

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (27)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2427W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



„Ein Fall für die Förderschule?!“ – zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen

Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache

KEVIN NIEHAUS

Zusammenfassung

Sprach(bildungs)bezogene Herausforderungen bilden sich in Schule und Unterricht unterschiedlich ab. Lehrkräfte müssen im Handlungsfeld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion unter anderem Einschätzungen und Beurteilungen darüber abgeben, ob es sich bei sprachlichen Auffälligkeiten im mehrsprachigen Erwerb um reguläre Erwerbsphänomene handelt, die allgemeiner Begleitung und Förderung im Spracherwerb bedürfen, oder aber um Anzeichen einer Sprachentwicklungsstörung. Dies gilt umso mehr, wenn Lernende vom schulisch erwarteten Leistungsniveau abweichen. Das *sprachbildungsbezogene Selbstkonzept* angehender Lehrkräfte sowie die Perspektive auf *multiprofessionelle Zusammenarbeit* zeichnen sich in diesem Zusammenhang als wichtige Kompetenzaspekte inklusiven Lehrkräftehandelns im Fach Deutsch als Zweitsprache ab (Rupprecht 2021). Wie die Professionalisierung in den beiden Kompetenzbereichen durch hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate angeregt werden kann, steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Neben der entlang des Seminarkonzepts darzustellenden Verbindung von Kasuistik und Meta-Reflexivität wird das Potenzial kasuistischer Lehrkräftebildung im Handlungs- und Themenfeld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion anhand der empirischen Auswertung studentischer Reflexionen dargelegt.

Schlüsselwörter: Lehrkräfteprofessionalisierung; Kasuistik; Mehrsprachigkeit; Sonderpädagogik; Deutsch als Zweitsprache

“In Need of Special Education Support?!“ – Addressing Challenges in Language Education

Case-based Teacher Training in the Field of Inclusion in the Subject of German as a Second Language

Abstract

Challenges related to language education vary in their manifestation in schools and instructional settings. Teachers working in language education, addressing multilingualism and inclusion, must assess whether linguistic deviations in multilingual acquisition are regular phenomena requiring general support or indicative of a language development disorder, especially when learners deviate from expected performance levels. The *self-concept* related to language education and the perspective

on *multiprofessional collaboration* emerge as crucial aspects in inclusive teaching practices for pre-service teachers in German as a second language (Rupprecht 2021). The following article focuses on how teacher-training formats at the university can be designed to promote professionalization and competence. By emphasizing the connection between case-based learning and meta-reflexivity, the potential of casuistic teacher education in language education focusing on multilingualism and inclusion is demonstrated through the empirical analysis of student reflections.

Keywords: Teacher education; case-based learning; multilingualism; special needs education; German as a Second Language

1 Sonderpädagogische Statusdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Inklusion

Die im Titel des Beitrags überspitzte, wenngleich realistische und an der schulischen Handlungspraxis ansetzende Frage verdeutlicht vor dem Hintergrund des Anstiegs sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe einerseits (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020; Rackles, 2021) und der uneinheitlichen Regelungen zur sonderpädagogischen Statusdiagnostik andererseits (Gasterstädt et al., 2021) die anhaltenden Herausforderungen, die sich in der intersektionalen Verwobenheit von Mehrsprachigkeit und Migration für die Bereiche des schulischen Lernens und der Sprachbildung vor dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems ergeben (vgl. Rödel & Simon, 2019). Auch im Rahmen eines weiten Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015), in welchem Mehrsprachigkeit als eine von vielen weiteren Heterogenitätsdimensionen verstanden werden kann, stellen sonderpädagogische Statusdiagnostiken (angehende) Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Die dahinterliegenden sprach(bildungs)bezogenen Fragestellungen der Interpretation sprachbezogener Auffälligkeiten sind speziell für (angehende) Regelschullehrkräfte von Bedeutung, da diese zum größten Teil den Antrag auf Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs initiieren. Insbesondere Grundschullehrkräfte sind aufgrund der Begleitung der kindlichen Sprachentwicklung *im Allgemeinen* und hinsichtlich der Relevanz des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Sprache im Elementar- und Primarbereich *im Speziellen* gefordert, sich grundlegendes linguistisches Fachwissen über den zwei- und mehrsprachigen Spracherwerb anzueignen (Cantone & Di Venanzio, 2015). So kann frühzeitig möglichen Fehlzuschreibungen (Unter- sowie Überdiagnosen, vgl. Genesee et al., 2014, S. 193–195) sprachbezogener Förderbedarfe reflexiv begegnet werden. Die linguistische Mehrsprachigkeitsforschung (u. a. Müller et al., 2023) sowie die Spracherwerbsforschung zum Deutschen als Zweitsprache (DaZ) (u. a. Schulz et al., 2017) konnte dazu beitragen, dass das von Kracht (2003) beschriebene allgemeine Desiderat zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext sprachlicher Auffälligkeiten sowohl aus der Fachperspektive DaZ als auch aus Fachperspektive der sonderpädagogischen Teildisziplin Sprache als überwunden bezeichnet werden darf (u. a. Grimm & Schulz, 2017). Aufbauend auf der linguistischen Grundlagenforschung in diesem Bereich gibt es inzwischen einige Diagnoseverfahren, die explizit zwei- und mehrsprachige Erwerbsverläufe berücksichtigen (u. a. Motsch, 2011; Schulz & Tracy, 2011), sowie Hinweise und allgemeine Vorschläge zur diagnostischen Vorgehensweise bei Auffälligkeiten im Spracherwerb mehrsprachiger Lernender (u. a. Scherger, 2023). Darüber hinaus lassen sich auch Ratgeber für Professionelle in diesem disziplinübergreifenden Handlungs- und Aufgabenbereich finden (Lüdtke & Stitzinger, 2015). Dennoch zeigt sich die differenzialdiagnostische Abklärung, ob es sich im Einzelfall um typische zweitspracherwerbsbezogene Charakteristika oder Marker einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung handelt, weiterhin komplex (Licandro, 2021). Somit sind Fehlzuschreibungen auch aufgrund fehlender Diagnoseinstrumente in vielen Herkunftssprachen nicht auszuschließen (vgl. Jeuk, 2015).

2 Professionalisierung für Sprachbildung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für den Bereich *Sprachbildung* und den Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit wird in vielen Bundesländern durch zusätzliche, lehramtsübergreifende Ausbildungsanteile realisiert (vgl. Schroedler & Lengyel, 2018). Diese sind unterschiedlich akzentuiert und ergänzen die sprachbildungsbezogene Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit auch im zuvor umrissenen Handlungsfeld der Diagnostik in unterschiedlicher Weise (Niehaus, Cantone & Pfaff, angenommen). Nordrhein-Westfalen führte mit dem Lehrkräfteausbildungsgesetz vom Mai 2009 (§ 11, Absatz 8 LABG) für alle Lehrämter eine verpflichtende Qualifizierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit mit dem sogenannten Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DSSZ-Modul) ein. Geprägt von innerfachlichen Diskursen und der Weiterentwicklung des Faches DaZ rückt seit jüngerer Zeit auch die Verhältnisbestimmung zum Themenbereich Inklusion zunehmend in den Mittelpunkt (vgl. u. a. Döll & Michalak, 2023; Rödel & Simon, 2019). Das interdisziplinäre In-Beziehung-Setzen der Fachperspektive DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit) mit der Inklusions- und Heterogenitätsforschung im gemeinsamen Querschnittsbereich einer inklusiven Sprach(en)bildung wird am Standort Duisburg-Essen seit 2020 intensiv verfolgt (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus 2022; 2023). Insbesondere die Verschränkung fachbezogener und sonderpädagogischer Perspektiven steht bei der gemeinsamen, disziplinübergreifenden Betrachtung des (mehr)sprachigen Erwerbs im Rahmen der Lehrkräfteausbildung und -professionalisierung im Mittelpunkt (Niehaus, 2024). Damit einher geht auch die Frage nach einer erweiterten Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Feld sonderpädagogischer Gutachtenverfahren. Neben der damit hervortretenden Bedeutung der Ausbildung eines erweiterten *professionellen* bzw. *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzepts*¹ bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften kommt vor dem Hintergrund der Annahme unterschiedlicher Professionalisierungsgrade der *multiprofessionellen Zusammenarbeit*² eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Niehaus & Cantone, 2024).

Die damit verbundenen Prozesse der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* wurden neben dem Kompetenzaspekt des *professionellen sprachbildungsbezogenen Selbstkonzepts* im Studienanteil DaZ am Standort Duisburg-Essen jedoch – wie die Studie von Rupperecht (2021) zu inklusionsbezogenen Kompetenzbereichen im Grundschullehramt aufdeckte – bislang zu wenig curricular und seminaristisch berücksichtigt. Auch die Ergebnisse der daraufhin angelegten empirischen Pilotstudie mit Masterstudierenden des Grundschullehramts von Niehaus & Cantone (2024) konnte hinsichtlich der beiden hervorgehobenen Kompetenzaspekte bestätigen,

„dass sich a) angehende Grundschullehrkräfte für die professionsübergreifenden Aufgabenbereiche von Sprachbildung in Zusammenhang mit Inklusion weniger verantwortlich sehen [...] und b) eine Sensibilisierung für die Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit [...] fehlt [...]“ (ebd., S. 106).

So lässt sich entlang der Fragebogenauswertungen nachzeichnen, dass insbesondere der angenommene höhere „Spezialisierungsgrad“ der sonderpädagogischen Lehrkräfte ein Grund ist, wieso Verantwortung im „Umgang mit Abweichungen“ in sprachbildungsbezogenen Handlungsfeldern der inklusiven Schule abgegeben wird (Niehaus & Cantone, 2024). Als Reaktion auf diese Ergebnisse wurde in der universitären Lehre im DSSZ-Mastermodul mit dem Ziel der erweiterten Professionalisierung

1 Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird das Selbstkonzept als *sprachbildungsbezogenes Selbstverständnis* verstanden, welches auf die Erfassung subjektiver Sichtweisen des Einzelnen fokussiert und „als Teil des gesamten Selbstverständnisses“ partiell ist (von Bargens, 2014, S. 98). Die Erfassung subjektiver Sichtweisen, operationalisiert als *beliefs*, erfolgt im Rahmen des Beitrags entlang des kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatzes (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

2 Unter *multiprofessioneller Zusammenarbeit* verstehen Speck et al. (2011, S. 185–186) das „unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei [...] Berufsgruppen“, die jeweils einen bestimmten „Spezialisierungsgrad“ aufzeigen und in ihren „Handlungsvollzügen für die konkreten Arbeitsaufgaben bzw. einen konkreten Fall“ in einem gewissen Zeitrahmen fachlich kooperieren. Dabei sei nicht ausgeschlossen, dass „hierarchische Beziehungen zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Berufsgruppen [bestehen]“ (ebd.).

sierung im Querschnittsbereich von Sprachbildung und Inklusion ein kasuistisch angelegtes Seminarkonzept entworfen (Abschnitt 3), welches die disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion bei den Studierenden anregen und somit die beiden bislang weniger berücksichtigten Kompetenzaspekte spezifisch in den Mittelpunkt rücken sollte.

Hierzu stellt sich die Frage, inwieweit kasuistische Lehr-Lern-Konzepte in der seminaristischen Hochschullehre einerseits kritische Reflexionsprozesse bei den angehenden Lehrkräften anregen und zu einer Veränderung der von Niehaus & Cantone (2024) festgestellten Ausklammerung spezifischer Sprachbildungsbedürfnisse bei Lernenden beitragen können. Dazu werden in Abschnitt 4 Ergebnisse dargelegt, die aus der kombinierten qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse individuell angefertigter Reflexionen der teilnehmenden Studierenden nach dem Besuch des Seminars gewonnen werden konnten. Diese sind der Abbildung von etwaigen Veränderungen hinsichtlich des *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzepts* und des Zugangs zur *multiprofessionellen Zusammenarbeit* in Kontexten inklusiver Sprach(en)bildung zuträglich und können als Hinweis dienen, das Potenzial kasuistischer Lehr-Lernformate für die erweiterte Professionalisierung im Bereich DaZ und zum Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu erfassen (Abschnitt 5).

3 Zwischen Kasuistik und Reflexivität: Das Master-Seminar „Inklusion in der Grundschule“

Gegenstand der Kasuistik ist nach Kupetz et al. (2021, S. 153) eine Situation der pädagogischen Praxis, die den zentralen Gegenstand des entsprechenden Professionalisierungsformats darstellt. Das durch Niehaus & Cantone (2024) entwickelte disziplinübergreifende und kasuistisch angelegte Seminar im DSSZ-Master-Modul der Universität Duisburg-Essen hatte die Auseinandersetzung mit Sprachbildung im Kontext von Inklusion *im Allgemeinen* und hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Rahmen sonderpädagogischer Gutachtenverfahren *im Speziellen* zum Schwerpunkt. Der Fokus lag dabei auf der *diagnostischen Praxis* in Schule und Unterricht, wobei die multiperspektivischen Abwägungen zur Beantragung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs bei einer mehrsprachigen Schülerin mit beobachtbarem Leistungsabfall in bestimmten Schulfächern im Mittelpunkt des Seminars standen (Abb. 1).

Das Seminarkonzept wurde in zwei Durchgängen (SoSe 2021 und WiSe 2021/2022) erprobt und seitdem in der Lehre als Wahlpflichtangebot implementiert und weitergeführt. In Anschluss an Moldenhauer et al. (2020) besteht das Ziel des Seminars darin, die angehenden Grundschullehrkräfte dazu anzuleiten, „über das Einnehmen und Einüben wissenschaftlicher Perspektiven und Praktiken einen auf das Erschließen pädagogischer Praxis gerichteten Blick zu kultivieren“ (ebd., S. 12). Angehende Lehrkräfte sind nicht nur innerhalb ihrer hochschulischen Ausbildung mit verschiedenen und teils widersprüchlich wirkenden Theorien, Methoden, empirischen Ergebnissen oder fachbezogenen Zugängen zu einem disziplinübergreifenden Themen- und Handlungsfeld konfrontiert (vgl. Cramer, Brown & Aldridge, 2023, S. 467). Auch schulpraktische Erfahrungen können zu einem Widerstreiten von Theorie und Praxis beitragen (u. a. Cramer, 2014). Insbesondere hier scheint der Aspekt der *Reflexivität* eine entscheidende Bedeutung für professionalisiertes Lehrkräftehandeln einzunehmen, um die fach(richtungs)übergreifenden Spannungsverhältnisse einordnen zu können. Dieser gilt vor dem Hintergrund unterschiedlicher professionalisierungstheoretischer Ansätze letztlich für alle Zugänge zu professionellem Lehrkräftehandeln (Cramer et al., 2023, S. 467–468) und wird insbesondere für den Umgang mit antinomischen Struktur- und Funktionslogiken der inklusiven Schulen relevant (vgl. Helsper, 2017; Huxel, 2018; Reiss-Semmler, 2019). Das Ausbilden einer damit verbundenen „reflektierten Fachlichkeit“ (Meister & Hericks, 2020) scheint für die beiden in den Mittelpunkt gerückten Kompetenzbereiche und die damit verbundenen fachkulturellen Zugänge zum Themenfeld Mehrsprachigkeit von Bedeutung (Niehaus, Cantone & Pfaff, angenommen).

**Beratungskonferenz zur Diskussion und Entscheidung über die Eröffnung
eines Verfahrens zur Überprüfung eines Sonderpädagogischen
Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen & Sprache**

Auf der zum Halbjahr stattgefundenen Klassenkonferenz wurde über die Leistungen sowie Leistungsfortschritte der Klasse 3b gesprochen. Alle (Fach-)Lehrkräfte der Klasse sowie weitere pädagogische Akteur:innen nahmen teil. Als über die Schülerin Melisa gesprochen wurde, waren sich die Lehrkräfte einig, dass Melisas Leistungen mangelhaft ausfallen und sie den weiteren Bildungsweg vor allem durch die fehlenden sprachlichen Kompetenzen gefährdet sehen. In einer daraufhin einberufenen Beratungskonferenz wird nun diskutiert, wie man in der aktuellen Situation weiter vorgehen sollte und ob ein Antrag auf Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Schwerpunkten *Lernen* und *Sprache* durch die Eltern und Schule gestellt werden soll. Um die Elternperspektive frühzeitig in den Prozess zu involvieren, wurde die:der Sozialarbeiter:in gebeten, im Vorfeld mit den Eltern allgemein das Gespräch zu suchen. Anscheinend zeigen sich familiäre Probleme, da der Bruder die Schule wechseln musste. Die:Der Sozialarbeiter:in ist sich unsicher, ob es ggf. auch an sprachlichen Problemen lag und fragt sich, wie gut der Bruder als auch die Eltern die deutsche Sprache sprechen können. Aus den weiteren Beobachtungen geht hervor: Melisa kommt zu Hause sehr gut klar und hat gute Freund:innen, die in der Nachbarschaft leben. Die Eltern zeigen sich unsicher, ob Melisa an einer Förderschule genauso gut unterrichtet wird wie an der Grundschule. Die Mutter macht sich große Sorgen um Melisas Zukunft. Wie soll sie mit einem Förderschulabschluss später mal einen guten Job bekommen? Die Eltern möchten auch nicht, dass Melisa als Kind mit „Förderbedarf“ gesehen wird. Denn Melisa ist für sie einfach Melisa – ein ganz normaler Mensch, der vieles schon gut kann und einiges noch lernen muss. Die Eltern fragen sich weiter, wie die Verwandtschaft auf einen Förderschulbesuch reagieren würde. Es könnte sein, dass die Familie Melisa dann anders behandelt. Die Eltern verstehen überhaupt nicht, wieso sie als Familie in dieser Situation so wenig Unterstützung bekommen und erst jetzt über die schulischen Probleme informiert werden. Vor allem der Vater ist sauer. Er habe sich immer um einen guten Kontakt zur Klassenleitung bemüht und fühlt sich hintergangen. Die Eltern möchten, dass Melisas Wunsch, weiterhin mit ihren Freundinnen in eine Schule zu gehen, unterstützt wird.

Abbildung 1: Fallbeispiel „Der Fall Melisa“ (abgeändertes Beispiel der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln, 2015)

Es besteht also der Anspruch, angehende Lehrkräfte für die Wirkungsweisen sonderpädagogischer Statusdiagnostik im Kontext von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit einerseits zu sensibilisieren und für ein damit verbundenes sprachbildungsbezogenes Selbstkonzept sowie den Zugang zu multiprofessioneller Zusammenarbeit andererseits zu professionalisieren³. Hierzu scheint neben dem Ansatz kasuistischer Lehrkräfteprofessionalisierung das Modell nach Cramer et al. (2023) hilfreich, um konkrete hochschuldidaktische Lehr-Lern-Settings hinsichtlich des Potenzials der Reflexion zu analysieren. Die Autor:innen differenzieren mit ihrem Modell (Abb. 2) der *Meta-Reflexivität* einzelne Ebenen des Reflektierens als Prozess und der Reflexivität als professionelle Eigenschaft, indem sie zwischen *perspektivengebundener Reflexion*, *multiperspektivischer Reflexion* und *Meta-Reflexivität* unterscheiden:

„[R]eflection focusses on a conscious rethinking of a single issue from one specific perspective. A certain object is observed, and the observations are made explicit and thus available for interpretation. Reflection in the sense of *multiperspectivity* utilizes different perspectives to look at one issue. Those perspectives are adopted under consideration of terminological differences that enable reflection on the limitations of observations that are made from solely one specific perspective. *Metareflexivity* then asks how reflections on multiple issues from multiple perspectives are made in specific contexts. It therefore includes reflection on the foundations and limitations of cross-conceptual perspectives, recognition of differential axiomatics, and the nature of knowledge.“ (ebd., S. 468, Herv. i. Orig.)

³ Dem vorliegenden Artikel liegt ein komplexes Kompetenzverständnis zugrunde, in welchem sich funktionale und verstehende Betrachtungsweisen von Kompetenz überlappen (vgl. Kaufhold, 2006, S. 95–99). Damit verbunden ist, dass von einer grundlegenden Verschränkung einzelner Kompetenzfacetten ausgegangen wird (u. a. Fachwissen, Einstellungen/beliefs, Haltungen, Orientierungen).

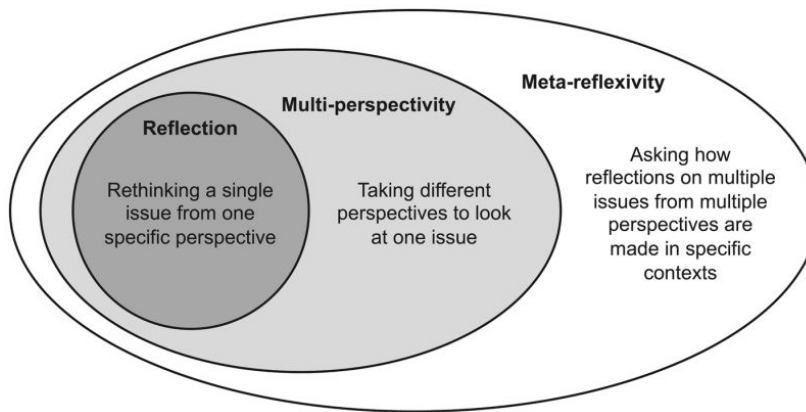


Abbildung 2: Meta-Reflexivity Including Multiperspectivity and Reflection (Cramer et al., 2023, S. 468)

Aufbauend auf der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel Melisa (Abb. 1) orientiert sich der für zwei Blocktermine angelegte Arbeitsauftrag an dem Ansatz des *simulationsbasierten Lernens* (SBL). Dieser beruht nach Meier et al. (2023)

„auf der Gestaltung von Lernumgebungen (Simulationen), in denen unterschiedliche Kompetenzbereiche professionellen Handelns (z. B. Diagnostizieren, Kommunizieren, Problemlösen) in authentischen Anforderungssituationen (z. B. Gesprächssituationen) gefördert werden sollen“. (ebd., S. 87)

Nach Schaper (2012, S. 60) eignet sich das SBL besonders für kompetenzorientiertes Lernen mit komplexer(er) Problemstellung. Handelt es sich wie im vorliegenden Beispiel zudem um „Anforderungsfelder, in denen Kommunikation und Interaktionen zwischen Menschen den Kern professioneller Handlung bestimmen, bestehen Simulationen [...] häufig aus rollenspielbasierten Situationen“ (Meier et al., 2023, S. 87). In Übertrag auf die Seminarkonzeption und der darin verfolgten Simulation einer Beratungskonferenz ermöglicht das Rollenspiel den angehenden Lehrkräften, „in einem simulierten Kontext [zu handeln], als ob‘ sie eine andere Person in einer gegebenen Situation wären und ‚als ob‘ sie sich in einem real existierenden Setting bewegen würden“ (Schultz et al., 2007, S. 10). Die Verbindung aus kasuistischer Fallarbeit in Form von rollenspielbasierten Simulationen als Übungsformat im Lehramtsstudium stellt sich im nachfolgenden Arbeitsauftrag wie folgt dar (vgl. Tab. 1).

Die Studierenden haben den Auftrag, sich in einer größeren Gruppe (neun bis zehn Studierende) auf die Simulation der Beratungskonferenz vorzubereiten (Teilaufgaben 1 bis 3). Da die Studierenden innerhalb ihrer Großgruppe zu den jeweils ausgesuchten Rollenkarten⁴ wiederum Untergruppen bilden, in denen sie eine der ausgewählten Rollen in Teamarbeit erarbeiten, lässt sich die Phase der Auseinandersetzung der Ebene *REFLECTION* des Modells von Cramer et al. (2023) zuordnen (Abb. 2). Auch wenn sich innerhalb der Großgruppe mit unterschiedlichen Rollen befasst wird, erfolgt die Auseinandersetzung mit der spezifischen Rolle in kleinem Rahmen innerhalb der Untergruppe, sodass die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel zunächst singular bzw. perspektivengebunden erfolgt. Erst am zweiten Blocktermin wird beim Durchlaufen der aufgabenbezogenen Teilschritte 4 und 5 (vgl. Tab. 1) die Ebene der *MULTI-PERSPECTIVITY* erreicht. Hierzu werden sowohl innerhalb der einzelnen Untergruppen als auch in der Großgruppe andere Arbeitsergebnisse miteinander verbunden und aus jeweils anderer Perspektive ergänzt. Hinzu kommt auch die individuelle Perspektive der einzelnen Studierenden außerhalb der jeweiligen Rolle als „Privatperson“ mit individuellem Erfahrungsraum, sodass hier auch von einer „doppelten“ multiperspektivischen Reflexion gesprochen werden kann.

⁴ Die Rollenkarten umfassen neben zusätzlichen Informationen, die zur Ausfüllung der Rolle hilfreich sein können, auch fachspezifisches Wissen und weiterführende Hinweise, da die angehenden Grundschullehrkräfte nicht im Bereich der Sozialpädagogik oder Sonderpädagogik ausgebildet werden. Folgende Rollen stehen den Studierenden zur Auswahl: a) Klassenleitung der Schülerin Melisa, b) Fachlehrkraft für Sport und Musik, c) Sonderpädagogische Lehrkraft, d) Lehrkraft für die spezifische Sprachförderung (DaZ), e) Herkunftssprachenlehrkraft, f) Schulsozialarbeiter:in, g) Schulleitung, h) Lehramtsanwärter:in sowie i) Elternteil bzw. erziehungsberechtigte Person.

Tabelle 1: Arbeitsauftrag zur Rollenerarbeitung und Vorbereitung der Beratungskonferenz

Aufgabe: Erarbeiten Sie in Ihrer Gruppe entlang der von Ihnen ausgewählten Rollenkarten Ihre „Figuren“ für die simulierte Beratungskonferenz, indem Sie...		
1.	... sich in der ersten Blocksitzung im Sinne der Rolleninformationskarten einen ersten Eindruck über die dargestellten Personen verschaffen und diese im Team diskutieren.	Einarbeitung in die Rollen: Wer sind wir?
2.	... sich als Team für vier Rollen entscheiden, sich in die Rollen in Untergruppen hineinversetzen und überlegen, aus welcher Perspektive die jeweilige Person agiert. Leitfragen könnten sein: a) <i>Welches Ziel verfolgt die Person in der Diskussion? Wieso?</i> b) <i>Auf welche Erfahrungen greift die Person ggf. zurück?</i>	Konstruieren Sie gerne eine holistische Charakterisierung, d. h. in welchem Gemüt agiert die Person, welche Mimik/Gestik/Körpersprache wird benutzt, welche Wortwahl etc.?
3.	... anschließend beginnen, sich entlang der angegebenen Impulsliteratur in mögliche Zusammenhänge und wissenschaftliche Kontexte einzuarbeiten. <i>Hinweis: Die Strukturierung des Arbeitsprozesses bzw. der Aufgabenverteilung obliegt Ihnen individuell als Team.</i>	Einarbeitung in die Situation: Worum geht es eigentlich?
	... weitere Literaturrecherche betreiben mit dem Ziel der Ausdifferenzierung möglicher inhaltlicher Verbindungen und Zusammenhänge; d. h. Einlesen, um andere Kommiliton:innen der Untergruppe mit keyfacts zu versorgen.	
4.	... in der zweiten Blocksitzung die Zeit in der Gruppe nutzen, um das Planspiel vorzubereiten <i>Fokus: Erarbeitung möglicher Argumentationsketten, Antizipieren möglicher Gegenargumente, Erarbeitung von Reaktionsmuster auf Gegenargumente etc.</i>	Ausarbeitung einer Strategie: Was will die einzelne Rolle und wie bekommen wir das argumentativ hin?
5.	... sich darüber austauschen, wer an dem Planspiel aus Ihrer Gruppe in welcher Rolle teilnehmen wird (Hinweis: Wir spielen mehrere Runden!). Alle anderen nicht aktiv spielenden Kommiliton:innen werden mittels Beobachtungleitfaden andere Planspieler:innen anderer Gruppen in der jeweiligen Rollenausführung beobachten. Die Beobachtungen anderer, gruppenexterner Kommiliton:innen werden in einer anschließenden Reflexionsphase im Plenum diskutiert.	Formulierung eines kurzen Eingangsstatements (max. 30 Sek.): Wie sagen wir das, was wir wollen, damit es überzeugend und gut verständlich ist und die jeweilige Position direkt deutlich wird?

META-REFLEXIVITY wird in den anschließenden Simulationen der Beratungskonferenz angeregt. Hierzu wird durch die Seminarleitung die fiktive Beratungskonferenz möglichst authentisch angelegt, indem pro „Spielrunde“ aus jeder Großgruppe nur eine Rolle eingeladen wird. Die Studierenden wissen in ihrer Vorbereitungsphase also nicht, welche weiteren Rollen konkret in der Beratungskonferenz „auf sie warten“. Zeitgleich verhindert dies das Einstudieren eines „Schauspiels“ innerhalb einer Großgruppe und trägt zu einem dynamisch-authentischen Rollenspiel bei. Nach jeder „Spielrunde“, die erfahrungsgemäß zwischen 10 und 20 Minuten dauert, reflektieren die agierenden Studierenden sowohl ihre Empfindungen und Erfahrungen in der ausgefüllten Rolle als auch – nach dem Ablegen bzw. Verlassen der Rolle – ihre Eindrücke und Empfindungen als Individuum. Ergänzend kommen Beobachtungen aus dem Plenum von Kommiliton:innen hinzu, die das Agieren einer nicht selbst vorbereiteten Rolle beobachten. Die letzte Reflexionsphase kann auch als Kristallisationskern von *Meta-Reflexivität* verstanden werden, da hier sowohl perspektivengebundene als auch multiperspektivische Reflexion angeregt wird und die daraus hervortretenden Fragen mit den Studierenden gemeinsam auf Meta-Ebene diskutiert und reflektiert werden. Hierbei steht insbesondere der Blick „von oben“ bzw. „von außen“ im Zentrum. Studierende erhalten die Möglichkeit der gemeinsamen Diskussion, wie mit unterschiedlichen Zugängen und potenziellen Anliegen innerhalb der Entscheidungssituation umgegangen werden soll. Das Wissen über unterschiedliche Anliegen, Ziele, Chancen, Befürchtungen oder auch Ängste, mit der sich einzelne Akteur:innen der Fallsituierung und Beratungskonferenz nähern könn(t)en, stellt das Moment dar, in welchem Kasuistik und Refle-

xivität letztlich zusammenfallen und dazu beitragen können, dass „reflections on multiple issues from multiple perspectives are made in specific contexts“ (Cramer et al., 2023, S. 468).

Die damit verbundene Frage, inwieweit das kasuistische Seminarconcept dazu beitragen kann, Veränderungsprozesse in den Kompetenzaspekten des *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzepts* und der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* anzuregen und wie sich diese potenziellen Veränderungsprozesse letztlich abbilden, wird im Weiteren entlang der inhaltsanalytischen Auswertung individueller studentischer Reflexionen dargelegt.

4 Veränderungsprozesse im sprachbildungsbezogenen Selbstkonzept und in multiprofessioneller Zusammenarbeit

4.1 Forschungsfragen und Methoden

Aufbauend auf den Ergebnissen der Fragebogenstudie von Niehaus & Cantone (2024) bestand empirisches Interesse daran, ob und wenn ja, wie sich Veränderungsprozesse im *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzept* sowie hinsichtlich des Aspekts *der multiprofessionellen Zusammenarbeit* durch das kasuistisch angelegte Seminarconcept mit rollenspielbasierter Simulation initiieren lassen. Um mögliche Veränderungen in den beiden von Rupprecht (2021, S. 61) identifizierten Kompetenzbereichen empirisch erfassen zu können, ist das Seminar seither so angelegt, dass die Studierenden nach Abschluss des Seminars eine individuelle Abschlussreflexion (ca. 300 bis 350 Wörter) hinsichtlich ihres weiteren Professionalisierungsprozesses entlang folgendem Impuls schreiben und einreichen⁵:

„Mit Blick auf die im Seminar in den Fokus gerückten Themen: Was nehmen Sie für Ihren weiteren Professionalisierungsprozess mit?“

Die offen formulierte Frage lässt eine Nennung der übergeordneten Themen im Sinne von Schlagwörtern bewusst aus, um bei den Studierenden den Aspekt der sozialen Erwünschtheit bei der Bearbeitung der Aufgabe bestmöglich zu reduzieren und eine individuelle Schwerpunktsetzung zu befördern. So sind Reflexionsprozesse unterschiedlicher Art denkbar und erwünscht, was sich für das Erkenntnisinteresse als zielführend erweist. Es wurden studentische Reflexionen berücksichtigt und ausgewertet, die seit dem Sommersemester 2021 in nunmehr fünf Durchgängen des Seminars entstanden sind. Das Korpus an studentischen Reflexionen (n = 142) wurde mithilfe einer qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse (Jenker, 2007; Mayring, 2015) ausgewertet. Dazu wurde eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt. So kann einerseits sichergestellt werden, dass die beiden in den Mittelpunkt gerückten Kompetenzaspekte des *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzeptes* und der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* ausreichend beachtet werden. Andererseits ermöglicht ein induktives Kodieren weitere Ausdifferenzierungen und individuellen Relevanzsetzungen seitens der Studierenden mitzubehalten. Deduktive Bestandteile der Kategorienbildung beziehen sich demnach auf die Benennung der Oberkategorien. Als Kontexteinheit (größter zu kategorisierender Textbestandteil) wurde ein Satz festgesetzt. Bei fehlender inhaltlicher Kohärenz wurden Sätze teilweise um selbige ergänzt, um Kontextverständlichkeit zu sichern. Als kleinster auswertbarer Materialbestandteil (Kodierung) wurden (erweiterte) Phrasen einer Kodiereinheit zugeordnet. Codes wurden unabhängig von negativen oder positiven Bezugnahmen zu den jeweiligen Inhalten vergeben. Im Sinne einer Häufigkeitsverteilung, die entlang der Anzahl der Nennungen Rückschlüsse auf die Ausrichtung des beruflichen bzw. sprachbildungsbezogenen Selbstverständnisses ermöglicht, erfolgt die Auswertung deskriptiv. Dazu wird die Häufigkeit hinsichtlich der Gesamtzahl der Kodiereinheiten in Prozent angegeben. Das Material wurde in zwei Durchgängen von unterschiedlichen Personen doppelt kodiert, ohne Bestimmung von Intercoder-Reliabilität.

⁵ Die Studierenden wurden im Vorfeld darüber informiert, dass die Abschlussreflexionen in anonymisierter Form im Rahmen einer empirischen Studie benutzt werden würden.

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Das induktive Kodieren der studentischen Reflexionen brachte fünf zentrale Kategorien hervor (Tab. 2).⁶ Anhand der prozentualen Verteilung der Kodiereinheiten lässt sich erkennen, dass die zuvor deduktiv angenommenen Kategorien des *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzeptes* und der *multi-professionellen Zusammenarbeit* bei den Studierenden eine erwartbare Rolle spielen. Aus der Häufigkeitsverteilung der Nennungen kann allgemein abgeleitet werden, dass die kasuistische Anlage des Seminars in Form von Fallarbeit in rollenbasierten Simulationen (Abschnitt 3) die in den Mittelpunkt gerückten Kompetenzaspekte anspricht. Inwieweit sich in diesen Bereichen Veränderungsprozesse zu den Ergebnissen der Pilotstudie von Niehaus & Cantone (2024) zeigen, wird entlang der näheren Betrachtung der Mehrebenenstruktur des Kategoriensystems deutlich. Auch wenn die weiteren Oberkategorien (vgl. Tab. 2) bei der folgenden deskriptiven Analyse somit nicht unmittelbar im Fokus stehen, sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass durch das Seminarkonzept neben der Erweiterung des didaktisch-methodischen Repertoires (11 % der Kodierungen) auch Reflexionsprozesse in Bezug auf die allgemeine, außerschulische und unterrichtliche Sprachpraxis (4 % der Kodierungen) sowie systemisch-administrative Kontextfaktoren von Schule und Unterricht (2 % der Kodierungen) angeregt wurden. Diese können mitunter als Querschnittsbereiche verstanden werden, die sowohl auf das *sprachbildungsbezogene Selbstkonzept* als auch den Zugang zu *multiprofessioneller Zusammenarbeit* einwirken.

Tabelle 2: Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse (N = 142)

Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse					
Reflexionsaufgabe nach dem Seminar					
Mit Blick auf die im Seminar in den Fokus gerückten Themen: Was nehmen Sie für Ihren weiteren Professionalisierungsprozess mit?					
Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Nennungen	Summe	
Selbstkonzept	Selbstvertrauen im Umgang mit der Heterogenitätsdimension Sprache in inklusiven Lehr-Lernsettings		38	384 (47 %)	
		Empathievermögen	19		
	Reflexivität	Umgang mit sprachlicher Normierung			16
			Umgang mit sprachlichen Vorannahmen		30
		Sprachliche Heterogenität einschätzen können			46
			Unterrichtlicher Umgang mit sprachlicher Vielfalt		64
	Umgang mit Mehrsprachigkeit	Normativ-bildungspolitisch erwartet			44
		abwägend-verhandelnd			32
		aktiv-nutzend			11
	Wording/Zuschreibungen/Attestierungen	Sensibilisierung			42
		kritisch-reflexiver Umgang			42

⁶ Aus Platzgründen können an dieser Stelle weder das Kodierparadigma noch verschiedene Ankerbeispiele angeführt werden. Die Informationen können jedoch beim Autor angefragt werden.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse						
	Multiprofessionalität und Zusammenarbeit	Multiperspektivität	allgemein	83	302 (36 %)	
			Erziehungsberechtigte/ Eltern	47		
		kollegiale Annahmen und Sichtweisen	Zusammenarbeit als Erfolgsfaktor	103		
			kritischer Umgang (Diskurs)	69		
	Sprachpraxis	außerschulisch (allgemein)		6	32 (4 %)	
		schulisch-unterrichtlich		26		
	Systemisch-administrative Kontextfaktoren	Umgang mit Ressourcen (finanziell, personell, sachlich)		11	19 (2 %)	
		Stellenbesetzung		8		
	Erweiterung des didaktisch-methodischen Repertoires					92 (11 %)
	Gesamt					829 (100 %)

Hinsichtlich der Feststellung von Niehaus & Cantone (2024), dass sich angehende Grundschullehrkräfte anscheinend weniger für den professionsübergreifenden Aufgabenbereich von Sprachbildung in inklusiven Lehr-Lern-Settings verantwortlich sehen, zeigt sich an der Kategorienbildung allein quantitativ, dass Reflexionsprozesse auf Ebene des Selbstkonzeptes durch spezifische Seminarkonzepte angeregt werden können. Mit 47 % aller Kodierungen (bzw. 384 Kodiereinheiten) ist die Oberkategorie „Selbstkonzept“ die prominenteste der Inhaltsanalyse (vgl. Tab. 2). Betrachtet man die weitere Ausdifferenzierung in (Unter-)Kategorien, zeigt sich weiter, dass das Seminarkonzept geeignet scheint, Reflexionsprozesse im studentischen Selbstkonzept hinsichtlich des „unterrichtlichen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt“ (64 Kodiereinheiten bzw. 17 %) anzuleiten.

„Obwohl ich schon 1 ½ Jahre Praxiserfahrung in Grundschulen sammeln konnte, zeigte der Austausch, dass es im Umgang mit Schüler*innen und Mehrsprachigkeit noch viel mehr zu beachten gibt.“ (Zitat einer Reflexion aus dem SoSe_2021)

Darüber hinaus wird entlang der ebenfalls prominenten Unterkategorie „Sprachliche Heterogenität einschätzen können“ (46 Kodiereinheiten bzw. 12 %) deutlich, dass Fragen der differenzialdiagnostischen Abklärung im Bereich Mehrsprachigkeit neben der Sensibilisierung und dem kritischen Umgang mit sprachbezogenen Zuschreibungen und Attestierungen (insgesamt 84 Kodiereinheiten bzw. 22 %) zentraler Referenzpunkt der Studierenden bei der individuellen Reflexion des Seminars sind.

„Außerdem nehme ich mit, wie zentral es ist, über Spracherwerbsverläufe Bescheid zu wissen und einen sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten, denn besonders mehrsprachig aufwachsende Kinder werden vorschnell Defizite zugeschrieben oder aber unterdiagnostiziert.“ (Zitat einer Reflexion aus dem WiSe_21/22)

„Zudem wurde uns bewusst gemacht, dass Informationen über Mehrsprachigkeit nicht über den Namen oder über die Staatsangehörigkeit von Schülerinnen und Schüler abhängig gemacht werden können.“ (Zitat einer Reflexion aus dem SoSe_2021)

Insgesamt lässt sich somit resümieren, dass die Vorbereitung und Durchführung der simulierten Beratungskonferenz sowie die damit verbundene Anleitung zur Meta-Reflexion (vgl. Abschnitt 3) einen Beitrag leisten kann, Selbstvertrauen im Umgang mit der Heterogenitätsdimension Sprache in

inklusiven Lehr-Lernsettings anzuregen (38 Kodiereinheiten bzw. 10 %) und Veränderungsprozesse im sprachbildungsbezogenen Selbstkonzept zu befördern.

„In diesem Zusammenhang war eine Aussage, die im Seminar getroffen wurde, besonders eindrücklich für mich. Im Gespräch über mögliche Förderschulempfehlungen für Schüler*innen wurde betont, dass man dabei auch genau die eigenen Intentionen hinterfragen müsse. Man solle sich also stets die Frage stellen, ob man sich durch die Förderschulempfehlung für einen Schüler/eine Schülerin lediglich selbst eines Problems im Unterrichtsalltag entledigen will, ohne dabei auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin zu achten und auch die damit verbundene Stigmatisierung zu ignorieren.“ (Zitat einer Reflexion aus dem WiSe_22/23)

Auch wenn Veränderungsprozesse gegenüber Mehrsprachigkeit, verstanden als Teilaspekt sprachlicher Vielfalt, somit positiv ausfallen, sollte nicht ausgeklammert werden, dass normativ-bildungspolitische Erwartungshaltungen zeitgleich auf das Selbstkonzept der angehenden Grundschullehrkräfte einwirken (44 Kodiereinheiten bzw. 11 %). Dies hat zur Folge, dass der produktive Umgang mit Mehrsprachigkeit trotz allem auch abwägend verhandelt wird (32 Kodiereinheiten bzw. 8 %).

„Ob in meiner Tätigkeit als Vertretungslehrkraft, im anstehenden Praxissemester, im Vorbereitungsdienst oder in der zukünftigen Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft muss stets entschieden werden, ob Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer lediglich zugelassen wird oder aktiv genutzt wird.“ (Zitat einer Reflexion aus dem WiSe_2021)

Die damit verbundene Doppellogik des sprachbildungsbezogenen Auftrags, einerseits die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innen stärker in gesteuerten Sprachbildungsprozessen zu berücksichtigen bei gleichzeitiger Situierung des Unterrichts entlang monolingual geprägter Normen, zeigt die antinomischen Spannungsverhältnisse des Lehrkräftehandelns (Helsper, 2017), die im Bereich von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion inzwischen gut belegt und nachgezeichnet sind (u. a. Di Venanzio & Niehaus, 2023; Plöger, 2023).

Um sprachbildungsbezogene Prozesse der (Differenzial-)Diagnostik, Förderung und Begleitung schulpraktisch bearbeiten zu können, erfährt die multiprofessionelle Zusammenarbeit, wie in Abschnitt 2 eingangs thematisiert, zunehmend an Bedeutung. Der damit implizierte Anspruch, unterschiedlich gelagertes Expert:innenwissen einerseits zu potenzieren und damit verbundene ggf. differierende Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand in multiprofessionellen Teams andererseits bewusst zu machen und zu harmonisieren, findet sich auch in den studentischen Reflexionen wieder.

„In den Rollenspielen wurde deutlich, wie unterschiedlich die Sichtweisen und bevorzugte Vorgehensweisen von Klassenlehrkraft, der Schulleitung, den FachlehrerInnen, SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, Eltern (!) etc. sein können.“ (Zitat einer Reflexion aus dem SoSe_2023)

„Mir waren im Vorfeld viele Argumente, Bedenken und Sorgen der beteiligten Personen in diesem Umfang nicht bewusst, ebenso wie der genaue Ablauf eines Diagnose-/AO-SF-Verfahrens.“ (Zitat einer Reflexion aus dem SoSe_2023)

Der Bereich der „Multiprofessionalität und Zusammenarbeit“ ist mit 302 aller Kodierungen (36 % aller Kodiereinheiten) die nächst größere Oberkategorie des Kategoriensystems (vgl. Tab. 2). Multiperspektivität zeigt sich in den schriftlichen studentischen Reflexionen in der Art, dass sich durch die in der Rollenerarbeitung angestoßene Perspektivenübernahme Verständnis für andere Zugänge zum Feld zeigt; insbesondere die Perspektive der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten tritt im Kontrast zu den Ergebnissen von Niehaus & Cantone (2024) deutlich hervor (47 Kodiereinheiten bzw. 16 %).

„Das Planspiel hat insbesondere verdeutlicht, mit welchen Sorgen Erziehungsberechtigte konfrontiert sind und wie schwierig es sein kann, auf diese einzugehen.“ (Zitat einer Reflexion aus dem SoSe_2023)

Darüber hinaus betonen viele Studierende in der Retrospektive, dass sie die Zusammenarbeit aller schulischen Akteur:innen von zentraler Bedeutung („Erfolgsfaktor“) für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Handlungs- und Entscheidungssituationen im übergreifenden Bereich von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion sehen (103 Kodiereinheiten bzw. 34 %).

„Die wichtigste Take-Home-Message des Planspiels für mich und mein berufliches Selbstverständnis ist, dass ich in der Schule nicht auf mich allein gestellt bin und wenn ich nicht mehr weiterweiß, kann ich mich an andere Fachleute wenden.“ (Zitat einer Reflexion aus dem SoSe_2022)

Dass dazu jedoch auch ein kritischer Umgang mit divergierenden Zielen, Sichtweisen und Annahmen anderer (schulischer) Professioneller gehört, nehmen ebenfalls viele Studierende als Erfahrung aus dem simulierten Rollenspiel der Beratungskonferenz zur Entscheidung über die Eröffnung der Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit (69 Kodiereinheiten bzw. 23 %).

„Den größten Einfluss innerhalb meines eigenen Professionalisierungsprozesses nimmt jedoch das durchgeführte Rollenspiel beziehungsweise Planspiel ein. Innerhalb der Planung und der durchgeführten Gruppenarbeit wurde bereits deutlich, dass viele verschiedene Aspekte in die eigene Vorbereitung miteinbezogen werden müssen und das in ein derartiges Gespräch verschiedenste Perspektiven einfließen“ (Zitat einer Reflexion aus dem WiSe_22/23)

Insgesamt kann auch für den zweiten in den Mittelpunkt gerückten Kompetenzaspekt der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* zusammengefasst werden, dass die kasuistische Anlage des Seminars die Präkonzepte der Studierenden insoweit beeinflussen konnte, als dass die angehenden Lehrkräfte durch das Seminarkonzept am Ende des Studiums nochmals für die Bedeutung multiprofessioneller Arbeit sensibilisiert werden:

„Insgesamt nehme ich ein erhöhtes Problembewusstsein für die Folgen sowie Vor- und Nachteile der Vergabe von Förderschwerpunkten und der Beschulung auf Regel- oder Förderschulen mit, ein umfassenderes Verständnis von Inklusion in Bezug auf den weiten Inklusionsbegriff wie auch praktische Konzepte und Modelle zur Umsetzung inklusiver Beschulung.“ (Zitat aus dem SoSe_2023)

5 Fazit: Zum Potenzial Kasuistischer Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Ausgehend von der Frage, inwieweit kasuistische Lehr-Lern-Konzepte in der seminaristischen Hochschullehre zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in den Kompetenzbereichen des *sprachbildungsbezogenen Selbstkonzepts* und der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* (Niehaus & Cantone, 2024) beitragen können (Abschnitt 2), konnte die inhaltsanalytische Auswertung studentischer Reflexionen zeigen, dass simulationsbasiertes Lernen (SBL) auch innerhalb der Fachdisziplin DaZ das Potenzial birgt, Studierende für das multifaktorielle Handlungsfeld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion zu sensibilisieren. Als hervorzuhebender Mehrwert sind insbesondere die multiperspektivischen Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Rollen schulisch-unterrichtlich agierender Professioneller zu nennen, die zum Aufbau von „reflektierter Fachlichkeit“ (Meister & Hericks, 2020) beizutragen scheinen. Um bei den Studierenden zu einer erweiterten Professionalisierung im Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit beitragen zu können, ist neben der didaktischen Planung geeigneter Lehr-Lern-Settings und der methodischen Gestaltung rollenspielbasierter Simulationen jedoch auch die seminaristische Anleitung zur *Meta-Reflexion* (Cramer et al., 2023) entscheidend. Eine Herausforderung speziell für die Professionalisierung in disziplinübergreifenden Handlungsfeldern (wie der sonderpädagogischen Statusdiagnostik) zeigt sich jedoch hinsichtlich der Kompetenzen aufseiten der Hochschullehrenden. Diese müssen nicht nur Wissen über überfachliche Zugänge zum gemeinsamen,

disziplinübergreifenden Themenfeld besitzen, sondern auch theoretische Zugänge zum Themenfeld mit handlungspraktischen Realitäten von Schule und Unterricht in Einklang bringen. Eine vielversprechende Möglichkeit, diesem erweiterten Anspruch hochschuldidaktisch gerecht zu werden, besteht in der kooperierenden Arbeit von Hochschullehrenden unterschiedlicher Fachdisziplinen (ggf. um eingeladene Lehrkräfte aus dem Schuldienst ergänzt) in interprofessionellen Dozierendenteams (vgl. Unverferth et al., 2022).

Literatur

- Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln (2015). *Erfolgreiches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2. Aufl.). https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_pub_abteilung_04_impuls.pdf [14.03.2024].
- Bargen, I. von (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Cantone, K. F. & Di Venanzio, L. (2015). „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen“. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 35–50). Klett.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Cramer, C., Brown, Ch. & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480.
- 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(2). <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Döll, M. & Michalak, M. (2023). *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung. Deutsch als Zweitsprache: Positionen, Perspektiven, Potenziale* (Band 3). Waxmann.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2021). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2020). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551> [14.03.2024].
- Genesee, F., Paradis, J. & Cargo, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes.
- 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. 21–48). Universitätsverlag Potsdam.
- Helsper, W. (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl.) (S. 521–569). Suhrkamp.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann Stiftung.
- Huxel, K. (2019). Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(2019)1/2, 68–80.
- Jenker, J. (2007). *Abgrenzung: qualitative und quantitative Inhaltsanalyse. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung*. <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/qualitative-inhaltsanalyse/abgrenzung-qualitative-und-quantitative-inhaltsanalyse.html> [14.03.2024].

- Jeuk, S. (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 231–248). Klett/Fillibach.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung*. VS Verlag.
- 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, Fremdspracherwerb* (S. 85–96). Kongressbericht des 15. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.
- Kupetz, M., Becker, E., Helzel, A., Schöps, M., Lindner, M. & Rabe, Th. (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1(2021)3, 153–189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.8>
- Licandro, U. (2021). Mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung – Fragen, Erkenntnisse und Implikationen für die Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2(2021), 83–87.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. Reinhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Meier, J., Janzen, Th., Wotschel, P. & Vogelsang, Ch. (2023). Rollenspielbasierte Simulationen als Übungs- und Prüfungsformate im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Erfahrungen und Einschätzungen aus Studierendensicht. *die hochschullehre*, 9(2023)7, 85–100. <https://doi.org/10.3278/HSL2307W>
- Meister, N. & Hericks, U. (2020). Fachliche Weltansichten – 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). Springer VS.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020). Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 9–30). Klinkhardt.
- Motsch, H.-J. (2011). *ESGRAFF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder*. Reinhardt.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. F. & Arnaus Gil, L. (2023). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch – Spanisch* (4. Aufl.). Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823395805>
- 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.), *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 440–448). Visual Ink.
- 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. (2024). Einblicke in die empirische Entwicklung dilemmatisch angelegter Text-Bild-Vignetten im Rahmen qualitativer Lehrkräfteprofessionalisierungs- und Kompetenzforschung. Zur Erfassung von Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte in Kontexten Inklusiver Sprachbildung. *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung (ZRFF)*, 5(2024). 1–26. <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2024/06/Niehaus.pdf>
- Niehaus, K. & Cantone, K. F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehender Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. In J. Bertram, K. F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–109). Waxmann.
- Niehaus, K., Cantone, K. F. & Pfaff, N. (2024). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. In E. Goltsev, I. Kaplan, I. Maahs, H. Olfert, M. Triulzi & C. Winter (Hrsg.) (2024, i. V.), Themenschwerpunktheft „Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?“ *Journal for Educational Research Online (JERO)*.

- Plöger, S. (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnografische Studie im Sekundar-schulbereich*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse* (Policy Papers). BoD – Books on Demand.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18035>
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:1740>
- Rupprecht, J. (2021). *Inklusion in der Lehrerbildung. Eine Analyse inklusionsspezifischer Kompetenzanforderungen im Grundschullehramt der Universität Duisburg-Essen* (unveröffentlichte Master-Arbeit). Universität Duisburg-Essen.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [14.03.2024].
- Scherger, A.-L. (2023). Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Prozess der sonderpädagogischen Gutachtererstellung im Förderschwerpunkt Sprache. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer & A.-L. Scherger (Hrsg.), *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund* (S. 75–89). Eldorado.
- Schroedler, T. & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die erste Phase der Lehrerbildung leisten? *SEMINAR*, 4(2018), 6–20.
- Schultz, J.-H., Schönemann, J., Lauber, H., Nikendei, Ch., Herzog, W. & Jünger, J. (2007). Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktionstraining für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse – Training – Perspektiven. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(1), 7–23.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Hogrefe.
- 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 IDeA-Zentrums* (S. 190–206). Kohlhammer.
- Speck, K., Olk, Th. & Stimpel, Th. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztage-schulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- 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*. Nr. 5, 1(2022), 131–149. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.7>

Autor

Kevin Niehaus. Universität Duisburg-Essen, Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Essen, Deutschland; Orcid-ID: 0009-0008-7923-4841; E-Mail: kevin.niehaus@uni-due.de



Zitiervorschlag: Niehaus, K. (2024). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2427W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre