

Inklusive Sprach/endidaktik in der Primarstufe. Empirische Einblicke in die Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate

**Saskia Becker – DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation**

Abstract

In Diskursen zur inklusiven Sprach/enbildung wird der Einbindung gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler*innen eine Schlüsselrolle zugesprochen, doch Studien dazu sind weiterhin rar. Mit einem soziolinguistischen Zugang wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Formate im Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“ als interaktive Situationen sprachlichen Austauschs videobasiert untersucht. Anhand von drei empirischen Beispielen veranschaulicht der Beitrag, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für die Gestaltung einer inklusiven Sprach/endidaktik aus der Öffnung von Interaktionssituationen für die gesamtsprachlichen Repertoires von Grundschüler*innen ergeben.

1. Einleitung

Einem breiten Inklusionsverständnis folgend eröffnet eine inklusive Sprach/enbildung der Primarstufe allen Kindern Zugänge zu Bildungsangeboten (vgl. Rödel & Simon, 2019). Obschon Inklusion rechtlich verankert ist, hält die Benachteiligung von Kindern u.a. entlang der Differenzlinien des sprachlichen und migrationsgeschichtlichen Hintergrundes im deutschen Schulsystem an (Stanat et al., 2022; McElvany et al., 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dies bot im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en): inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“ (PRONET²; Uni Kassel; 2019-2023; FKZ

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026). *Didattica e
inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 – Kontexte und
Kontraste / Equità e sostenibilità*.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

01JA1805) Anlass dazu, Ansätze für die Lehrer*innenbildung zu entwickeln, implementieren und evaluieren, die für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, unhinterfragte sprachliche Unterrichtsanforderungen und bislang unausgeschöpfte Möglichkeiten der Einbindung und Förderung gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler*innen im deutschen Schulsystem sensibilisieren.

Der vorliegende Beitrag eröffnet empirische Einblicke in den Praxisvollzug von drei mehrsprachigkeitsdidaktischen Formaten – das Schreiben zum Bilderbuch *Wazn Teez?* von Carson Ellis, das mehrsprachige diktierende Schreiben und das zweisprachige Lesespiel – und fragt einem soziolinguistischen Zugang folgend, wie die gesamtsprachlichen Repertoires der Grundschüler*innen in die Interaktionsprozesse eingebunden sind, um davon ausgehend Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen einer inklusive(re)n Sprach/endidaktik der Primarstufe zu diskutieren.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Untersuchungsgegenstand, Analyseperspektive und Forschungslage

Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft versteht Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Bedingung und Ziel des Lehrens und Lernens (Fürstenau, 2011), weshalb sie nicht auf den Erwerb der deutschen (Bildungs-) Sprache beschränkt sein kann. Die Institution Schule stellt dabei ein bedeutsames Feld dar, da hier gesellschaftliche, historische, politische und soziale (Macht-) Verhältnisse – z.B. in Form von Sprachideologien und Normvorstellungen (Busch, 2013) – reproduziert und wirksam werden, die Benachteiligung und Diskriminierung zur Folge haben können. Mehrsprachigkeitsdidaktik wird deshalb im Zusammenhang mit sozialer Gerechtigkeit gedacht (Piller, 2016; Panagiotopoulou et al., 2020).

Als vielversprechende Perspektive einer chancengerechteren Sprachbildungspraxis hat sich in den letzten Jahren der Translanguaging-Ansatz etabliert (García & Wei, 2014). Translanguaging wird einerseits als natürliche Sprachpraxis Mehrsprachiger beschrieben, die keine Grenzen zwischen Sprachen kennt: die „full linguistic repertoires“ kommen in Interaktion dynamisch zum Einsatz; Trennlinien zwischen Sprachen seien sozial konstruiert.

Andererseits eröffnet sich damit eine pädagogisch-didaktische Dimension, die darauf zielt, gesamtsprachliche Repertoires zuzulassen, zu entwickeln und so mehrsprachige Identitäten zu stärken.

Um untersuchen zu können, ob und wie dies in (mehrsprachigkeits-) didaktischen Settings gelingt, bietet sich Bourdieus soziolinguistisches Konzept des „sprachlichen Marktes“ (2017, S. 179 ff.) als Analyseperspektive an (vgl. auch Fürstenau & Niedrig, 2011). Sprachen und sprachliche Äußerungen erhalten ihren Wert auf dem Sprachenmarkt demnach durch soziale Bedingungen, nicht durch ihre Struktur. Mehrsprachigkeitsdidaktische Settings als Sprachenmarkt zu verstehen, lenkt den Blick auf die situative und interaktive Einbettung des sprachlichen Austauschs (Bourdieu, 1982/1990), auf die je konkrete Interaktionspraxis und sich darin artikulierende, „unterschwellig und unbewusst ab[laufende Bewertungsprozesse]“ (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 76), die im Praxisvollzug beobachtbar werden.

Kritisch kann so danach gefragt werden, welche Sprachen und Sprachpraktiken in der je konkreten Situation legitim sind, welcher Sprachgebrauch Auf- oder Abwertung erfährt, wie und mit welcher Wirkung Ressourcen und Prestige verteilt sind, wie die sprachliche Ordnung hergestellt wird, welchen Normalitätsvorstellungen der Markt unterliegt oder auch wie sich Sprecher*innen darin positionieren oder positioniert werden.

In diesem Fragenduktus wurden in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten publiziert, die mit einem postkolonialen, rassismus-, linguizismus- und differenztheoretischen Zugang den Blick dezidiert auf die schulische Sprachpraxis richteten (vgl. z.B. Flores & Rosa, 2015; García et al., 2017; Duarte, 2020). Für den deutschsprachigen Raum hat sich seit Sara Fürstenau (2017, S. 12) auf das Desiderat mikrosoziologischer Untersuchungen zur mehrsprachigen Praxis hinwies nicht viel daran geändert. Studien, die den Blick auf Mikroprozesse der Herstellung sprachlicher Ordnung, insbesondere unter der Bedingung des Einbezugs gesamtsprachlicher Repertoires von Schüler*innen richten, sind weiterhin unterrepräsentiert. Umso relevanter ist die Dissertationstudie von Jessica Dlugaj (2024), die neben einem weiteren Aufsatz (Fürstenau & Dlugaj, 2019) eine Ausnahme in dieser Forschungslücke bildet. So wird die Umsetzung inklusiver Sprachbildungsansätze weiterhin als „Zukunftsaufgabe für die Empirie und Didaktik der (Grund-)Schule“ (Domech, 2024, S. 237) ausgewiesen.

3. Forschungsrahmen und Studiendesign

An diesem Punkt setzte das Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“ an. Unter Beteiligung der Professuren für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik (Friederike Heinzel) und für Primarstufendidaktik Deutsch (Norbert Kruse) wurden im Projekt mehrsprachigkeitsdidaktische Formate entwickelt, die darauf zielten, die Rahmenbedingungen des sprachlichen Austauschs in der Institution Grundschule umzugestalten – partiell: umzukehren (Becker et al., 2022).

Die Formate, die in diesem Beitrag anhand von empirischen Einblicken vorgestellt werden, kamen in einem flankierenden Seminar zum Praxissemester, verortet im Grundschullehramtsstudium der Fachdidaktik Deutsch zum Einsatz. Das Seminarkonzept wurde in der interdisziplinären Verschränkung der grundschulpädagogischen und sprachdidaktischen Perspektiven im Projekt entwickelt. Im Zuge der Seminarteilnahme lernten die Studierenden die Formate kennen und erprobten sie an ihren Praxisseminarschulen. Ihre schulpraktischen Erfahrungen präsentierten sie wiederum in den letzten Sitzungen eines Semesters im Seminar.

Sowohl zu den schulischen Interaktionssituationen zwischen Schüler*innen und Studierenden als auch den Präsentationssitzungen im universitären Seminar wurden audiovisuelle Daten erhoben, die in der praxeologischen Begleitforschung zum Projekt mit der Methode der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse (Herrle, 2013) in Hinblick auf die Hervorbringung der jeweiligen sozialen Ordnung ausgewertet wurden. Das methodische Vorgehen unterteilt sich in zwei Schritte: erstens wurden Segmentierungsanalysen durchgeführt, die der Identifizierung von Interaktionsmustern im Zeitverlauf (räumlich-körperliche Ordnung, Sprecher*innenwechsel, thematische Bezüge) dienen. Stellten sich Momente des Interaktionsgeschehens hierbei als besonders relevant hinsichtlich des Erkenntnisinteresses heraus, wurden sie im zweiten Schritt kollegial sequenziell interpretiert, um die Mikroprozesse der Herstellung der sozialen Praxis zu rekonstruieren.

In einem selektiven Sampling wurden je vier Videoaufnahmen pro sozialem Kontext für die Analysen ausgewählt. Die Selektionskriterien für das

universitäre Setting waren unterschiedliche Semester und Teilnehmende, sowie unterschiedliche Modi (je zwei Präsentationssitzungen in Präsenz und Online). Für die Untersuchung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Praxis wurden unterschiedliche Formate (je zwei Mal das zweisprachige Lesespiel und mehrsprachige diktierende Schreiben) und Sprachen aus dem Repertoire der partizipierenden Grundschüler*innen (dreimal Türkisch, einmal Russisch) ins Sample einbezogen.

Um im vorliegenden Beitrag beantworten zu können, wie die gesamtsprachlichen Repertoires in den mehrsprachigkeitsdidaktischen Formaten adressiert und in die Interaktionspraxis eingebunden werden, wurden empirische Beispiele aus den Analysen ausgewählt, die erstens einen Einblick in alle drei im Projekt entwickelten Formate eröffnen und zweitens den Bezug zu Prozessen und Produkten des sprachlichen Austauschs der didaktischen Arrangements aufweisen. Da zum Format „Schreiben zum Bilderbuch“ außer den Schriftstücken der Kinder keine Primärdaten analysiert wurden, werden die empirischen Einblicke zu diesem Format anhand eines Ausschnitts aus einer Präsentationssitzung im Seminar entfaltet.

4. Empirische Einblicke in die Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate

4.1 Schreiben zum Bilderbuch

Die Studierende Nicole präsentiert im universitären Seminar Dokumente von Schüler*innen einer Grundschulklasse. Die Schriftstücke, die als Abbildungen in Nicles PowerPoint-Präsentation allen Seminarteilnehmer*innen sichtbar sind, entstanden ausgehend von einer freien Schreibaufgabe zum Bilderbuch *Wazn Teez?* von Carson Ellis: Nachdem Nicole das Buch in ihrer Praxissemesterklasse vorgelesen hatte, verfassten die Kinder zu einer Bilderbuchseite einen Text in einer Sprache ihrer Wahl und stellten die Ergebnisse anschließend klassenöffentlich vor. Nicole bezieht sich in ihrer Präsentation wie folgt auf den Text eines Mädchens (Abb. 1), das laut ihrer Aussage einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat:

Ehm sie hat eigentlich gar (.) keine richtigen Wörter geschrieben, sondern sie hat einfach nur so Schlangenlinien gemacht und als wir sie darauf angesprochen haben, meinte sie, dass ihr das leichter fällt als ehm einen Text zu schreiben, weil hier kann sie dann erzählen ehm (.) ja was sie damit halt sagen wollte. Und das war wirklich sehr interessant, weil sie hat danach wirklich ehm ja eine schöne Geschichte erzählt und sie meinte dann auch ja, diesmal erzähle ich das und nächstes Mal könnte ich dann aber auch das erzählen.

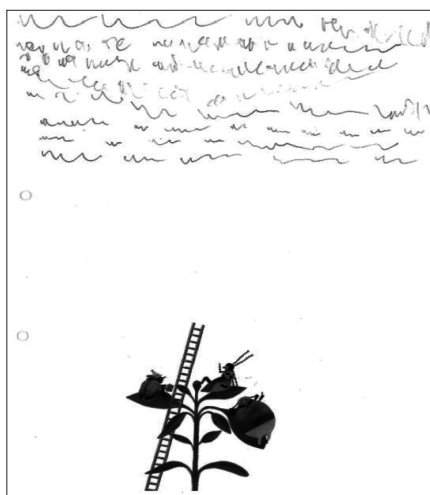


Abb. 1 – Schriftstück einer Schülerin (Ausschnitt aus Nicoles PowerPoint-Präsentation)

Ausgehend von einem Bilderbuch, das mit sprachlichen Normen und Strukturen spielt und damit das metasprachliche Bewusstsein von Kindern aktiviert, drückt sich in dem Schriftstück das Wissen der Schülerin über formale Anforderungen der Textproduktion, inklusive der Schreibrichtung und Einhaltung von Wortgrenzen aus. In der klassenöffentlichen Besprechung zeigt sie zudem ihre Befähigung zur Nachahmung literaler Praktiken. Sie nutzt die Möglichkeit des „Als-Ob-Vorlesens“ (Valtin, 1994), um ihre Kreativität mittels mündlicher Textproduktion auszudrücken. So wird das (Als-Ob-) Schreiben und (Vor-) Lesen zu einem sozial eingebundenen und kommunikativ bedeutsamen Ereignis sprachlichen Austauschs, in dem die Schülerin selbst entscheidet, wie sie ihre sprachlichen Ressourcen gebraucht.

4.2 Zweisprachiges Lesespiel

Die Studierende Klara und der Schüler Muhammed spielen ein zweisprachiges Lesespiel. Sie sitzen einander gegenüber an einem Tisch, zwischen ihnen liegt die Kopie einer Doppelseite eines Bilderbuches. Nachdem sie abwechselnd die von Klara mithilfe eines Übersetzungsprogramms vorbereiteten, d.h. mit türkischen und deutschen Wörtern beschrifteten, Papierstreifen einzelnen Bildelementen zugeordnet haben, beginnt nun eine neue Phase des Spiels: Muhammed soll dafür auf einem leeren Papier (Abb. 2) einige türkische Wörter notieren, zu denen Klara – ohne Türkischkenntnisse – danach herausfinden soll, ob sie zum Bild passen oder nicht.

Hier ergibt sich die folgende Interaktion:

Muhammed: „Okay, jetzt hab ich ein Problem. Manche Wörter kann ich auch nicht richtig schreiben.“

Klara: „Okay, dann – das ist nicht schlimm. Aber du weißt ja, wie man es ausspricht wahrscheinlich, oder?“

Muhammed beginnt türkische Wörter aufzuschreiben.



Abb. 2 – Zweisprachiges Lesespiel

Anders als im ersten Beispiel sind hier explizit Muhammeds Türkischkenntnisse adressiert. Sprache (Türkisch) und Sprachpraktik (Schreiben) sind situativ vorgegeben. Dies erzeugt für den Schüler das „Problem“, dass der vermutlich internalisierte schulische Anspruch des orthographisch „richtig[en] [S]chreiben[s]“ für ihn spontan nicht realisierbar ist. Erst durch die interaktiv von Klara hergestellte Befreiung der Situation von dieser Anforderung – es

genüge die lautgetreue/phonetische Schreibung – wird die Interaktionssituation fortgesetzt, für die es unwichtig zu sein scheint, ob die von ihm ausgewählten Wörter korrekt geschrieben sind. Dadurch, dass die Zuordnung von türkischem Wort und Bild(element) nicht zwangsläufig möglich sein muss, kann er jene Begriffe in die soziale Situation einbringen, die er einbringen möchte.

4.3 Mehrsprachiges diktierendes Schreiben

Die Schülerin Jana und die Studierende Leonie spielen das mehrsprachige diktierende Schreiben. Jana hat dafür ein Märchenbuch in russischer Sprache von zu Hause mitgebracht und diktiert Leonie nun einige Seiten daraus. Mit den ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln schreibt Leonie auf einem Block mit, um es Jana im Anschluss vorzulesen:

Jana: „[Grɪbɪʲˈʂok]“¹ (kichert)

Leonie: „Grebi- was?“

Jana: „[Grɪbɪʲˈʂok]“

Leonie: „Gre-bi-schork.“



Abb. 3 – Jana diktiert Leonie aus einem russischsprachigen Buch

1 гребешок

Ausgehend von einem russischen Buch und Janas Vorlesefähigkeiten, mit denen sie ein interaktionsrelevantes verbalsprachliches Modell einbringt, das Leonie zu bearbeiten hat, ergibt sich eine Interaktion, in der beiden Körpern je eigene Artefakte (Jana: Buch; Leonie: Schreibmaterial) zugeordnet sind. Während Jana durch das wortweise Diktieren eines ihr vertrauten Buches ihre Fähigkeiten im Russischen und ihr Wissen zur literalen Praxis des Diktierens performativ einbringt, erfährt Leonie die Grenzen ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit: Ohne die Bedeutung und korrekten Phonem-Graphem-Zuordnungen des Diktierten zu kennen, versucht sie die Lautelemente zunächst zu identifizieren, um sie dann gemäß der Phonetik zu notieren, wobei sie ihren Schreibprozess verbalsprachlich durch ein silbisches Wiederholen des Wortes begleitet.

5. Diskussion

Trotz des nur kursorischen empirischen Einblicks in die komplexe soziale Praxis mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate, werden die Ergebnisse nun in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung einer inklusive(re)n Sprach/endidaktik der Primarstufe systematisiert und diskutiert.

Beginnend mit den Chancen hat das erste Beispiel gezeigt, dass die freie Sprachenwahl Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet, jene Ausdrucksmittel ihres gesamtsprachlichen Repertoires zu gebrauchen, mit denen sie in der Bearbeitung von Unterrichtsanforderungen und -inhalten Sinn erzeugen und sich als befähigte Sprecher*innen selbst positionieren können. In Einklang mit der translanguaging-orientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik (García & Wei, 2014) kann diese Offenheit des „sprachlichen Marktes“ sprachliche Identitäten stärken, dem dynamischen Sprachgebrauch gerecht werden und zu sozialer Gerechtigkeit beitragen, weshalb das Prinzip nicht nur wie hier im literarischen Lernen (Ritter & Schüler, 2024), sondern auch in anderen Fächern beachtet werden sollte. Aufgabenformate können dies mindestens im Erarbeitungsprozess gewährleisten und gewähren darüber Einblick in kindliche Zugänge und Kenntnisse, die als Ausgangspunkt der Gestaltung weiterer Angebote genutzt werden können (Reich & Krumm, 2013; Mecheril & Quehl, 2015, S. 167 ff.; Rösch, 2017).

Ferner sollten Situationen des sprachlichen Austauschs weitestgehend von Leistungsdruck befreit sein, denn der Fall Muhammeds zeigt, dass die schulische Leistungslogik und das Wissen zum schulisch legitimen Sprachgebrauch bereits im Grundschulalter internalisiert sind. Dazu gehört auch eine über „near nativeness“ (Bonfiglio, 2013) hinausgehende Bezugsnorm, die auch im dritten Beispiel interaktionsrelevant ist.

Die Hervorbringung der sprachlichen Repertoires erfolgt in allen Situationen sozial eingebunden. Im Gegensatz zum „exklusiven Modus“ (Domelech, 2024, S. 236) didaktischer Ansätze verdeutlichen sie, dass sprachliche Handlungsfähigkeit in Interaktion entsteht: Mehrsprachigkeit wird sichtbar und performativ bedeutsam, wenn sie adressiert ist.

Eine Chance der Einbindung gesamtsprachlicher Repertoires bieten deshalb migrationsgesellschaftlich relevante Themen und Materialien: Bilderbücher, von Kindern verfasste Texte oder Wortkarten in unterschiedlichen Sprachen haben sich in den hier dargestellten mehrsprachigkeitsdidaktischen Settings als Artefakte erwiesen, die verschiedene Möglichkeiten der Thematisierung von Sprachsystemen und schriftsprachlichen Fähigkeiten eröffnen.

Doch an den Beispielen lassen sich auch Grenzen und Herausforderungen aufzeigen: Der Fall Muhammeds weist darauf hin, dass spontane, stets performative Adressierungen von sprachlichen Kenntnissen Gefahr laufen, (neue) diskriminierende, defizitäre Erfahrungen der Kategorisierung und Stigmatisierung zu produzieren (Kaveh, 2021). (Un-) Fähigkeitszuschreibungen bleiben ein intersektional zu reflektierendes Spannungsfeld inklusiven Unterrichts.

Zum Format des Lesespiels wurde zudem beobachtbar, dass die Materialität eine Sprachentrennung herstellt bzw. aufrechterhält. Da für den Translanguaging-Ansatz ein „going beyond named languages“ (Wei & García, 2022, S. 2) konstitutiv ist, erweist sich der Praxisvollzug empirisch stärker am Language Awareness-Ansatz orientiert, der einer kritischen Betrachtung bedarf (García, 2017).

Zuletzt soll ein Plädoyer für die Öffnung des sprachlichen Marktes nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in der Schule auch um die Entwicklung und Beurteilung von (bildungs-) sprachlichen Fähigkeiten gehen muss, was aus einer migrationspädagogischen „Position der Skepsis“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 171) heraus geschehen sollte.

6. Fazit

Die drei empirischen Beispiele zeigen, dass die situative und interaktive Aushandlung von Normen des Sprechens und Schreibens auf einem für gesamtsprachliche Repertoires geöffneten Sprachenmarkt eine Bedingung für die Herstellung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Sinnkonstruktion in mehrsprachiger Interaktion bedeutet, wofür sich die freie Sprachenwahl, der Verzicht auf segregierende Maßnahmen und migrationsgesellschaftlich relevantes Material als Ausgangspunkte identifizieren ließen.

Aufgrund der anhaltenden Differenz im Sprach(en)gebrauch des klassenöffentlichen und nicht-öffentlichen Raums (Dirim, 1998; Dlugaj & Fürstenau, 2019; Dlugaj, 2024) stellen die untersuchten Settings, in denen Studierende zur Herstellung mehrsprachiger Praxis qua Seminarteilnahme verpflichtet waren, eine Limitation der Ergebnisse dar. Weiter zu untersuchen ist, wie es gelingt, den sprachlichen Markt in Grundschulen nachhaltig zu öffnen. Auch die Möglichkeit des Hinzuziehens weiterer Fälle aus dem Datenkorpus war im Rahmen dieses Beitrags nicht gegeben².

Da empirische Einblicke in die soziale Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik aber weiterhin rar sind, leisten die Ausführungen dennoch einen kleinen Beitrag, dem Ungleichgewicht bereits weit entwickelter Theorien und kaum existenter Forschung zur Interaktionspraxis mehrsprachiger Lehr-Lern-Settings der Grundschule entgegenzuwirken.

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Wbv.
- Becker, S., Heinzel, F., Kruse, N. & Schüler, L. (2022). Lernformate zur Beobachtung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in Grundschulklassen. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung* (S. 273–290). Springer VS.

² Gerne sei hier verwiesen auf den aktuell entstehenden Sammelband (Becker, Heinzel, Kruse, Schüler) aus dem Projekt.

- Bonfiglio, T. P. (2013). Inventing the native speaker. *Critical Multilingual Studies* 1(2), 29–58.
- Bourdieu, P. (2017). *Sprache: Schriften zur Kulturosoziologie* 1 (F. Schultheis & S. Egger, Hrsg.; H. Beister, Übers.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (H. Beister, Übers.). Braumüller. (Original veröffentlicht 1982)
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Utb.
- Dirim, İ. (1998). „Var mı lan Marmelade?“ – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Waxmann.
- Đlugaj, J. & Fürstenau, S. (2019). Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education*, 14(3), 328–343.
- Đlugaj, J. (2024). *Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft. Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteur*innen in der Grundschule*. Springer VS.
- Domenech, M. (2024). Mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb., erw. Aufl., S. 232–238). Utb.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Springer VS.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 9–22.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Springer VS.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (pp. 1–17). Springer.

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O.; Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Herrle, M. (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In B. Frieberthäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 119–152). Beltz Juventa.
- Kaveh, Y. M. (2021). Beyond feel-good language-as-resource orientations: Getting real about hegemonic language practices in monolingual schools. *TESOL Quarterly*, Volume 56(1), 347–362.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 151–177). Transcript.
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L. & Strzykala, J. (2020). *Inclusion, education and translanguaging. How to promote social justice in (teacher) education?* Springer VS.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford Academic.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Ritter, A. & Schüler, L. (2024). Kinderliteratur und Literarisches Lernen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb., erw. Aufl., S. 529–540). Utb.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Inklusive Sprach(en)bildung – Einführung in den Band. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung*. Klinkhardt.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. J. B. Metzler.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Valtin, R (1994). Ein Stufenmodell des Rechtschreibenlernens. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreibunterricht in den Klassen 1.–6. Grundlagen – Erfahrungen – Materialien*. (S. 32–37). Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324.