

Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in Schule und Lehrkräftebildung

Sprachliche Bildungsprozesse als Aufgabe aller Fächer zu betrachten und diese arbeitsteilig umzusetzen, ist die zentrale Zielstellung einer sprachsensiblen Schulentwicklung (Thürmann & Vollmer, 2017; KMK, 2019). Im Folgenden werden zunächst einige Aspekte der sprachlichen Lernausgangslagen sowie sprachtheoretische Bezüge erläutert und sodann hochschulische Formate beleuchtet, die Sprach(en)bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung der Universität Duisburg-Essen (UDE) verankern.

1. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit

Die entscheidende Bedeutung konzeptuell schriftsprachlicher Fähigkeiten für den Schulerfolg und die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ist durch die internationalen Leistungsstudien (OECD, 2006; Reiss et al., 2016 u. a.) nunmehr seit Jahrzehnten belegt. Es konnte gezeigt werden, dass sich fehlende sozioökonomische Ressourcen in den Familien auf den Zugang zu Literalität und damit auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auswirken (Niklas & Schneider, 2013). Für die Mathematik konnten Prediger et al. (2015) bereits in einer Analyse der Zentralen Prüfungen an 10 Gesamtschulen des Ruhrgebiets (n=1495, NRW 2012) zeigen, dass allgemeine Sprachkompetenz den stärksten Zusammenhang mit der Mathematikleistung aufweist.

Daher liegt es in der Verantwortung von Schule und Unterricht, alle Schüler*innen durch eine systematische Sprachbildung im Unterricht anzusprechen und Sprache als Lernmedium und Denkwerkzeug im Fach zu nutzen. Diese Forderung ist nicht neu, ihre Dringlichkeit verstärkt sich aber mit Blick auf die sprachlich und soziokulturell zunehmend vielfältige Schülerschaft, zu deren Lernvoraussetzungen erst in Ansätzen eine ressourcenorientierte Passung vorgenommen wird. Während in internationalen Arbeiten der strukturellen Ungleichheits- und Schuleffektivitätsforschung seit Jahrzehnten der Einfluss sozialräumlich herausfordernder Lagen von Schulen auf den Lernerfolg und die Startchancen von Schüler*innen untersucht wird, gewinnt in Deutschland das Forschungsfeld kontextsensibler Schulentwicklung (Bremm et al., 2016) erst in den letzten Jahren an bildungspolitischer Schlagkraft (siehe u. a. die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“, 2021-2025).

Auf eben dieser systemischen Ebene angesiedelt ist das schulentwicklungsbezogene Konzept der sogenannten „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin et al., 2020). Ziel ist der Ausbau fächerübergreifender bildungssprachlicher Fähigkeiten sowie fachspezifischer sprachlicher Fähigkeiten. Dabei gilt es eine Passung zu den mehrsprachigen Repertoires der Schüler*innen herzustellen. Je differenzierter die Kenntnisse in den beteiligten Sprachen sind, desto gewinnbringender können diese auch als epistemische Ressource für die Verarbeitung von Wissen und für das fachliche Lernen genutzt werden (Redder et al., 2018). Konzeptuelle Schriftlichkeit gilt es daher nicht nur in der deutschen Sprache, sondern auch in den sog. Herkunftssprachen zu ermöglichen und zu fördern (Rosenberg & Schroeder, 2016; Boehm & Roll, 2022). Dass Mehrschriftlichkeit für den Transfer zwischen den beteiligten Sprachen ein relevanter Faktor ist, gilt in der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung als belegt (Hornberger, 2003; Bialystok, 2017). Hinzu kommt der sozio-emotional wichtige Aspekt, dass die Anerkennung von Mehrsprachigkeit das Selbstkonzept mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher nachhaltig stärken kann (Busse, 2019; Büttner & Gürsoy 2018). Dem herkunftssprachlichen Unterricht, dessen Einbindung in Konzepte einer koordinierten Sprachbildung (BaGIV, 1985) seit Jahrzehnten gefordert wird, kommt dabei eine wichtige Rolle zu (Roll et al., 2022). Gerade in Nordrhein-Westfalen ist der herkunftssprachliche Unterricht ein fester Bestandteil der Schulpolitik; die staatliche Schulaufsicht gewährleistet einen lehrplangerechten Unterricht in aktuell über 30 Sprachen (MSB NRW, 2023).

2. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Fach

Die Ausprägung sprachlicher Kompetenzen zeigt sich mit Blick auf die Sprachbiographien der Schüler*innen als sehr divers – dies gilt es bei einer sprachbewussten Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Es lassen sich folgende Kernformen der Sprachaneignung unterscheiden, die sich auch durchaus überlappen: Schüler*innen, (1) die einsprachig aufwachsen, (2) die von Kleinkind an bilingual aufwachsen (2-L1-Erwerb; Tracy 2008), die (3) ab Eintritt in eine Kita Deutsch erwerben (früher L2-Erwerb; Tracy 2008) oder die (4) zum Schuleintritt Deutsch erwerben (L2-Erwerb). Bei allen Gruppen prägt auch häufig eine dialektale oder regionalsprachlich geprägte Varietät den mündlichen Sprachgebrauch. Literale Kompetenzen in den sogenannten Herkunftssprachen (Brehmer & Mehlhorn, 2018) sind in der Regel dann vorhanden, wenn ein herkunftssprachlicher Unterricht besucht werden kann. Vor besonderen Herausforderungen stehen geflüchtete und neu zugewan-

derte Schüler*innen. Je nach Alter bei der Einreise verfügen sie über altersgemäße Kompetenzen in ihrer Erstsprache. Die Anzahl derjenigen Schüler*innen, die aufgrund von Flucht und Krieg nur funktional literalisiert sind, hat in den letzten Jahren zugenommen (von Dewitz & Massumi, 2023).

Wie kann nun in einer sprachlich diversen Klasse „mehrsprachigkeitsbewusst“ gearbeitet werden, so dass die epistemische Funktion mehrsprachigen Handelns entfaltet wird? Interdisziplinäre Forschungen zu mehrsprachigem Mathematiklernen an Hamburger Schulen sowie an Schulen in NRW haben im BMBF-Projekt MuM-Multi II zu wissens- und handlungsanalytisch und sprachpsychologisch basierten Ansätzen einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik geführt (Redder et al., 2022). Ausgangspunkt ist, dass die Wechselbeziehung von Sprache, Denken und Verstehen bei mehrsprachigen Personen durch den mentalen Zugriff auf mehrere Sprachen gekennzeichnet ist. In sozio-konstruktivistischer Perspektive hat u. a. Vygotski (1935, 2007) die innere Rede als Denkwerkzeug höherer Stufe erkannt, die den Aufbau von Denkprozessen und Problemlösungswissen unterstützt.

Redder et al. (2022) rekonstruieren vier „Unterrichtsentwicklungsschritte auf dem Weg zum mehrsprachigen Fachunterricht“ (Redder et al., 2022, S. 278-279), die nach den Phasen der Themenbearbeitung und des Wissensaufbaus im Unterricht (Prediger et al., 2014) differenzieren. (1) Besonders geeignet für die Aktivierung von Sprachwissen und Sprachenwissen ist die Anknüpfungsphase vor einer neuen Themenerarbeitung. Alltägliche, außerschulische und fachliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden werden mehrsprachig z. B. durch Worterklärungen oder Übersetzungen aktiviert. (2) In der Erarbeitungsphase neuer fachlicher Konzepte, Zusammenhänge und Verfahren ist die Nutzung einer gemeinsamen Unterrichtssprache zweckmäßig (außer in sprachhomogenen Gruppen). (3) In der Systematisierungsphase können Konzeptfacetten und innere Strukturzusammenhänge einen Ansatzpunkt für mehrsprachiges Handeln (u. a. die Strategie des Übersetzens) sein. (4) Auch in der Vertiefungsphase ist ein epistemischer Zugewinn durch mehrsprachiges Handeln möglich, hier ggf. durch Binnendifferenzierung in sprachhomogenen Kleingruppen (z. B. für neu zugewanderte Schüler*innen). Sprachreflexion und Sprachkomparation können also in drei Phasen – Anknüpfungs-, Systematisierungs- und Vertiefungsphase – eine gezielte Unterstützung beim (Nach-)Denken in verschiedenen Sprachen bewirken (Redder et al., 2022, S. 281).

3. Textsorten- und sprachhandlungsbasiertes Arbeiten – fachübergreifend und fachspezifisch

Das Konstruktpaar fächerübergreifendes und fachspezifisches sprachliches Handeln akzentuiert die didaktischen Chancen, die der Ansatz einer vielfach geforderten, aber bislang erst in Ansätzen realisierten fächer- und sprachenübergreifenden Koordination bietet. Die Frage, wie eine enge Verzahnung der Fachdidaktiken zur Konzeptionierung eines sprachsensiblen Fachunterrichts gelingen kann, war der Ausgangspunkt zur Einrichtung des interdisziplinären BMBF-Forschungsprojekts „SchriFT“ (Schreiben im Fachunterricht unter Berücksichtigung des Türkischen), das von 2014-2020 unter Beteiligung der Fächer Geschichte, Physik, Mathematik, Technik sowie DaZ/DaF und Turkistik an der UDE durchgeführt wurde (Roll et al., 2019, 2022). Befunde des Projektes stützen die Annahme, dass textuelle Teilkompetenzen wie Adressatenorientierung und Kohärenzbildung sprachenübergreifend organisiert sind. Sie können gerade dann in mehreren Sprachen aktiviert werden, wenn eine fächerübergreifende Koordination stattfindet.

Als didaktisch machbare Strategie hat sich eine systematische Koordination zwischen Deutsch- und Fachunterricht erwiesen. Dies lässt sich durch die Planung von gemeinsamen, sprachen- und fächerübergreifenden Vorgehensweisen beim Lehren und Lernen anhand von Textsorten (wie Anleitungen, Versuchsprotokolle, Sach- und Werturteile, technische Analysen) umsetzen. Dabei geht es darum, wissensbezogene sprachliche Handlungen (wie Beschreiben, Erklären, Begründen) mit entsprechenden sprachlichen Mitteln (Konnektoren, Passiv etc.) und der Makrostruktur einer Textsorte systematisch zu verknüpfen. Auf diese Weise werden Wortschatz oder Grammatik nicht isoliert vermittelt, sondern es werden vielmehr fachspezifische, aber auch fachübergreifende sprachpsychologische Denk- und Verstehensprozesse wie Verallgemeinerung, Perspektivenwechsel, Abstraktion und Systematisierung gefördert (Redder et al., 2022, 276). Beispielhaft sei das Textmuster Instruktion angeführt, das in unterschiedlichen Textsorten des Deutsch- und Türkischunterrichts wie in Kochrezepten oder Bedienungsanleitungen umgesetzt wird. Auch der Teilabschnitt „Durchführung“ der schulischen Fachtextsorte Versuchsprotokoll in naturwissenschaftlichen Fächern hat instruierenden Charakter. Zentral für die genaue und vollständige Versprachlichung ist dabei die Orientierung an einem Adressaten. Die für das Anleiten relevanten sprachlichen Mittel (zeitliche Gliederung, Präsens, Infinitiv- oder Imperativkonstruktionen, Unpersönlichkeit) lassen sich als Schnittstellen für ein fächer- und sprachenübergreifendes Lernen identifizieren (Roll et al., 2022, S. 33).

4. Lehrkräftebildung an der UDE: Professionalisierung für Sprach(en)bildung & Vielfalt als Querschnittsaufgabe

Nordrhein-Westfalen (NRW) hat im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität schon frühzeitig systematische Anstrengungen in der Lehrkräftequalifizierung unternommen. Mit der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2009 (LABG, 2009) wurde die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“ für alle lehrkräftebildenden Studiengänge erheblich ausgebaut und für alle Lehramtsstudierenden verbindlich gemacht (DSSZ oder DaZ-Modul). Diese Studieneinheit ist im Umfang von 6 bis zu 12 Leistungspunkten im Bachelor und Master angesiedelt. Die Themen sind je nach Standort unterschiedlich gewichtet, u. a. linguistische Beschreibungskategorien, Spracherwerb und das Wissen um den Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache sowie Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Weitere Bereiche sind Sprache im Fach, Mehrsprachigkeit, Sprachkontrast, sprachlich-ästhetisches Lernen und die Lehr-Lernkonstellationen von Neuzugewanderten (Cantone et al., 2022). Eine fragebogengestützte Evaluation des DaZ-Moduls aus dem Jahr 2018 an der Universität Duisburg-Essen (UDE) zeigt, dass Studierende über alle Gruppen hinweg einen signifikanten Zuwachs an fachlichem Wissen im Themenfeld Sprachbildung und Mehrsprachigkeit berichten (Gerhardt & Schroedler, 2022). Weiterhin geht es darum, positive Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken (Baumert & Kunter, 2011), um angehende Lehrkräfte zu befähigen sprachbildende Schulentwicklungsprozesse mitzugestalten und, je nach schulischem Kontext, auch als „Change Agents“ (Stralla, 2019) zu wirken.

Dieses Anliegen verfolgt auch die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS), die seit dem Wintersemester 2014/2015 an der UDE erworben werden kann und sich an alle Lehramtsstudierenden richtet. Eine Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich des Regelstudiums ermöglicht Studierenden sich umfangreicher mit der Thematik fachorientierte Sprachbildung (mindestens 20 CP) über das verpflichtende DaZ-Modul hinaus auseinanderzusetzen (Reschke et al., 2022). Zusätzlich ist ein Sprachkurs in einer Kontrastsprache (u. a. Türkisch, Arabisch, Russisch) zu besuchen (4 SWS). Dass seit der Einführung von ZuS über 500 Studierende (Stand Juni 2024) das Zertifikat erfolgreich abgeschlossen haben, zeigt dessen Relevanz.

Ein besonderes Theorie-Praxisfeld bietet der „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ an der UDE. Er wurde bereits 1974 im Rahmen eines der ersten DFG-Projekte zum Bilinguismus griechi-

scher, türkischer und jugoslawischer Schüler*innen eingerichtet. Modellbildend wurde an der Universität Duisburg-Essen dieses non-formale Bildungsangebot in die universitären Praxisphasen eingebunden (Mavruk, 2018). Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen erhalten die Möglichkeit, ihr in NRW obligatorisches Berufsfeldpraktikum im Förderunterricht zu absolvieren. Die 80-stündige Praxisphase wird von einer Lehrveranstaltung begleitet, die die Studierenden für die Themenbereiche Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit sowie Empowermentstrategien sensibilisiert (Lakehal & Mavruk, 2024).

5. Ausblick

Sprachbildung im Fach erfordert koordinierte fachspezifische und fächerübergreifende Strategien und Maßnahmen. Relevant sind im Lehramtsstudium vielfältige und längerfristige Lerngelegenheiten, die über das gesamte Studium hinweg auch in Kooperation zwischen (Zweit-) Sprach- und Fachdidaktik die Relevanz sprachlichen Handelns in Theorie und Praxis verdeutlichen. Gefragt sind aber auch, gerade mit Blick auf die Bedarfe neu zugewanderter Schüler*innen, Expert*innen im Bereich DaZ, die Programme für eine sprachliche Erst- und Anschlussförderung entwickeln und koordinieren. Die Einrichtung eines Schul- und Studienfachs Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung ist ein bildungspolitisches Desiderat, das mit Blick auf Schule in der Migrationsgesellschaft dringend zu bearbeiten ist.

6. Literatur

- BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrant*innenverbände in der Bundesrepublik Deutschland) (1985). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bialystok, E. (2017). The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262.
- Boehm, M. & Roll, H. (2022). Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft. *OBST*, 100, 43–64.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in "schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule* 108 (2016) 4, S. 323-339.

- Büttner, D. & Gürsoy, E. (2018). Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-) Modell. In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 96–111). Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (2019), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer.
- Cantone, K. F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 17–48). Münster: Waxmann.
- Dewitz von, N. & Massumi, M. (2023). Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 199–208). Münster: Waxmann.
- Gerhardt, S., Schroedler, T. (2022). Lernerfolg vom Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul“ an der Universität Duisburg-Essen. In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.): *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 49–76). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S. & Scheinhardt-Stettner, H. (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kultusministerkonferenz, KMK (2019). *EMPFEHLUNG. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Stand 18.07.2024).
- Lakehal, S., Mavruk, G. (2024). Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen. In A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnenfeld & J. Walke (Hrsg.), *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungsmoment* (S. 343–356). Bad Heilbrunn: Julia Klinhart.
- Mavruk, G. (2018). *Microteaching in der universitären Lehrerbildung. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Lehrerbildungsgesetz - LABG). Vom 12. Mai 2009. <https://bass.schul-welt.de/pdf/9767.pdf?20240718141353> (Stand 18.07.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2023). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht> (Stand 19.5.2023).
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50.

- OECD (2007): *PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich: naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Benholz, C. & Gürsoy, E. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), 77–104.
- Prediger, S., Hußmann, S., Leuders, T. & Barzel, B. (2014). Kernprozesse – Ein Modell zur Strukturierung von Unterrichtsdesign und Unterrichtshandeln. In I. Bausch, G. Pinkernell & O. Schmitt (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Kompetenzorientierung* (S. 81-92). Münster: WTM.
- Redder, A., Çelikkol, M., Wagner, J. & Rehbein, J. (2018). *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O., (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster/New York: Waxmann.
- Reschke, M., Salewski-Teßmann, K. & Strobl, J. (2022). Wie können Lehramtsstudierende auf den inklusiven Unterricht in Klassen mit sprachlicher Vielfalt vorbereitet werden? In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 91–119). Münster: Waxmann.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H. E., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S. & Uluçam-Wegmann, I. (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H. E., Forkarth, C., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S. & Uluçam-Wegman, I. (2022). *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Rosenberg, P. & Schroeder, C. (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 299–320). Münster: Waxmann.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Redder, A. Wagner, Prediger, S., J., Uribe, Á., Krause, A., & Wagner, J. (2022). Allgemeine und mathematikspezifische Mehrsprachigkeitsdidaktik. In J. Wagner, A. Krause, Á. Uribe, S. Prediger, & A. Redder (2022). *Mehrsprachiges Mathematiklernen*. (S. 263-287). Münster: Waxmann.
- Vygotskij, I.S. (1935/2007). Zu Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation - einsprachig und mehrsprachig* (S. 40-73). Münster: Waxmann.