sprachliche Heterogenität auf den Bereich migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Neben der Stigmatisierung einer bestimmten Schüler:innengruppe können dadurch angenommene gruppenbezogene Merkmale in einer spezifischen Lesart tradiert werden (Dirim & Mecheril, 2018, S. 46–50). Zugleich werden weitere Perspektiven auf sprachlich individuelle Bildungsbedürfnisse- und bedarfe ausgeblendet. Wurde die Differenzkategorie *Sprache* als zentrales Thema innerhalb des Inklusionsdiskurses bislang überwiegend mit Fokus auf sprachheilpädagogische Fragestellungen diskutiert (vgl. Döll & Michalak, 2023: 7–10), wird mit der Verschränkung eines *weiten* Inklusionsverständnisses (u. a. Grosche & Fleischhauer, 2017) und der Weiterführung des Konzepts einer *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin, 2019) inzwischen versucht, ein dis-

ziplinübergreifendes Aufgaben- und Forschungsfeld zu etablieren. Zentral für dieses junge und erst seit kurzer Zeit in den Fokus gerückte Forschungsfeld (Rödel & Simon, 2019) ist der disziplinübergreifende Ansatz, dem in vielen Studien diskutierten *Risiko* unzureichend ausgebildeter Sprachkompetenzen bei marginalisierten und vulnerablen Schüler:innen reflexiv zu begegnen (Chilla, 2019, S. 127–129). Insbesondere die mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit weiterhin eingehende und dem Bildungserfolg entgegenstehende Defizitperspektive gilt es vor dem Hintergrund des weiterhin monolingual-monomodal ausgerichteten Verständnisses von Sprachbildung (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023, S. 18) in Bezug auf die systemische „Zuschreibung von Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018, S. 26) kritisch zu hinterfragen (Niehaus, 2023, S. 32–33). Mit der Forschungsperspektive einer „Inklusiven Sprach(en)bildung“ (Rödel & Simon, 2019) rücken die *strukturell-systemischen* und *inhaltlich-personalen* Mechanismen „sozialer (Bildungs-)Ungleichheit“ (Solga & Dombrowski 2009, S. 11), die in der Literatur u. a. als *Ressourcen-Etikettierungs-* bzw. *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmata* (Boger & Textor, 2015) inzwischen umfassend darlegt sind, multiperspektivisch und intersektional verwoben in den Mittelpunkt (Niehaus, 2024a). Erste *didaktisch-methodische* Auseinandersetzungen, bspw. hinsichtlich des Ansatzes „Leichter Sprache“ im bildungssprachen Diskurs (Hauck, 2021, S. 254–256) sowie die Adaption des Konzepts der „Unterstützten Kommunikation“ auch für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf scheinen mit Blick auf den Zweitspracherwerb vielversprechend (Fröhlich, 2016, S. 32–34).

3. Das DSSZ-Modul als Ort der disziplinären Begegnung?

In Abschnitt 2 konnte dargestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität in der jeweiligen disziplinären Logik unterschiedlich akzentuiert verläuft. Das DSSZ-Modul stellt in NRW ein hochschul- und lehramtsübergreifendes Professionalisierungsmoment für sprachliche Heterogenität dar. Hinsichtlich der Frage, wie sonderpädagogische Perspektiven im Allgemeinen und sprachheilpädagogische Perspektiven im Speziellen innerhalb des DSSZ-Moduls an der Universität Duisburg-Essen berücksichtigt, aufgegriffen oder um diese ergänzt werden können, lohnt sich ein Blick auf die Ausgestaltung der DSSZ-Module an anderen lehramtsausbildenden Universitäten des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramts in NRW.

3.1 Zur Genese des DSSZ-Moduls

Bereits 2009 wurde in der Reform der Lehrkräftebildung in NRW gesetzlich verankert, dass verpflichtende Anteile in Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramts-

studiengänge zu belegen seien (LABG, 2009, Abschnitt III, § 11, Abs. 8; vgl. auch Cantone et al., 2022). Dabei wurden keine konkreten Richtlinien formuliert, welche Inhalte in das Curriculum Eingang finden sollten jedoch folgende Punkte vorgeschlagen:

- Erwerb interkultureller und sozialer Kompetenzen für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen, die dazu befähigen sollen, nicht nur sprachliche Probleme, sondern Potenziale der Mehrsprachigkeit zu fokussieren
- Erwerb grundlegender Kompetenzen in einer Herkunftssprache als Kontrastsprache zur Ausbildung einer ausgeprägten Sprachbewusstheit
- Erwerb fundierter Kenntnisse im Bereich der Sprachdiagnostik (Kenntnis der einschlägigen Diagnoseinstrumente), Fehleranalyse und Förderempfehlungen sowie des Erst- und Zweitspracherwerbs
- Kenntnisse im Bereich der Literatur- und Kulturvermittlung sowie der Eltern- und Schulprogrammarbeit (vgl. Chlosta & Scholten-Akoun, 2010, S. 124–126).

In jüngerer Zeit wurden die Kernbereiche des Moduls (das an den meisten Universitäten NRW durch eine Vorlesung plus Seminar realisiert wird) wie folgt zusammengefasst:

Migration und Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Sprachen und Sprachgebrauch in der Migrationsgesellschaft, Zweitspracherwerbsmodelle, Sprachdiagnose, Sprachförderung, Merkmale fachsprachlich geprägter Unterrichtskommunikation und die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen (Gantefort & Michalak, 2017, S. 62).

Trotz der Begeisterung für die curriculare Verbindlichkeit muss Chlosta & Fürstenau (2010, S. 311) folgend zurecht kritisch angemerkt werden, dass das DSSZ-Modul fakultative Zusatzqualifikationen (bspw. „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ am Standort Duisburg-Essen) verdrängte, die eine ungleich breitere und weitaus vertiefte Auseinandersetzung mit mehr Aspekten ermöglichte.

3.2 Das DSSZ-Modul an Standorten mit Sonderpädagogik

Vor dem Hintergrund der Neueinrichtung des Instituts für Sonderpädagogik an der Universität Duisburg-Essen stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wie diese disziplinäre Perspektive auf *Sprachliche Heterogenität* im Kontext von Mehrsprachigkeit an anderen universitären Standorten im DSSZ-Modul berücksichtigt wird. Mit Blick auf die damit ebenfalls verbundenen Frage, wie die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik innerhalb des hiesigen DSSZ-Moduls berücksichtigt werden sollen und ob dazu eine grundlegende Umgestaltung des Moduls nötig erscheint, stellt die folgende Tabelle (Tab. 1) überblicksartig die Konzeptionierung und Gestaltung des DSSZ-Moduls entlang bereitgestellter Informationen in Modulhand-

büchern, Curricula sowie weiteren Übersichten zu Studienverlaufsplänen an denjenigen Universitäten in NRW dar, an denen auch das Lehramt Sonderpädagogik studiert werden kann (vgl. Bergische Universität Wuppertal, 2022; Technische Universität Dortmund, 2021; Universität Bielefeld, 2015a und 2015b; Universität Duisburg-Essen, 2022; Universität zu Köln, 2015; Universität Paderborn, 2022; Universität Siegen, 2022a, 2022b, 2022c sowie die Universität Münster, 2023a, 2023b). So lassen sich neben strukturellen Gestaltungsspielräumen (u. a. Lehr-Lernformate) ggf. inhaltliche Impulse ausmachen, die als Orientierung für die konzeptionell-inhaltliche Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls an der Universität Duisburg-Essen genutzt werden können.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Modulbeschreibungen, Curricula und Studienverlaufspläne zum DSSZ-Modul der aufgeführten Universitäten lässt sich feststellen, dass spezifische *inhaltliche* Verzahnungen zwischen dem DSSZ-Modul und dem Lehramt Sonderpädagogik an keiner der betrachteten Universitäten ausführlich dargestellt bzw. abgebildet werden. Somit bleibt zu einem gewissen Grad *vage*, inwiefern die in Abschnitt 2 aufgeführten Perspektiven *auf* und *Zugänge zu* sprachliche(r) Heterogenität (im Kontext von Mehrsprachigkeit) innerhalb der im Rahmen des DSSZ-Moduls angebotenen Lehrveranstaltungen konkret aufgegriffen, abgegrenzt, kontrastiert oder fokussiert werden.

Zwar tragen die im Rahmen der vom BMBF geförderten Großprojekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2016) in NRW zu einer zunehmenden Verankerung inklusionsorientierter Fragestellungen in allen Didaktiken bei (u. a. Universität Duisburg-Essen, 2017; Universität zu Köln, 2021), jedoch sind diese trotz kontinuierlicher Weiterentwicklungen bislang nicht formal in einer Überarbeitung der Modulhandbücher und Curricula der standortbezogenen DSSZ-Module eingegangen. Mit Blick auf die sukzessive Umsetzung der neuen Lehramtszugangsverordnung (LZV NRW vom 25.04.2016) kann dennoch davon ausgegangen werden, dass inklusionsbezogene Aspekte im Querschnittsbereich *Sprachliche Heterogenität* (im Kontext Mehrsprachigkeit) innerhalb der Lehrveranstaltungen des DSSZ-Moduls inzwischen standortübergreifend aufgegriffen werden (vgl. bspw. Universität zu Köln, 2018).

Anhand des tabellarischen Vergleichs (Tab. 1) können Hinweise abgeleitet werden, die Orientierungsmöglichkeiten in der Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls am Standort Duisburg-Essen geben können. So lässt die universitätsübergreifende Ausgestaltung unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche, studierbare Förderschwerpunkte sowie hochschuldidaktische Ansätze erkennen. Der Vergleich zeigt neben eher *formal-strukturellen* Ausrichtungen, die spezifische Lehrangebote nach Schulformen, und Fächern (Technische Universität Dortmund, 2021; Universität Paderborn 2022) sowie Studienphasen anbieten (u. a. Universität zu Köln, 2014), ebenfalls stärker *inhaltlich-motivierte* Ausgestaltungen, die neben fachlogischen Studienschwerpunkten (vgl. Universität Bielefeld, 2015a) eine zunehmende Verschränkung inklusionsbezogener Perspektiven widerspiegeln (vgl. Universität Bielefeld, 2015b; Universität zu Köln, 2021; Universität Paderborn, 2022; Universität

Tabelle 1: *Hochschuldidaktische Konzeptionierung und Ausgestaltung des DSSZ-Moduls an Universitäten mit Lehramt Sonderpädagogik in NRW*

Universität	Zuständigkeit	Zeitpunkt im Studien-verlauf	Allgemeine Gestaltung des DSSZ-Moduls	Lehramt SoPäd (LA-SP) im DSSZ-Modul
Bielefeld	Fakultät für Linguistik & Literaturwissenschaften	Master-Studium (6 ECTS)	Das DSSZ-Modul wird von allen LA-Studierenden im Masterstudium besucht. Die Vorlesung wird von allen Studierenden besucht, das ergänzende Seminar wird entlang der Studiengänge Gr und HRSGe/GyGe (Sek I/II) angeboten.	LA-SP wird integriert mit dem Lehramt Gr bzw. HRSGe studiert; Projektseminare scheinen unterschiedlichen LA-Perspektiven im Kontext „Mehrsprachigkeit in der Schule“ (LA-Gr) und „Mehrsprachigkeit im Fachunterricht“ (LA-HRSGe) verzahnen zu wollen.
Dortmund	DoKoLL	Bachelor-Studium (9 ECTS) im LA-HRSGe oder 6 ECTS in den anderen Lehrräumen)	Das DSSZ-Modul ist von allen Lehrräumen im Bachelor zu besuchen und gliedert sich in Vorlesung und Seminar(e) (LA-HRSGe muss zwei Seminare belegen). Es erfolgt eine Differenzierung entlang des Studienfachs Deutsch; Ein Wahlpflichtbereich bei den Seminaren ermöglicht Differenzierung durch Studierende	LA-SP besucht das Modul mit Studiengängen Gr oder Gym/Ge & BK (Sek. II) in Abhängigkeit, ob das Fach Deutsch studiert wird. Die Seminare scheinen durch den Einbezug verschiedener Lehrräume unterschiedliche LA-Perspektiven verzahnen zu wollen.
Duisburg-Essen	Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache	Bachelor-Studium (6 ECTS) und Master-Studium (6 ECTS) für LA Gr und HRSGe	Das DSSZ-Modul ist von allen Lehrräumen im Bachelor zu besuchen. Es gibt verschiedene Formate (Vorlesung + Seminar, Vorlesung + Vorlesung oder das sogenannte „Inselmodell“, in dem Vorlesung & Seminar fusioniert angeboten werden); zusätzlich besuchen Studierende des Lehramtes Gr und HRSGe (Sek. I) das DSSZ-Master-Modul (2 Seminare), welches im Rahmen eines Seminars mit dem Praxissemester verknüpft ist (Begleitseminar)	Ab SoSe 2024 (Erprobung eines Lehramtsübergreifenden Moduls für Studierende des Lehramts Gr (+ SoPäd) bzw. HRSGe (+ SoPäd), das durch fachspezifische Elemente ergänzt wird.
zu Köln	Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache	Master-Studium (6 ECTS)	Studierende aller Lehrräume besuchen das Modul im Masterstudium gemeinsam; Verzahnung mit dem Praxissemester (Vorlesung + Aufbau-seminar); Wahlpflichtbereich ermöglicht Differenzierung durch Studierende	LA-SP besucht das Modul gemeinsam mit den anderen Lehrräumen, fachlich ausgerichtete Aufbau-seminare im DSSZ-Modul sowie für die Bedarfe der Studierenden des LA-SP zugeschnittene Seminare ermöglichen differenzierte Auswahl

Universität	Zuständigkeit	Zeitpunkt im Studien-verlauf	Allgemeine Gestaltung des DSSZ-Moduls	Lehramt SoPäd (LA-SP) im DSSZ-Modul
Münster	CEMES (Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb)	Master-Studium (6 ECTS)	Das DSSZ-Modul wird von allen LA-Studierenden im Masterstudium besucht. Vorlesungen und ergänzende Seminare werden entlang der Studiengänge Gr und HRSGe/GymGe/BK (Sek I/II) angeboten. Differenziert wird im Bereich der Sek I/II zwischen Studierenden mit mind. einem philologischen Fach.	
Paderborn	Institut für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft	Bachelor-Studium (6 ECTS)	Studierende aller Lehramter besuchen das Modul im Bachelorstudium gemeinsam (Vorlesung + Seminar); Wahlpflichtbereich ermöglicht Differenzierung durch Studierende (Angebot von lehramtspezifischen bis hin zu lehramtsübergreifenden Seminaren)	LA-SP besucht das Modul gemeinsam mit den anderen Lehramtern; Wahlpflichtbereich (Seminare) ermöglicht Differenzierung durch Studierende (mitunter spezifische Seminare, die ausschließlich für das LA-SP angeboten werden)
Siegen	Germanistisches Seminar	Bachelor-Studium (6 ECTS), nach neuer Studienordnung (ab WiSe 21/22) im Master	Das DSSZ-Modul wird von allen Studierenden im Bachelorstudium oder Masterstudium (s. Änderung Prüfungs-ordnung) besucht (Vorlesung + Seminar)	LA-SP wird integriert mit dem Lehramt Gr sowie HRSGe studiert; Differenzierung entlang der studierten Förderschwerpunkte (LA-SP) oder der Fächer möglich
Wuppertal	School of Education	Master-Studium (6 ECTS)	Studierende aller Lehramter besuchen das Modul gemeinsam; keine weitere ausgewiesene Differenzierung erkennbar	Studierende aller Lehramter besuchen das Modul gemeinsam; keine weitere ausgewiesene Differenzierung erkennbar

Anmerkung. Die Universität Duisburg-Essen ist hinsichtlich des Einbezugs des Lehramts für Sonderpädagogik nicht näher aufgeführt, da es in diesem Vortrag um eben-diese geplante Ausgestaltung geht.

Münster, 2023b). Dabei gestaltet sich der Grad an konzeptionell ausgewiesener disziplinübergreifender Zusammenarbeit standortbezogen unterschiedlich aus. Während an der Bergischen Universität Wuppertal (2022) bereits durch die Verortung des DSSZ-Moduls an der *School of Education* bildungswissenschaftliche Bezüge erkennbar werden, kann insbesondere in integrierten Lehramtsstudiengängen, in denen die sonderpädagogische Ausbildung quer zum Regellehramt erfolgt, von einer mehrperspektivischen Betrachtung ausgegangen werden (Universität Bielefeld, 2015a; Universität Siegen, 2022a, 2022b, 2022c; Universität Münster, 2023b).

Die Vergleichsergebnisse sind insbesondere dahingehend interessant, als dass an keinem der abgebildeten Standorte spezifisch auf das Lehramt für Sonderpädagogik im FSP *Sprache* verwiesen wird. Dies stützt einerseits die fachrichtungsübergreifende Bedeutung des sprachbezogenen Inhaltsfelds aus sonderpädagogischer Perspektive in Richtung einer inklusiven Sprach(en)bildung. Zeitgleich lässt sich festhalten, dass Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik an den betrachteten Universitäten kein spezifisch angepasstes DSSZ-Modul besuchen, sondern bestenfalls Begleitveranstaltungen aus einem Wahlpflichtbereich interessengeleitet zur Vorlesung (bspw. entlang des studierten Lehramtsschwerpunktes) auswählen können (vgl. Universität Bielefeld, 2015b; Universität zu Köln, 2021; Universität Paderborn, 2022).

3.3 Konzeptionelle Fragen

Vor dem Hintergrund des differenten disziplinären Verständnisses von *Sprachlicher Heterogenität* und der dargestellten Ausgestaltung des DSSZ-Moduls für Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik stellt sich die Frage, ob und wenn ja, welchem gewandelten Anspruch das DSSZ-Modul zukünftig gerecht werden müsste. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die im universitären Raum parallel stattfindende und disziplinäre Thematisierung von *Sprache* und den damit einhergehenden fachkulturellen Verknüpfungen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration. Da die Betrachtung der Modulhandbücher nur eine grobe Orientierung der behandelten Oberthemen zulässt und Lehrende nicht persönlich befragt wurden, stellen sich im Anschluss hieran viele Fragen, etwa nach der Bedeutung disziplinärer Zugänge an den Standorten, nach strukturellen Verankerungen von disziplinübergreifenden Perspektiven oder nach der Eröffnung von Reflexionsmomenten durch das Curriculum. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags greifen wir statt weiterer standortvergleichender Perspektiven eine gemeinsame disziplinübergreifende Herausforderung auf, die Chancen für disziplinübergreifende Betrachtungen und curriculare Verankerung einzelner fachrichtungsbezogener Zugänge (auch) für das DSSZ-Modul eröffnet.

4. Disziplinübergreifende Herausforderungen im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung zu sprachlicher Heterogenität

Versteht man mit der Verwendung des Begriffs der Fachkultur „Gemeinsamkeiten [...], die nicht in erster Linie auf inhaltlichen Aspekten beruhen, sondern [...] auf gemeinsamen Mustern der Weltsicht, des Handelns, der Ziele und der spezifischen Situation“ (Multrus, 2004, S. 83), wird im Kontext der bisherigen Darstellungen deutlich, dass der Blick *auf* sowie der Umgang *mit* sprachlicher Heterogenität (im Bereich Mehrsprachigkeit) nicht nur mit unterschiedlich ausdifferenzierten Fachausrichtungen innerhalb verschiedener Studiengänge, sondern auch mit differierenden, teils konträr zueinander liegenden disziplinären Perspektiven verbunden ist. Diese treten mitunter erst durch eine disziplinübergreifende Zusammenführung zu Tage (vgl. Abschnitt 2). Auch sind die Inhaltsbereiche des DSSZ-Moduls für die dargestellten Perspektiven in unterschiedlicher Weise bedeutsam: So stellen sich für die sonderpädagogische Teildisziplin *Sprache* insbesondere die Bereiche der differentialdiagnostischen *Sprachdiagnose- und Förderung* (auch im Kontext Mehrsprachigkeit) als relevant heraus, während für die kritische erziehungswissenschaftliche Forschung stärker *Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft* unter dem Aspekt von Bildungsbenachteiligung beleuchtet und thematisiert wird. Die linguistische Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache rückt dagegen wiederum verschiedene Aspekte des *Zweitspracherwerbs* im Kontext von Mehrsprachigkeit in den Fokus und ist darum bemüht, angehende Lehrkräfte auf Basis sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung *im Allgemeinen* und der Zweitspracherwerbsforschung *im Speziellen* zu professionalisieren.

Trotz dieser differentiellen Fokussierung ist allen Perspektiven gemein, dass die disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Sprache* im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration sowie sprachlichen Förderbedarfen unweigerlich *Differenzproduktionen* als auch *Normsetzungen* hervorbringt.

Für die linguistische Perspektive Deutsch als Zweitsprache sowie für die sonderpädagogische Fachrichtung *Sprache* lässt sich feststellen, dass sich beide kontinuierlich im Spannungsfeld zum einsprachigen bzw. unauffälligen Erwerb befinden. So können Besonderheiten im Zweitspracherwerb von Schüler:innen erst im Kontrast zu monolingualen Schüler:innen beschrieben werden. Gleiches gilt für die Feststellung sowohl sprachbezogener Diagnosen und Förderbedarfe und der damit verbundenen Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (u. a. Mußmann, 2015). Erst durch die Erfassung und Normierung des *unauffälligen, regulären Erwerbs* können *Besonderheiten und Abweichungen* beobachtbar gemacht werden, die bei undifferenzierter Betrachtung im Kontext von Mehrsprachigkeit einen spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf überhaupt erst legitimieren. Wenngleich Entwicklungen im Zweitspracherwerb einen zentralen Ausgangspunkt aller Professionalisierungsbemühungen sowohl von angehenden Lehrkräften im DSSZ-Modul als auch in der sonderpädagogischen Ausbildung (Lüdtke &

Stitzinger, 2017) markieren, können diese die immanent fachlogischen Differenzproduktionen nicht gänzlich auflösen bzw. überwinden.

Wissenschaftliche Forschung in den hier aufgerufenen Gegenstandsfeldern ist also darauf angewiesen, Kategorien zur Aufdeckung von Bildungsbenachteiligungen und zur Konzeption von Förderstrukturen zu nutzen (zum Differenzdilemma vgl. Mecheril & Plößer, 2009, S. 200ff.). Damit ergibt sich die Herausforderung, die Bedeutung von sprachbezogenen *Besonderungen* in Verhältnis zu sprachlichen Normierungen in der Bildungspraxis zu reflektieren. Die Praxis der Markierung von Differenzen zur standardsprachlichen Norm reproduziert Konstruktionen der Abwertung. Vor diesem Hintergrund ist es eine zentrale Anforderung der Professionalisierung von Lehrkräften Konstrukte, wie *Schüler:innen mit Migrationshintergrund*, *DaZ-Kind* oder *Inklusions-Kind* im Kontext von Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg zu dekonstruieren (Di Venanzio & Niehaus, 2023) und damit verbundene Prozesse macht- und gesellschaftskritisch zu hinterfragen (u. a. Dirim & Mecheril, 2018).

Differenzproduktion ist als konstitutiv für die disziplinübergreifende Thematisierung von Mehrsprachigkeit, Migration und sprachlichen Förderbedarfen anzusehen und kann bei angehenden Lehrkräften zur unreflektierten Nutzung binärer, wertender Unterscheidungen beitragen. Die kritische Thematisierung der damit verbundenen Mechanismen könnte unterstützen, Risiken, verstanden als eingelagerte Prozesse der disziplinübergreifenden Wissensproduktion, zu mindern und Reflexionsräume zu eröffnen (vgl. u. a. Dirim & Khakpour, 2018 sowie die Diskurse in Lütje-Klose et al. 2018, S. 27 oder Vorschläge in Tajmel, 2017).

5. Ableitungen und hochschuldidaktische Perspektiven im Kontext des DSSZ-Moduls

Alle Disziplinen sind im Kontext von sprachlicher Heterogenität mit einer gemeinsamen Reflexionsanforderung konfrontiert, die unter den Begriffen *Differenzproduktion*, *Normsetzung* und *Etikettierung* subsumiert werden kann (Abschnitt 4). Auch wenn sich die hiermit andeutenden Widersprüche und Herausforderungen für die beteiligten Disziplinen einzeln aufspannen und diskutieren ließen, erfolgt die übergeordnete Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsmerkmal Sprache (hier: Mehrsprachigkeit) im universitären Raum disziplin- und lehramtsübergreifend. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, Reflexionsanforderungen zum gemeinsamen Gegenstandsbezug zu machen, diese jedoch in ihrer je spezifischen disziplinären Perspektiven aufzugreifen. Die Fokussierung der gemeinsamen Herausforderungen der vorgestellten fachlichen Perspektiven ermöglicht einen produktiv-pragmatischen Umgang mit spezifisch gelagerten innerfachlichen Diskursen, für die unterschiedliche Lehr-Lern-Settings denkbar sind.

So wären differierende Perspektiven und Zugänge zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (als Teilaspekt der Heterogenitätsdimen-

sion Sprache) im Sinne eines Spiralcurriculums an unterschiedlichen Momenten des Lehramtsstudiums aufzugreifen und mit dem Ziel der Ausbildung „reflektierter Fachlichkeit“ (Meister & Hericks, 2020) zu diskutieren. Mit der modularen Verankerung dieser Reflexionsräume bestünde zugleich die Gelegenheit für transdisziplinäre Verweise und Verknüpfungen im Sinne des Bewusstmachens (*awareness*) des eigenen Zugangs sowie der Öffnung des Diskursraums zur Relationierung der eigenen Fachperspektive. Hierzu scheint es hochschuldidaktisch vielversprechend, singuläre Zugänge in bestimmten fach- und lehramtsübergreifenden Modulen mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung zu initiieren (vgl. Niehaus, 2024b). Disziplinübergreifend ausgerichtete Lehr-Lernarrangements, etwa in Ringvorlesungen oder multiprofessionellen Dozierendentandems (Unverferth, Gaßner-Hofmann, Mehlich & Rank, 2022) könnten ebenso dazu beitragen, wie z. B. systematische Referenzen auf Wissensbestände aus anderen disziplinären Zusammenhängen (vgl. etwa Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2022, S. 511–522; Pfaff & Cantone, 2021). Damit würden bislang kaum verbundene fachkulturelle Zugänge, die sich an Hochschulen in NRW in unterschiedlicher Weise im DSSZ-Modul abbilden, in den Dialog gebracht werden, um relationale Fragen der multidisziplinären Zusammenarbeit und Aushandlung gemeinsamer Perspektiven voranzutreiben (vgl. Quante & Urbanek, 2021), die vor dem Hintergrund differenter wissenschaftstheoretischer, terminologischer und analytischer Traditionen wiederum zwingend notwendig erscheinen.

Die Frage, wie sich das DSSZ-Modul im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse aufstellen muss, bleibt auf Basis der standortspezifischen Besonderheiten (vgl. Tab. 1), der damit unterschiedlich weit vorangeschrittenen disziplinübergreifenden Zusammenarbeit sowie der Breite an Kernbereichen, die das Modul insgesamt abdecken soll (Gantfort & Michalak, 2017, S. 62) letztlich eine inneruniversitäre und standortspezifische Entscheidung. Für die Universität Duisburg-Essen besteht seit längerem eine intensive Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Austausch mit der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Ungleichheitsforschung, wodurch die Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität *im Allgemeinen* und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit *im Speziellen* der jeweils anderen Fachperspektive bekannt sind. So können disziplinübergreifende (Rück-)Bezüge und Querverweise beiderseits – sowohl in der disziplinären Lehre des DSSZ-Moduls als auch in Veranstaltungen des sogenannten *Heterogenitäts-Moduls* innerhalb des bildungswissenschaftlichen Anteils im Lehramtsstudium – hergestellt werden. Studierende erhalten dadurch „Einsichten in fachkulturelle Deutungshorizonte und deren Grenzen“ (Pfaff & Cantone, 2021, S. 143). Entlang dieser Art der hochschuldidaktischen Zusammenarbeit, die durch disziplinübergreifend angelegte Seminare mit multiprofessionellen Dozierendentandems am hiesigen Standort ergänzt wird (Niehaus & Cantone, 2024), können Studierende für unterschiedliche Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand sensibilisiert und Reflexionsprozesse eingeleitet werden (vgl. Niehaus, 2024b).

Mit Blick auf die Frage, auf welche Art und Weise sonderpädagogische Perspektiven in das DSSZ-Modul am Standort Duisburg-Essen Einzug erhalten sollten, kann in ähnlicher Weise argumentiert werden. So kann das DSSZ-Modul um erweiterte inhaltliche Bezüge zur Sonderpädagogik ergänzt und somit für Studierende der Sonderpädagogik geöffnet werden, ohne seine bisherige curriculare Ausrichtung, die den mehrsprachigen Spracherwerb aus linguistischer Perspektive fokussiert und zeitgleich sprachdidaktische Aspekte in den Mittelpunkt rückt, aufzugeben. Dass dazu eine intensive inhaltliche Zusammenarbeit mit der bzw. den jeweiligen Bezugsdisziplin(en) notwendig ist, liegt auf der Hand. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem sich im Aufbau befindenden Institut für Sonderpädagogik an der Universität Duisburg-Essen gilt es daher in einem ersten Schritt insbesondere in den Austausch über die jeweils disziplinären Zugänge zum Heterogenitätsmerkmal Sprache im Bereich Mehrsprachigkeit zu kommen. Darüber hinaus bedarf es die konkreten Gegenstandsbereiche der disziplinären Lehre zu harmonisieren, um eventuelle Redundanzen und Widersprüche im Blick zu behalten sowie erweiterte disziplinübergreifende Bezugnahmen zu ermöglichen.

Literatur

- Adick, C. (1993). Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 283–298.
<https://doi.org/10.7788/bue.1993.46.3.283>
- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 240–252. <https://doi.org/10.3262/SZ1903240>
- Amirpur, D. (2020). Intersektionalität reloaded. Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 118–143). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Bastians, E. (2018). Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung – Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema „Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit“. *Praxis Sprache*, 1, 39–45.
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830983996>
- Bergische Universität Wuppertal (2022). *Informationen zum DSSZ-Modul im Master of Education*. Zugriff am 15.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.ifb.uni-wuppertal.de/de/studium-1/master-of-education-med-11/grundschule/bil-4-deutsch-fuerschuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte/>
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes, Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London/New York: Routledge.
- Bertram, J., Cantone, K. F., Niehaus, K., Scherer, P. & Wolfswinkler, G. (2024). *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion-Rhein-Ruhr*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998617>

- BMBF (2016). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Thema Heterogenität und Inklusion*. Zugriff am 15.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion>.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Büttner, D. & Gürsoy, E. (2018). Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-) Modell. In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 96–111). Frankfurt am Main: Grundsulverband.
- Cantone, K.F. (2009). Sprachmischungen im simultanen Erwerb zweier Muttersprachen: ein Fall von Sprachdominanz? In A. Hunstiger & U. Koreik (Hrsg.), *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006 (Band 78) (S. 443–460). Göttingen: Universitätsverlag.
- Cantone, K.F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In K.F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–48). Münster: Waxmann.
- 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.
- Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *DDS – Die deutsche Schule*, 102(4), 301–314.
- Chlosta, C. & Scholten-Akoun, D. (2010). Welche DaZ-Anteile sollten in den Lehramtsstudiengängen der Bundesländer obligatorisch sein? In R.S. Baur & D. Scholten-Akoun (in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator) (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven* (S. 121–127). Zugriff am 21.11.2022. Verfügbar unter: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerausbildung_juli_2010.pdf
- Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1+2), 11–12. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.05>
- 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. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. 5(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim, P. Mecheril u. a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Döll, M. & Michalak, M. (2023). *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung*. Münster: Waxmann.
- Ehlert, H. (2021). Dynamic Assessment: Potential in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis – Themenheft*:

- Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*, 2, Dortmund: Verlag Modernes Lernen. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34552-5>
- Engel de Abreu, P. (2016). Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache & Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 45–58). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Fröhlich, N. (2016). Zweisprachige Kommunikationshilfen erstellen. *Fachzeitschrift für Unterstützte Kommunikation e.V.*, 3, 32–34.
- Gantefort, C. & Michalak, M. (2017). Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witt (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 61–73.) Münster: Waxmann.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M.B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore (MD): Brookes.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxman.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. Zugriff am 15.11.2022. Verfügbar unter: https://epub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Grießhaber, W. (2022). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung* (4. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 25–42. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v1i1.22247>
- Grimm, A. & Schulz, P. (2017). Die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern. In C. Otto, T. Fritzsche, Ö. Yetim & A. Adelt (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 10* (S. 21–38). Potsdam: Universitätsverlag.
- 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.
- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen, Mehrsprachigkeit* (Bd. 4, S. 3–18). München: Elsevier.
- Hansen, G. & Tillmann, K.-J. (1991). Deren, eure und unsere Schule. Der Nationalstaat, Europa und die Schule. *Friedrich Jahresheft*, 9, 136–140.
- Hauck, J. (2021). Eine für alle? Leichte Sprache als Alternative zur Mehrsprachigkeit. In J. Hauck & S. Linneberg (Hrsg.), *Diversität in Bibliotheken. Theorien, Strategien und Praxisbeispiele* (S. 247–258). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110726213-018>
- Ivanova, M., Aytikin, V. & Epp, A. (2021). Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung* (S. 77–100). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_4
- Jeuk, S. (2018). Differentialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit SSES. *Praxis Sprache*, 63(1), 17–23.

- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-039003-4>
- 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* (Bd. 5, S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., Shure, S. & Wojciechowicz, A. A. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator. Zugriff am 01.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/>
- 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* (S. 85–96). Wien: Edition von Freisleben.
- LABG (2009). Abschnitt III, § 11, Abs. 8. Zugriff am 13.12.2022. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-026>
- Lialiou, I., Pfaff, N. & Rotter, C. (2023): Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In B. Fritzsche, F. Güler, N. Khakpour, C. Riegel, M. Scheffold, S. Warkentin (Hrsg.): *Bildung im Kontext von Flucht*Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (S. 139–155). Bielefeld: transkript.
<https://doi.org/10.1515/9783839463116-011>
- Licandro, U. (2021). Mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung – Fragen, Erkenntnisse und Implikationen für die Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2, 83–87.
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9–58). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Lütke, B. (2021). Von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Sprachbildung – Entwicklung und Evaluation des Berliner Studienanteils. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium* (S. 81–96). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LZV NRW (2016). *Lehramtszugangsverordnung Nordrhein-Westfalen i. d. Fassung vom 25.04.2016*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vdl_id=15620&vdl_back=N211&sg=1&menu=1
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel & R. Horlacher (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Juventa.
- Meister, N. & Hericks, U. (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311–317). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_17
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. F. & Arnau Gil, L. (2023): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch – Spanisch* (Aufl. 4). Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823395805>

- Müller, N., Arnaus Gil, L., Eichler, N., Geveler, J., Hager, M., Jansen, V., Patuto, M., Repetto, V. & Schmeißer, A. (2015). *Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/972191909/34>
- Mußmann, J. (2015). Wissenschaftstheoretische Grundlegungen – Förderschwerpunkt Sprache in der inklusiven Bildung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 76–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, U. & Gogolin, I. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Niehaus, K. (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, K. (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*, 10(27), <https://doi.org/10.3278/HSL2427W>
- Niehaus, K. (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, SA(2), 16–44. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2>
- Niehaus, K. (2022). Professionalisierung in der Sprachbildung innerhalb der Lehrkräfteausbildung. Möglichkeiten in der seminar- und schulpraktischen Arbeit im Kontext inklusiv-digitaler Fragestellungen. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusiv Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 440–448). Visual Ink.
- Niehaus, K. & Cantone, K.F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten ...“ – Zum beruflichen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In J. Bertram, K.F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–109). Münster: Waxmann.
- 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.
<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.61>
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Interventionen*. Stuttgart: Thieme.
<https://doi.org/10.1055/b-002-57168>
- 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. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEAZentrums* (S. 190–206). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schumann, B. (2020). Effekte der „Sonderpädagogisierung“. *Bildungsklick online*. Zugriff am 26.01.2022. Verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/schule/detail/effekte-der-sonderpaedagogisierung>
- 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
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. über. Aufl.). München/Basel: Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0>
- Technische Universität Dortmund (2021). *Modulhandbuch: Studienbereich Deutsch für Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte – Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 05.09.2022. Verfügbar unter: https://islk.kuwi.tu-dortmund.de/storages/islk-kuwi/r/DaZ/DaZ_Modulhandbuch_abSoSe21.pdf
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1
- Universität Bielefeld (2015a). *Fachspezifische Bestimmungen für das Fach Deutsch als Zweitsprache im Master of Education im Studienmodell 2011*. Zugriff am 26.06.2022. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-ed/daz/pdf>
- Universität Bielefeld (2015b). *Informationen zum Studium Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 26.06.2022. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/fach/deutschalszweitsprache>
- Universität Duisburg-Essen (2020). *Modulhandbuch Bildungswissenschaften im Bachelor, Studienbereich IV: Heterogene Bedingungen des Aufwachsens, Modul IV.1: Heterogenität, Sozialisation, Inklusion*. Zugriff am 26.06.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/studium/lehramt/bachelor/mh_bachelor_hrsge_wise_20-21_28-09-2020.pdf
- Universität Duisburg-Essen (2017). *Professionalisierung für Vielfalt (ProViel – Handlungsfeld Vielfalt und Inklusion)*. Zugriff am 11.10.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/proviel/vielfalt-inklusion/arbeitsfeld_inklusion.php
- Universität Duisburg-Essen (2022). *Modulbeschreibungen des Instituts Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache*. Zugriff am 11.10.2023. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/dazmodul.php>
- Universität Paderborn (2022). *DSSZ-Modul FAQs*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-germanistik-und-vergleichende-literaturwissenschaft/deutsch-als-zweitsprache-deutsch-als-fremdsprache/angebote-fuer-studierende-der-upb/dssz-modul-faqs>
- Universität Siegen (2022a). *Informationen zum Studium des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/forschung/lehrbereiche/dssz/?lang=de>
- Universität Siegen (2022b). *Informationen zum Studium des Lehramts an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/grundschule-foerderpaedagogik.html?lang=de>
- Universität Siegen (2022c). *Informationen zum Studium des Lehramts an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit integrierter Förderpädagogik*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/haupt-real-gesamtschule-foerderpaedagogik.html?lang=de>

- Universität Münster (2023a). *Informationen zum DSSZ-Modul*. Zugriff am 28.08.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/Cemes/daz_modul/struktur/index.html
- Universität Münster (2023b). *Informationen zum Lehramt für sonderpädagogische Förderung*. Zugriff am 28.08.2023. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/studieninteressierte/bewerbung/ba_sp.html
- Universität zu Köln (2014). *Modulbeschreibung ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/ZfL-Navi/Modulhandbuecher/MNF/Master/MHB-M_DaZ.pdf
- Universität zu Köln (2018). *Hinweise zur sukzessiven LZV-Umsetzung des Studiums inklusiv*. Zugriff am 09.08.2023. Verfügbar unter: <https://zus.uni-koeln.de/lehre-und-studium/fortbildungs-und-beratungsangebote/lzv-umsetzung>
- Universität zu Köln (2021). *Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“*. *Ergebnisbericht 2021*. Verfügbar unter: https://zus.uni-koeln.de/sites/zus/BMBF_Ergebnisbericht_Oeff_01JA1815_2021.pdf
- Unverferth, M., Gaßner-Hofmann, H., Mehlich, A. & Rank, A. (2022). Kooperation in der Hochschullehre: Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung zu Inklusion. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1, 131–149. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.7>