Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.06
Volume 16 (2024), No. 1, S. 103–126
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Caroline Böning

Was lernen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über sprachliche Bildung? Eine Analyse curricularer Dokumente

Zusammenfassung

*Dieser Beitrag gibt einen Einblick darin, wie sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) als Gegenstand der Lehrkräfteprofessionalisierung konzeptualisiert und ausgestaltet wird. Hierfür wurden curriculare Dokumente (*N = *814) der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in NRW auf die Verwendung von Lexemen im Wortfeld sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit inhaltsanalytisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Ausbildungsgegenstand insgesamt als präsent bezeichnet werden kann. Durch die Verwendung von* Mehrsprachigkeit *(*N = *335) und verwandten Begriffen mit Bezug zu Rahmenvorgaben des Landes NRW wird außerdem eine positive Perspektivierung dessen deutlich. Während Mehrsprachigkeit als Kontext für den Unterricht häufig in den Dokumenten erwähnt wird, wird sie im Hinblick auf Methoden sprachlicher Bildung und damit verbundenen sprachlichen Zielvorstellungen kaum genannt. Stattdessen befinden sich in den Dokumenten vor allem Nennungen von Methoden des sprachsensiblen Unterrichts* (sprachsensibel*;* N = *663) zur Förderung bildungs- und fachsprachlicher Register* (Fachsprache*;* N = *194), die sich konkreter in den Vorbereitungsdienst einordnen lassen. Nennungen von Mehrsprachigkeit bleiben hingegen abstrakt und können kaum kontextualisiert oder konkretisiert werden. Insgesamt zeigt sich außerdem eine starke Orientierung an Formulierungen aus curricularen Rahmenvorgaben des Landes NRW. Die Ergebnisse zeigen einige Parallelen zu curricularen Analysen der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf, die gemeinsam mit wissenschaftlichen Bezügen diskutiert werden.*

Caroline Böning, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45141 Essen, ORCID: 0000-0002-8971-7969
E-Mail: caroline.boening@uni-due.de

Schlagworte
Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung, Vorbereitungsdienst, Lehrkräftebildung, Curriculumanalyse

A Curricular Analysis of What Pre-Service Teachers Learn About Linguistic Diversity in the Induction Phase of Teacher Education

Abstract
*This paper addresses the induction phase of teacher education in the state of North Rhine-Westphalia (NRW), Germany. It presents an examination of what pre-service teachers learn about multilingualism and language education and how this topic is implemented and conceptualized on a curricular level. Documents (*N = *814) from regional teacher education institutions in NRW (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) were analyzed (using quantitative and qualitative content analysis) regarding the use of specific words within this semantic field. Results show that multilingualism can be regarded as a well-established topic in the curricula. Frequent use of terms such as 'multilingualism' (*Mehrsprachigkeit*; N = 335) indicates a positive approach towards the concept, yet it remains abstract and difficult to contextualize within the field. The analysis demonstrates that multilingualism is frequently used to describe the overall teaching situation in a classroom. However, it is rarely mentioned in the context of methods for language education. Instead, words such as 'technical language' (*Fachsprache*; N = 194) or 'linguistically responsive teaching' (*sprachsensibel*; N = 663) are frequently used. Overall, much of the wording seems to be based on the NRW curricular framework. With reference to scientific discourse and research surrounding multilingualism, the results show some similarities to curricular analysis of the teacher education program at universities in NRW.*

Keywords
multilingualism, induction phase, teacher education, curriculum analysis, language learning

1. Einleitung

Dass ein an Einsprachigkeit orientiertes Bildungssystem vor dem Hintergrund einer sprachlich heterogenen Schüler:innenschaft Ungleichheit und Benachteiligung begünstigt, wird bereits seit Langem kritisiert (Gogolin, 2008; Krüger-Potratz, 2011). Sowohl aufgrund linguistischer Erkenntnisse zu Lernprozessen im Kontext von Mehrsprachigkeit, als auch im Hinblick auf sprachenpolitische und bildungswissenschaftliche Theorien finden sich zahlreiche Argumente für die Relevanz sprachlicher Bildung in Schule und Unterricht mit einem Bezug zum gesamten sprachlichen Re-

pertoire der Lernenden. Von bildungspolitischer Seite wurden bereits unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, die unter anderem in der Lehrkräftebildung realisiert wurden. So ist beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit ein fest implementierter Bestandteil in den Curricula der ersten (Lehramtsstudium) und zweiten (Vorbereitungsdienst) Phase (Schroedler & Lengyel, 2018).

Während das Lehramtsstudium als verhältnismäßig gut erforscht bezeichnet werden kann, gibt es bisher kaum empirische Einblicke in den Vorbereitungsdienst, was insbesondere für sprachliche Bildung als Ausbildungsgegenstand gilt (Böning, 2023; Gerlach, 2020). Für einen empirischen Einstieg in dieses unerforschte Feld stellt sich daher zunächst die grundlegende Frage: Wie werden sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst in NRW konzeptualisiert und ausgestaltet? Anhand eines offen angelegten Forschungsdesigns werden in diesem Beitrag erstmalig Forschungsergebnisse über Inhalte zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung analysiert. Die Forschungsarbeit erfolgt auf systemischer und institutioneller Ebene und bezieht landesinterne Vorgaben auf die Curricula der regionalen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Es wird davon ausgegangen, dass diese curricularen Dokumente mit gesellschaftlichen Makrostrukturen einerseits und der individuellen Praxis der Lehrkräftebildner:innen andererseits verbunden sind (Künzli, 2009). Der methodische Ansatz zur Bearbeitung der Problemstellung umfasst eine Analyse curricularer Dokumente der ZfsL, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung verfügbar waren, unter Anwendung der (Summativen) Qualitativen Inhaltsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005; Kuckartz & Rädiker, 2022). Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Analyseschritte wurden Lexeme im Wortfeld *Mehrsprachigkeit* und *sprachliche Bildung* ausgewertet und unter anderem Bezüge zu Rahmendokumenten des Landes NRW und wissenschaftlichen Ansätzen sprachlicher Bildung hergestellt.

Der Beitrag beschreibt zunächst aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung sowohl als Forschungsgrundlage, als auch als möglicher Bezugsrahmen für die curricularen Dokumente. Darauffolgend werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen aufgezeigt und anschließend der Forschungsansatz der Dokumentenanalyse erläutert. Zuletzt werden die empirischen Ergebnisse dargelegt und Konsequenzen für weitere Forschung im Feld Vorbereitungsdienst sowie die Ausbildungspraxis diskutiert.

2. Mehrsprachigkeit und Bildungssystem

Der Mehrsprachigkeitsbegriff und seine sprach- und bildungswissenschaftliche Einordnung stellen den theoretischen Bezugsrahmen für die analysierten curricularen Dokumente in diesem Beitrag dar. Daher sollen in diesem Abschnitt einerseits theoretische und empirische Grundlagen dargestellt werden. Andererseits werden aber auch der Mehrsprachigkeitsbegriff sowie seine Abstraktheit sowie vielfältigen Ver-

wendungsmöglichkeiten in Bildungskontexten beschrieben. Um die größtmögliche Offenheit für mögliche Konzeptualisierungen des Begriffs im hier analysierten Kontext anhand der curricularen Dokumente zu ermöglichen, wird Mehrsprachigkeit an dieser Stelle zunächst *inklusiv*, also im weitesten Sinne definiert (Schroedler, 2021). Ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben soll im Folgenden erläutert werden, wie unterschiedlich der Begriff definiert und perspektiviert werden kann.

2.1 Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit kann für individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Kontexte verwendet werden und auf unter Umständen zusammenhängende, aber unterschiedliche Phänomene verweisen. Um nur einige Verwendungskontexte aufzuzeigen, gibt es äußere und innere Mehrsprachigkeit (Wandruszka, 1979), curriculare Mehrsprachigkeit (Krumm, 2004), allochthone (Geist, 2021) und autochthone Mehrsprachigkeit (McMonagle, 2020). Gleichzeitig wird Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Disziplinen anhand diverser Kriterien uneinheitlich definiert, zum Beispiel unterscheiden sich Definitionen der Zweit-, Fremd- oder Tertiärsprachenforschung (Hu, 2016). Grundsätzlich stellt sich dabei die Frage, was eine oder mehrere Sprachen sind und wo gegebenenfalls Differenzlinien verlaufen. Obwohl Bezeichnungen, Kategorisierungen und Normierungen von sprachlichen Merkmalen grundsätzlich notwendig sind, um sich differenziert mit Sprache auseinandersetzen (Busch, 2021), ist eine kritische Sicht hierauf spätestens seit dem *Multilingual Turn* (May, 2014) unumgänglich. Sprachen und deren Unterschiede lassen sich prinzipiell in vielerlei Hinsicht kategorisieren (de Bot, 2019). Somit können sich Lernende in Abhängigkeit vieler Faktoren von Spracherwerbsbedingungen (Tracy & Gawlitzek, 2023) in diversen sprachlichen Kategorien, unter anderem durch unterschiedliche Familiensprachen, schulisch erworbene Fremdsprachen, oder diverse Varietäten oder Register[2] innerhalb einer Sprache unterscheiden. Unter anderem das Konzept des sprachlichen Repertoires ermöglicht es die Sprache(n) von Lernenden und dessen dynamische Entwicklung ganzheitlich zu betrachten (Busch, 2021).

2.2 Sprachliche Bildung in Schule und Unterricht

Die oben skizierten Perspektivierungsmöglichkeiten von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit zeichnen sich auch in Ansätzen sprachlicher Bildung ab. Die Ausprägung

2 Da im Folgenden an mehreren Stellen im Text auf den Registerbegriff verwiesen wird, soll er kurz eingeordnet werden: Der Registerbegriff beschreibt die Variation einer Sprache durch das kommunikative Handeln in bestimmten Kontexten und hierfür relevante Faktoren (Halliday, 1978). In schulischen Kontexten spielen unter Berücksichtigung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 2019) unter anderem die alltagssprachlichen Register der Lernenden im Zusammenhang mit bildungs- oder fachsprachlichen Registern eine Rolle.

sowie Anwendung sprachlicher Bildung in der schulischen Praxis sind dabei von spezifischen „socio-educational contexts“ (García & Flores, 2012, S. 233) bedingt. Vor dem Hintergrund der schulischen sprachlichen Norm mit dem Fokus auf die Bildungs- und Fachsprache (Gogolin, 2008) gibt es diverse Methoden, die vor allem diese Register des Deutschen fokussieren. Ein prominentes Konzept ist der sprachsensible Unterricht, der in erster Linie auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen abzielt (Butler & Goschler, 2019). Darüber hinaus gibt es Konzepte, die neben Deutsch eine spezifische weitere Sprache, zum Beispiel eine Fremd- (bilinguale Didaktik; Bach & Niemeier, 2010) oder Herkunftssprache[3] (Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020) fördern. Außerdem gibt es Ansätze sprachlicher Bildung, die sich im Kontext eines ganzheitlichen Umgangs mit Sprache im Unterricht auf die Förderung, bzw. Nutzung des sprachlichen Repertoires der Lernenden beziehen (García & Flores, 2012).[4] Studien zeigen, dass die Umsetzung sprachlicher Bildung in der unterrichtlichen Praxis insgesamt noch ausbaufähig ist (Brandt, 2021; Hecker et al., 2023). Dies gilt insbesondere für ganzheitlich-mehrsprachig agierende Ansätze: „Above all, multilingual pedagogy still lacks regular implementation, despite strong psycholinguistic and sociopolitical arguments and a range of existing methods to promote multilingualism“ (Putjata, Brizić, Goltsev & Olfert, 2022, S. 400).

2.3 Mehrsprachigkeit und Bildungspolitik

Als weitere theoretische Einbettung des Beitrags soll der Blick von der wissenschaftlich-linguistischen Ebene auf das Bildungssystem erweitert werden. An dieser Stelle und auch in Voraussicht auf die verwendete Methodik sowie das analysierte Datenkorpus ist es wichtig zu erwähnen, dass sich nicht nur die wissenschaftlichen Definitionen des Mehrsprachigkeitsbegriffs an sich, sondern auch dessen Perspektivierung zwischen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten unterscheiden können (Schnitzer & Mörgen, 2015). Dies gilt unter anderem für den „Paradigmenwechsel hin zu einem ressourcenorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit“ (Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 10), der sich im Wissenschaftsdiskurs und auch in bildungspolitischen Dokumenten, allerdings weniger in der schulischen Praxis, zeigt. Geht man davon aus, dass die hier analysierten Dokumente und darin erwähnten sprachbildenden Ansätze und Zielvorstellungen mit sprachenpolitischen Normen, Ordnungen und Strategien mit einem spezifischen Kontext, hier dem Vor-

3 In NRW wird für Lernende mit „internationaler Familiengeschichte“ (MfsB, 2021a, o. S.) der Primarstufe und Sekundarstufe I der Herkunftssprachenunterricht angeboten: „Aufgabe des Unterrichts ist es, auf der Grundlage des gültigen Lehrplans Fähigkeiten in einer Herkunftssprache in Wort und Schrift aufzubauen, zu erhalten, zu erweitern, wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und mehrsprachiges Lernen zu ermöglichen.“ (MfsB, 2021a, o. S.)

4 Z. B. Translanguaging (García, 2009), Mehrsprachigkeitsdidaktik (Reimann, 2023), (Multi-)Language Awareness (Hélot, Frijns, van Gorp, & Sierens, 2018), Didaktik der Sprachenvielfalt (Oomen-Welke, 2016).

bereitungsdienst in NRW, in Verbindung stehen (Künzli, 2009), sollte dies im Hinterkopf behalten werden.

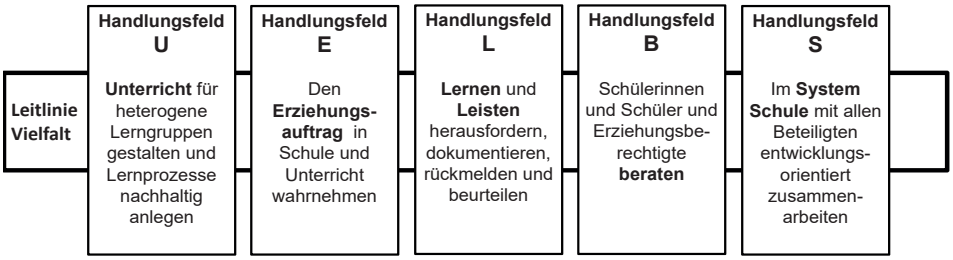
Aus sprachenpolitischer Perspektive sind Curricula eine wichtige systemische Stellschraube, unter anderem in Bezug auf den Umgang mit Sprachen im Unterricht und das konkrete Lehrkräftehandeln (Hélot, 2012; Tajmel, 2010). Für eine sprachenpolitische Analyse des Bildungssystems beziehen sich diverse Autorinnen zur Untersuchung des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)* im Lehramtsstudium in NRW auf Niedrigs (2002) „Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diversität" (S. 5; siehe auch Goltsev et al., 2022; Putjata, 2019; Putjata, Olfert & Romano, 2016). Nach Niedrig (2002, S. 7) gibt es Strategien, die Mehrsprachigkeit im Bildungssystem entweder auf eine (legitime/dominante) Sprache reduzieren oder Mehrsprachigkeit anerkennen und deren Entfaltung unterstützen. Eine schulische Praxis, in der sprachliche Bildung ausschließlich die vorherrschende sprachliche Norm unterstützt, beinhaltet entsprechend eine defizitorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit, bzw. übersieht sprachliche Repertoires jenseits dieser Norm (García & Flores, 2012). Die länderinternen Rahmendokumente für die Lehrkräftebildung in Deutschland wurden für die erste Phase der Lehrkräftebildung (Lehramtsstudium) bereits mehrfach vergleichend analysiert (Schroedler & Lengyel, 2018). Seit 2009 ist hier das Modul DSSZ für alle Lehramtsstudierenden in NRW verpflichtend (MfSB NRW, 2023a). Putjata et al. (2016) sowie Berkel-Otto et al. (2021) analysieren die Modulhandbücher des DSSZ-Moduls der Universitäten in NRW und stellen heraus, dass hier bildungssprachliche Register als wichtigster Aspekt sprachlicher Bildung thematisiert werden. Die Förderung von sprachlichen Ressourcen jenseits dessen sei zwar teilweise implementiert, jedoch kein zentrales Thema. Für den Vorbereitungsdienst, der sich als zweite Phase an das Studium anschließt, ist die Ausgestaltung und Konzeptualisierung sprachlicher Bildung noch zu prüfen und entsprechend einzuordnen. Gerade in Anlehnung daran, dass die beiden Phasen gemeinsam auf einen „kumulative[n] Erfahrungs- und Kompetenzaufbau" (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 4) abzielen, sind die Arbeiten zur ersten Phase und die zugrunde liegenden sprachenpolitischen Mechanismen für diesen Beitrag jedoch überaus relevant.

3. Lehrkräftebildung, Vorbereitungsdienst und Curriculum

Im Vorbereitungsdienst in NRW verbringen angehende Lehrkräfte ca. 18 Monate an einer Ausbildungsschule und besuchen wöchentlich fachspezifische und überfachliche Seminare an den ZfsL. Sie werden dort von Fachleitungen methodisch-didaktisch begleitet und regelmäßig geprüft. Während im Lehramtsstudium die Vermittlung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen im Vordergrund steht (MsfB NRW, 2021b), wird im Vorbereitungsdienst „die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit" (MfSB NRW, 2023b, o. S.) ausgebildet.

Für den hier relevanten Ausbildungsgegenstand *sprachliche Bildung* fehlen empirisch anschlussfähige Informationen für den Vorbereitungsdienst fast gänzlich.[5] Um zunächst ein Verständnis für das Forschungsfeld zu generieren, wurden daher unter anderem die Rahmenvorgaben des Landes NRW herangezogen, für die das Kerncurriculum die „verbindliche Zielvorgabe" (MfsB NRW, 2021b, S. 2) darstellt. Das Kerncurriculum besteht aus fünf Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen für Lehramtsanwärter:innen (LAA) (Abbildung 1).

Abbildung 1: *Handlungsfelder und Leitlinie Vielfalt aus dem Kerncurriculum NRW (MfSB NRW, 2021b, S. 4)*



Durch die Einführung des Querschnittsthemas wurde spätestens im Jahr 2011 sprachlicher Vielfalt eine erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht.[6] Es wird diesbezüglich Folgendes formuliert:

> Lehrkräfte [...] berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen [...]. (MfSB NRW, 2021b, S. 6)

Im *Handlungsfeld U* finden sich außerdem die Formulierungen „Migrationssensibilität", „Lernprozesse [...] sprachbildend gestalten", „sprachsensibler Fachunterricht [und] bildungssprachliche Kompetenzen" (MfSB NRW, 2021b, S. 7). Zusätzlich sollen im *Handlungsfeld L* „Kompetenzen in der deutschen Sprache migrations- und kultursensibel in Lern- Leistungsbeurteilungen berücksichtig[t]" (MfSB NRW, 2021b, S. 9) werden. Es zeigt sich also, dass das Kerncurriculum eine vielversprechende Grundlage für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext sprachlicher Bildung darstellt. Gleichzeitig sind die Formulierungen und verwende-

5 Vereinzelt gibt es Praxisbeschreibungen in angrenzenden Themenbereichen wie von Böing (2022) oder Publikationen aus dem Projekt *Sprachsensibles Unterrichten fördern* (Oleschko 2017; Dubiel, Paetsch & Lütke 2019; Paetsch, Dubiel, Lütke & Stelze 2020).

6 Im Herbst 2021 wurde eine neue Version des Kerncurriculums veröffentlicht. Obwohl dieses insgesamt eine teilweise veränderte Struktur aufweist, wurden hinsichtlich des hier relevanten Themas keine qualitativen Veränderungen im Vergleich zur Version von 2016 – weder inhaltlich noch begrifflich – vorgenommen. Dies ist erwähnenswert, weil sich die analysierten curricularen Dokumente zum Zeitpunkt der Erhebung größtenteils noch auf das Kerncurriculum von 2016 beziehen.

ten Begrifflichkeiten überaus abstrakt und lassen Raum für Interpretation und Ausgestaltung in der konkreten Ausbildungspraxis.

4. Methode

Um einen systematischen Überblick über die Ausgestaltung sprachlicher Bildung im Vorbereitungsdienst in NRW zu erhalten, wird nun ein Blick auf die institutionelle Ebene geworfen, um folgende Frage zu beantworten: *Wie werden sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst in NRW konkret konzeptualisiert und ausgestaltet?* Der Beitrag untersucht dabei zunächst offen und fragengenerierend, wie einerseits sprachliche Voraussetzungen und Kontexte für den Unterricht und andererseits Ansätze sprachlicher Bildung in den ZfsL in NRW adressiert werden. Analysiert werden curriculare Dokumente von 30 der insgesamt 33 ZfsL. Die Dokumente waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die jeweiligen Schultypen und Fächer durch die Homepages des ZfsL digital einsehbar. Da sich einige curriculare Dokumente durch die Einführung des neuen Kerncurriculums 2021 während der Datenerhebung in Bearbeitung fanden, konnten nicht alle in das Datenkorpus aufgenommen werden. Um das Korpus zu erstellen, wurden im Zeitraum November 2021 bis Februar 2022 alle verfügbaren Dokumente gesichert und in das Programm MaxQDA (VERBI, 2021) eingepflegt. Es handelt sich um insgesamt 814 Dokumente mit ca. 1.250.000 Wörtern. Der Umfang und die Gestaltung der Dokumente lassen sich als sehr heterogen beschreiben. Einige Dokumente enthalten detaillierte Beschreibungen vermittelter Inhalte, andere beschränken sich auf allgemeinere Seminarkonzepte oder Leitbilder.

Methodisch wird davon ausgegangen, dass über manifeste, verschriftlichte Inhalte in den curricularen Dokumenten auf „latente soziale Kontexte“ (Salheiser, 2019, S. 1121) geschlossen werden kann. Das bedeutet in diesem Fall nicht nur die konkrete Ausgestaltung, beispielsweise die Vermittlung bestimmter Ansätze sprachlicher Bildung, sondern auch die generelle Perspektivierung von Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst. Für die Auswertung der Dokumente wurde die summative Variante der (Qualitativen) Inhaltsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) verwendet. Diese stellt in Bezug auf die eher explorative Fragestellung ein gängiges Vorgehen dar (Schreier, 2014), da sie quantitative mit qualitativen Elementen der inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse verbindet (Hoffmann, 2018). Diese Kombination ermöglicht es zunächst deskriptiv vorzugehen und im Zusammenspiel von Induktion und Deduktion mit Begriffen strukturiert und problemorientiert in der Breite zu arbeiten. Durch den quantitativen Anteil lässt sich dabei auf Relevanzsysteme schließen, die dann durch eine tiefgründigere, qualitative Analyse kontextualisiert werden können. Den ersten Schritt der Analyse stellt das deduktive Festlegen von Schlüsselbegriffen für den thematisch relevanten Kontext dar, die auf Grundlage von theoretischer und empirischer Literatur ausgewählt und dann im Textkorpus identifiziert und gezählt werden. Einen ersten Anhaltspunkt lieferten unter anderem die Such-

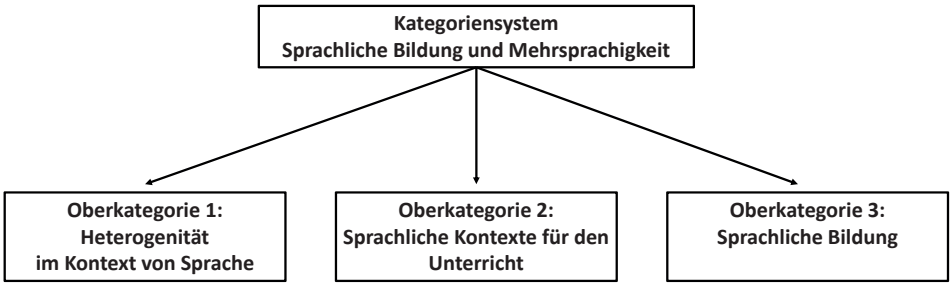
begriffe von Baumann (2017, S. 15), die jedoch sukzessiv und induktiv im Sinne der semantischen Kontextualisierung durch die Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) aus den curricularen Dokumenten heraus erweitert wurden. So wurde eine Stichprobe des Materials (ca. 20 %) ohne Computerunterstützung detailliert von mehreren Forschenden gemeinsam bearbeitet, um weitere relevante Lexeme zu erschließen. Anschließend wurde das Gesamtkorpus mit dem Programm MaxQDA (VERBI, 2021) durch die Funktion *erweiterte Textsuche und Autocodieren mit Lemma-Liste* computergestützt ausgewertet. Der Analyseprozess bestand aus mehreren Schleifen von automatisierten und manuellen Such- und Kontextualisierungsprozessen. Die Lexeme wurden dann in einem Kategoriensystem inhaltsanalytisch systematisiert (Abbildung 2). Das finale Kategoriensystem ist dabei nicht mehr ausschließlich nach der Logik der Wortbildungen aus Lexemen strukturiert, sondern auch semantisch (z. B. *Zuwanderung* und *Migration*). Der Analyseprozess soll anhand des Lexems *sprach-* beispielhaft dargestellt werden: Zunächst wurden alle vorhandenen Wortbildungen mit *sprach-* autocodiert und gezählt, anschließend aber auch manuell nachvollzogen und gegebenenfalls induktiv ergänzt. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass nur diejenigen Wortbildungen aufgelistet wurden, die in diesen Prozessen auch Suchergebnisse ergaben und für die Forschungsfrage relevant waren. So gab es beispielsweise keine Treffer für Wortbildungen wie *Familie + sprach-*, weshalb unter anderem diese Verbindung nicht in der Auflistung (Tabelle 2 und 3) dargestellt ist.

Die Reliabilität der Analyse kann durch die computerunterstützte Durchführung gewährleistet werden. Dies gilt insbesondere für die Vollständigkeit und Genauigkeit der quantitativen Angaben sowie für Wortbildungen und die textuelle Nähe von Lexemkombinationen. Um den Prozess zusätzlich zu sichern und beispielsweise für diesen Kontext irrelevante Zusammenhänge oder Wortbildungen auszuschließen, wurden die durch MaxQDA generierten Codierungen manuell überarbeitet. Zusätzlich wurde das Kategoriensystem durch den regelmäßigen Austausch mit Kolleg:innen validiert.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang des Kategoriensystems (Abbildung 2) dargelegt. Während die Tabellen 1 bis 3 die quantitativen Ergebnisse vollständig berichten, beschränkt sich die detailliertere Darstellung der Ergebnisse auf ausgewählte Unterkategorien oder Fundstellen von Begriffen, die im Sinne der Forschungsfrage oder aufgrund auffälliger Häufigkeiten besondere Relevanz haben. Ein wichtiger Analyseschritt der Qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, Bezüge zwischen einzelnen Kategorien, sowie Unterkategorien herzustellen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die einzelnen Abschnitte enthalten daher vermehrt Verweise auf- und Vergleiche miteinander.

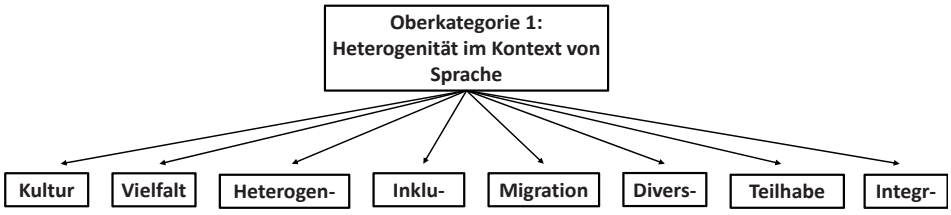
Abbildung 2: *Übersicht des gesamten Kategoriensystems*



5.1 Konzeptualisierung von Heterogenität im Kontext von Sprache

Die erste Oberkategorie, *Heterogenität im Kontext von Sprache,* umfasst alle Fundstellen von Lexemen in den curricularen Dokumenten, die sich auf Heterogenität als übergeordnete Rahmung von Sprache als eine Heterogenitätsfacette (Walgenbach, 2014) beziehen.

Abbildung 3: *Kategoriensystem der Oberkategorie 1: Heterogenität im Kontext von Sprache*



Der Heterogenitätsbegriff wurde als Titel für diese Kategorie ausgewählt, da er auf einer intersektionalen Metaebene eine Betrachtung in Verbindung mit anderen Heterogenitätsfacetten ermöglicht. Er dient im Rahmen der Kategorienüberschrift zunächst als deskriptive Dimension zur Benennung von Verschiedenartigkeit, obgleich er in Bildungsdiskursen nicht neutral verhandelt wird (Budde, 2017).

Tabelle 1: *Oberkategorie 1: Heterogenität im Kontext von Sprache*

Begriff (Lexem)	Verwandte Begriffe/Alternative Bezeichnung	Kontext Sprache (‚sprach-' in textueller Nähe der Unter-/Kategorie)
Integr (81)	-	31 (38.27 %)
Teilhabe (602)	-	26 (4.32 %)
Inklu (953)	-	112 (11.75 %)
Divers (652)	-	62 (9.51 %)
Heterogen (1681)	-	144 (8.57 %)
Vielfält/vielfalt (2150)	-	230 (10.7 %)
Migration (409)	migrationssensib (314), Migrationshintergrund (20), zuwander/zugewandert (21), Flucht/flücht (25), Seiteneinst (34)	442 (57.4 %)
Kultur (2510)	kultursensib (42), soziokulturell (22), interkulturell (62), transkulturell (7)	296 (11.8 %)

Anmerkungen. Im Gegensatz zu den Grafiken der Kategoriensysteme zeigen die Tabellen alle Suchbegriffe an. Es werden nur Suchbegriffe aufgeführt, die auch Treffer ergeben haben.

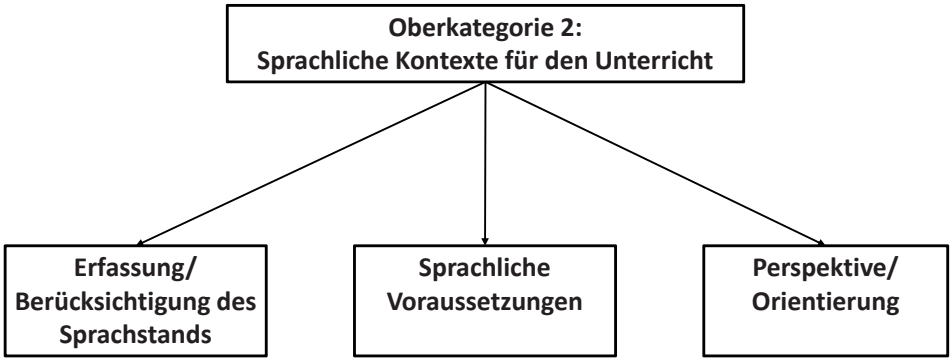
Die Lexeme der Oberkategorie 1 weisen im Vergleich zu den beiden weiteren Oberkategorien (siehe Tabelle 2 und 3) sehr viele Fundstellen auf (z. B. *vielfält/vielfalt*, $N = 2150$, *heterogen*, $N = 1681$), was insgesamt für eine hohe curriculare Relevanz spricht. Zahlen wie diese müssen im Vergleich zu den quantitativen Ergebnissen der Oberkategorien 2 und 3 insofern relativiert werden, als dass die von Oberkategorie 1 umfassten Begriffe semantisch große Rahmenkonzepte darstellen und weitere Zusammenhänge abbilden als beispielsweise eine spezifische Methode sprachlicher Bildung in Oberkategorie 3. Die Begriffe *Heterogenität* und *Vielfalt* werden im Bildungsdiskurs nicht synonym verhandelt. So können mit der Verwendung von Heterogenität unterschiedliche gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen ausgedrückt werden (Wenning, 2007), die wiederum unterschiedliche „Strategien, Mechanismen und Ordnungen" (Dirim & Mecheril, 2018, S. 18) struktureller Benachteiligung von Lernenden repräsentieren können (Budde, 2017). Analysen wie von Walgenbach (2014) oder Dirim und Mecheril (2018) zeigen in diesem Sinne unterschiedliche Verwendungskontexte von Heterogenität in Bildungsdiskursen auf, die auf defizit- oder ressourcenorientierte Vorstellungen mit unterschiedlicher Argumentationsgrundlage hinweisen können. Wie Heterogenität für die Lehrkräftebildung im Vorbereitungsdienst eingeordnet werden kann, kann durch die Betrachtung dieses Begriffs in den analysierten Dokumenten noch nicht beantwortet werden. Da der Begriff der *Vielfalt* als Übersetzung von *Diversity* hingegen eine positive Auffassung von Verschiedenheit als „Ressource" (Walgenbach, 2014, S. 92) impliziert, kann diese Verwendung auch für den untersuchten Forschungskontext angenommen werden.

Durch den Forschungsstand bestand vorab die Annahme, dass Sprache als Dimension von Heterogenität in curricularen Dokumenten lediglich als eine Facette von vielen subsumiert, aber nicht explizit relevant gemacht wird (Baumann, 2017). Die Fundstellen von Lexemen der Oberkategorie 1 wurden daher nach ihrer textuellen Nähe zu *sprach* untersucht, das heißt danach, ob *sprach* im selben Satz oder unmittelbar im Satz davor oder danach auftaucht. In fast einem Fünftel (19 %) der Fälle konnte diese Nähe nachgewiesen werden, bei *Migration* sogar in über der Hälfte der Fälle. Das Ergebnis ist teilweise dadurch zu erklären, dass Formulierungen aus dem Kerncurriculum, indem beispielsweise im Handlungsfeld L und U *Migration* und *Sprache* gemeinsam erwähnt werden, unverändert in die curricularen Dokumente der ZfsL übertragen wurden. Es zeigt sich, dass es sich bei einem Großteil der quantitativ starken Fundstellen wie *Teilhabe, Heterogenität* oder *Vielfalt*, um Zitate aus dem Kerncurriculum handelt, die in den Dokumenten nicht weiter expliziert werden (zum Beispiel „Lehrkräfte […] nutzen die gegebene Vielfalt als Potenzial“, MfSB NRW, 2021b, S. 6).

5.2 Sprachliche Kontexte für den Unterricht

Die Oberkategorie 2, *Sprachliche Kontexte für den Unterricht*, umfasst die Fundstellen derjenigen Lexeme, die darauf hinweisen, in welcher Art und Weise welche Sprache(n), beziehungsweise sprachlichen Ebenen der Repertoires von Lernenden als Lehr-Lernkontext im Vorbereitungsdienst aufgegriffen werden.

Abbildung 4: *Kategoriensystem der Oberkategorie 2: Sprachliche Kontexte für den Unterricht*



Die Oberkategorie enthält drei Unterkategorien in Form von unterschiedlichen Begriffsfeldern (Tabelle 2, Spalte 1), die wiederum weitere Lexeme umfassen (Spalte 2). Erneut differenziert werden mussten Lexeme, für die alternative Bezeichnungen in den Dokumenten gefunden wurden (Spalte 3).

Tabelle 2: *Oberkategorie 2: Sprachliche Kontexte für den Unterricht*

Unterkategorie	Begriffe	Alternative Bezeichnung
Erfassung/ Berücksichtigung des Sprachstands	sprach+Kompetenz (76), sprach+Entwicklung (24), sprach+Voraussetzung (30), sprach+Stand (66), sprach+Diagnostik (13), sprach+Biographie (3), Lesekompetenz (14)	-
Sprachliche Voraussetzungen	sprach+Erwerb (95), Erstsprach (2) mehrsprach (24), multilingu (151), mitgebracht + sprach (1) muttersprach (23)	DaM (2), Deutsch als Muttersprache (1) zweitsprach (4), Deutsch
	DaZ (32)	als Zweitsprache (19) Deutsch als Fremdsprache (1)
	DaF (15)	BICS (1)
	alltagssprach (43), Mündlichkeit (10), jugendsprach (1), umgangssprach (4),	
Perspektive/Orientierung	sprach+Ressource (2), sprach+Chance (34), sprach+Problem (9), mehrsprach+ wertschätz (152)	-

Lexeme der Unterkategorie *Erfassung/Berücksichtigung des Sprachstands* werden insgesamt $N = 212$-mal genannt. Die Fundstellen stehen als Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf sprachsensiblen Unterricht größtenteils im nahen textuellen Zusammenhang zu Lexemen aus der Oberkategorie 3, *Sprachliche Bildung,* (Abschnitt 4.3) im Kontext bildungs- und fachsprachlicher Register oder einer Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht. Die Analyse dieser Fundstellen ergibt allerdings keine differenzierteren Ergebnisse darüber, in welcher Form der konkrete Sprachstand von Lernenden im Vorbereitungsdienst für die LAA thematisiert wird.

In der Unterkategorie *Sprachliche Voraussetzungen* weisen die Lexeme *mehrsprach/multilingu* (gemeinsames $N = 175$) die meisten Fundstellen auf. Im Vergleich dazu werden Begriffe zur konkreten Beschreibung von Spracherwerbskontexten und -faktoren wesentlich seltener genannt (z. B. *DaZ* mit insgesamt: $N = 55$, *DaF*: $N = 16$, *muttersprach*: $N = 26$, *erstsprach*: $N = 2$). Mit Blick auf die erste Oberkate-

gorie (Abschnitt 4.1), in der Formulierungen mit *Migration + sprach* häufig vorkommen ($N = 442$), könnte dies dafür sprechen, dass die Zuwanderungsgeschichte von Lernenden und die damit verbundenen mehrsprachigen Repertoires im Allgemeinen eher thematisiert werden, als spezifische Spracherwerbskontexte. Darüber hinaus handelt es sich bei allen in dieser Unterkategorie codierten Lexemen mit *multilingu* erneut um Zitate aus dem Kerncurriculum: „Lehrkräfte […] berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten […].“ (MfSB NRW, 2021b, S. 6). Die Fundstellen von *mehrsprach* in dieser Unterkategorie ($N = 24$) sind hingegen keine Zitate aus dem Kerncurriculum. Sie stammen größtenteils aus Dokumenten von (Fremd-)Sprachenfächern, in denen sie in Verbindung mit der Beschreibung von sprachlichen Lernausgangslagen auftauchen (siehe auch *mehrsprach* in Oberkategorie 3). Das am häufigsten genannte Lexem auf der Registerebene in Bezug auf sprachliche Voraussetzungen ist *alltagssprach* ($N = 43$) und findet sich in textueller Nähe des sprachsensiblen Unterrichts als "Gegenpart" zu Fach- und Bildungssprache (Oberkategorie 3, Abschnitt 4.3).

In der dritten Unterkategorie, *Perspektive/Orientierung,* wurde erneut *mehrsprach* gemeinsam mit *wertschätz* kodiert ($N = 152$). Hier handelt es sich bei allen Fundstellen erneut um Zitate aus dem Kerncurriculum: „Lehrkräfte […] wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen […].“ (MfsB NRW, 2021b, S. 6). Das Kerncurriculum formuliert Mehrsprachigkeit dabei positiv-affirmativ als Voraussetzung für den Unterricht. Gleichzeitig bleibt jedoch offen, was genau das Wertschätzen von Mehrsprachigkeit als Kontext, bzw. Voraussetzung für sprachliche Bildung im Detail ausmacht. Während Formulierungen im Kerncurriculum insgesamt abstrakt bleiben, können Tendenzen sprachlicher Normvorstellungen, unter anderem durch die Verwendung von *multilingu*, gemeinsam mit der „Entwicklung in der deutschen Sprache“ (MfsB NRW, 2021b, S. 6) als Kontext für die Unterrichtsgestaltung erahnt werden.

5.3 Sprachliche Bildung

Die dritte Oberkategorie *Sprachliche Bildung* umfasst alle Fundstellen, die auf Konzepte, Ansätze, Strategien und Methoden sowie Zielvorstellungen sprachlicher Bildung hinweisen (Tabelle 3, Abbildung 5).

Die Unterkategorie *Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung* umfasst Fundstellen, die didaktische Konzepte und damit zusammenhängende unterrichtliche Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung benennen. Die Suche nach dem Lexem *sprachbild* ergab insgesamt $N = 915$ Fundstellen, was im Vergleich zu anderen Begriffen dieser Kategorie eine hohe Zahl darstellt. Dieses Lexem verweist jedoch auf ein sehr breites Konzept, das begrifflich alle Lexeme dieser Unterkategorie rahmt. Die Quantität der Nennung lässt daher – ähnlich wie bei den Begriffen der Oberkategorie 1 – lediglich Rückschlüsse auf die allgemeine Relevanz sprachlicher Bildung

Abbildung 5: *Kategoriensystem der Oberkategorie 3: Sprachliche Bildung*

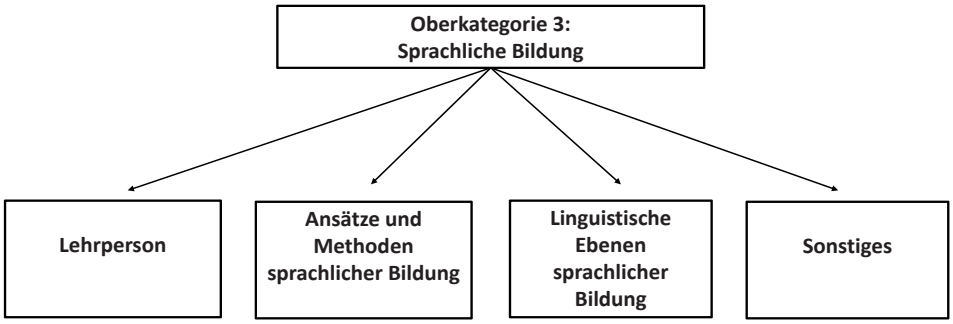


Tabelle 3: *Oberkategorie 3: Sprachliche Bildung*

Unterkategorie	Begriffe	Alternative Bezeichnung
Lehrperson	sprach+Haltung (20), sprach+Überzeugung (1), sprach+Einstellung (1), sprach+Vorbild (28)	-
Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung	sprachbild (915), sprach+förder (176), CLIL (6), bilingual (117), einsprach (61)	zweisprach (2)
	metasprach (25), sprachsensib (663), sprachbewusst (22), sprach + reflexion (15), deutsch+förder (151), herkunftssprach (4), muttersprach (2), Deutsch als Zielsprache (1), mehrsprach (25)	Language Awareness (4)
	entlast+Text (5), scaffold (57), sprach+leicht (6),	
Sprachliche Ebenen	morpholo (3) phonolo (5), phonet (9) Wortebene (1), morpho (3), Wortschatz (7), Begriff (51), Fach + begriff (17), synta (9) Textebene (1), Fachtext (12), Textsorte (33) Register (6), CALP (1), unterrichtssprach (21), fachsprach (192), bildungssprach (76), Schriftlichkeit (6)	
Allgemein/Sonstiges	sprach+ Anforderung (14), sprach+ziel (55), medium+sprach (1), rolle+sprach (14), bedeutung+sprach (40), zielsprach (55), Lesekompetenz (53)	

im Vorbereitungsdienst zu. Auch für das Lexem *sprachbild* ist ein direkter Bezug zum Kerncurriculum gegeben (Handlungsfeld U: „Lernprozesse […] sprachbildend und kognitiv aktivierend gestalten", MfSB NRW, 2021b, S. 7 und die Leitlinie Vielfalt: „fördern Sprachbildung in allen Fächern", MfSB NRW, 2021b, S. 6). Ein weiteres, quantitativ sehr präsentes Lexem stellt *sprachsensib* ($N = 663$) dar, was zwar auf einen konkreteren Ansatz sprachlicher Bildung verweist, jedoch ebenfalls viel Raum für methodisch-didaktische Ausgestaltung lässt (Butler & Goschler, 2019). Anhand der Fundstellen von *sprachsensib* können konkretere Kontextualisierungen festgemacht werden, die differenzierter Aufschluss über dessen Ausgestaltung im Vorbereitungsdienst geben. So steht *sprachsensib* in den Dokumenten häufig in direkter Nähe zu *fachsprach* oder *bildungssprach*. Darüber hinaus wird *sprachsensib* in den Dokumenten in direktem Bezug zu schulpraktischer Unterrichtsplanung mit Themen wie Binnendifferenzierung, Individualisierung, Leistungsbewertung oder Moderation verwendet. Sprachsensibler Unterricht wird außerdem mit der Erstellung von Unterrichtsmaterial verbunden. Ein wesentlicher Teil der Vermittlung von Sprachsensibilität im Vorbereitungsdienst scheint sich also im Zuge der konkreten Unterrichtsplanung zu integrieren und reiht sich einerseits in spezifische, angrenzende Gebiete der Unterrichtsgestaltung ein, zielt andererseits aber auf die Förderung bildungs- und fachsprachlicher Register ab.

Ein weiteres, nennenswertes Ergebnis dieser Unterkategorie ist die häufige Kombination der Lexeme *sprach* + *förder* ($N = 176$), die eine starke textuelle Verbindung zu den Lexemen *fachsprach* ($N = 192$), *bildungssprach* ($N = 76$) und *unterrichtssprach* ($N = 21$) aufweisen. Die Kombination von *Deutsch* + *förder* ($N = 151$) kommt fast ebenso häufig in diesem Kontext vor. Betrachtet man begriffliche Überlegungen zu Sprachförderung wie von Becker-Mrotzek und Roth (2017), kann die Verwendung auf eine defizitorientierte Konnotation hinweisen, da Sprachförderung eher in Verbindung mit der sonderpädagogischen Förderung spezifischer sprachlicher „Probleme, Rückstände oder Defizite" (Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 16) verwendet wird.

Weiterhin gibt es viele Fundstellen für *bilingu* ($N = 117$), das genauso wie *mehrsprach* ($N = 25$) im Kontext sprachlicher Bildung in erster Linie für Fremdsprachenfächer verwendet wird. Während hier entsprechend die Förderung der jeweiligen Fremdsprache als weitere Sprache gemeint ist, gibt es vereinzelt auch Hinweise auf die Nutzung und Förderung von Mehrsprachigkeit im Sinne weiterer sprachlicher Ressourcen (*mehrsprach* + *nutz*: $N = 5$, *mehrsprach* + *förder*: $N = 10$). Weiterhin werden zum Großteil in curricularen Dokumenten von Herkunftssprachenunterricht Lexeme wie *herkunftssprach* ($N = 4$) oder *muttersprach* ($N = 3$) im Kontext sprachliche Bildung verwendet.

6. Diskussion

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung in NRW anhand der analysierten Dokumente als präsent und etabliert eingestuft werden kann. Diese Entwicklung ist durchaus positiv, betrachtet man zum Beispiel Aussagen von Baumann und Becker-Mrotzek (2014), die feststellten, dass sprachliche Bildung im Vorbereitungsdienst curricular eine „selten[e]“ (Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 45) Rolle spielt. Es wurde ebenso deutlich, dass die curricularen Dokumente auf institutioneller Ebene untrennbar mit den Landesvorgaben NRW verbunden sind, was unter anderem durch die Übernahme von Formulierungen aus dem Kerncurriculum erkennbar wurde. Dass unterschiedliche Ebenen im Bildungssystem im Kontext von Curricula aufeinander wirken ist ein Mechanismus von Sprachen- und Bildungspolitik (Berger, 2016; Künzli, 2009). Methodisch betrachtet stellte dies allerdings eine Herausforderung dar, da Informationen über die konkrete Ausgestaltung an den ZfsL teilweise unkonkret bleiben, vor allem hinsichtlich der Verwendung von abstrakten linguistischen Kategorien mit komplexen Bedeutungszusammenhängen. So war es beispielsweise nur teilweise möglich, auf Grundlage der Analyseergebnisse eine differenziertere Aussage über die Ausgestaltung der Lehrkräftebildung im Kontext der Verwendung von Mehrsprachigkeit zu treffen. Trotzdem kann eine hohe Relevanz sowie positive Perspektivierung von Mehrsprachigkeit durch die Übernahme von Formulierungen aus dem Kerncurriculum oder die Verbindung von *sprach* + *Vielfalt* grundsätzlich angenommen werden. Das zeigt sich beispielsweise auch durch die häufige Verbindung von *wertschätz* + *mehrsprach* als Übernahme aus dem Kerncurriculum, die dann jedoch nicht weiter ausgeführt wird und sich nicht eindeutig durch den Vergleich mit anderen Kategorien der Inhaltsanalyse im Kontext sprachlicher Bildung bestätigen lässt.

Bei der Behandlung von sprachlichen Kontexten als Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung (Oberkategorie 2) sind die Lexeme *mehrsprach/multilingu* sowie die Verbindung von *Migration+sprach* quantitativ stark im Vordergrund, während Lexeme zur Beschreibung konkreter Spracherwerbskontexte verhältnismäßig selten genannt werden. Eine differenzierte Darstellung, bzw. Vermittlung von sprachlichen Kontexten als Voraussetzung für den Unterricht scheint gerade für den Vorbereitungsdienst als Schnittstelle zur konkreten schulischen Praxis bedeutsam. Die ZfsL haben als Institutionen der Lehrkräftebildung in NRW eine spezifische, regionale Verbindung zur jeweiligen Schullandschaft und damit verbundenen sprachlichen Bedingungen der Lernenden. Es bietet sich daher an der Schnittstelle zur Praxis an, differenzierter auf Mehrsprachigkeit im jeweiligen Gebiet, bzw. an den Schulen des Ausbildungsbezirks, einzugehen.

Ein weiterer Teilaspekt der Fragestellung bezog sich auf sprachliche Bildung und damit einhergehende sprachliche Zielvorstellungen für die Unterrichtsgestaltung der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Die Ergebnisse zeigen eine häufige Nennung von sprachsensiblem Unterricht im direkten Zusammen-

hang mit bildungs- und fachsprachlichen Registern. Außerdem wird die Förderung der deutschen Sprache sowie bilingualer Unterricht, hauptsächlich im Kontext von Fremdsprachen, vielfach erwähnt. Die Analyse curricularer Dokumente hat prinzipiell nicht nur das Potenzial aufzuzeigen, wie der Vorbereitungsdienst in Bezug auf die relevanten Themen ausgestaltet wird, sondern auch zu zeigen, was hier gegebenenfalls keinen Raum einnimmt (Künzli, 2009). Dies kann durch den inhaltsanalytischen Vergleich der Kategorien sowie durch den Rückbezug auf die dargelegte Theorie geschehen. Der Vergleich der Oberkategorien untereinander konnte zeigen, dass Mehrsprachigkeit als genereller Kontext für den Unterricht überaus häufig genannt und positiv konzeptualisiert wird (Oberkategorie 1 und 2). Ansätze und Methoden sprachlicher Bildung, die ganzheitlich agieren und demnach auch mehrsprachiges Repertoire jenseits fach- und bildungssprachlicher Register des Deutschen oder einer Fremdsprache fördern, werden allerdings kaum bis gar nicht in den curricularen Dokumenten erwähnt (Oberkategorie 3). Gerade mit Blick auf die Überrepräsentation und affirmative Verwendung von sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit in Oberkategorie 1 und 2, die gleichzeitig jedoch überaus vage und unkonkret bleiben, könnte dieser Befund auf ein Dilemma hinweisen: So könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass sich Ziel- und Normvorstellungen des Unterrichts im Vorbereitungsdienst trotz der eigentlich positiven Darstellung von Mehrsprachigkeit als unterrichtlichen Kontext weiterhin an einer monolingual ausgerichteten Strategie sprachlicher Bildung orientieren (Gogolin, 2008; Niedrig, 2002). Diese Vermutung wird dadurch bestärkt, dass die Verwendung von Mehrsprachigkeit in den curricularen Dokumenten eine Art abstrakte, undurchsichtige Hülle darstellt, die kaum greifbar ist und eine konkrete Einordnung kaum ermöglicht. Begriffe wie *Fach- und Bildungssprache* werden hingegen in didaktischen und methodischen Kontexten wesentlich differenzierter ausgeführt und kontextualisiert.

Vergleicht man die hier für die zweite Phase der Lehrkräftebildung gewonnenen Ergebnisse mit curricularen Analysen der ersten Phase, gibt es einige Gemeinsamkeiten. So scheinen in beiden Phasen der Lehrkräftebildung in NRW Ansätze sprachlicher Bildung vermittelt zu werden, die vor allem bildungssprachliche Register fördern (Berkel-Otto et al., 2021; Putjata et al., 2016). Im Gegensatz dazu werden in den Curricula beider Phasen Methoden zur Förderung sprachlicher Repertoires jenseits dessen zwar teilweise erwähnt, nehmen jedoch im Vergleich einen sehr kleinen Raum ein.

7. Fazit und Ausblick

Durch die Analyse der curricularen Dokumente des Vorbereitungsdienstes in NRW auf institutioneller Ebene konnte im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung als Ausbildungsgegenstand für angehende Lehrkräfte erstmalig ein strukturierter Einblick in ein kaum erforschtes Feld generiert werden. Es wurden dabei neben theoretischen Hintergründen vor allem auch die Rahmenverordnungen des

Landes NRW für die Analyse einbezogen. Hierdurch konnten durch das inhaltsanalytische Vorgehen nicht nur Lexeme in den Dokumenten gezählt und intern verortet, sondern auch auf weiteren Ebenen extern kontextualisiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Insgesamt kann aufgrund der Analyseergebnisse festgehalten werden, dass sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit als Ausbildungsgegenstand im Vorbereitungsdienst präsente Themen darstellen. Dies ist im Hinblick auf die in der Vergangenheit formulierten Desiderata eine positive Entwicklung (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).

Ähnlich wie es Analysen curricularer Dokumente des Lehramtstudiums in NRW aufzeigen (Putjata et al., 2016), sind in den curricularen Dokumenten des Vorbereitungsdienstes ebenfalls vor allem Ansätze sprachlicher Bildung dominant, die bildungs- und fachsprachliche Register fördern. Die Förderung oder Nutzung sprachlicher Repertoires jenseits dieser Kategorien wird hingegen kaum erwähnt, was eher für eine monolinguale Ausrichtung spricht (Gogolin, 2008; Niedrig, 2002). Dieses Ergebnis, das sich auf Ansätze sprachlicher Bildung an sich bezieht (Oberkategorie 3), lässt sich allerdings nicht auf Ergebnisse hinsichtlich der Perspektivierung von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung im Vorbereitungsdienst (Oberkategorie 1 und 2) beziehen. Hier lässt sich nicht nur eine quantitativ präsente, sondern durchaus positiv-affirmative Verwendung von Begriffen im Kontext von Mehrsprachigkeit ausmachen, was sich größtenteils durch die enge Verbindung zum Kerncurriculum NRW begründet (MfsB NRW, 2021b). Obwohl eine positive Rahmung von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für den Unterricht in den Dokumenten deutlich wird, bleibt offen, wie der vielseitig interpretierbare Begriff der Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst genau aufgefasst und ausgestaltet wird. Gerade aufgrund des engen schulpraktischen Bezugs zu konkreten Lerngruppen und deren sprachlicher Repertoires besteht besonders im Vorbereitungsdienst das Potenzial, abstrakte linguistische Kategorien für die Praxis zu konkretisieren und zu operationalisieren. Darüber hinaus scheint es auch aus methodologischer Sicht wichtig zu betonen, dass „die Sprache der Dokumente per se nicht die Sprache der Wissenschaft“ (Salheiser, 2019, S. 1121) darstellt. Für den Vorbereitungsdienst ist dies besonders relevant, da er sich an einer Art Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung befindet. Obwohl es möglich war, bestimmte Lexeme innerhalb der Dokumente sowie im Kontext der Lehrkräftebildung und Sprachwissenschaft generell zu kontextualisieren, könnte eine methodische Erweiterung der Arbeit noch offene Fragen bearbeiten. So könnten Interviews mit lehrkräftebildenden Akteur:innen der ZfsL einen tieferen Einblick in die Formulierung und Ausgestaltung der Curricula bringen. Dadurch könnte nicht nur ein besseres Verständnis der Formulierungen in den curricularen Dokumenten generiert werden, sondern auch Inhalte im relevanten Kontext, die unter Umständen darüber hinaus gehen, in Erfahrung gebracht werden. Außerdem können Interviews einen wesentlich aktuelleren und präziseren Eindruck der Ausgestaltung der Lehre vermitteln, der im Hinblick auf aktuelle Veränderungen und Umgestaltungen wertvoll sein kann.

Danksagung

Ich danke insbesondere Lucas Schmitz für die Unterstützung bei der Erstellung des Datenkorpus.

Literatur

Bach, G. & Niemeier, S. (2010). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5. überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang.

Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg & Schroeder, Christoph, Witte, Annika (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.

Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983897

Berger, S. (2016). Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, *22*(2), 150–174. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102066&uid=frei

Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T. & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Appraoching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 82–103). Bristol: Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/9781788926119-007

Böing, M. (2022). Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt" in der Lehrer*innenbildung der zweiten Phase. Das Beispiel eines Fachseminars Geographie im Bundesland Nordrhein-Westfalen. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*, (S. 143–158). Münster: Waxmann.

Böning, C. (2023). Ein phasenübergreifender Blick auf sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung zwischen Theorie und Praxis: Das Desiderat Vorbereitungsdienst, *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbil,* 7, 262-281. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.13

Bot, K. de (2019). Defining and Assessing Multilingualism. In J. W. Schwieter & M. Paradis (Hrsg.), *The handbook of the neuroscience of multilingualism* (S. 3–18). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Brandt, H. (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Münster, New York: Waxmann.

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Klinkhardt.

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Wien: facultas. https://doi.org/10.36198/9783838556529

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434

Dubiel, S., Paetsch, J. & Lütke, B. (2019). Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In B. Ahrenholz, B. Lütke, H. Roll, J. Paetsch & S. Jeuk (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 339–356). De Gruyter Mouton.

García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Social Justice through Multilingual Education* (S. 140–158). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691910-011

García, O. & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge handbook of multilingualism (Routledge handbooks in applied linguistics* (S. 232–246). London: Routledge.

Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77–87). Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_6

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830970989

Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. *Language and Education*, *36*(5), 437–450. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085047

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. & Ohm, U. (2023). Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *26*(1), 161–184. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge handbook of multilingualism (Routledge handbooks in applied linguistics* (S. 214–231). London: Routledge.

Hélot, C., Frijns, C., van Gorp, K. & Sierens, S. (Hrsg.). (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501501326

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB, 8043. Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 10–15). Tübingen: A. Francke Verlag.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2019). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und Diskussion* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 191–205). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_3

Krumm, H.-J. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105–112). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher & S. Larcher Klee (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Beltz.

May, S. (2014). Introducing the "Multilingual Turn". In S. May (Hrsg.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (S. 1–6). New York: Routledge.

McMonagle, S. (2020). Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D.P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 31–37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_4

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021a). *BASS Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*. Verfügbar unter: https://bass.schul-welt.de/16253.htm

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021b). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023a). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=lehramtszugangsverordnung#det0

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023b). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=12764

Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Analyse bildungspolitischer und konzeptueller Ansätze. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, *8*(1), 1–13.

Oleschko, S. (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/ 12/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf

Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *21*(2), 5–12.

Paetsch, J., Dubiel, S., Lütke, B. & Stelze, K. (2020). Kooperation im Vorbereitungsdienst zu "Sprachbildung": Evaluation einer Qualifizierungsmaßnahme. *Journal für LehrerInnenbildung, 20*(4). 68–77.

Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, S. Lange & U. Franz (Hrsg.), *Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen* (S. 5–44). Kronach: Carl Link.

Putjata, G. (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, *4*(1), 81–94. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07

Putjata, G., Brizić, K., Goltsev, E. & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, *36*(5), 399–403. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804

Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen*, *32*(1), 34–44. https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34

Reimann, D. (2023). Ein mehrdimensional-integrierendes Modell der Mehrsprachenaneignung. Ein Vorschlag zur theoretischen Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé & C. Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (S. 25–74). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Salheiser, A. (2019). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1119–1134). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_80

Schnitzer, A. & Mörgen, R. (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *15*(1).

Schroedler, T. (2021). What is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 17–37). Bristol: Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/9781788926119-004

Schroedler, T. & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die Erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar*, (4), 6–20.

Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 173–191). Narr Francke Attempto.

Tracy, R. & Gawlitzek, I. (2023). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823392767

VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. *MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse*, 1989–2023 (Version 2021) [Computer software]. Berlin.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838585468

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München*, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim, Basel: Beltz.

Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_30