

Sprache

Habib Güneşli

1. Sprache und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit

»Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. [...] Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung« (Ulrich, 2012, VII).

Sprache hat vor allem die Funktion eines Mediums, das Mitte, Mittler und Mittel zugleich ist (Staiger, 2007, S. 44; Frederking et al., 2008, S. 12–23). Dabei ist der Ursprung dieses Mensch-Mediums mündlich (Faulstich, 2004, S. 24) und bedient sich »des Träger- bzw. Vermittlungsmediums Stimme« (Frederking et al., 2008, S. 26). Ein zentrales Merkmal von Sprache ist damit das Sprechen, »d.h. die Lautbildung und das Hören der vom Kommunikationspartner produzierten Laute« (Schönpflug, 1977, S. 9), das in der Kindersprachforschung¹ in ein direktes Verhältnis zur kognitiven, motivationalen und sozialen Entwicklung des Kindes gesetzt wurde (Klann-Delius, 1999, S. 93–182). In anderen Worten: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der kognitiven und linguistischen Entwicklung, bzw. dem Denken und Sprechen, wodurch, basierend auf einer eigenständigen kindlichen Logik und der rein sozialen Sprache des Kindes (Wygotski, 1993, S. 17–26, S. 42–48), die »Natur des menschlichen Bewußtseins [sic!]<« eine Erklärungsgrundlage findet (Luckmann, 1993, S. XVII).²

Diesem Verständnis folgend liegt das Soziale weder am Anfang noch am Ende einer Entwicklung; es wäre stattdessen schon immer da und Grundvoraussetzung dafür gewesen, dass die kognitive und linguistische Entwicklung überhaupt erst möglich sein können (Wygotski, 1993, S. XVII–XXI). Damit ist Sprache etwas dem Menschen eigenes: »Der Mensch ist das Wesen, das Sprache hat«, mehr noch, »das

1 Die Beschäftigung mit dem Wesen von Sprache reicht bis in die Antike zurück (Klann-Delius, 1999, S. 1–21).

2 Für eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit den Positionen zum Verhältnis von *Denken und Sprache*, bzw. *Sprechen*, siehe Piaget (1923; 1972) und Wygotski (1993).

mehrere Sprachen lernt« (Wandruszka, 1979, S. 13, Herv.i.O.). Dem Erwerb einer Sprache kann sich der Mensch daher auch nicht entziehen (Tracy, 2008, S. 3, 68, 96); vorausgesetzt, es stimmen »die Bedingungen und sonstigen kognitiven Voraussetzungen« (ebd., S. 100), wie z.B. »ein anregungsreiches, »unordentliches«, sprich: variations- und kontrastreiches, Sprachenangebot in natürlichen Situationen« (ebd., S. 156, Herv.i.O.). Folglich sind sowohl das Kind als auch seine Umwelt als aktiv zu begreifen, weshalb sie, im Sinne der Ko-Konstruktion (Fthenakis et al., 2009, S. 21–23) und der Mediation (Hartmann, 2024, S. 51–52), in einer ständigen und wechselseitigen Interaktion zueinanderstehen und aufeinander einwirken. Das Kind, dessen Sprache rein sozial ist, verfolgt daher zweierlei: Es möchte sich zum einen »ein Bild von der [sozialen und dinglich-materiellen] Welt« machen (Honig, 2003, S. 107), zum anderen möchte es darin handlungsfähig sein, und zwar über seine gesamte Lebensdauer hinweg (Hurrelmann, 2001, S. 14).

Davon bleibt das Bildungsverständnis schließlich nicht unberührt. Laewen (2000, S. 11) zu Folge wäre Bildung somit »die *in einen relevanten sozialen Bezug eingebettete Eigenbewegung* des Kindes zur Aneignung von Welt« (ebd., Herv.i.O., zit.n. Honig, 2003, S. 107). Bildung, deren Ursprung in der wechselseitigen Beziehung von Denken und Sprechen liegt, macht den kontextualisierten Bildungsbegriff zu ihrem Ausgangspunkt (Fthenakis et al., 2009, S. 26). Sie schenkt den Kontexten, in die »Kinder nach dem Verlassen des Leibes ihrer Mutter hineinwachsen, in [...] [denen] sie sich aufhalten [...] [und handelnd] verändern« (Baacke, 1999, S. 229), in der pädagogischen Arbeit Beachtung und Raum. In anderen Worten: Bildung als sozial-sprachlicher Prozess setzt an den Dispositionen und Habitualisierungen und damit an der Vielfalt, Heterogenität und Diversität ihrer Akteur*innen an (Bourdieu, 1983), welche Winker und Degele (2009, S. 38) »auf der Strukturebene kapitalistischer Gegenwartsgesellschaften [in] vier Herrschaftsverhältnisse entlang der Kategorien Klasse, Geschlecht, »Rasse³ und Körper, nämlich Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen« unterteilen (ebd., S. 37–53). Bildung besitzt demnach das Potenzial, inklusive Maßnahmen herbeizuführen, um wiederum diskriminierende, marginalisierende sowie stigmatisierende Strukturkategorien (Ziemen, 2017) in ihren intersektionalen Bezügen zu erkennen und idealiter zu überwinden.

3 Die Autoren verzichten auf eine Hervorhebung dieses Begriffes durch Anführungszeichen, weil sie damit »Prozesse [...] der Rasse erst konstruierenden Ausgrenzung und Diskriminierung sowie ihre gewaltförmige Naturalisierung und Hierarchisierung deutlich machen« möchten (Winker und Degele, 2009, S. 10).

2. Sprache, (Ohn-)Macht und (Nicht-)Anerkennung

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen und der Tatsache, dass der Sprache, gerade in schulischen Kontexten, eine gnoseologische Funktion zukommt, ist ihre Relevanz für den Zugang zu Wissensinhalten und den damit einhergehenden Gewinn von (neuen) Erkenntnissen von zentraler Bedeutung. Kinder und Jugendliche stehen vor der Aufgabe, den sprachlichen Anforderungen in KiTa und vor allem Schule und Unterricht gerecht zu werden, um das sprachlich vermittelte (Fach-)Wissen sicher erschließen zu können (Kameyama, 2017, S. 269). Anderenfalls verringert sich für sie die Wahrscheinlichkeit einer Teilhabe an Bildung, die wiederum in Fragen nach besseren Bedingungen für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit münden (Bellmann & Merkens, 2019; Böttcher et al., 2022). Sprache ist damit der Schlüssel zur Integration (Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010), d.h. zur »Befähigung zur gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Leben und Ressourcen« (Uslucan, 2011, S. 31).

Ist von Sprache als Schlüssel zur Integration die Rede, so ist in Deutschland damit jedoch an erster Stelle die deutsche Sprache gemeint; genauer die Bildungssprache Deutsch und die Literalität, genauer die Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 1991; Di Venanzio & Niehaus, 2023). In der Folge werden die deutsche Sprache und die mit ihr in einen Zusammenhang gebrachten funktionalen Sprachregister und schriftsprachlichen Kompetenzen zur Grundvoraussetzung für eine gelingende Teilhabe an Bildung und Gesellschaft erklärt: Bildung wird »als Bildung im Medium der deutschen Sprache einverleibt« (Gogolin, 2008, S. 36). Das integrationspolitische Ziel der bildungssprachlichen Teilhabe und Partizipation richtet die Aufmerksamkeit deshalb verstärkt auf die Vermittlung der deutschen Sprache. Bereits zur Zeit Rudolf Hildebrands, eines bedeutenden deutschen Germanisten und Pädagogen, der die Entwicklung der deutschen Philologie und des Sprachunterrichts im 19. Jahrhundert maßgeblich prägte (Gogolin, 2008, S. 69–103), galt: »Sinn und Zweck der Bildung [...] [war es,] deutsch zu werden in Sprache und Denken« (ebd., 73). Diese Perspektive erlaubt es bis heute, an einem nationalstaatlich geprägten monolingualen Habitus festzuhalten (ebd., S. 2–103).

Die Sprache ›Deutsch‹ gewinnt in einer Migrationsgesellschaft (Mecheril, 2004, S. 8) folglich an Bedeutung und Macht, während andere Sprachen, wie z.B. die lebensweltliche Mehrsprachigkeit oder die Gebärdensprache (Becker & Jaeger, 2019; Engin, 2019; auch Abschnitt 1), ihre Daseinsberechtigung zunächst rechtfertigen müssen. Sprache fungiert an dieser Stelle daher auch als »ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher [Nicht-] Anerkennung« (Mecheril & Natarajan, 2022, S. 60), die in Form von Neo-Linguizismus (Dirim, 2010, S. 96) in Erscheinung treten und eine »Ausgrenzung und Diskriminierung mit dem Verweis auf Sprache« herbeiführen kann (ebd., S. 95). Um solche und ähnliche Phänomene in ihrer Ganzheitlichkeit erfassen und den davon betroffenen Personengruppen

zu mehr Sichtbarkeit verhelfen zu können, bedarf es daher einer intersektionalen Perspektive auf Sprache, die es im Folgenden näher zu bearbeiten gilt.

3. Sprache, Intersektionalität und pädagogisches Handeln

Wie den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist, ist Sprache eine strukturelle Bedingung von Pädagogik und Gesellschaft und hat, als Prozessmerkmal, einen unmittelbaren, in ihrer Variantenvielfalt, zentralen Einfluss auf die Indikatoren des Bildungserwerbs (Maaz & Dumont, 2019, S. 303). In der Folge steht Sprache in einem ständigen, wechselseitigen Verhältnis mit ungleichheitsgenerierenden Strukturkategorien (Abschnitt 1). In anderen Worten: Es gibt einen direkten Zusammenhang zwischen den Kategorien Klasse, Geschlecht, ›Rasse‹, Körper und der Sprache, bzw. den Sprachen einer Person. Diese Kategorien wirken, weil sie nicht unabhängig voneinander entstehen und wirken können – so wird z.B. vorgeschlagen, »Geschlecht bereits als ethnisiert zu konzeptualisieren« (Walgenbach, 2012) –, in ihrer Verwobenheit auf die Sprache(n) und erlauben es somit, Benachteiligungen und Diskriminierungen in ihrer Mehrdimensionalität zu analysieren (ebd.).

Vor diesem Hintergrund ist für Deutschland weiterhin zu konstatieren, dass bestimmte Personengruppen überproportional häufig von sozialen, finanziellen und bildungsbezogenen Risikofaktoren für formale Bildung betroffen sind. Hierzu zählen mit 61 Prozent Kinder und Jugendliche aus alleinerziehenden Haushalten sowie mit Einwanderungsgeschichte (60 %) und insbesondere diejenigen, deren Eltern zum Einwanderungszeitpunkt älter als 17 Jahre alt waren (67 %). Dabei sind diese Personengruppen an aller erster Stelle von finanziellen Risikofaktoren betroffen, die sich sowohl in der Bildungsbeteiligung vor allem letztgenannter entlang der Bildungskette als auch an ihrem festgestellten Sprachförderbedarf in Deutsch äußern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 47–48, S. 116–123; Bourdieu, 1983; Maaz & Dumont, 2019). Damit haben in Deutschland nicht nur immer mehr Kinder und Jugendliche eine Einwanderungsgeschichte und wachsen vorwiegend mehrsprachig auf (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 40, 503, 508), sondern diese erzielen auch, mit dem Verweis auf migrationsspezifische Unterschiede, genauer auf die nicht-deutsche Familiensprache, geringere Kompetenzen in grundlegenden Kompetenzbereichen wie Lesen oder im Umgang mit digitalen Medien (Casamassima et al., 2024, S. 86–89; Stubbe et al., 2023, S. 162–164). Bildungssprachliche Benachteiligung ist daher als sozialisationsbedingte Bildungsbenachteiligung zu begreifen, die angesichts der primären und sekundären Herkunftseffekte (Boudon, 1974) und der in Deutschland existierenden, meritokratischen Gerechtigkeitsvorstellung (Fend, 2019, S. 109–111) über den individuellen Bildungserfolg maßgeblich entscheidet (Maaz & Dumont, 2019).

Gleichzeitig ist festzustellen, dass Sprache(n) auf die Strukturkategorien zurückwirken können. So entsteht z.B. das Geschlecht erst im Diskurs; es wird über eine sich ständig wiederholende sprachliche Praxis konstruiert und naturalisiert: »Wer von der ersten Sekunde des eigenen Lebens zu hören bekommt, es sei ein Mädchen, glaubt es auch und verhält sich irgendwann entsprechend« (Winker & Degele, 2009, S. 21). Ferner fungieren Sprachen als sinn- und identitätsstiftende Unterscheidungsmerkmale, wodurch Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von z.B. Einwanderergruppen markiert werden. Sprache dient hier zum Erhalt ethnischer Netzwerke (Gogolin, 2008, S. 14–17), die wiederum »teils explizit zum Zweck der Pflege [...] [des] sprachlichen Erbes« entstehen (ebd., S. 15). So hat die wechselseitige Abhängigkeit und Einflussnahme der Strukturkategorien auf die Sprache und umgekehrt der Sprache auf die Strukturkategorien eine begrenzende als auch markierende, also heterogenisierende und konservierende Funktion. In der Folge kann eine Perspektive auf Sprache, die Intersektionalität als Gegebenheit in pädagogischen Verhältnissen mitdenkt, nicht nur über bildungssprachliche Teilhabechancen (Abschnitt 1), sondern auch über (Nicht-)Anerkennung (Abschnitt 2) und folglich auch über (Un-)Sichtbarkeiten von Sprachen, Stimmen und Sprechenden entscheiden (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, 2; Fritz, 2022; Eder et al., 2024; Güneşli & Boehncke, 2017).

Sprache intersektional zu denken, bedeutet daher, die kontextuellen Gegebenheiten von Sprachen und Sprechenden zu kennen sowie ihren Bedarfen und Themen Raum und Gehör zu schenken, auch mit und mittels (kreativer) Sprache(n). Sprache intersektional zu denken, bedeutet aber auch, Sprache nicht mehr nur auf das Produzieren und Hören von Lauten zu beschränken (Abschnitt 1), sondern auch auf lautlos gesprochene Sprache(n), wie z.B. die Gebärdensprache, zu erweitern. Sprache intersektional zu denken, bedeutet im Kern, sich des Machtpotenzials von Sprache im Klaren zu sein und zu wissen, dass sie ausgrenzen und diskriminieren, aber auch integrieren und inkludieren kann (z.B. Schwab & Güneşli, 2025). Sprache intersektional zu denken, bedeutet somit auch, benachteiligende, gar diskriminierende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu überdenken und eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen – stets im Sinne eines menschenwürdigen Lebens (Wocken, 2016, S. 122).

Für ein pädagogisches Handeln, das Intersektionalität als Gegebenheit in pädagogischen Verhältnissen mitdenkt, bedarf es daher einer pädagogischen Qualifikation, »welche [...] pädagogisch tätige Personen [...] besser als bisher befähigt, [...] den eigenen Egozentrismus, Sozio-Zentrismus und Ethnozentrismus« zu überwinden (Allemann-Ghionda, 2004, S. 208–209). In diesem Zusammenhang bedarf es schließlich auch der »Fähigkeit [...], die Welt auch einmal mit Empathie und Wertschätzung durch eine andere Brille zu sehen« (Lamm & Herrmann, 2017, S. 9). Beide Fähigkeiten machen den egalitären, bzw. demokratischen Differenzbegriff (Pren-

gel, 2019) und damit den inklusiven Ansatz (Böttinger, 2016) sowie »die hermeneutische Unzugänglichkeit des Anderen« (Mecheril, 2004, S. 128, Herv.i.O.) zum Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns und die daraus resultierende Disparität-Kontext-Diskrepanz zur Verstehensgrundlage bestehender Missverhältnisse zwischen der »Einseitigkeit schulischer Bildungsvorgaben und der faktischen Vielfalt der lingualem Disponiertheit« von Personengruppen insbesondere mit Einwanderungsgeschichte (Mecheril, 2004, S. 151, Herv.i.O.; auch Abschnitt 2).

Angesichts der im Rahmen dieses Beitrags zusammengedachten Themen und der Berücksichtigung von Sprache in ihrer Intersektionalität, scheint die Lösung u. a. in der Lösung des Passungsproblems (z. B. Böttinger, 2016, S. 24–26; Mecheril, 2004, S. 139–161) und damit u. a. im Konzept der Passung zu liegen (Helmke, 2022, S. 220–223) – ein »Sammelbegriff für unterschiedliche Varianten des Umgangs mit Heterogenität [...] in Form interindividueller Unterschiede in den Lernvoraussetzungen« (ebd., S. 220) –, der darauf ausgerichtet ist, Menschen »in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen« (Ziemen, 2012), wahrzunehmen, wertzuschätzen und anzuerkennen. Wie ein solcher Umgang oder Unterricht konkret Umsetzung finden soll, ist allerdings nicht festgelegt und kann, in Abhängigkeit vom Bundesland, der (Fach-)Disziplin und der umsetzenden Institution, stark variieren, weshalb die Beleuchtung gerade der vielfältigen und variationsreichen Zugänge zu und Auseinandersetzungen mit der Heterogenität von Lernenden eine besondere Aufmerksamkeit verdient (z. B. Güneşli et al., 2026).

Literatur

- Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). (2010). »Sprache ist der Schlüssel zur Integration«: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz Studium. Beltz.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Baacke, D. (1999). *Die 0- bis 5jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Beltz.
- Bauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.). (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

- Becker, C., & Jaeger, H. (2019). Deutsche Gebärdensprache: Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache. In *Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis: LinguS 6*. Narr Francke Attempto.
- Bellmann, J., & Merckens, H. (Hg.). (2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Waxmann.
- Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C., & Luig, C. (Hg.). (2022). *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert: Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*. Waxmann.
- Böttger, T. (2016). *Inklusion: Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe* (1. Aufl.). Inklusion praktisch: Bd. 1. W. Kohlhammer.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Gerick, J., Senkbeil, M., Fröhlich, N., & Eickelmann, B. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hg.), *ICILS 2023 # Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schülerinnen im internationalen Vergleich* (S. 73–115). Waxmann.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. *AILA Review*, (8), 75–89.
- Di Venanzio, L., & Niehaus, K. (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. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Dirim, I. (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.«: Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.
- Eder, S., Güneşli, H., Hillen, R., Wegener, C., & Wienhold, R. (Hg.). (2024). *Un/Sichtbarkeiten? Medienpädagogik, Intersektionalität und Teilhabe* (Schriften zur Medienpädagogik: Bd. 60). Kopaed.

- Engin, H. (2019). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 465–469). Narr Francke Attempto.
- Faulstich, P. (2004). Mediengeschichte. In W. Faulstich (Hg.), *Grundwissen Medien* (5., vollständig überarb. & erheblich erw. Aufl., S. 21–33). Wilhelm Fink.
- Fend, H. (2019). Drei Begriffe der Bildungsgerechtigkeit – Normendiskurse und empirische Analysen. In J. Bellmann & H. Merckens (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 103–121). Waxmann.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik: Bd. 44). Erich Schmidt.
- Fritz, B. (2022). Wer spricht und wer wird gehört? Plädoyer für die Achtung von Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 47. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47>
- Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A., & Daut, M. (2009). *Natur-Wissen schaffen – Band 5: Frühe Medienbildung*. Bildungsverlag Eins.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. unveränderte Aufl.). Waxmann.
- Güneşli, H., & Boehncke, G. (2017). Inszenierung kulturell hybrider Identitäten in medialen Formaten deutsch-muslimischer Jugendkultur. In H. Meise, T. Nicklas, & C. Roques (Hg.), *Hybridation, Hybridisierungen* (S. 127–134). Epure.
- Güneşli, H., Albers, T., Mombeck, M. M., & Jesuthasan, J. (Hg.). (2026). *Diskurse und Praktiken der Heterogenität: Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Mit einem Fokus auf die Elementar- und Primarbildung*. Beltz Juventa.
- Hartmann, D. (2024). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht. Mediation mit KI-Anwendungen fördern. *Revista Lengua y Cultura (RLC)*, 5(10), 50–55.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (Umfassend aktualisierte Neuauflage). Kallmeyer; Klett; Friedrich Verlag.
- Honig, M.-S. (2003). Institutionen und Institutionalisierung. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 86–121). Beltz.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (7., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Kameyama, S. (2017). 4.5 Sprachentwicklung im Schulalter. In L. Hoffmann, S. Kameyama, M. Riedel, P. Şahiner, & N. Wulff (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 268–295). Erich Schmidt.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. J. B. Metzler.
- Lamm, B., & Herrmann, K. (2017). Vorwort. In B. Lamm (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz: Kultursensitive Arbeit in der Kita* (S. 8–10). Herder.

- Luckmann, T. (1993). Einleitung. In L. S. Wygotski (Hg.), *Denken und Sprechen: Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann* (S. IX–XXI). Fischer Taschenbuch.
- Maaz, K., & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß, & K. Zimmer (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 299–332). utb GmbH.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P., & Natarajan, R. (2022). Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen. In B. Konz & A. Schröter (Hg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 56–64). Verlag Julius Klinkhardt.
- Piaget, J. (1923/1972). *Sprechen und Denken des Kindes (Le langage et la pensée chez l'enfant)*. Neuchâtel.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl.). Springer VS.
- Schönpflug, U. (1977). *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs: Eine Einführung*. W. Kohlhammer.
- Schwab, S., & Güneşli, H. (2025). Monolingual habitus through the lens of multilingual parents. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2455985>
- Staiger, M. (2007). *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte: Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Statistisches Bundesamt (Hg.). (2023). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021* [Fachserie 1 Reihe 2.2]. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R., & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher, & T. C. Stubbe (Hg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Waxmann.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarb. Aufl.). Francke.
- Ulrich, W. (2012). Vorwort des Herausgebers des Handbuchs »Deutschunterricht in Theorie und Praxis«. In H. Günther & W. R. Bindel (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Bd. 1. Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. VII–X). Schneider Verlag Hohengehren.

- Uslucan, H.-H. (2011). *Dabei und doch nicht mittendrin: Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer*.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R. Piper & Co Verlag.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.
- Wocken, H. (2016). *Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege* (3. Aufl.). Feldhaus.
- Wygotski, L. S. (Hg.). (1993). *Denken und Sprechen: Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann*. Fischer Taschenbuch.
- Ziemen, K. (2012). Inklusion. *Inklusion Lexikon*. www.inklusion-lexikon.de/index1.html
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Vandenhoeck & Ruprecht.