

Niehaus, Kevin

Einblicke in die empirische Entwicklung dilemmatisch angelegter Text-Bild-Vignetten im Handlungsfeld Inklusiver Sprachbildung. Qualitative Lehrkräfteprofessionalisierungs- und Kompetenzforschung im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 5 (2024), S. 1-26



Quellenangabe/ Reference:

Niehaus, Kevin: Einblicke in die empirische Entwicklung dilemmatisch angelegter Text-Bild-Vignetten im Handlungsfeld Inklusiver Sprachbildung. Qualitative Lehrkräfteprofessionalisierungs- und Kompetenzforschung im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache - In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 5 (2024), S. 1-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-340273 - DOI: 10.25656/01:34027

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-340273>

<https://doi.org/10.25656/01:34027>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 5

Kevin Niehaus

Einblicke in die empirische Entwicklung dilemmatisch angelegter Text-Bild-Vignetten im Handlungsfeld Inklusiver Sprachbildung

Qualitative Lehrkräfteprofessionalisierungs- und Kompetenzforschung im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Abstract (deutsch)

Der vorliegende Beitrag knüpft an das durch Paseka & Hinzke (2014a; 2014b) formulierte Potenzial einer qualitativen Erfassung von Lehrkräfteprofessionalität mittels *Fallvignetten*, *Dilemmainterviews* und *dokumentarischer Methode* an und überträgt dieses auf die Rekonstruktion von Handlungskompetenz (Martens & Asbrand 2009) im disziplinübergreifenden Querschnittsbereich einer *Inklusiven Sprach(en)bildung* (Rödel & Simon 2019). Der Schwerpunkt des Beitrags liegt in der Darstellung der empirischen Entwicklung, Pilotierung und Adaption von Text-Bild-Vignetten des inklusiv-sprachbildenden Schul- und Unterrichtsalltags. Darüber hinaus soll das Potenzial des forschungsmethodischen Zugangs für die interdisziplinäre Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Inklusions- sowie Heterogenitätsforschung aufgezeigt werden.

Abstract (englisch)

This article builds upon the potential of qualitatively capturing teachers' professionalism through case vignettes, dilemma interviews, and the documentary method of interpretation as it was formulated by Paseka & Hinzke (2014a; 2014b). It extends this potential to reconstruct pedagogical competence (Martens & Asbrand 2009) within interdisciplinary contexts of inclusive language education (Rödel & Simon 2019). The main focus of this article is to present the empirical development, piloting, and adaptation of text-image vignettes depicting inclusive language education practices in school and classroom settings. Moreover, it aims at highlighting the research method's capacity for interdisciplinary exploration in the realm of teacher professionalization. Specifically, within the field of German as a second language (concerning the area of migration-related multilingualism) as well as research in contexts of diversity within educational sciences (pedagogical inclusion).

Keywords

Fallvignetten, Dilemmainterviews, Dokumentarische Methode, Deutsch als Zweitsprache, Inklusion

Case Vignettes, Dilemma Interviews, Documentary Method, German as a Second Language, Educational Inclusion

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-5/niehaus

1. Zum Einsatz und Potenzial von Fallvignetten in Kontexten Inklusiver Sprachbildung¹

Während sich der empirische Einsatz von Fallvignetten in der anglophonen Forschungslandschaft bereits in unterschiedlichen Forschungsfeldern etabliert hat, findet dieser in der deutschsprachigen Forschung erst seit Beginn der 2000er Berücksichtigung (vgl. Schnurr 2003: 393). Bei der Fallvignette handelt es sich allgemein um eine Falldarstellung,

„[...] in der ein Fall (abstrakter: eine Merkmalsausprägung) präsentiert wird: die geraffte Darstellung einer Person (von Personen) und einer Situation, in der sich diese befindet (befinden); in manchen Fällen können sie auch die Darstellung von Handlungen bzw. Interaktionen zwischen Menschen einschließen.“ (ebd.)

Für die qualitative Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung (u.a. Kramer & Pallesen 2019; Pfaff & Krüger 2009; Rotter et al. 2019) und den Forschungsstrang der interpretativen Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Bonnet 2009, Bonnet & Hericks 2020; Kramer 2021, Sturm 2016, Zala-Mezö et al. 2021), in der sich der vorliegende Beitrag beiderseits verortet, heben verschiedene theoretisch-empirische Beiträge das spezifische Potenzial von dilemmatisch angelegten Fallvignetten² für die Rekonstruktion von Lehrkräfteprofessionalität und damit verbundener Handlungskompetenz hervor (vgl. Martens & Asbrand 2009). So kann der qualitativ-explorative Einsatz von Fallvignetten in Form eines Gesprächsimpulses (vgl. Atria et al. 2006; Kraler & Menges 2007) innerhalb semi-strukturierter, teilnarrativer Fokusinterviews (von dem Berge 2020: 286; Helfferich 2019: 675-678; Hopf 2000: 355) dazu beitragen, inhalts- und situationsbezogene und implizite „[...] Relevanz- und Sinngebungsmuster von Professionellen“ (Schnurr 2003: 393) zu erfassen. Das Potenzial lässt sich sowohl für die dokumentarische Interpretation und damit verbundene Rekonstruktion sowie Beschreibung von Lehrkräfteprofessionalität und Handlungskompetenz im Allgemeinen (u.a. Paseka & Hinzke 2014a, 2014b; Rosenberger 2016; Rotter & Bressler 2019;) als auch in Bezug auf bestimmte Fachperspektiven im Besonderen ausmachen (u.a. Sander 2017; Skintey 2023). Dahinter steht im Sinne des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes die Grundannahme, dass das professionelle Agieren von Lehrkräften durch komplexe, mehrdeutige und schwer planbare Handlungssituationen geprägt ist (Nentwig-Gesemann 2012: 10). Das Agieren in Spannungsfeldern ist für die praxeologische Perspektive auf Professionalität konstitutiv und unauflösbar. Professionalität bzw. ‚Handlungskompetenz‘ zeigt sich demnach im Umgang mit Unsicherheit(en), die sich mit den von Helsper (1996, 2002, 2004) beschriebenen und im Zeitverlauf weiterentwickelten Antinomien und Widersprüchen des Lehrkräftehandelns der modernen Gesellschaft beschreiben lassen (vgl. Helsper 2003: 142-161; Radhoff et al. 2019: 25-33).

¹ Ich danke den Gutachtenden für die wertvollen Hinweise zur Qualitätssteigerung des Papers.

² An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass Vignetten „Dilemmata enthalten können, aber nicht zwangsläufig enthalten müssen [...]“ (Schnurr 2003: 397).

Dass eine Balancierung der Antinomien auch im disziplinübergreifenden Bereich einer Inklusiven Sprach(en)bildung (Rödel & Simon 2019) von Bedeutung ist, wird aus der Betrachtung der unmittelbar damit verbundenen Bezugsdisziplinen deutlich. So lässt sich hinsichtlich des Aspekts Sprachbildung im Bereich Mehrsprachigkeit im Fach Deutsch als Zweitsprache nachzeichnen, dass

„[...] die Praxis der Deutschförderung und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit [...] in historische und aktuelle erziehungswissenschaftliche, sprachdidaktische, bildungspolitische und gesellschaftliche Diskurse eingebettet ist. So findet die Sprachbildung in der durch sprachlich-kulturelle Heterogenität geprägten Migrationsgesellschaft in den Kontexten statt, die sich zwischen den Polen Reproduktion des *monolingualen Habitus* (Gogolin, 1994) einerseits und der (modernen) pädagogischen Perspektive einer lernenden- kompetenzorientierten sowie machtkritischen Sprachbildung andererseits verorten lassen [...].“ (Skintey 2023: 2)

Ähnliche Polaritäten bzw. Widersprüchlichkeiten ergeben sich auch innerhalb der Fachperspektive Inklusion und der damit verbundenen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Heterogenitäts- und Inklusionsforschung. Exemplarisch sei hier auf die rekonstruktiven Studienergebnisse von Reiss-Semmler (2019) hingewiesen, die das Spannungsverhältnis zwischen inklusiver Programmatik (insbesondere die moralische Wertorientierung von Inklusion) einerseits und des meritokratisch ausgerichteten leistungslegierenden Schulsystems andererseits innerhalb von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften untersucht hat. Die identifizierten inklusiven Spannungsfelder (vgl. ebd.: 127-134), zu denen neben administrativ-pädagogischen Zwiespälten auch unterschiedliche Foki der Regel- und Sonderpädagogik sowie das inzwischen gut beleuchtete Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Neumann & Lütje-Klose 2020) bzw. Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmas (Boger & Textor 2015) gehören, führen dazu, dass auch Lehrkräfte an Schulen mit einem klaren Inklusionsprofil die „pädagogische Umsetzbarkeit von Inklusion infrage [stellen] [...] [und] sich auch inklusive Schulen der latenten Fremdrahmung nicht entziehen können“ (Reiss-Semmler 2019: 142).

Die sich innerhalb der beiden aufgeführten Fachperspektiven zentral ergebenden Antinomien von Einheit vs. Differenz und Subsumption vs. Organisation (Helsper 1996: 529) lassen sich nach Wernet (2003: 30) auch als Pluralisierungsparadoxon der Moderne fassen. Für das in-Beziehung-Setzen der sich ineinandergreifenden Forschungsbereiche DaZ und Inklusion (Riemer 2017a, 2017b) in der gemeinsamen Schnittstelle einer Inklusiven Sprachbildung (Niehaus in Vorb.) ergibt sich daraus das Potenzial, mittels Fallvignette, Dilemmainterviews und dokumentarischer Methode (Paseka & Hinzke 2014a: 46) den schulischen Umgang mit sprachbezogener ‚Allgemeinheit und Verschiedenheit‘ (vgl. Helsper 2004: 19-26) zu beleuchten. Aus empirischer Perspektive lässt sich fragen, wie mit dem „Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen [...] und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel 2018: 116) im Rahmen des Reformauftrags schulischer Inklusion umgegangen wird. Dies gilt vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose 2015), welches sprachliche Vielfalt als eine von vielen Heterogenitätsdimensionen versteht (vgl. Sturm 2013), insbesondere für die Frage des Umgangs mit

migrationsbedingter Mehrsprachigkeit³ einerseits und mehrsprachigkeitsbedingten Entwicklungsverläufen⁴ andererseits (vgl. Di Venanzio & Niehaus 2023).

In Anschluss an den durch Paseka & Hinzke (2014b: 18-20) dargestellten forschungsmethodischen Zugang des kombinierten Einsatzes von Fallvignette und Dilemmainterview (Aufenanger 1991; Heinrich 2006) zur Rekonstruktion von impliziten Handlungsstrategien bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften stellt der weitere Beitrag das empirische Erstellen von Text-Bild-Vignetten des inklusiv-sprachbildenden Schul- und Unterrichtsalltags in den Mittelpunkt (Abschnitt 2). Hintergrund ist, dass konkrete Einblicke in die strukturierte Entwicklung von (schul- und unterrichtsbezogenen) Fallvignetten sowie deren Einsatz zugunsten einer umfassenden Daten- und Ergebnisdarstellung größtenteils fehlen oder nur rudimentär erfolgen (vgl. Paseka & Hinzke 2014a: 52-53). Aufbauend auf dem Nachzeichnen der strukturierten empirischen Entwicklung von Fallvignetten, die in diesem Fall einer empirischen Teilstudie eines größeren Forschungsprojektes entstammen (Niehaus in Vorb.), wird anschließend eine Fallvignette exemplarisch vorgestellt und hinsichtlich ihrer Text-Bild-Relation (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 150) analysierend interpretiert (Abschnitt 3). Dieser Schritt ist notwendig, um sich innerhalb des Forschungsprozesses den potenziellen Einfluss des Impulsmaterials und damit potenziell verbundenen ‚Lesarten‘ der Fallvignette(n) bewusst zu machen. Im 4. Abschnitt werden daraufhin Ergebnisse und Rückschlüsse vorgestellt, die sich aus der Pilotierung der Fallvignetten in fokussiert-narrativen Einzelinterviews (Merton & Kendall 1979) ergaben. Diese können als Hinweise und Impulse für weitere vignettenbasierte Forschungsvorhaben dienen. Der letzte Abschnitt dient der Diskussion und der Darstellung offener Fragen (Abschnitt 5).

2. Empirische Entwicklung von Fallvignetten des inklusiv-sprachbildenden Schul- und Unterrichtsalltags

Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, basieren die folgenden Darstellungen zur Entwicklung von Fallvignetten des inklusiv-sprachbildenden Schul- und Unterrichtsalltags auf einer Entwicklungsstudie, die als Teilstudie in ein größeres interdisziplinäres Forschungsprojekt zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion eingebettet ist (Niehaus in Vorb.). Mit dem übergeordneten Ziel, habituell-handlungsleitende Orientierungen von angehenden Lehrkräften in konkreten Kontexten Inklusiver Sprachbildung rekonstruieren zu können, bestand die Notwendigkeit darin, Fallvignetten für fokussiert-narrative Interviews empirisch zu entwickeln. Hierbei musste Folgendes beachtet werden: Es wurden sowohl Studierende als auch angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst interviewt. Alle Personen befinden bzw. befanden sich in der Ausbildung für das Lehramt der Sekundarstufe I. Das Sample bestand somit aus Personen mit unterschiedlichen Studien- und Praxiserfahrungen in unterschiedlichen Phasen in Studium bzw. Ausbildung. Aufgrund quantitativ und qualitativ unterschiedlich gelagerter und ausgeprägter Studien- und Praxiserfahrungen konnte nicht von einem gleichen Repertoire an professionsbezogenen Erfahrungen ausgegangen werden. Eine kurze, begleitende Fragebogenerhebung zu sozio-demografischen Angaben bestätigte dieses Bild. Die Fallvignetten sollten somit genug schul- und

³ Im Rahmen des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit beschreibt der Begriff ‚migrationsbedingte Mehrsprachigkeit‘ das Sprachenrepertoire von Schüler:innen, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrung ihrer Herkunftsfamilie [unabhängig der Generation] neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprachen [nutzen]“ (Binanzer & Jessen 2020: 223).

⁴ Bis heute ist die differentialdiagnostische Abgrenzung zwischen zweitspracherwerbsbedingten Auffälligkeiten und Markern einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SES) im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ein fortlaufendes Forschungsfeld (vgl. u.a. Chilla et al. 2010; Rothweiler 2016; Schmidt 2014).

unterrichtsbezogenen Kontext bieten, um im Interview inhaltsbezogen und zielgerichtet miteinander ins Gespräch zu kommen. Zeitgleich ermöglicht der Einsatz von Fallvignetten die Generierung relevanter Daten für die Beantwortung der Fragestellung, und darüber hinaus eine hohe Vergleichbarkeit. Die erstellten Fallvignetten wurden somit in Anschluss an Paseka & Hinzke (2014b: 18) als „[...] kurze Fallgeschichten [konzipiert], in denen ein hypothetisches Dilemma sprachlich repräsentiert wird (vgl. Paseka et al. 2013: 11ff.)“. Zudem wurde bei der Erstellung darauf geachtet, dass den Vignetten „mindestens eine Antinomie [vgl. Helsper 1996] zu Grunde liegt“ (ebd.), die nicht unbedingt explizit präsentiert wird, sondern größtenteils implizit aus der jeweils dargestellten Gesprächsinteraktion der abgebildeten Lehrkräfte natürlich erwächst:

„So sind alle Fallgeschichten in der Schule verortet und beinhalten eine berufspraktische Problemsituation, die eine Entscheidung verlangt. Dadurch sollen die Befragten herausgefordert werden, sich in die Situation hineinzusetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen bzw. Lösungsvorschläge mit eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen“ (Paseka & Hinzke 2014a: 52).

Bei der Erstellung der Fallvignetten wurde sich am zyklischen Prozess der Vignettenkonstruktion (Sander 2017: 126-142) orientiert. Dieser Prozess erlaubt eine sukzessive Erstellung und das prozessuale Redigieren von Vignetten. Die einzelnen Prozessschritte wurden aufgrund des Designs der Gesamtstudie (vgl. Niehaus in Vorb.) leicht adaptiert umgesetzt und gliedern sich wie folgt (Abbildung 1):

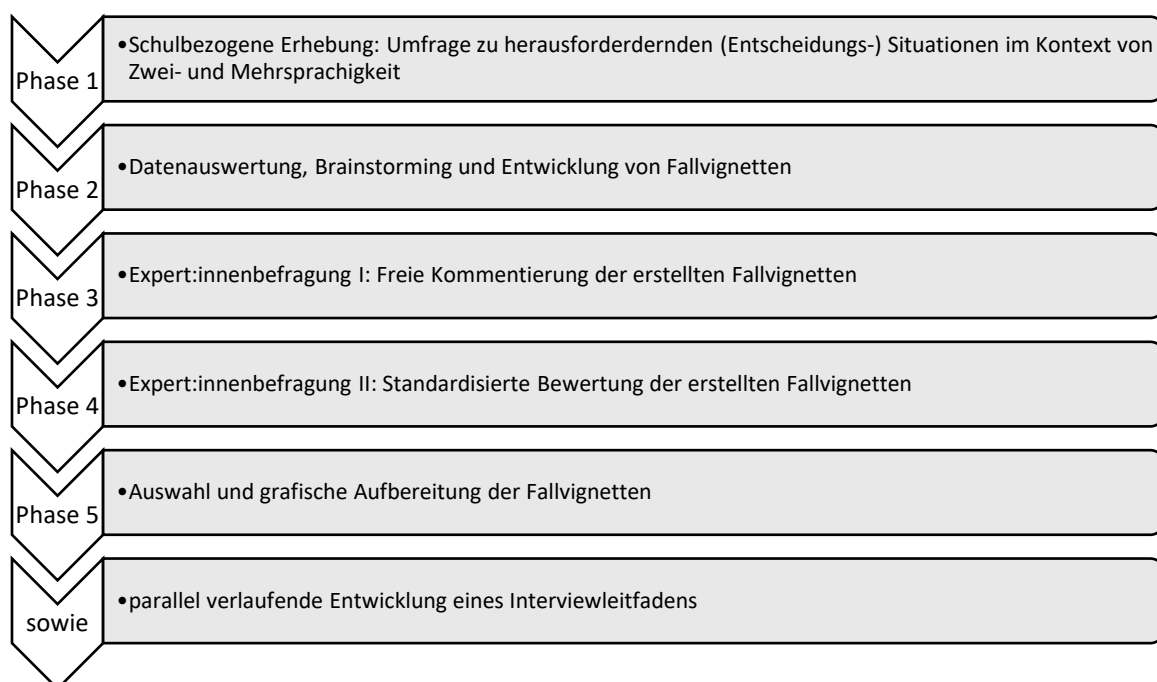


Abbildung 1: Entwicklungsprozess der Vignettenkonstruktion, adaptiert nach Sander 2017 (Niehaus in Vorb.)

2.1 Schulbezogene Erhebung

Mit dem Anspruch auf größtmögliche ökologische Validität (Bronfenbrenner 1981) und der authentischen Darstellung konkreter schul- und unterrichtsbezogener Kontexte, basieren die konzipierten Fallvignetten auf schulpraktischen Erfahrungsberichten von Lehrkräften. Ökologische Validität meint nach Bronfenbrenner „das Ausmaß, in dem die von den Versuchspersonen [hier: interviewten angehenden Lehrkräften, K. N.] einer wissenschaftlichen Untersuchung erlebte Umwelt die Eigenschaft hat, die der Forscher voraussetzt“ (ebd.: 46) In Übertrag auf das Impulsmaterial der Fallvignetten sind damit handlungsbezogene Darstellungen gemeint, die dem ‚natürlichen Lebensbereich‘ entsprechen [hier: professionelle Settings im Erfahrungsraum Schule und Unterricht].

Als außeruniversitäre Expert:innen (n=16) wurden sowohl praktizierende Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I als auch Moderator:innen⁵ des Bereiches DaZ der staatlichen Lehrkräftefortbildung Nordrhein-Westfalens mittels offener Online-Befragung auf der Umfrageplattform LimeSurvey zu schulisch-unterrichtlich herausfordernden (Entscheidungs-) Situationen im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit befragt. Damit wendet sich die vorliegende Studie bereits in der ersten Phase von der rein theoriebasierten Entwicklung von Fallvignetten ab (vgl. Sanders 2017: 126-128). Zur Gliederung und Vorstrukturierung der Umfrage wurde sich an dem in einer theoretischen Vorstudie entwickelten Struktur- und Kontextmodell Inklusiver Sprachbildung (Abbildung 2) und den darin dargestellten Handlungsdimensionen (farbig markiert) orientiert (curriculare Validität).⁶ Weitere Impulse und Hilfestellung, die zur Beantwortung der Frage(n) dienten, konnten sich die befragten praktizierenden Lehrkräfte und Moderator:innen durch das Drop-Down-Menü auf der Benutzeroberfläche der Umfrage optional anzeigen lassen (vgl. Tabelle 1).

⁵ Moderator:innen der staatlichen Lehrkräftefortbildung Nordrhein-Westfalens sind dienstlich beauftragte Lehrkräfte, die in einem gewissen Inhalts- bzw. Themenfeld besondere Expertise besitzen und im Sinne von Multiplikator:innen andere Lehrkräfte schulintern oder -extern in Einzelveranstaltungen oder Veranstaltungsreihen fort- und weiterbilden.

⁶ Die theoretische Vorstudie ist ebenfalls Teil der Gesamtstudie zu habituell-handlungsleitenden Orientierungen von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I in Kontexten Inklusiver Sprachbildung (Niehaus in Vorb.). Hierzu wurden in einem breit angelegten Literaturreview verschiedene Kompetenzbeschreibungen der Fachperspektiven DaZ und Inklusion im Sinne einer Dokumentenanalyse gesichtet und synoptisch zusammengeführt.

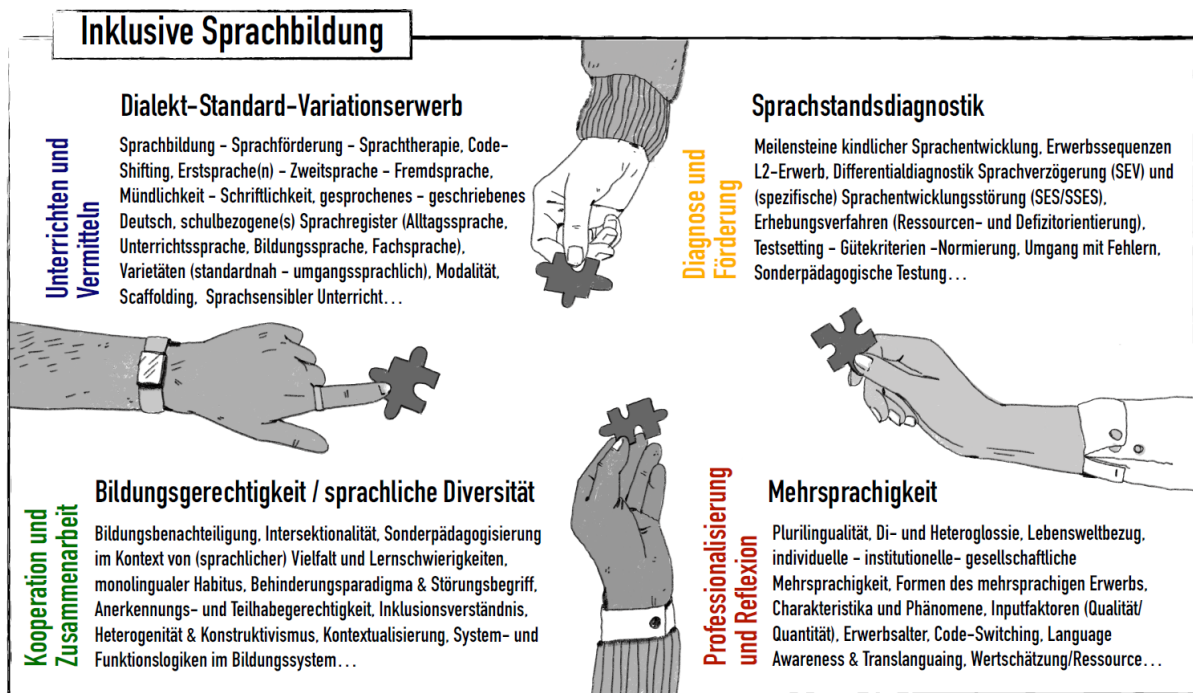


Abbildung 2: Struktur- und Kontextmodell „Inklusive Sprachbildung“ (Niehaus 2023a)

1. Handlungsdimension Unterrichten und Vermitteln

Vor welchen herausfordernden (Entscheidungs-)Situationen stehen/standen Sie bzw. das Kollegium, wenn es um **den Unterricht** von zwei- und mehrsprachigen Schüler:innen geht/ging?

Hilfestellung: Vor welchen (auch konzeptionellen) Überlegungen stehen/standen Sie bzw. das Kollegium im Kontext des Unterrichts mit zwei- und mehrsprachiger Schüler:innen? Konkretisieren Sie gerne anhand von Beispielen (bitte anonym beschreiben).

2. Handlungsdimension Diagnose und Förderung

Vor welchen herausfordernden (Entscheidungs-)Situationen stehen/standen Sie bzw. das Kollegium, wenn es um **die Diagnose und Förderung** von zwei- und mehrsprachigen Schüler:innen geht/ging?

Hilfestellung: Vor welchen (auch konzeptionellen) Überlegungen zur diagnostischen Arbeit stehen/standen Sie bzw. das Kollegium im Kontext der Sprachstandsdiagnostik mit zwei- und mehrsprachigen Schüler:innen? Konkretisieren Sie gerne anhand von Beispielen (bitte anonym beschreiben).

3. Handlungsdimension Kooperation und Zusammenarbeit

Vor welchen herausfordernden (Entscheidungs-)Situationen stehen/standen Sie bzw. das Kollegium, wenn es um **die unterrichtliche Annahme von sprachlicher Heterogenität** geht/ging?

Hilfestellung: Vor welchen (auch konzeptionellen) Überlegungen auf sprachlicher Ebene stehen/standen Sie bzw. das Kollegium im Kontext inklusiven Unterrichts? Konkretisieren Sie gerne anhand von Beispielen (bitte anonym beschreiben).

4. Handlungsdimension Professionalisierung und Reflexion

Vor welchen herausfordernden (Entscheidungs-)Situationen stehen/standen Sie bzw. das Kollegium, wenn es um **die Wahrnehmung von zwei- und mehrsprachigen Schüler:innen** geht/ging?

Hilfestellung: Vor welchen (auch konzeptionellen) Überlegungen stehen/standen Sie bzw. das Kollegium im Kontext des Austausches über zwei- und mehrsprachiger Schüler:innen? Konkretisieren Sie gerne anhand von Beispielen (bitte anonym beschreiben).

Tabelle 1: Explorative Fragen der schul- und unterrichtsbezogenen Umfrage (Niehaus in Vorb.)

2.2 Datenauswertung, Brainstorming und Entwicklung von Prototypen

Aufbauend auf der explorativen Erhebung schul- und unterrichtsbezogener Handlungs- und Entscheidungssituationen wurden die erfassten Beispiele mit den Handlungsdimensionen sowie Subdimensionen (verstanden als primäres Inhaltsfeld der jeweiligen Handlungsdimension, bspw. Dialekt-Standard-Variationserwerb) des Struktur- und Kontextmodells Inklusiver Sprachbildung inhaltlich in Verbindung gebracht (vgl. Niehaus 2023a). Weiter wurden die generierten Situationsbeschreibungen hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Ähnlichkeiten geclustert und zusammengefasst. Insgesamt konnten so 11 Textvignetten erstellt werden, die anschließend durch theoretisch-inhaltliche Aspekte der Fachperspektiven DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit) und Inklusion verdichtet wurden (heuristisches

Konstruktionsprinzip).⁷ Dabei wurde in Anschluss an Sander (2017: 128) darauf geachtet, dass „möglichst vielfältige Aspekte der [Handlungs- und] Entscheidungssituation thematisiert werden und den interviewten [Personen] so möglichst vielfältige, kontrastreiche und widerstreitende Anknüpfungspunkte für ihre eigenen Überlegungen geboten werden [...]“. Die so konzipierten Prototypen wurden daraufhin mit den Mitgliedern der AG Mehrsprachigkeitsforschung⁸ und weiteren wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Instituts DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen (n=8) im Rahmen gemeinsamer Brainstormings sowohl inhaltlich als auch in der sprachlichen Aufbereitung kritisch betrachtet, reflektiert, überarbeitet und erweitert.

2.3 Expert:innenbefragung I: Freie Kommentierung der Fallvignetten

Die bis dahin erstellten Fallvignetten wurden in einem dritten Schritt mit den zuvor bereits aktivierten außeruniversitären Expert:innen rückgekoppelt. Dies erfolgte erneut mittels offener Umfrage auf der Online-Plattform LimeSurvey. Die Expert:innen wurden gebeten, die erstellten Textvignetten auf Basis eigener schulisch-unterrichtlichen Erfahrungen zu kommentieren. Folgende Leitfragen standen im Mittelpunkt der zweiten Online-Befragung (Abbildung 3):

- 1.) Bitte kommentieren Sie zu der oben dargestellten Vignette (Fallsituation) Ihre Impulse, Ideen, Gedanken, Änderungswünsche sowie inhaltlichen oder sprachlichen Verständnisprobleme.
- 2.) Welche inhaltlichen Bereiche werden durch die Vignette (Fallsituation) evoziert? An welche inhaltlichen Bereiche denken Sie beim Lesen der Vignette? Listen Sie bitte stichwortartig auf.
- 3.) Die Vignette (Fallsituation) lässt sich folgende(r)/n Handlungdimension(en) zuordnen (bitte anklicken), weil... (bitte kurze Begründung im Feld geben). [*Hinweis: Mehrfachauswahl- und antworten sind möglich!*]

Abbildung 3: Leitfragen der zweiten Onlinebefragung (Niehaus in Vorb.)

Während die ersten beiden Fragen im *Freitextantwort*-Format angelegt waren, wurde die dritte Frage im Multiple-Choice-Format generiert. Die Auswahlmöglichkeiten umfassten die vier Handlungsdimensionen (Unterrichten & Vermitteln, Diagnose & Förderung, Kooperation & Zusammenarbeit sowie Professionalisierung & Reflexion) des bereits zuvor angesprochenen Struktur- und Kontextmodells Inklusiver Sprachbildung (Abbildung 2). Auf Basis der damit erhobenen Einschätzung konnte neben der Passgenauigkeit des erstellten Struktur- und Kontextmodells auch die sprachlich-inhaltliche Verständlichkeit der Textvignetten sichergestellt werden, damit

⁷ Die Fallvignetten, die nicht im Rahmen des größeren Forschungsprojektes zum Einsatz kamen, wurden bereits als OER (Open Educational Resources) veröffentlicht (Niehaus 2023b) und können im Sinne von Prototypen als Impuls- und Arbeitsgrundlage weiterer Forschung dienen.

⁸ <https://www.uni-due.de/daz-daf/ag.php> (zuletzt aufgerufen am 10.08.2023).

„[...] die befragten Personen in der artifiziellen Interviewsituation nicht anders antworten als sie es in ihrem Alltag tun würden. Die Vignetten sind, wendet man diesen Begriff auf das Erhebungsinstrument an, also dann ökologisch valide, wenn die dort dargestellten Situationen weitestgehend eine realiter zumindest denkbare Situation zeigen“ (Sander 2017: 128).

Insbesondere die Anmerkungen zur sprachlichen Realisierung der Textvignetten stellten sich als hilfreich heraus. So kommentierten einige Expert:innen, dass die Darstellungsweise teilweise zu konzeptionell-abstrakt sei und somit konstruiert-unauthentisch wirken würde. Im Zuge dessen wurden die Fallvignetten entlang des Feedbacks erneut überarbeitet⁹, mit den Mitarbeitenden der AG Mehrsprachigkeitsforschung des Instituts DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen noch einmal diskutiert und zusammen im Struktur- und Kontextmodell Inklusiver Sprachbildung (Abbildung 2) verortet.

2.4 Expert:innenbefragung II: Standardisierte Bewertung der Fallvignetten

Um die Auswahl der in der empirischen Hauptstudie des Forschungsprojektes (Niehaus in Vorb.) einzusetzenden Fallvignetten kriteriengeleitet treffen zu können, folgte eine zweite Expert:innenbefragung mittels erneuter Umfrage auf der Onlineplattform LimeSurvey. Dazu wurden diesmal neben praktizierenden Lehrkräften und in der Lehrkräftefortbildung tätigen Moderator:innen (n=6) auch wissenschaftliche Mitarbeitende des Faches DaZ/DaF sowie inhaltlich angrenzender Fachdisziplinen (u.a. der kritischen Erziehungswissenschaft, die Fragen bildungsbezogener Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit in den Fokus rückt) (n=8) befragt. Im Gegensatz zu der freien Kommentierung (Abschnitt 2.3) erfolgte die Bewertung der überarbeiteten Fallvignetten im Matrixfrage-Format (ja/nein/unsicher); auch um die Rücklaufquote konstant hoch zu halten. Die Einschätzung und Bewertung der inzwischen mehrmals überarbeiteten Fallvignetten erfolgte entlang der Fragen, ob es sich a) bei der jeweils dargestellten Fallvignette um eine schulisch-unterrichtliche Handlungs- und Entscheidungssituation handelt, b) die dargestellte Fallsituation Handlungskompetenz erfordert und c) die dargestellte Situation im inklusiven Schulalltag verortet werden kann. Ergänzend sollten die befragten Expert:innen die im Rahmen der AG Mehrsprachigkeitsforschung getroffene Zuordnung der einzelnen Textvignetten zu Handlungs- und Subdimensionen des Struktur- und Kontextmodells Inklusiver Sprachbildung (Abbildung 2) bewerten. Alle Vignetten haben durch die Expert:innenbefragung ausreichend Zustimmung gefunden (Niehaus in Vorb.) und zeigten sich somit ökologisch valide (vgl. Cicourel 1982).

2.5 Auswahl und grafische Aufbereitung der Fallvignetten

Auf Basis der durch die Expert:innen eingeschätzten inhaltlichen Passgenauigkeit der Fallvignetten entlang der in Abschnitt 2.4 dargelegten Einschlusskriterien wurden vier Vignetten ausgewählt (die zu diesem Zeitpunkt als reine Textvignetten vorlagen) und durch einen Illustrator¹⁰ abschließend visualisiert. Die Entscheidung, mit Text-Bild-Vignetten zu arbeiten, ergab sich im Forschungsprozess selbst, da im Rahmen

⁹ Zum Beispiel wurde die gendergerechte Schreibweise in den Sprechblasen der abgebildeten Personen innerhalb der Text-Bild-Vignette entlang der Rückmeldung der schulischen Expert:innen bewusst ausgelassen (vgl. Abschnitt 3), um einen weniger konstruierten und stärker an der schulischen Realität angelehnten kollegialen Austausch abbilden zu können. So wird nach Rückmeldung der schulischen Expert:innen in der schulischen Handlungspraxis auch weiterhin oft das generische Maskulinum benutzt.

¹⁰ An dieser Stelle sei Maurizio Onano (<https://www.maurizio-onano.com/>, abgerufen am 14.07.2023) herzlich gedankt.

der interpretativen Schul- und Unterrichtsforschung bis dato vor allem textbasierte Vignetten (u.a. Paseka & Hinzke 2014a, 2014b) oder Audiovignetten erprobt wurden (Sander 2017). Die Illustration eröffnet zusätzlich das Potenzial, sich im Interview „[...] eine realistische Vorstellung von der Situation zu [machen]“ (ebd.: 130). Gleichzeitig ist jedoch zu bedenken, dass mit bildlichen Darstellungen (Mimik, Gestik, Körpersprache, Raum-Lage-Beziehungen) durchaus auch die Gefahr einhergeht, Situationsdeutungen möglicherweise vorwegzunehmen.¹¹ Dies wurde im Vorfeld mit dem Illustrator thematisiert und nach möglichst offenen bzw. neutralen Darstellungen der Fallsituierungen und ergänzenden Gesprächsbeiträge der dargestellten Lehrkräfte gesucht. Zeitgleich wurde die mögliche Beeinflussung der Bildlichkeit im Rahmen der dokumentarischen Interpretation des Impuls- bzw. Stimulusmaterials mitberücksichtigt (Abschnitt 3.2). Auch weitere, „formale Konstruktionskriterien“ (Paseka & Hinzke 2014a: 52) wurden beachtet, die sich als *best practice* bzw. Erfahrungswerte aus anderen Studien ergaben (vgl. u.a. Beck et al. 2008; Sander 2017; Schratz et al. 2012):

„Demnach sollen Vignetten beobachtbares Verhalten beschreiben, aber keine Interpretationen beinhalten; eine Situation *dicht* darstellen, d. h. schnell erfassbar und nicht zu komplex sein, aber prägnante Kontextinformationen zum Verständnis der Situation liefern; authentisch und wahrscheinlich erscheinen; konkret, aber nicht zu spezifisch sein; nicht intendierte Identifikationen mit Protagonisten der Geschichte vermeiden; auf eine den Befragten möglichst handlungsnahe und relevante Problemstellung zulaufen; mehrere Lösungen oder Wege zulassen und schließlich einen Vergleich zwischen den Befragten ermöglichen“ (Paseka & Hinzke 2014a: 52).

3. Exemplarische Darstellung einer Text-Bild-Vignette

Die folgende exemplarische Darstellung der Fallvignette AO-SF¹² (Abbildung 4) in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Konzeption erfolgt in zwei Schritten. Als erstes wird die Vignette in ihren konzeptionellen Merkmalen in Anschluss an die Expert:innen-Befragungen (Abschnitt 2.3 und 2.4) dargestellt. Zum besseren inhaltlichen Verständnis wird die Text-Bild-Vignette theoretisch eingebettet und thematisch gerahmt (Abschnitt 3.1). Die Struktur aller Fallvignetten ist identisch aufgebaut und orientiert sich an der Vignettenstruktur Sanders (2017: 130): Diese besteht aus einer einleitenden Situierung (Situationsbeschreibung), die anschließend durch eine Gesprächssituation (Gesprächssequenz) schulisch Professioneller ergänzt wird. Dabei haben

„[a]lle Situationen [...] einen offenen Ausgang und verlangen nach einer Entscheidung, die von allen Interviewten eingefordert wird. Zunächst muss die Situation erfasst werden. Lautes Nachdenken und sprachlich gefasste Überlegungen verweisen auf implizite Regeln, d.h. Interpretationsschemata, Diskursformen und Normierungen, auf die die Befragten zurückgreifen und für die Deutung der Situation und die Entwicklung von Lösungen nutzen (vgl. Giddens 1984; Reckwitz 2003). Regeln stellen somit praxisrelevante (Denk-)Strukturen dar, die – ausgelöst durch die Interviewsituation –

¹¹ Für eine ausführlichere Reflexion des Einsatzes von Text-Bild-Vignetten siehe Niehaus (in Vorb.).

¹² Die Abkürzung „AO-SF“ steht für die „Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung“ des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (vgl. AO-SF NRW 2016). Auch wenn es sich hierbei um eine gesetzliche Ausbildungsordnung handelt, wird die Kurzform „AO-SF“ innerhalb der schulischen Praxis für den Prozess der Beantragung der Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs und die damit einhergehende Gutachtenstellung genutzt.

teilweise diskursiv zugänglich sind, teilweise als praktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode erschlossen werden können“ (Paseka & Hinzke 2014b: 18).

In einem anschließenden Schritt wird die illustrierte Textvignette (Text-Bild-Vignette) analysiert. Die forschungsmethodische Kombination aus Fallvignette (als Stimulus- bzw. Impulsmaterial) und Dokumentarischer Methode (vgl. Abschnitt 1) erfordert die vorherige Rekonstruktion der Text-Bild-Relation (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 150) bzw. die Analyse des Impulsmaterials (Merton & Kendall 1979: 171-173) im Sinne der dokumentarischen Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2007; 2009). Um im späteren Prozess der Datenanalyse ‚subjektive‘ Anteile und Interpretationen der interviewten angehenden Lehrkräfte als solche identifizieren zu können (vgl. Merton et al. 1990: 3), ist es dienlich, dass ‚objektive‘ Bestandteile der Darstellungen, die bei der Bearbeitung der Fallvignette aus Sicht der interviewten Personen potenziell relevant sein könnten (Sander 2017: 130), zuvor analysiert werden (Abschnitt 3.2).

3.1 Darstellung der Fallvignette AO-SF

Die Fallvignette AO-SF (Abbildung 4) ist im Struktur- und Kontextmodell Inklusive Sprachbildung (Abbildung 2) der Handlungsdimension „Zusammenarbeit und Kooperation“ zuzuordnen. Aus der Fachperspektive DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit) bezieht sich die Fallvignette auf die Subdimension (Inhaltsfeld) „Bildungsgerechtigkeit/sprachliche Diversität“. Theoretisch lässt sich die Fallvignette in den inter- und multiprofessionellen Prozess sonderpädagogischer Gutachtenerstellung einbetten (Lüdtke & Stitzinger 2017: 150-158).

Inhaltlich wird die durchaus komplexe Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe bei zwei- und mehrsprachigen Lernenden hervorgehoben (u.a. Chilla 2019: 127, 132; Dirim & Khakpour 2018: 203; Jeuk 2015: 231-248). Thema der Fallvignette ist die Überprüfung eines vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs einer Schülerin im Förderschwerpunkt Lernen, der sich durch sprachliche Schwierigkeiten zu begründen scheint (Fallsituierung). Die ergänzende Gesprächssituation (Gesprächssequenz) ist als pädagogischer Austausch zwischen der extern beauftragten sonderpädagogischen Lehrkraft, die den Gutachtenprozess schwerpunktmäßig leitet, und vier weiteren Lehrkräften, die die Schülerin unterrichten, angelegt. Innerhalb des kollegialen Austausches wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte uneins sind und ihre individuellen Einschätzungen unterschiedlich begründen (vgl. Moser et al. 2014: 124-143; Werning & Arndt 2013: 12-40). Hinsichtlich des Handelns in Spannungsfeldern lassen sich für die Fallvignette AO-SF die im ersten Abschnitt angesprochenen Grundantinomien „Subsumption vs. Organisation“ und „Einheit vs. Differenz“ Inklusiver Sprachbildung erkennen (vgl. Abschnitt 1 sowie Helsper 1996: 529): So ist „jeder Schüler, jede Situation [...] anders [und] muss anders rekonstruiert werden – und zeitgleich muss dies im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrerarbeit geschehen“ (Terhart 2011: 206). Weiter stehen die dargestellten Lehrkräfte vor der Aufgabe, die formale Gleichbehandlung aller Schüler:innen zu beachten, bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Lagen der:des jeweiligen Lernenden (hier: Schülerin Veronika) (vgl. ebd.).

Die geschlossene Expert:innenbefragung (Abschnitt 2.4) ergab, dass es sich bei der Fallvignetten um eine schulisch-unterrichtliche Handlungs- und Entscheidungssituation handelt und die dargestellte Falldarstellung als prototypisches Beispiel des inklusiven Schulalltags verstanden werden kann. Auch die Bedeutung von Handlungskompetenz wurde seitens der außeruniversitären Expert:innen bestätigt (Niehaus in Vorb.). In Ergänzung lieferten die offenen Items der Expert:innenbefragung (Abschnitt 2.3) Hinweise zu

Fachinhalten, die durch die Fallvignette AO-SF berührt werden. So bringt der überwiegende Teil der befragten Expert:innen das Themenfeld Institutionelle Diskriminierung (Defizitperspektive, Vorurteile, Chancengleichheit...) und den Bereich der Bezeichnungspraktiken (Zuschreibungen, Attestierungen...) mit der Fallvignette in Verbindung. Für die Hälfte der Befragten umfasst die Fallvignette weiter den Bereich der professionellen Reflexion (reflexiver Umgang mit subjektiven Deutungsansätzen, Strategien der Überforderung oder Kriterienorientierung...) im Kontext von Inklusion (Wissen über Beschulungsorte, Haltung, Inklusionsverständnis...).

Fallvignette 3 – AO-SF

Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik hat den Auftrag bekommen, den Unterstützungsbedarf im Bereich *Lernen* für die Schülerin Veronika zu überprüfen.

Um ein besseres Bild zu bekommen, unterhält sich die Lehrkraft mit der Klassenlehrerin von Veronika und erfragt Informationen über die aktuelle schulisch-unterrichtliche Situation. Die Klassenlehrerin berichtet von ihrem Leidensdruck mit Veronika. Sie weiß nicht mehr, wie sie Veronika in der Schule noch helfen soll. Ihr Schluss ist:

„Veronika muss auf jeden Fall die Schule wechseln. So war es auch bereits letztes Jahr mit Veronikas Bruder. Der hatte die gleichen sprachlichen Schwierigkeiten. Er besucht inzwischen auch die Förderschule.“

Nachdem die sonderpädagogische Lehrkraft im Unterricht hospitiert hat, sucht sie nochmals das Gespräch mit der Klassenlehrerin und weiteren Fachkolleg:innen.

C: „Veronika hat einfach keine guten Ausgangsvoraussetzungen. Das können wir hier nicht auffangen. Die Eltern haben nach eigener Aussage selbst keine Schule besucht. Alle Geschwister sind bereits auf einer Förderschule.“

A: „Woran machen Sie aktuell fest, dass Veronika die Schule wechseln müsste? Bei der Beantragung der Überprüfung wurde das für mich nicht ganz deutlich.“

E: „Wenn ich mir die Notenübersicht ansehe, dann fällt mir auf, dass Veronikas Leistungen in Kunst, Musik, Sport, Technik und Hauswirtschaft deutlich besser ausfallen als in den Hauptfächern.“

B: „Wie bei ihrem Bruder – vor allem sprachliche Probleme. Sie versteht kaum etwas im Unterricht. Dementsprechend fallen ihre Leistungen aus. Die Eltern reden auch nur Albanisch und können ihre Kinder nicht unterstützen.“

D: „Ich glaube, dass Veronika auch weiterhin an der Schule bleiben könnte. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt *Lernen* würde aber helfen, weil sie dann nicht die gleiche Leistung erbringen muss wie ihre Mitschüler. Das schafft Entlastung!“



© Kevin Niehaus
 Grafikumsetzung Maurizio Onano (2021)

Abbildung 4: Fallvignette AO-SF (Niehaus in Vorb.)

3.2 Rekonstruktion der Text-Bild-Relation

Im Folgenden wird die Fallvignetten AO-SF (Abbildung 4) dokumentarisch interpretiert.¹³

Die Situationsbeschreibung der Fallvignette AO-SF, die innerhalb des optisch hervorgehobenen Kastens in Abbildung 4 zu sehen ist, stellt den Prozess der sonderpädagogischen Gutachtenerstellung für eine Schülerin dar. Der Austausch zwischen der Klassenlehrkraft und der externen sonderpädagogischen Lehrkraft steht dabei im Mittelpunkt der Situierung und lässt darauf schließen, dass der Gutachtenprozess gerade erst anläuft. Die Klassenlehrkraft berichtet von ihrem Leidensdruck und der damit verbundenen Überforderung im Umgang mit der Schülerin. Die Antragsstellung für einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf könnte durch die erkennbare Selbstbezüglichkeit in der Argumentation möglicherweise mit einer Entlastungsperspektive der Lehrkraft verbunden sein. Anstatt die Bedürfnisse der Schülerin in den Fokus zu rücken, wird die implizite Auslagerung der Unterstützung an eine Förderschule innerhalb der eingeschobenen Rede als alternativlose Lösung betrachtet. Die familiären Zuschreibungen und die sprachliche Dimension der Leistungsfähigkeit werden als Begründung für den Schulwechsel genannt („Der hatte die gleichen sprachlichen Schwierigkeiten.“). Die Situierung endet mit einem Szenenwechsel, indem auf ein „Gespräch mit der Klassenlehrerin und anderen Fachkolleg:innen“ übergeleitet wird. Dieser kann als erster impliziter Gegenhorizont zu der bisherigen Option des Schulwechsels gedeutet werden („sucht sie [die Lehrkraft für Sonderpädagogik] nochmals das Gespräch mit der Klassenlehrerin und weiteren Fachkolleg:innen.“).

Die dargestellte Gesprächsszene findet in einem Setting ähnlich einer pädagogischen Konferenz statt. Im Zentrum steht die sonderpädagogische Lehrkraft A, die das Gespräch eröffnet und den Schulwechsel als Anlass nutzt, um die Einschätzungen anderer Fachkolleg:innen einzuholen. Im anschließenden Austausch wird das Verhältnis unter den Lehrkräften neu justiert. Zuerst antwortet Lehrkraft B und wiederholt die Begründungsmuster aus der vorherigen Fallsituierung. Sie betont den Zusammenhang zwischen mangelnden sprachlichen Kompetenzen und den Leistungen der Schülerin im Unterricht. Ein weiterer Aspekt ist die elterliche Unterstützung, die Lehrkraft B ergänzend anspricht, wobei diese aufgrund von unzureichenden Deutschkenntnissen scheinbar nicht ausreichend ist („Die Eltern reden auch nur Albanisch und können ihre Kinder nicht unterstützen.“). Einerseits ließe sich die Stelle hinsichtlich der sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems deuten, in der wichtige Unterstützungsleistungen an das Elternhaus delegiert werden. Hier sind Lernende mit Eltern, die kein Deutsch können, strukturell benachteiligt. Andererseits könnte die sprachliche Rahmung "reden auch nur Albanisch" auch auf ein hierarchisches Sprachenverständnis hindeuten, bei dem das Prestige der deutschen Sprache gegenüber anderen Sprachen zum Ausdruck kommt.¹⁴ Zeitgleich würden durch die Eingrenzung mittels „nur“ monolinguale Kenntnisse

¹³ Die Interpretation stellt ein Analyseergebnis forschender Personen aus Sprach- und Bildungswissenschaften dar, welches im Rahmen der Forschungswerkstatt „Dokumentarische Methode“ des interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung (IZfB) der Universität Duisburg-Essen entstanden ist. Bestimmte Lesarten der Fallvignette sind durch die theoretische Ausrichtung des größeren Forschungsprojektes beeinflusst und vom Forschenden bewusst angelegt.

¹⁴ Mit Blick auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler:innen (Fürstenau 2011: 29), die von zu Hause aus neben dem Deutschen noch eine weitere Sprache mitbringen, ist die gesellschaftliche Stellung der jeweiligen Einzelsprache von Bedeutung. Binanzer & Jessen (2020: 222-223) führen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit dazu aus, dass die Stellung einzelner Herkunftssprachen (bspw. Türkisch oder Arabisch) nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene „mit negativen Stereotypen und geringem sozialen Prestige verknüpft“ sind, sondern auch „von vielen Lehrkräften [...] als Belastung denn als Bereicherung angesehen [werden].“ Dadurch ergeben sich – wie im Rahmen der Fallvignette AO-SF (Abbildung 4) – Interpretationsräume in Bezug auf die antizipierte

in einer anderen Sprache als Deutsch problematisiert. Lehrkraft C validiert diesen Aspekt und betont, dass die ungünstigen „Ausgangsvoraussetzungen“ seitens der Lehrkräfte „nicht auf[ge]fangen“ werden könnten, was ebenfalls als implizite Bestätigung hoher Belastungen verstanden werden könnte, die mit der sprachbildenden Arbeit auch für Lehrkraft C einherzugehen scheinen. Zusätzlich zu den erwähnten Grenzen der eigenen Einflussnahme als Lehrkraft wird in Anschluss an Lehrkraft B die elterliche Beteiligung aufgegriffen und die häusliche Unterstützung als entscheidende Voraussetzung für den Schulerfolg gerahmt. Eine mögliche Lesart der Stelle ist, dass damit auf den begrenzten Bildungsgrad der Eltern hingewiesen und die Leistungsfähigkeit der Geschwister auf die Schülerin übertragen wird (familiäre Zuschreibung) („Alle Geschwister sind bereits auf einer Förderschule“). Lehrkraft D äußert eine abweichende Meinung. Obwohl sie ebenfalls einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen sieht, argumentiert sie stärker aus einer schüler:innenorientierten Perspektive. Dabei verweist sie implizit auf das Potenzial einer individuell gesetzten Lernprogression, die sich durch eine Abkehr von sozial-altersgemäßen Leistungsnormen im zieldifferenten Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen ergeben würde. Es bleibt jedoch unklar, ob diese „Entlastung“ eher auf die Schüler:innen oder die Lehrkräfte ausgerichtet ist. Die sprachliche Einleitung des Wortbeitrags mittels „Ich glaube, dass...“ könnte einerseits als eine Art ‚Höflichkeitsmarker‘ gegenüber den Kolleg:innen genutzt werden, um den Satz bzw. die eigene Position einzuleiten. Andererseits könnte damit aber auch ein gewisser Grad an Unsicherheit ausgedrückt werden, der damit in Kontrast zu den eher bestimmt wirkenden Aussagen der vorherigen Lehrkräfte B und C stehen würde. Lehrkraft E, eine weitere Fachlehrkraft, bringt eine antithetische Bemerkung ein, die sich nicht direkt auf die vorherigen Aussagen bezieht, inhaltlich jedoch eine neue Proposition setzt. Dadurch wird eine weitere Perspektive eingebracht, die der beabsichtigten Mehrdimensionalität der Fallvignette gerecht wird. Anhand der Darstellung der Notenübersicht scheint Lehrkraft E einen Gegenentwurf zu der bisherigen eher einseitigen Einschätzung der sprachlich-inhaltlichen Leistungsfähigkeit der Schülerin einbringen zu wollen. Zudem betrachtet Lehrkraft E die Leistungen in verschiedenen Fachbereichen differenziert und setzt „sprachintensive“ Fächer in Kontrast zu anderen, in denen auch mit geringeren Deutschkenntnissen eine Teilhabe möglich erscheint.

Insgesamt zeigen sich in den Aussagen der Lehrkräfte verschiedene Anknüpfungspunkte und das Potenzial für unterschiedlich akzentuierte Bezugnahmen innerhalb des Interviews. Der kurze Diskurs zwischen den fünf Lehrkräften ist somit divergent.

Hinsichtlich der illustrativen Umsetzung¹⁵ ist die Gesprächsszene in einem Klassenraum verortet. Im Hintergrund sind eine Tafel, ein Schrank und andere Unterrichtsgegenstände zu erkennen. Die Lehrkräfte sitzen in einem zum:zur Betrachter:in geöffneten Halbkreis, was den Eindruck vermitteln könnte, dass man als lesende Person Teil des Gesprächs ist. Die Gesprächssituation steht im Mittelpunkt, was durch das Verhältnis von Schärfe und Unschärfe betont wird. Besonders auf die sonderpädagogische Lehrkraft A und die Klassenlehrkraft B richten sich die Blicke, sitzen beide mittig bzw. stehen im Zentrum der Illustration. Die eher geschlossen wirkende Körpersprache (verschränkte Arme) von Lehrkraft A könnte den hinterfragenden Charakter ihres Beitrags untermalen oder aber auf eine schützende Haltung hinweisen. Lehrkraft B, C und E schauen direkt zu Lehrkraft A, ohne sich mit dem Oberkörper zuzuwenden, möglicherweise ein Zeichen eines kollegialen oder professionsbezogenen Hierarchiegefälles. Der Eindruck

Leistungsfähigkeit und das Bildungspotenzial (vgl. García & Tupas 2019: 391) der Schülerin Veronika auf Basis der Familiensprache Albanisch.

¹⁵ Zur dokumentarischen Bildinterpretation sei an dieser Stelle neben Bohnsack (2007; 2009) und Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014) auch auf Stützel (2019) verwiesen. Weiterführende Darstellungen sind auch in Niehaus (in Vorb.) zu finden.

wird durch die überschränkten Beine von Lehrkraft B und C sowie die eher zurückgewandte Haltung von Lehrkraft E verstärkt. Die verschränkten Arme und das gestützte Kinn von Lehrkraft C könnten ihre kritische Bezugnahme im Gespräch unterstreichen. Die rechts im Vordergrund der Text-Bild-Vignette verortete Lehrkraft D stützt ihre Arme auf dem vor ihr stehenden Tisch ab. Stift und Papier deuten an, dass sie ggf. Gesprächsnotizen anfertigen möchte oder mitgebracht hat, welches auf eine gewissenhafte Arbeitsweise hindeuten vermag. Der Blick von Lehrkraft D richtet sich direkt in Richtung Lehrkraft C, was eine direkte Bezugnahme auf den vorherigen Beitrag suggeriert. Die Gesichtsausdrücke der abgebildeten Lehrkräfte variieren von nachdenklich-kritisch (Lehrkraft A, B und C) bis unsicher-fragend (Lehrkraft D und E). Dies bestärkt den zuvor dargelegten inhaltlich teils abweichenden Diskurs. Zusätzlich könnte die Positionierung von Lehrkraft D und E am linken und rechten Bildrand symbolisch für "Randpositionen" stehen, die die inhaltliche Opposition auch bildlich unterstützen.

4. Pilotierung und Adaptionen des forschungsmethodischen Zugangs

Vor dem eigentlichen Einsatz der empirisch erstellten Text-Bild-Vignetten innerhalb der empirischen Hauptstudie (Niehaus in Vorb.) war es notwendig, die Passung und das Zusammenspiel der empirisch entwickelten Fallvignetten (Abschnitt 2) in Kombination mit dem halbstandardisierten Interviewleitfaden zu pilotieren.¹⁶ Bei der Entwicklung der Fallvignetten wurde sich zwar auf Erfahrungswerten ähnlich konzipierter Studien in der dokumentarischen Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung (vgl. Gentile 2011; Kutscher 2002; Martens & Wittek 2019; Paseka & Hinzke 2014a; 2014b; Sander 2017) und ein sehr umfassendes Expert:innenverfahren gestützt, dennoch gestaltet sich jeder Forschungskontext und die damit verbundene Zielperspektive unterschiedlich. Die Ziele der Pilotierung ließen sich in vignettenbezogene, leitfadenbezogene sowie übergreifende Teilziele untergliedern. Aufgrund der Schwerpunktsetzung dieses Beitrags werden mit Verweis auf Niehaus (in Vorb.) im Weiteren nur die vignetten- und übergreifenden Teilziele thematisiert (vgl. Tabelle 2).

¹⁶ Der halbstandardisierte Interviewleitfaden ist in Niehaus (in Vorb.) zu finden.

Vignettenbezogene Teilziele

- 1. Ist die zweiteilige Vignettenstruktur (Situierung und Gesprächssequenz) für die zu interviewende Zielgruppe (angehende Lehrkräfte) handlungslogisch nachvollziehbar und für den Interviewenden praktikabel?
- 2. Inwieweit genügt die mit dem zweiteiligen Vignettenaufbau verbundene sukzessive Erweiterung der Fallsituation dem Kriterium der *Spezifität* (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 139-140)?
- 3. Sind die dargestellten Fallsituationen authentisch, nachvollziehbar und für die interviewte Zielgruppe bearbeitbar (Kriterium Erfassung eines breiten Spektrums (*Range*), vgl. ebd.: 140)?

Übergreifendes Teilziel

- 4. Lassen sich in dem generierten Datenmaterial genügend narrativ-beschreibende Passagen finden, die zur dokumentarischen Analyse bzw. Rekonstruktion habituell-handlungsleitender Orientierungen genutzt werden können (vgl. Nohl 2017: 32-34)?

Tabelle 2: Ausgewählte Fragestellungen der Pilotierungsphase (Niehaus in Vorb.)

Die Pilotierung wurde mit acht studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften (n=8) des Instituts DaZ/DaF an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. Diese Hilfskräfte studierten zum Zeitpunkt der Pilotierung größtenteils Lehramtsstudiengänge und entsprechen somit weitgehend der zu interviewenden Zielgruppe. Jede der vier ausgewählten Text-Bild-Vignetten (Abschnitt 2.4) kam zwei Mal zum Einsatz. Da die empirische Entwicklung der Fallvignetten inmitten des Höhepunktes der COVID-19-Pandemie erfolgte, war zum Zeitpunkt der Pilotierung bereits absehbar, dass auch der beabsichtigte Einsatz der Fallvignetten im Rahmen der empirischen Hauptstudie des Gesamtforschungsvorhabens digital erfolgen würde. Aus diesem Grund wurden auch die Probeinterviews mit den Hilfskräften online durchgeführt (vgl. Leinhos 2019; Misoch 2019). Dies ermöglichte Besonderheiten bei der Durchführung von Online-Interviews (Kontaktaufnahme, Interaktionsverhalten bzw. *turn-taking* oder technische Rahmenbedingungen) bereits im Vorfeld zu erschließen und diese mit Blick auf den Einsatz zu reflektieren (vgl. Meß 2015). Um die Pilotierung des forschungsmethodischen Zugangs im Hinblick auf die in Tabelle 2 genannten Fragen umfassend bewerten zu können, wurde die Erprobung so angelegt, dass nach jedem Probeinterview ein gemeinsames Meta-Reflexionsgespräch mit den interviewten Hilfskräften erfolgte. In diesem Gespräch wurden neben dem digitalen Interviewsetting auch die verwendeten Fallvignetten sowie der Interviewleitfaden im Hinblick auf den Gesamteindruck besprochen und weitere, potenzielle Stolpersteine aus Sicht der Studierenden antizipiert und gemeinsam reflektiert.

Die Pilotierung zeigte, dass sich der gewählte forschungsmethodische Zugang mittels dilemmatisch angelegter Fallvignetten und Interviewleitfaden als geeignet erweist. Blickt man genauer auf die einzelnen Teilziele der Pilotierung (Tabelle 2), ergab sich hinsichtlich der vignettenbezogenen Teilziele Folgendes: Die zweiteilige Vignettenstruktur führte zu keinerlei Rückfragen oder Verwirrungen. Die Teilnehmenden nahmen die nachgelagerte Gesprächssequenz vielmehr als sinnvolle Ergänzung zur Fallsituierung wahr (Teilziel 1). Die digitale Handhabung und die schrittweise Einführung der Vignettenteile erwiesen sich ebenfalls als problemlos. Hierbei wurde die jeweilige Vignette auf PowerPoint-Slides abgebildet und im Präsentationsmodus des Online-Konferenz-Tools nacheinander aufgedeckt. Besonders die

multiperspektivisch angelegten Gesprächsimpulse der dargestellten Lehrkräfte in den jeweiligen Fallvignetten erwiesen sich als spezifisch und zielführend. Während einige interviewte Hilfskräfte in ihren Wortbeiträgen zunächst allgemeiner waren, wurden durch die Redebeiträge der in der Fallvignette abgebildeten Lehrkräfte neue thematische Impulse gesetzt, die eine vorzeitige Einflussnahme oder Steuerung des Interviewers verzögerten (Teilziel 2).

In der gemeinsamen Metareflexion bestätigten alle interviewten Hilfskräfte, die selbst bereits über unterschiedliche Schulerfahrungen verfügten, dass die Vignetten realistisch und praxisnah erstellt sind. Auch auf sprachlicher Ebene wurden die Vignetten als zugänglich, gut verständlich und schnell nachvollziehbar beschrieben. Der doppelte Einsatz jeder Vignette innerhalb der Pilotierungsphase erwies sich zudem als äußerst wertvoll. Dies wurde während der ersten Analyse der Probeinterviews deutlich, da die Befragten unterschiedlich auf die Vignetten reagierten und ähnliche Inhalts- und Themenkomplexe individuell akzentuiert in den Gesprächsmittelpunkt rückten. Die anfängliche Frage, ob individuelle Relevanzsetzungen bei der Bearbeitung gleicher Vignetten möglich sind, kann somit als bestätigt beantwortet werden. Dadurch erweist sich das Kriterium der Erfassung eines breiten Spektrums („Range“) entlang der Vignetten als grundlegend erfüllt (Teilziel 3).

Die übergreifende Frage (Teilziel 4), ob der forschungsmethodische Zugang zur Generierung ausreichend narrativ-beschreibender Äußerungen führt, die für die dokumentarische Interpretation und den Wechsel der Analyseebene zum Impliziten grundlegend sind (Nohl 2009: 47-49), lässt sich ebenfalls positiv beantworten. Besonders Anschlussfragen, die sich auf ähnliche Erfahrungen beziehen oder schulische Situationen abheben, scheinen geeignet zu sein, um die interviewten Personen in den Modus der Narration zu versetzen. Zeitgleich wird durch die Kontexte der Fallvignette jedoch der thematische Rahmen eingegrenzt, welches zur Beantwortung inhaltlich bzw. thematisch eingegrenzter Forschungsfragen essenziell erscheint.

5. Diskussion

Qualitative Zugänge zum Lehrkräftehandeln werden innerhalb der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung in den letzten Jahren zunehmend sichtbarer (u.a. Bonnet 2009; Kramer 2021; Kramer & Pallesen 2019; Pfaff & Krüger 2009; Rotter et al. 2019; Sturm 2016; Zala-Mezö et al. 2021). Neben dem Forschungsstrang der interpretativen Schul- und Unterrichtsforschung stellt der qualitativ-rekonstruktive Zugang zum Lehrkräftehandeln innerhalb der Fremdsprachenforschung inzwischen ein eigenes Forschungsfeld dar (u.a. Bonnet 2012; Bonnet & Hericks 2020, Gerlach 2022; Tesch 2019, 2022). Dennoch zeigt sich die kompetenztheoretische Professionalisierungsforschung, in der es um die Operationalisierung und Identifikation von einzelnen Kompetenzfacetten des Lehrkräftehandelns geht (Baumert & Kunter 2006; Terhart 2011; Weinert 2011), sowohl innerhalb der sprachbildungsbezogenen Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung der Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache (vgl. u.a. Ehmke et al. 2018; Hammer & Ehmke 2018; Schroedler & Fischer 2020) als auch in der breit aufgestellten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Inklusions- und Heterogenitätsforschung (Koppmann & Zeinz 2016; Kopp 2009; König et al. 2019) bis heute dominant und richtungsweisend. Gerade für die interdisziplinäre Forschung stellt sich hier jedoch die Frage, inwieweit in „Fachdomänen außerhalb der Kernfächer“ (Pfaff & Krüger 2009: 193), zu der der disziplinübergreifende Querschnittsbereich einer Inklusiven Sprach(en)bildung (Rödel & Simon 2019) ebenfalls gezählt werden kann, theoriegeleitete Testkonstruktionen zur Erfassung von Kompetenzen tatsächlich geeignet sind, um das durch „Polyvalenzen

und Mehrdeutigkeiten“ (Roick et al. 2008: 165) geprägte Lehrkräftehandeln zu erfassen (vgl. Abschnitt 1). Die Frage stellt sich umso mehr, da „qualitative Forschungsansätze zur Modellierung von Kompetenzen bzw. zur Beschreibung von Kompetenzentwicklungen [...] schon in der sprachwissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Forschung seit den 1970er Jahren [zu finden sind] [...]“ (Pfaff & Krüger 2009: 193). Der vorliegende Beitrag lässt sich somit als Impuls verstehen, das Potenzial qualitativer Kompetenzforschung auch innerhalb der auf Sprachbildung bezogenen Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung der Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache stärker zu würdigen. Dies gilt insbesondere dann, wenn dem erkenntnistheoretischen Interesse der jeweiligen Forschung eine verstehende Betrachtungsweise von Kompetenz zugrunde gelegt werden kann, die „an ein sinnbezogenes Handeln“ (Kaufhold 2006: 99) anknüpft. Das Potenzial sowie die Übertragbarkeit des durch Paseka & Hinzke (2014a; 2014b) dargestellten forschungsmethodischen Zugangs konnte im Rahmen des vorliegenden Beitrags durch das Nachzeichnen der empirischen Entwicklung, Pilotierung und Adaption von dilemmatisch angelegten Fallvignetten einerseits bestätigt und andererseits auf die interdisziplinäre Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung im Bereich DaZ und Inklusion übertragen werden.

Dennoch sollten methodisch-methodologisch offengebliebene Fragen nicht unbeachtet bleiben. So merkte Sander (2017: 108) in seiner Vignettenstudie bereits kritisch an, dass beim kombinierten Einsatz von Fallvignette und dokumentarischer Methode die interviewten Personen „[...] in der Regel nicht über selbst erlebte Handlungspraxis erzählen, sondern sich im Interview mit einer fiktiven, durch die Vignette vorgegebenen Situation auseinandersetzen.“ Zwar konnte bereits im Rahmen der Pilotierung (Abschnitt 4) festgestellt werden, dass das Sprechen über die eigene Handlungspraxis bzw. schulische Erfahrungen in der Rolle als angehende Lehrkraft durch die Verbindung von Vignette (Fallsituierung) und individuellen Erfahrungen evoziert werden kann (Beispielimpulse: „Haben Sie schon einmal eine ähnliche Situation erlebt, von der Sie berichten können?“, „An welche Situation, die Sie selbst schon erlebt haben, erinnern Sie die Fallsituation?“). Da die Handlungs- und Entscheidungspraxis der interviewten angehenden Lehrkräfte jedoch nicht direkt beobachtet werden, bleibt das Reden über Handlungs- und Entscheidungssituationen jedoch zu einem gewissen Grad immer hypothetisch. Dennoch kann, wie Sander (2017: 108) in seiner Studie ebenfalls konstatierte, für die dokumentarische Interpretation davon ausgegangen werden, „[...] dass sich Orientierungen auch in Narrationen über hypothetische Handlungen und in argumentativen Passagen niederschlagen – nur ihre Rekonstruktion im Vergleich zu narrativen Passagen deutlich erschwert ist [...]“. Mit Blick auf die analytische Textsortentrennung (Schütze 1987: 149; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 235) bleibt zudem diskutabel, inwiefern es sich bei argumentativen Passagen innerhalb der Vignettenbearbeitung tatsächlich um ‚Argumentationen‘ handelt. Ginge man davon aus, dass sich die interviewten Personen – auch durch die illustrative Umsetzung (Abschnitt 3.2) – als Teil der Gesprächssequenz verstehen, in die Situierung ‚eintauchen‘ und somit in ‚direkten Austausch‘ mit den abgebildeten Lehrkräften treten (vgl. Abschnitt 3.2; Abbildung 4), darf diskutiert werden, ob bzw. inwieweit die hypothetische Interaktion nicht letztlich doch eine Form von Handlungspraxis darstellt und somit auch argumentative Passagen anders bewertet werden müssten. Hier stünde noch offen, um was für eine Textsorte es sich in dem spezifischen Fall tatsächlich handelt, wie diese benannt und wie mit dieser forschungspraktisch und unter methodisch-methodologischen Prämissen der praxeologischen Wissenssoziologie in der dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2017) umzugehen wäre.

Literaturverzeichnis

- AO-SF = Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (AO-SF) des Landes Nordrhein-Westfalen. In *BASS* (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW, Stand 2016). Online: <https://bass.schul-welt.de/6225.htm#13-41nr2.1p4> (zuletzt geprüft am 28.01.2022).
- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In: Uwe Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233–249). Reinbek: Rowohlt.
- Aufenanger, Stefan (1991). Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews. In: Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 35–59). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühweiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth; Rogalla, Marion & Vogt, Franziska (2008) (Hrsg.), *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Berge, Benjamin von dem (2020). Teilstandardisierte Experteninterviews. In: Markus Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften: Ein Überblick* (S. 275–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), S. 221–252.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Anette (2015). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In: Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2007). „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 325–340). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Instrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)*, 10(2), S. 219–240.
- Bonnet, Andreas (2012). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung: Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen* (S. 286–305). Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (un-) Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Clotta.

- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In: Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung* (S. 122–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010) (Hrsg.). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Cicourel, Aaron V. (1982). Interviews, Surveys, and the Problem of Ecological Validity. *The American Sociologist*, 17(1), S. 11–20.
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). "Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder." Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 5(1), DOI: 10.21248/QfI.89
- Dirim İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (2018) (Hrsg.). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, Ofelia & Tupas, Ruanni (2019). Doing and undoing bilingualism in education. In: Annick De Houwer & Lourdes Ortega (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (S. 390–407). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentile, Gian-Claudio (2011). Die Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode als „Schlüssel“ zu selbst-referenziellen Kommunikationssystemen? Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Vignetten. *Historical Social Research*, 36(1), S. 42–65.
- Gerlach, David (2022). (Implizites) Wissen in der fremdsprachlichen Lehrer*innenbildung – oder: Worüber reflektieren wir eigentlich, wenn wir reflektieren? In: Mark Bechtel & Tom Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung – Theorien, Konzepte – Empirie* (S. 65–80). Frankfurt am Main: Lang.
- Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Ergebnisse einer Validierungsstudie zum DaZKom-Testinstrument. In: Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 195–210). Münster: Waxmann.
- Heinrich, Martin (2006). Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung. In: Sibylle Rahm, Ingelore Mammes & Michael Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung (Band 2)* (S. 83–95). Innsbruck: Studien Verlag.

- Helffferich, Cornelia (2019): Leifaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–23). Berlin: Springer VS.
- Helsper, Werner (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopf, Christel (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 349–359). Reinbek: Rowohlt.
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(2018), S. 109–121.
- Jeuk, Stefan (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In: Heidi Rösch & Julia Webersik, J. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 231–248). Stuttgart: Klett/Fillibach.
- Kaufhold, Marisa (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Kaspar, Kai & Melzer, Conny (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion. Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(2019), S. 43–64.
- Kopmann, Henrike & Zeinz, Horst (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), S. 263–281.
- Kopp, Bärbel (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), S. 5–25.
- Kraler, Christian & Menges, Robin (2007). Fallvignetten in der Lehrerbildungsforschung. Veränderungen kognitiver Strukturen bei Studierenden im ersten Ausbildungsjahr. In: Christian Kraler & Michael Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf* (S. 56–77). Wien: LIT.
- Kramer, Rolf-Torsten (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In: Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17–35). Münster: Waxmann.

- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019) (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kutscher, Nadia (2002). *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe*. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online: <https://www.pub.uni-bielefeld.de/record/2303599#> (zuletzt geprüft am 22.07.2022).
- Leinhos, Patrick (2019). Qualitative Skype-Interviews. Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1(2019), S. 27–42.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 7–16.
- Lüdtke, Ulrike M. & Stitzinger, Ulrich. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhardt.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz. Auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 201–217.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merton, Robert & Kendall, Patricia L. (1979). Das fokussierte Interview. In: Christel Hopf & Elmar Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171–204). Stuttgart: Klett Cotta.
- Merton, Robert; Fiske, Majorie & Kendall, Patricia L. (1990): The Group Interview. In: Robert Merton, Majorie Fiske & Patricia L. Kendall (Hrsg.), *Focused Interview. A Manual of Problem and Procedures* (S. 135–169). New York: Free Press.
- Meß, Anika (2015): *Skype als geeignete Alternative in der qualitativen Sozialforschung? Datenerhebung mit Hilfe von Videotelefonie*. Kassel: Universität Kassel. Online: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2018031954779/MasterarbeitAnikaMess.pdf>? (zuletzt geprüft am 27.07.2022).
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews (2. Aufl.)*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Moser, Vera; Schäfer, Lea & Kropp, Andreas (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In: Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch & Michaela Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012). Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern. *Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAGKAE) am 25.09.2012 in Berlin*.
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose, Birgit (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit*

- sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, Kevin (2023a). „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*, Nr. SA/2023, S. 16–44. DOI: [10.18716/ojs/kON/2023.s.2](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2)
- Niehaus, Kevin (2023b). *Sprachbildung, Mehrsprachigkeit & Inklusion. Vignetten-Korpus (Teil 1)*, Open Educational Resources (OER). Online: <https://kevin-niehaus.de/oer/> (zuletzt geprüft am 24.11.2023).
- Niehaus, Kevin (in Vorbereitung). *Habituell-handlungsleitende Orientierungen angehender Lehrkräfte in Kontexten Inklusiver Sprachbildung. Eine rekonstruktive Perspektive auf Handlungskompetenz im Bereich Sprachlicher Vielfalt*. Manuskript der Dissertationsschrift. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Nohl, Arnd-Michael (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014a). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), S. 46–63.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014b). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S. 14–28.
- Pfaff, Nicolle & Krüger, Heinz-Hermann (2009). Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 191–320.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014) (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Radhoff, Melanie; Ruberg, Christiane & Wieckert, Sarah (2019). Die Gewissheit der Ungewissheit. Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext von Inklusion. *beiEDUCATION*, 4, S. 25–33.
- Reiss-Semmler, Bettina (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Riemer, Claudia (2017a). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Münster/New York: Waxmann.
- Riemer, Claudia (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 230–241). Tübingen: Narr Francke-Attempo.

- Roick, Thorsten; Stanat, Petra; Dickhäuser, Oliver; Frederking, Volker; Meier, Christel & Steinhauer, Lydia (2008). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, S. 165–174.
- Rosenberger, Katharina (2016). Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. *Forschungsperspektiven*, 7, S: 203–215.
- Rothweiler, Monika (2016). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb: grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik. In: Diana Gebel & Alexandra L. Zepher (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 187–226). Duisburg: Gille & Francke.
- Rotter, Caroline & Bressler, Christoph (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rotter, Caroline; Schülke, Carsten & Bressler, Christoph (2019) (Hrsg.). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sander, Hannes (2017). *Orientierungen von Jugendlichen beim Urteilen und Entscheiden in Kontexten nachhaltiger Entwicklung. Eine rekonstruktive Perspektive auf Bewertungskompetenz in der Didaktik der Naturwissenschaften*. Berlin: Logos Verlag.
- Schmidt, Marc (2014). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Solveig Chilla & Stefanie Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörung. Mehrsprachigkeit* (S. 97–109). München: Urban & Fischer.
- Schnurr, Stefan (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Hans-Uwe Otto, Gertrud Oelerich & Heinz-Günter Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 393–400). Neuwied: Luchterhand.
- Skintey, Lesya (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6(1), S. 1–17.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012) (Hrsg.). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schroedler, Tobias & Fischer, Nele (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), S. 49–72.
- Schütze, Fritz (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Universität Hagen (Teil 1)*. Hagen: Fernuniversität.
- Sturm, Tanja (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Sturm, Tanja (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, o. S.

- Stützel, Kevin (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tesch, Bernd (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2022). Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht. In: Carolin Führer, Friedrich Schweitzer, Bernd Tesch, Britta Eiben-Zach, Fahimah Ulfat, Philipp Thomas, Wolfgang Polleichtner, Bernd Grewe & Uwe Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 141–153). Münster/New York: Waxmann.
- Weinert, Franz E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske/Budrich.
- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zala-Mezö, Enikő; Häbig, Julia & Bremm, Nina (2021). Einleitung: Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Überlegungen zum Potenzial einer Methode. In: Enikő Zala-Mezö, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 7–16). Münster: Waxmann.

Autorenangaben

Kevin Niehaus, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Universität Duisburg-Essen)

Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung