

Rezensionen

Ausgabe 26, Rezension 2, Juni 2024

Alexandra Treder (Universität Paderborn) rezensiert:

Döll, Marion & Michalak, Magdalena (2023): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung. [Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale, Bd. 3]. Münster: Waxmann, 142 Seiten. Print-ISBN 978-3-8309-4711-0. E-Book-ISBN 978-3-8309-9711-5.*

Die Themenfelder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und inklusive Bildung entwickelten sich lange Zeit (und teilweise immer noch) aus unterschiedlichen Gründen getrennt voneinander weiter (Riemer, 2017). Gleichzeitig stellen (Zweit-)Spracherwerb und Mehrsprachigkeit Diversitätskategorien dar, die in inklusiven Lehr- und Lernsettings und der dazugehörigen Forschung – im Rahmen eines breiten Inklusionsverständnisses – Berücksichtigung finden können (Rödel & Simon, 2018; Hufeisen, 2017). Wie die beiden Themenfelder zusammengedacht werden können und diese Kombination fruchtbar für Forschung, Ausbildung pädagogischer Fachkräfte sowie die pädagogische Praxis gemacht werden kann, wird im Sammelband „Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung“ der Herausgeberinnen **Marion Döll** und **Magdalena Michalak** mit grundlegenden Beiträgen theoretisch-konzeptioneller und empirischer Art sowie einem Praxisbericht aus der Lehrwerkentwicklung beantwortet.

Der Sammelband ist der dritte der Reihe „Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale“. Die sieben Beiträge des hier rezensierten Bandes basieren auf Ergebnissen der Fachtagung „Zwischen Deutsch als Zweitsprache, Sprachheilpädagogik und Inklusion – Aktuelle Debatten und didaktisch methodische Schnittmengen“ (Juni 2018) und wurden von Akteur*innen aus der Wissenschaft und der Unterrichtspraxis verfasst.

Im Rahmen der Einführung verweisen die Herausgeberinnen auf die im deutschsprachigen Raum oft überwiegende Engführung des „paradigmatischen Leitbegriff[s]“ (S. 7) der Inklusion auf die Diversitätskategorie *Be_hinderung*, weisen jedoch auch darauf hin, dass schulische Inklusion mit dem Ziel eines gleichberechtigten Zugangs zu Bildung zudem Kategorien wie Herkunft und Sprachbiografie betreffe. Die Herausgeberinnen geben an, dass sich, begründet durch die ehemalige „Pathologisierung des Erwerbs von mehr als einer Sprache“ (S. 7) aus sonderpädagogischer Perspektive, die Beteiligung an der Inklusionsdebatte durch die Disziplin DaZ in Grenzen hielt, sich im Rahmen des breiten Verständnisses von Inklusion im Sinne einer diversitätssensiblen Pädagogik jedoch durchaus Anschlusspunkte ergeben. Auffällig ist, dass in der Einführung lediglich vom „Verhältnis zwischen Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Sprachheilpädagogik“ (S. 8) gesprochen wird, Mehrsprachigkeit jedoch in der Einführung keine explizite Berücksichtigung findet – im Gegensatz zu den Inhalten eines Großteils der sich anschließenden Beiträge.

Inhaltlich beginnt der Sammelband mit dem Teil *Ontologische und epistemologische Grundlagen*, der den theoretisch-historischen Beitrag „Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache“ beinhaltet und von **Marion Döll** verfasst wurde. Die Autorin stellt sehr gut nachvollziehbar zunächst die Entwicklung der Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik sowie im Anschluss daran die der Ausländer-,

Interkulturellen und Migrationspädagogik dar. Die Entwicklung von DaZ wird daraufhin mit den zuvor skizzierten Entwicklungsphasen der unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen in Verbindung gesetzt. Hierbei verweist die Autorin auf verschiedene Entwicklungsphasen der Migrationsforschung, die jeweils durch unterschiedliche Perspektiven auf Migration geprägt sind: Es werden die Phasen der Assimilation/Immigration, der multikulturellen Gesellschaft sowie die aktuell parallel existierenden Phasen der Neo-Assimilation/Immigration und der Transmigration angeführt (S. 16/17). Die Autorin stellt dar, dass sich auch die Sonderpädagogik betreffend ähnliche Entwicklungsphasen identifizieren lassen (Defizitorientierung, Ausgliederung in separierte Beschulung, später Bewegungen der gemeinsamen Beschulung, vgl. Kap. 2) und verweist auf die Anschlussfähigkeit des breiten Verständnisses inklusiver Bildung und DaZ, wobei sie auf die Notwendigkeit einer machtkritischen Betrachtung der Disziplinen und die Einbindung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit verweist – nicht ohne zu erwähnen, dass hierfür Veränderungen auf struktureller Ebene erforderlich seien (S. 23).

Der zweite Teil des Sammelbandes bezieht sich auf *Diversität in der schulischen Praxis*. Im ersten Beitrag „Freundschaftsnetzwerke in heterogenen Schulklassen. Eine netzwerkanalytische Studie schulischer und außerschulischer Beziehungen von Kindern in der Grundschule“ von **Miriam Kuckuck**, **Claudia Henrichwark** und **Pascal Jeschke** wird durch eine Netzwerkanalyse von Beziehungen innerhalb unterschiedlicher Schulklassen dargestellt, wie sich die Verteilung von Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (1. und 2. Generation) sowie mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf schulisch und privat gestaltet. Doppelverortungen, also Kinder, denen ein Migrationshintergrund sowie ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben bzw. diagnostiziert wurde, werden jedoch nicht spezifiziert. Zudem werden von den Autor*innen Aussagen über die Dichte der Beziehungen innerhalb der Schulklassen, die (binäre) Geschlechterverteilung sowie Homophiliewerte, die angeben, „ob innerhalb eines Netzwerkes Akteur*innen mit bestimmten Attributen stärker untereinander vernetzt sind“ (S. 34), getroffen. Hierzu wurden durch Fragebögen erhobene Daten von 61 Grundschulklassen in NRW herangezogen. Die Autor*innen stellen im Ergebnisteil ihres Beitrags dar, dass sehr unterschiedliche Klassenstrukturen nachgewiesen werden konnten und dass insbesondere Schüler*innen ohne Migrationshintergrund Einfluss auf eine höhere Dichte der Beziehungen innerhalb der Klassen haben (S. 35/36). In Bezug auf eingehende, ausgehende und reziproke Beziehungen konnte kein statistisch relevanter Unterschied zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund der 2. Generation festgestellt werden, jedoch durchaus im Unterschied zu Kindern mit Migrationshintergrund der 1. Generation, bei denen ausgehende Beziehungen häufiger nicht erwidert werden (S. 36/37). Für die Kinder mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf geben die Autor*innen an, dass alle Beziehungsarten bis auf schulische ausgehende Beziehungen, die dem Wert der ausgehenden schulischen Beziehungen von Kindern mit Migrationshintergrund der 1. Generation ähnelt, deutlich geringer ausfallen als bei den anderen untersuchten Gruppen (S. 37). In Bezug auf Homophilie wird angegeben, dass ein Migrationshintergrund nicht automatisch zu einer Separation innerhalb der Klasse führt, sich für Kinder mit Förderbedarf jedoch die Tendenz erkennen lässt, dass sie sowohl schulisch als auch privat eher mit anderen Kindern mit Förderbedarf interagieren als mit Kindern ohne Förderbedarf (S. 37). Grundsätzlich kann aus den präsentierten Daten keine Kausalität abgeleitet werden, da die hier angeführten Analysen deskriptiv-statistischer Art sind.

Im Rahmen des zweiten Beitrags „Inklusive Sprach(en)bildung am Beispiel des mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepts *Translanguaging*. Perspektiven für differenzsensiblen Unterricht und Lehrer*innenbildung“ beschäftigen sich **Gesche Dumiak**, **Delia Hülsmann** und

Marian Laubner mit der Frage, inwiefern das Konzept *Translanguaging* nach García (z.B. 2009) im Rahmen einer inklusiven Sprach(en)bildung eingesetzt werden kann. Im theoretischen Teil dieses Beitrags zeigt sich insbesondere eine machtkritische Perspektive, in der auf die oft unhinterfragte und nicht-explizite Normsetzung von Deutsch und deutscher Bildungssprache als Standard und Ziel der zu erwartenden sprachlichen Fähigkeiten im Kontext Schule hingewiesen wird. Die Autor*innen stellen daraufhin in kurzer Form das Konzept des *Translanguaging* nach García vor. Hierbei reflektieren sie kritisch, dass auch dieses Konzept den Ausschluss einiger Schüler*innen, bspw. aufgrund individueller Lernvoraussetzungen, nicht vermeiden kann. Die Autor*innen führten eine explorative, konversationsanalytische Untersuchung von zwölf Reflexionsportfolios von Studierenden unter Einbezug eines differenztheoretischen Vorgehens durch und verweisen darauf, dass *Translanguaging* nützlich für die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen unter Betrachtung sprachlicher Aspekte sowie für Aspekte der Aufrechterhaltung der Ordnung im Unterricht zu sein scheint und in diesem Rahmen Vorannahmen und Normsetzungen sowie die Haltung der Studierenden reflektiert werden können. Abschließend halten die Autor*innen fest, dass *Translanguaging* theoretisch das Potenzial für eine inklusive Sprach(en)bildung habe, jedoch durch gesetzte Normen und Vorgaben im Bildungssystem an seine Grenzen gerate.

Auch der dritte thematische Teil *Inklusion und DaZ in der Lehrer*innenbildung* besteht aus zwei Beiträgen. **Nadia Wahbe** stellt im Beitrag „Zur Qualifizierung zukünftiger DaZ-kompetenter Lehrer*innen für sprachsensiblen Fachunterricht als Teil inklusiven Unterrichts“ Zwischenergebnisse und Transferüberlegungen vor, die aus der Forschungs- und Entwicklungsstudie „Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe“ (BiProDaZ_FörBi) stammen, in der untersucht wird, „inwieweit ein studienbegleitendes Praktikum im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte und Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache [...] zur Entwicklung sprachdiagnostischer und Sprachförderkompetenzen von Lehramtsstudierenden für den sprachsensiblen Fachunterricht als Teil inklusiven Unterrichts beitragen kann“ (S. 63). In ihrem Beitrag geht die Autorin zunächst auf Bildungsbarrieren von ‚Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprachen‘ ein und verweist auf statistische Quellen zur Zuwanderung, wie bspw. den Nationalen Bildungsbericht 2018 und Veröffentlichungen des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019), unter Hinweis auf Effekte des Migrationshintergrunds als grundsätzlich benachteiligend – auch bei gleichem sozialen Hintergrund (S. 68), um die Notwendigkeit einer Förderung der „sog. DaZ-Kompetenz“ (S. 66 unter Verweis auf Ehmke et al., 2018) angehender Lehrkräfte aufzuzeigen. Vorteile zugewanderungsbezogener Aspekte bzw. von Mehrsprachigkeit werden nicht berücksichtigt. Die vorgestellten Ergebnisse und Überlegungen dieses Beitrags beruhen auf qualitativen und quantitativen Daten, die durch Unterrichtsbeobachtungen, Hospitationen in Tandem-Reflexionsgesprächen, Interviews und Tests mit Videovignetten sowie dem DaZ-Kom-Kompetenztest und BiSEd-Fragebogen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten des FörBi-Praktikums erhoben wurden. Nach einer Vorstellung erster Ergebnisse schließt die Autorin Transferüberlegungen an, indem sie darauf verweist, dass Praxiselemente sinnvoll und eine Reflexion des Praktikums wirksam seien, diese jedoch Unterstützung benötigen. Für diesen Bedarf wurde u.a. ein Reflexionsbogen zur Anbahnung von Sprachbewusstheit und Einsatz des Scaffolding-Prinzips sowie praktische Handlungshilfen entwickelt.

Im zweiten Beitrag dieses Teils, „Deutsch als Zweitsprache als integrativer Bestandteil der österreichischen Lehramtsausbildung“ von **Vesna Knucher** und **Martina Damej**, wird im Rahmen eines historischen Überblicks sowie durch die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse österreichischer Lehramtscurricula dargestellt, inwiefern Deutsch als Zweitsprache sowie

Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Lehramtsausbildung in Österreich eingebunden wurden und werden. Das Curriculum für Mehrsprachigkeit von Krumm & Reich (2013) wird von den Autor*innen in Grundzügen beschrieben (S. 91), da anhand ebendieses die Einbindung eines mehrsprachigkeits- und diversitätssensiblen Konzepts in die neuen Curricula untersucht wird. Neben der detaillierten Betrachtung der Curricula des Entwicklungsverbands Süd-Ost gehen die Autor*innen überblicksartig auf die Ergebnisse der weiteren Entwicklungsverbände ein. Die Autor*innen halten fest, dass die Themen DaZ, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung aktuell verstärkt in den Lehrplänen vertreten sind, jedoch insbesondere als Querschnittsthema im Zusammenhang mit Diversität behandelt werden (abgesehen vom Fach Deutsch, in dem eine vertiefte Betrachtung angestrebt ist) (S. 98). Durch die aktuelle Ausgestaltung der Curricula sei im Unterrichtsfach Deutsch allerdings nur der Aufbau einer Grundkompetenz in DaZ, nicht jedoch ein Expertentum möglich (S. 96) und Studierende anderer Unterrichtsfächer erlangen „lediglich einen ersten Einblick in die Materie“ (S. 98).

Der dritte Teil des Sammelbands *Didaktisch-methodische Schnittstellen* umfasst ebenfalls zwei Beiträge. Der erste Beitrag „Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik und Wortschatz“ von **Klaus Peter** und **Gudrun Kasberger** bietet einen Überblick über die Schnittstellen der drei Disziplinen bezüglich ihrer Untersuchungsgegenstände, Bezugswissenschaften sowie ihren Bezug zur Inklusionspädagogik, die exemplarisch an der Grammatik- sowie Wortschatzvermittlung ausgeführt werden. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass eine strikte Trennung der Einflussfaktoren auf Spracherwerbsprozesse angezweifelt werden könne und begründen dies insbesondere durch Verweis auf die Diskurse rund um Intersektionalität und De-Kategorisierung (S. 104). Bezüglich der Bezugswissenschaften wird darauf verwiesen, dass sich diese grundlegend überschneiden, eine gemeinsame Didaktik jedoch aktuell noch ein Desiderat sei (S. 119). Die Autor*innen gehen zudem auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Grammatik- sowie Wortschatzvermittlung ein, in denen sie viele Parallelen zwischen den Disziplinen aufweisen können, woraus die Autor*innen schließen, dass eine Kombination der drei Disziplinen möglich sei. Für die Grammatikvermittlung führen sie Gemeinsamkeiten bezüglich der wissenschaftlichen Betrachtung von Sprache und Spracherwerb, des Einsatzes integrativer und ästhetisch ansprechender bzw. kindgerechter Umgebungen, des Aufbaus von Prozesswissen und Sprachreflexion, der Nutzung von Irritation und Verlangsamung als didaktisches Instrument, des Aufbaus metasprachlichen Wissens (mit funktionalem Ziel), der Bedeutung des*der Inputgebenden sowie des Einbezugs des Spracherwerbs und seiner Progression an (S. 112). In Bezug auf die Gemeinsamkeiten der Wortschatzvermittlung werden der Einbezug von Strategievermittlung, das Anstreben eines holistischen Wortschatzwissens, die Einbindung regelmäßiger Wiederholungen sowie eine in sprachliche Kontexte eingebettete und textorientierte Wortschatzarbeit angeführt (S. 117). Die größten Unterschiede sehen die Autor*innen bezüglich des Grundwortschatzes, dem inzidentellen Wortschatzerwerb, der insbesondere in der Sprachheilpädagogik eine untergeordnete Rolle spielt, und der Textprozedurenorientierung, die insbesondere in der Deutschdidaktik und teilweise in DaZ in den Fokus rückt (S. 117/118). Als Fazit weisen die Autor*innen darauf hin, dass die Spracherwerbsprozesse aller Kinder als Kontinuum zu sehen seien (und somit nicht strikt abgrenzbar seien), um eine Pathologisierung einzelner Verläufe zu vermeiden (S. 120).

Den letzten Beitrag des Sammelbands bildet der Aufsatz „Alphabetisierung inklusiv – Erstellung inklusiver Lese- und Schreibmaterialien. Ein Praxisbeispiel“ von **Elfriede Hofmayer**, der unter Mitarbeit von **Andrea Egelseer** entstanden ist. In diesem Teil wird ein sehr interessanter Einblick hinter die Kulissen der Entwicklung eines inklusiven Lehrwerks zur Alphabetisierung von Jugendlichen geboten. Die Autorinnen gehen auf die Beweggründe zur

Entwicklung sowie auf die Suche nach einem Verlag unter Einbezug sich ergebender Herausforderungen ein (S. 128-130) und bieten eine Beschreibung der schlussendlich entstandenen Lehrwerke samt Abbildung von Beispielen daraus (S. 131-137). Die Autorinnen beziehen sich in ihrem Aufsatz explizit auf ihren Beitrag zu inklusiven Unterrichtsmaterialien, nicht zu inklusivem Unterricht an sich (S. 128). Sie merken weiterhin an, dass Kindern und Jugendlichen mit Be_hinderung, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, bisher in der Forschung nur wenig Aufmerksamkeit zukomme (S. 130), und sie stützen ihre Aussage durch Bezug auf Literatur vom Beginn der 2000er (S. 130/131). An dieser Stelle ist anzumerken, dass in jüngster Zeit vermehrt zu der Intersektion Be_hinderung und Mehrsprachigkeit geforscht wird (z.B. Di Venanzio & Niehaus, 2023; Ehret, 2021). Abschließend stellen die Autorinnen den Aufbau der Alphabetisierungslehrwerke vor und verweist auf erste Rückmeldungen zum Einsatz aus der Praxis.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit dem Sammelband ein Werk entstanden ist, das die (möglichen) Schnittpunkte zwischen DaZ, Mehrsprachigkeit und inklusiver Bildung aus unterschiedlichen theoretischen, didaktischen und praxisbezogenen Perspektiven ins Auge fasst und hierbei sowohl den Kontext Deutschland als auch Österreich berücksichtigt. Auch wenn weder der Titel noch die Einführung auf eine stärkere Fokussierung von Mehrsprachigkeit hinweisen, ist diese doch in einigen Beiträgen deutlich erkennbar. Insbesondere der Beitrag von Marion Döll stellt eine gute Grundlage dar, um die weiteren Beiträge sowohl in DaZ- als auch in inklusionsbezogene Entwicklungen einordnen sowie mit normativen Aspekten bezüglich des Untersuchungsgegenstandes verbinden zu können, und öffnet den Blick für eine differenzierte Betrachtung der impliziten Annahmen von Sprachbildung. Die Verbindung von DaZ bzw. Sprachbildung und inklusiver Bildung wird in fast allen Beiträgen klar deutlich, wobei an einigen Stellen wünschenswert gewesen wäre, auch Intersektionen zu berücksichtigen und die Konstruiertheit der verwendeten Kategorien, wie bspw. Migrationshintergrund und Förderbedarf, stärker zu betonen, da sonst leicht der Eindruck entsteht, dass die Kategorien als gegeben reproduziert werden. Auch wäre im Beitrag zur DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte eine weniger defizitorientierte Betrachtung des Erwerbs des Deutschen in zweisprachlichen Kontexten und eine stärkere Einbindung von Mehrsprachigkeit als Ressource begrüßenswert gewesen, um noch stärker als bereits geschehen einen reflektierten Umgang mit (normativen) Zielvorgaben von Unterricht aufzuzeigen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Sammelband „Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung“ ein sehr gelungenes Werk darstellt, das geschichtliche Entwicklungen der betreffenden Teildisziplinen nachzeichnet und aus unterschiedlichen Perspektiven aufzeigt, wie diese füreinander fruchtbar gemacht werden können und dass mögliche Kooperationen zwischen den Teildisziplinen denkbar und wünschenswert sind.

Literatur

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.

Abrufbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/89/137> [06.05.2024].

Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (2018) (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster/New York: Waxmann.

- Ehret, Rebekka (2021): Beeinträchtigt, mehrsprachig, fremd: Intersektionalität erkennen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 27/4, 16–23.
- García, Ofelia (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hufeisen, Britta (2017): Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles andere nichts – Erste Überlegungen zur Brauchbarkeit eines Gesamtsprachencurriculums für die sprachlichen Dimensionen von Inklusion, Heterogenität und Diversität. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 102–112.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2013): Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 21–41.
- Nationaler Bildungsbericht (2018): *Bildung in Deutschland – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (vorgestellt von KMK, BMBF und DIPF am 22.06.2018).
 Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [06.05.2024].
- Riemer, Claudia (2017): DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. [Sprachliche Bildung, Bd. 2]. Münster: Waxmann, 171–186.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2018): Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* 2018/1.
 Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484/351> [05.03.2024].
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019): *Bewegte Zeiten: Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2019*. Königsdruck Printmedien und digitale Dienste GmbH.
 Abrufbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/05/SVR_Jahresgutachten_2019.pdf [06.05.2024].

© daz-portal (www.daz-portal.de)