



Julia Lorbach



Jens Boenisch



Lena Lingk

## Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit der Mehrsprachigkeit an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Die vorliegende Studie untersucht die Handlungskompetenzen von Lehrkräften an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. Die deskriptiv-statistische Auswertung der Online-Befragung zeigt, dass 37,7% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben. Trotz überwiegend positiver Einstellungen zur Mehrsprachigkeit fühlen sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend für die sprachliche Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler qualifiziert. Die Auswertung zeigt auch Bedenken hinsichtlich einer möglichen Überforderung von Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen. Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit gezielter Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote, um Lehrkräfte besser auf die sprachlich diversen Schülerinnen und Schüler vorzubereiten.

Mehrsprachigkeit ist in der Gesellschaft die Regel und keine Ausnahme. Die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen auszudrücken, ist für die soziale Teilhabe von essenzieller Bedeutung (Asbrock, 2012). Dazu wirkt sich Mehrsprachigkeit positiv auf die kognitive Entwicklung aus (Tracy, 2014). Gemäß den Angaben des Statistischen Bundesamts (2022) sprechen 21% der Kinder und Jugendlichen unter 14 Jahren zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Diese sprachliche und kulturelle Vielfalt kann im Unterricht als Chance und Ressource genutzt werden. Trotz dieser Perspektive sehen sich Lehrkräfte aufgrund der Vielfalt auch mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert (Kaplan, 2023). Eine dieser Herausforderungen besteht in der gezielten Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler.

Das Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten Studie (Lorbach, 2024) besteht darin, die Handlungskompetenzen von Lehrkräften an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Umgang mit der Mehrsprachigkeit

ihrer Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, um langfristig adäquate Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte zu implementieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein Fragebogen entwickelt und an 37 Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen verschickt. Insgesamt konnten 110 Fragebögen (n=1187 Schülerinnen und Schüler) deskriptiv-statistisch ausgewertet werden. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit werden im Folgenden präsentiert.

### Begrifflichkeiten und aktuelle Zahlen zur Mehrsprachigkeit

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung sehr heterogen sind (Boenisch, 2022). Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit sowie der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund an dieser Schulform wurde in einzelnen Studien untersucht: Im Schuljahr 2021/22 lernten in Nordrhein-Westfalen 7705 Kinder und Jugendliche an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Davon hatten 1157 (15%) Schülerinnen und Schüler eine ausländische Staatsangehörigkeit (KMK, 2022). Hansen und Wunderer (2011) gaben an, dass zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung im Jahr 2010 insgesamt 24,5% der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund hatten. Von diesen besaßen 11,6% eine ausländische Staatsbürgerschaft, 1,6% hatten eine doppelte Staatsbürgerschaft und für 18,1% der Schülerinnen und Schüler war Deutsch nicht ihre Erstsprache. Eine weitere Fragebogenerhebung wurde 2017 von Lingk (2020) durchgeführt. Ziel der Studie war es, Zahlen zu unterstützen kommunizierenden Kindern und Jugendlichen nach den Fluchtbewegungen von 2014 bis 2017 zu erheben. In der Auswertung hatten 28,3% der n=7289 Schülerinnen und Schüler, die an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung

oder Körperliche und motorische Entwicklung lernten, einen Migrationshintergrund. An den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung waren es 19,3%. Die häufigsten Familiensprachen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund waren neben Arabisch nachfolgend Türkisch und Deutsch (Lingk, 2020).

#### INFO Definition „Mehrsprachigkeit“ für statistische Zwecke

Selmayr und Dworschak (2021) argumentieren, dass sich der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund nur schwer quantifizieren lässt, da dies stark von der angewandten Definition abhängt (S.36). Das Statistische Bundesamt beschreibt den Begriff „Migrationshintergrund“ als ein vielschichtiges Konzept und bezeichnet die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund als sehr heterogen (Grobecker, Krack-Roberg, Pötzsch & Sommer, 2021, S.30). Für statistische Zwecke werden Personen mit Migrationshintergrund definiert als „Menschen, die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurden oder mindestens ein Elternteil haben, das nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurde“ (Grobecker et al., 2021, S.30). Dieses Merkmal trifft auf Ausländerinnen und Ausländer, Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler, Personen, die die deutsche Staatsbürgerschaft durch Adoption erhalten haben und Kinder dieser vier Gruppen zu.

### Empirische Befunde zur Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Einzelne Studien widmen sich dem Sprach(en)erwerb von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen. Der in den Studien untersuchte Personenkreis ist dabei so heterogen wie die Kinder und Jugendlichen selbst. Eltern von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen wird häufig davon abgeraten, eine mehrsprachige Entwicklung zu unterstützen, um eine entstehende Überforderung möglichst zu vermeiden (Wilken, 2022). In Fallstudien konnte jedoch nachgewiesen werden, dass Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen durch Mehrsprachigkeit nicht zusätzlich belastet werden (Niederberger, 2003). Des Weiteren ist die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Down-Syndrom und Autismus Gegenstand nationaler und internationaler Forschung. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass der Erwerb einer zweiten Sprache keinen nachteiligen Effekt auf die Erstsprache hat (Kay-Raining Bird et al., 2005; Ostad, 2008).

Ein weiteres Forschungsfeld stellt die Gruppe mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher ohne lautsprachliche Fähigkeiten dar. An Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung weisen 42% der erfassten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen Bedarf an Unterstützter Kommunikation (UK) auf (Lingk, 2020). Diese Kinder und Jugendlichen sind auf alternative Kommunikationsformen wie Gebärden, Kommunikationstafeln oder elektronische Kommunikationshilfen angewiesen (Lingk, 2022). Vock (2012, zit.n.Vock & Lüke, 2013) fand jedoch heraus, dass nur 54% dieser Kinder und

Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, mehrsprachig zu kommunizieren. Weitere Studien, die explizit das Thema Mehrsprachigkeit an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung fokussieren, sind im deutschsprachigen Raum nicht zu finden. Diese sind jedoch von großer Bedeutung für eine evidenzbasierte Praxis, für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie für die Entwicklung neuer Methoden und Konzepte und damit für eine adäquate sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler.

### Empirische Befunde zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften

Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere Weinert den Kompetenzbegriff geprägt. In seinem Gutachten für die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) definiert der Autor Kompetenzen als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S.27f.).

Für die Operationalisierung des Begriffs „professionelle Handlungskompetenz“ können verschiedene Definitionen und Modelle herangezogen werden. Im englischsprachigen Raum erfolgt durch Fukkink und Lont (2007) eine Unterteilung von Handlungskompetenz in professionelles Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten. Ein im deutschsprachigen Raum bekanntes Modell ist das COACTIV-Modell (Cognitive Activation in the classroom) von Baumert und Kunter (2006). In diesem wird das professionelle Wissen als Kern der Handlungskompetenz dargestellt (deklaratives und prozedurales Wissen) und umfasst pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen. Professionelle Werte und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie metakognitive und professionelle Fähigkeiten der Selbstregulation sind weitere Bestandteile der Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, S.481f.).



Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenzen (modifiziert in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006, S.482)

Professionelle Handlungskompetenzen implizieren Werte und Überzeugungen. Diese umfassen Wertbindungen, epistemologi-

sche Überzeugungen, subjektive Theorien und Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (Baumert & Kunter, 2006). Nach Skott (2015) sind Überzeugungen individuelle mentale Konstrukte aus kognitiven und affektiven Anteilen, die Lehrkräfte in ihrem schulischen Alltag leiten. In der internationalen Fachliteratur findet sich der englische Begriff „beliefs“. Im deutschsprachigen Raum werden neben der Bezeichnung „Überzeugungen“ unter anderem die Begriffe „subjektive Theorien“, „Vorstellungen“ und „Einstellungen“ genutzt. Diese werden häufig synonym verwendet (Fischer et al., 2018, S. 152). Motivationale Orientierung und selbst-regulative Fähigkeiten, die als psychologische Funktionsfähigkeit beschrieben werden können, beinhalten Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsische motivationale Orientierung und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006, S. 501f.).

Eine Definition zu pädagogischen Kompetenzen wurde im Rahmen des multilateralen Comenius-Projekts der Europäischen Kommission für das IALT-Curriculum (Inclusive Academic Language Teaching) entwickelt (Roth et al., 2012).

<b>Fähigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aktivitäten gestalten, um Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeiten zu entwickeln.</li> <li>– Einsatz didaktischer Instrumente, die das Lernen unterstützen („Scaffolding“).</li> <li>– Formative und summative Bewertungsstrategien von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft verstehen.</li> <li>– Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens reflektieren.</li> <li>– Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren.</li> <li>– Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungern von Fächern und Lernbereichen.</li> </ul>	<b>Wissen und Können</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Freundliche und unterstützende Haltung gegenüber vulnerablen Gruppen, Respekt und Anerkennung von sprachlicher und kultureller Diversität.</li> <li>– Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen ethnisch und sprachlicher heterogener Lerngruppen.</li> <li>– Eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung.</li> </ul>		
	<b>Einstellungen</b>		

Abbildung 2. Definition pädagogische Kompetenz im Rahmen des IALT-Curriculums (modifiziert in Anlehnung an Roth et al., 2012, S. 94)

Die Autoren begründen die in Abbildung 2 dargestellte Einteilung damit, dass jede Kompetenz auf fundiertem Wissen beruht. Die Umsetzung dieses Wissens in Handlungen erfordert geeignete Methoden und erworbene Fähigkeiten. Voraussetzung hierfür ist eine theoretisch und ethisch fundierte Reflexion, also eine positive Einstellung (Roth et al., 2012).

## Befunde zu den Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Der aktuelle Forschungsstand bezüglich des Wissens und der Fähigkeiten von Lehrkräften im Hinblick auf die sprachliche Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler in Deutschland umfasst eine Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln sowie eine Studie, die im Rahmen des DaZKom-Projekts (Professionelle

Kompetenzen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Bereich DaZ) entwickelt wurde. Das Mercator-Institut führte halbstandardisierte Interviews mit 512 Lehrkräften durch (Becker-Mrotzek et al., 2012). Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf unterrichtet. Demgegenüber gaben 39% der Befragten an, aktiv in die sprachliche Förderung involviert zu sein. Lediglich 54% der Befragten gaben an, ausreichend qualifiziert zu sein, um die Schüler angemessen sprachlich zu fördern (Becker-Mrotzek et al., 2012). Im Rahmen des DaZKom-Projekts wurde ein Paper-Pencil-Test entwickelt, der die DaZ-Kompetenzen von Lehrkräften in Niveaus einteilt (Hecker et al., 2023). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass nur 3,7% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Niveau der DaZ-Expertise erreichten. Gleichzeitig wiesen 4,8% keine DaZ-Sensibilisierung auf. Die Mehrheit der Teilnehmer befand sich auf den Niveaus der unspezifischen und handlungsbezogenen DaZ-Sensibilisierung (Hecker et al., 2023).

Lange und Pohlmann-Rother (2020) untersuchten die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. Die Ergebnisse der deskriptiv-statistischen Auswertung legen nahe, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte davon überzeugt ist, dass die Erstsprachen ihrer Schülerinnen und Schüler zumindest zeitweise im Unterricht gesprochen werden können (Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Die befragten Lehrkräfte sind der Auffassung, dass andere Erstsprachen als Deutsch im Unterricht lernunterstützend wirken und dass das Klassenklima nicht negativ beeinträchtigt wird, wenn diese Sprachen verwendet werden. Des Weiteren gaben mehr als 50% der Lehrkräfte an, keine Angst vor einem Kontrollverlust zu haben, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in anderen Sprachen unterhalten. Zudem befürworten sie Lernmaterialien in den Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen (Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

Die von Burton und Rajendram (2019) interviewten kanadischen Lehrkräfte zeigten negativere Einstellungen als die Befragten in den bereits vorgestellten Studien. Die Autorinnen führen aus, dass die befragten Lehrkräfte die Erstsprache der Schüler häufig im Unterricht unterbinden. Die Befragten begründeten dies damit, dass es unhöflich und unangebracht sei, in einer Sprache zu sprechen, die nicht von allen Anwesenden verstanden wird. Andere Schülerinnen und Schüler können sich aus Konversationen ausgeschlossen fühlen, wenn diese nicht auf Englisch geführt werden (Burton & Rajendram, 2019). Einige Lehrkräfte betrachten den flexiblen Sprachgebrauch ihrer Schülerinnen und Schüler als eine temporäre Ressource, die bis zum Erreichen der erforderlichen Englischkenntnisse genutzt werden darf (Burton & Rajendram, 2019).

In der sonderpädagogischen Forschung in Deutschland untersuchten Mast und Sachse (2021) erstmals die Unterschiede in den Einstellungen von Grundschul- und Förderschullehrkräften an Schulen mit dem Schwerpunkt Sprache. Die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit werden vom Autor und

der Autorin überwiegend positiv bewertet. Signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften der beiden Schulformen konnten nicht festgestellt werden (Mast & Sachse, 2021). Eine weitere Analyse der Ergebnisse legte dar, dass Lehrkräfte, die an Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit teilgenommen hatten, eine positivere Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit aufwiesen als andere Lehrkräfte. Es konnte ein negativer Zusammenhang zwischen der Länge der Berufserfahrung und der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit festgestellt werden. Das heißt umso länger die Berufserfahrung, desto negativer waren die Lehrkräfte gegenüber mehrsprachigen Praktiken eingestellt. Speziell neigten Lehrkräfte, die selbst mehrere Sprachen sprechen, zu einer negativeren Einstellung gegenüber einer mehrsprachigen Pädagogik als Lehrkräfte ohne eigene Mehrsprachigkeit. An der Stelle werden negative biografische Erfahrungen als Einflussfaktor vermutet (Mast & Sachse, 2021).

In Anbetracht der zuvor dargelegten Studienergebnisse bleiben die Handlungskompetenzen von Lehrkräften an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Bezug auf Mehrsprachigkeit weiterhin ungeklärt. Im deutschsprachigen Raum existieren bisher keine Studien zu diesem Themenkomplex. Die Erforschung von Handlungskompetenzen von Lehrkräften an Förderschulen mit dem genannten Schwerpunkt im Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ist jedoch von großer Bedeutung, um mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern und Bedarfe in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu identifizieren.

## Methode

### Ziel der Befragung

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, die professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen zu ermitteln. Des Weiteren wurde der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erhoben. Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte mittels eines quantitativen Zugangs in Form eines Fragebogens.

### Fragebogen

Der Link zur Online-Befragung wurde im Januar 2024 per E-Mail an die 37 Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen verschickt, welche in der Datenbank „Schule Suchen“ des Schulministeriums aufgeführt sind. Der Fragebogen sollte ausschließlich durch die jeweilige Klassenlehrkraft ausgefüllt werden. Diese Vorgehensweise diente der Gewährleistung einer präzisen Beschreibung des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Fragebogen war in vier Teile gegliedert und umfasste insgesamt 27 Fragen, von denen einige aus mehreren Items bestanden.

Im ersten Teil wurden demografische Angaben zur Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern erfasst (z. B. Anzahl der Schü-

ler mit Migrationshintergrund, Familiensprachen). Zur Klärung der Begriffe „Migrationshintergrund“ und „Familiensprache“ wurden Definitionen in einer Infobox bereitgestellt (z. B. Familiensprache beschreibt die Sprache(n), in der Eltern mit ihren Kindern sprechen). Im darauffolgenden Teil erfolgte eine Bewertung von 21 Aussagen zu den Überzeugungen der Lehrkräfte mittels einer sechsstufigen Likert-Skala. Um eine Tendenz zur Mitte zu vermeiden, wurde eine gerade Skalierung gewählt (Porst, 2014). Der Abschnitt schließt mit einem halb offenen Item, welches mögliche Überforderungen von Schülerinnen und Schülern beim Erwerb mehrerer Sprachen erfasst. Im dritten Teil wurden das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrkräfte, einschließlich ihrer universitären Ausbildung, Fortbildungen und Erfahrungen in der Sprachstanddiagnostik erhoben. Dies erfolgte durch indirekte Indikatoren (z. B. Haben Sie bereits an Fortbildungen zum Thema Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache teilgenommen?) sowie subjektive Zugänge. Der vierte Teil des Fragebogens konzentrierte sich auf die Methoden und Konzepte, die Lehrkräfte im Unterricht anwenden.

### Aufbereitung des Datensatzes und Fragebogenrücklauf

Nach Abschluss der Umfrage wurde der Datensatz in IBM SPSS 29 importiert. Innerhalb eines Zeitraums von drei Wochen wurde der Fragebogen von insgesamt 131 Lehrkräften ausgefüllt. Für die weiteren Analysen wurden lediglich diejenigen Datensätze herangezogen, bei denen mindestens 30% der Fragen beantwortet wurden. In der Konsequenz wurden 16% der Fälle nicht in die Auswertung einbezogen. Es verblieben 110 Fälle. Um den Umfang der erfassten Daten einzuordnen, wurde die in den ausgefüllten Fragebögen genannte Anzahl an Schülerinnen und Schülern ( $n=1187$ ) in Relation zur Gesamtzahl der Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen gesetzt ( $N=7705$  Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/2022; KMK, 2022, S.15). Somit wurden mit den Rückmeldungen ca. 15,4% der betreffenden Schülerschaft abgedeckt. Eine klassische Rücklaufquote im Sinne des Anteils der befragten Lehrkräfte in Relation zu allen kontaktierten Lehrkräften konnte aufgrund fehlender Informationen zur Grundgesamtheit nicht bestimmt werden.

### Stichprobe

Die nicht-probabilistische Stichprobe bestand aus 110 Lehrkräften (85,5% weiblich; 13,6% männlich; 0,9% divers). Der Altersdurchschnitt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag bei 45 Jahren und einer durchschnittlichen Berufserfahrung von 15 Jahren. 54,5% der Lehrkräfte waren in der Sekundarstufe I tätig, während 45,5% in der Primarstufe beschäftigt waren. Keine Lehrkraft gab an, in der Sekundarstufe II tätig zu sein.

## Ergebnisse

### Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Die durchschnittliche Klassengröße betrug etwa elf Schülerinnen und Schüler. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in einer Klasse lag im Durchschnitt bei vier. Von den insgesamt

1187 erfassten Schülerinnen und Schülern wiesen 447 einen Migrationshintergrund auf, was einem Anteil von 37,7% entspricht. Die befragten Lehrkräfte gaben an, dass bei 30,8% der Schülerinnen und Schüler in den Familien eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird ( $n=365$ ). Insgesamt wurden 42 verschiedene Familiensprachen aufgeführt. Die am häufigsten genannten Sprachen waren Türkisch, Arabisch und Deutsch (Tab. 1).

Familiensprachen	n	Prozent
Türkisch	63	18,5
Arabisch	61	17,9
Deutsch	51	15,0
Russisch	35	10,3
Ukrainisch	28	8,2
Englisch	12	3,5
Polnisch	12	3,5
Rumänisch	9	2,6
Kurdisch	6	1,8
Französisch	5	1,5
Serbisch	5	1,5
Gesamt	287	84,2

Tabelle 1. Die elf am häufigsten genannten Familiensprachen ( $n=341$ )

## Überzeugungen der Lehrkräfte

### *Sprachgebrauch in den Familien*

Die Überzeugungen der Lehrkräfte bezüglich des Sprachgebrauchs in den Familien wurden durch drei Items erfasst. Dem Item „Wenn Eltern mit ihren Kindern auf Deutsch und nicht in ihrer Familiensprache sprechen, kann sich dies vorteilhaft auswirken“ stimmten insgesamt 69,4% der Befragten zu. Die Mehrheit der Lehrkräfte (81,7%) war der Überzeugung, dass die Eltern für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Familiensprache zuständig sind. Weitere 72,1% der Lehrkräfte stimmten der Aussage zu, dass der Erwerb der deutschen Sprache erschwert sein könnte, wenn zu Hause kein Deutsch gesprochen wird.

### *Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*

Durch vier Items wurden die Überzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache erfasst. Hinsichtlich der Aussage, dass die Würdigung der Familiensprache die Zweitsprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann, zeigte sich eine hohe Zustimmung von 97,9% unter den Befragten. Eine ähnliche Verteilung ließ sich bei den nachfolgenden Items beobachten. Insgesamt stimmten 98,1% der Lehrkräfte der Aussage zu, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler als eine besondere Kompetenz anerkannt werden sollte. Des Weiteren befürworteten 96,2% der Befragten die Aussage, dass Schülerinnen und Schüler im späteren (Berufs-)Leben von anderen Familiensprachen als Deutsch profitieren können. 76,7% der Lehrkräfte gaben an, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule Schwierigkeiten haben.

### *Umgang mit Mehrsprachigkeit*

Die Überzeugungen hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext wurden anhand von acht Items erfasst.

Die Fragestellung, wie mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext umgegangen werden sollte, fokussierte die Beurteilung von Situationen, in denen Lehrkräfte es für angemessen erachten, dass Schülerinnen und Schüler sich in ihren Familiensprachen unterhalten sowie auf die Einschätzung von Situationen, in denen Regeln den Mehrsprachengebrauch eventuell einschränken sollten. Insgesamt gaben 90,6% der Lehrkräfte an, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schule sichtbar und hörbar sein sollte. Bezüglich der Frage, ob Schulregeln den Gebrauch anderer Sprachen begrenzen sollten, äußerten sich 33,3% zustimmend und 66,7% ablehnend. Hinsichtlich der Nutzung von Lernmaterialien in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen im Unterricht zeigte sich eine Zustimmung von insgesamt 58,1% unter den Befragten. Die Akzeptanz für den Gebrauch von anderen Sprachen in den Pausen war bei den Lehrkräften deutlich höher als im Unterricht. Während 55% der Lehrkräfte den Gebrauch anderer Sprachen im Unterricht befürworteten, lag die Zustimmung während der Pause bei 88,3%.

Weitere 66% der Lehrkräfte stimmten der Aussage zu, dass die Schüler in Partner- oder Gruppenarbeiten in anderen Sprachen kommunizieren dürfen. Das Unterrichtsgespräch sollte jedoch auf Deutsch stattfinden. In Bezug auf die Frage, ob das Klassenklima darunter leiden könnte, wenn die Schüler in einer anderen Sprache sprächen, waren die Ergebnisse weniger eindeutig. Insgesamt stimmten 53,4% der Lehrkräfte der Aussage zu, während 46,7% diese ablehnten. Über die Standardabweichung von  $s=1,44$  und der Spannweite von  $R=5$  wurde deutlich, dass die Antworten der Lehrkräfte bei diesem Item über die sechs Antwortmöglichkeiten gestreut waren. Das Gleiche galt auch für das Item „Im Unterricht sollte keine andere Sprache als Deutsch gesprochen werden“. Von den Befragten stimmten 47,4% der Aussage zu, während 52,7% diese ablehnten.

### *Sprachförderung im schulischen Kontext*

Die Aussagen, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern berücksichtigt werden sollte, Sprachförderung eine durchgängige Aufgabe eines jeden Fachunterrichts ist und besonders gut gegenstandsbezogen gelingen kann, erhielten eine Zustimmung zwischen 79,2% und 92,5%. Von den befragten Lehrkräften lehnten 88,9% die Aussage ab, dass der Fachunterricht keine Sprachförderung leisten könne.

### *Aufgaben der Lehrkräfte*

Besonders positiv bewerteten die Befragten, dass auch Fachlehrkräfte für die sprachliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zuständig seien. 93,5% stimmten dieser Aussage zu. Auch in dem folgenden Item wurden die Überzeugungen der Lehrkräfte deutlich: 71,4% der Befragten lehnten die Aussage ab, dass Lehrkräfte auch die Familiensprache(n) der Kinder fördern sollten. Im Gegensatz dazu stimmten 80,7% der Lehrkräfte der Aussage zu, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler dazu anregen sollten, sowohl ihre Familiensprache als auch Deutsch situationsangemessen und flexibel zu nutzen.

### Offene Frage zum Mehrsprachenerwerb

Die Frage, ob der Erwerb mehrerer Sprachen für manche Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung eine Überforderung darstellen könnte, wurde von 62,4% der Befragten bejaht, während 37,6% sie verneinten. In der Kommentarspalte wurde von 41,5% der Lehrkräfte angeführt, dass es durch die Schwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen zu Überforderungen kommen könne. Insgesamt 12,3% der Befragten berichteten von positiven Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen. Weitere 10,8% gaben an, dass dies individuell vom Kind abhängt. Ein weiterer Anteil von 10,8% erachtete die Mehrsprachigkeit als Chance, den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Darüber hinaus führten 6,2% der Befragten die Komplexität des Erwerbs mehrerer Sprachen als Grund für die Überforderung an. 4,6% der Befragten (n=3) gaben an, dass aufgrund des Bedarfs an Unterstützter Kommunikation Mehrsprachigkeit als überfordernd erlebt wird.

### Wissen und Fähigkeiten der Lehrkräfte

Im dritten Teil des Fragebogens wurden die Lehrkräfte zu ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler befragt. Von den 92 auswertbaren Antworten verneinten 62% die Frage, ob Deutsch als Zweitsprache Teil ihrer universitären Ausbildung gewesen sei. Bei der Auswertung ist eine Differenzierung nach Altersgruppen erforderlich, da in Nordrhein-Westfalen seit 2009 das DaZ-Modul in der Ausbildung von Lehrkräften als verpflichtender Bestandteil integriert ist. Folglich gaben alle befragten Lehrkräfte unter 30 Jahren an, dass DaZ Teil ihrer Ausbildung war. Bei den 31- bis 40-jährigen Lehrkräften betrug der Anteil 88,9%, bei den 51- bis 60-jährigen lediglich noch 11,1%.

Hinsichtlich der Vorbereitung auf den Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen durch das Studium zeigte sich bei 73,9% der befragten Lehrkräfte eine nur als ungenügend zu bewertende Einschätzung. Weitere 18,5% der Befragten gaben an, ausreichend und 7,6% gut vorbereitet zu sein. Eine altersspezifische Auswertung legte dar, dass sich ein Großteil der Lehrkräfte im Alter von 31 bis 40 Jahren unzureichend vorbereitet fühlt (66,6%). Unter den Lehrkräften unter 30 Jahren gaben 16,7% an, ungenügend ausgebildet zu sein, während 58,3% sich ausreichend und 25% sich gut vorbereitet fühlten. Insgesamt gaben 32,2% der Lehrkräfte an, bereits an Fortbildungen zum Thema DaZ teilgenommen zu haben. Nur 14,1% der Lehrkräfte fühlen sich ausreichend für die Sprachförderung in heterogenen Klassen qualifiziert. Weitere 50% gaben an, teilweise qualifiziert zu sein, während 35,9% sagten, nicht qualifiziert zu sein.

### Wissen über Methoden und Konzepte

Die Frage, ob die Lehrkräfte mit sprachsensiblen Methoden vertraut sind, wurde von 34,6% der Befragten bejaht, während 65,4% dies verneinten. 37,1% der Teilnehmerinnen gaben an, sprach-sensible Methoden regelmäßig im Unterricht einzusetzen (Tab. 2).

Einsatz sprachsensiblen Methoden	Häufigkeit	Prozent
Nie	24	34,3
Selten	17	24,3
Regelmäßig	26	37,1
Sehr häufig	3	4,3
Gesamt	70	100,0

Tabelle 2: Sprach-sensible Methoden im Unterricht

Die in der Kommentarspalte genannten sprachsensiblen Methoden wurden kategorisiert und nach ihrer Häufigkeit geordnet. Die am häufigsten genannten sprachsensiblen Methoden waren Lernplakate (17,7%), gefolgt von weiteren Visualisierungshilfen (16,1%), wie beispielsweise der Einsatz von Realgegenständen, Bildergeschichten oder Wortgeländern. Des Weiteren wurden von den Lehrkräften Scaffolding (12,9%) sowie kooperative Lernformen (9,9%), wie beispielsweise Lesetandems oder Murmelrunden, genannt. Sprachvergleiche wurden eher selten bis nie verwendet (Tab. 3). Insgesamt 86,3% der Lehrkräfte gaben an, keine Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu kennen. Lediglich 13,7% der Lehrkräfte waren derartige Konzepte vertraut.

Einsatz Sprachvergleiche	Häufigkeit	Prozent
Nie	16	20,5
Selten	47	60,3
Regelmäßig	12	15,4
Sehr häufig	3	3,8
Gesamt	78	100,0

Tabelle 3: Sprachvergleiche im Unterricht

### Stärken und Herausforderungen

Als Stärke nannten 15,4% der Lehrkräfte ihr methodisches und didaktisches Wissen. Ebenso wurde von 15,4% der Lehrkräfte die eigene Mehrsprachigkeit als Stärke identifiziert. Weitere 13,9% sahen ihr Interesse und die Wertschätzung der Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler als wichtige Ressource in der Förderung der Mehrsprachigkeit an. Des Weiteren wurden von den Befragten Offenheit (11,1%), Akzeptanz und Toleranz (6,2%), Geduld, Flexibilität und Kreativität (4,6%) als weitere Stärken im Umgang mit ihren mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern angeführt. Darüber hinaus gaben 9,2% an, dass sie ihre Expertise im Bereich der Unterstützten Kommunikation nutzen könnten. Eine Lehrkraft beschrieb:

„Meine Erfahrungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation bieten mir eine gute und breite Basis. Die Schnittmenge zu DAZ ist sehr groß.“

Als Herausforderungen nannten 17,1% der Lehrkräfte die Elternarbeit. Für 9,2% stellten zeitliche und personelle Ressourcen eine Herausforderung dar. Von ihnen wurde Personalmangel und fehlende Zeit genannt, die notwendig sei, um die Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Kinder und Jugendliche mit Bedarf an Unterstützter Kommunikation wurden von 7,9% der Lehrkräfte genannt. Auch die Kommunikation unter den Kindern stellte manche Befragten vor Herausforderungen. Insgesamt berichteten 6,6% von Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler gezielt

andere Kinder und Jugendliche durch Beschimpfungen und Ausgrenzung in anderen Sprachen verletzen.

## Diskussion und Implikationen für die schulische Praxis

In der Studie wird deutlich, dass 37,7% der Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen mit Migrationserfahrung lernen. Dieser Wert ist höher als in früheren Studien von Hansen und Wunderer (2011) sowie Lingk (2020). Ein möglicher Grund für diesen Anstieg könnte der russische Krieg gegen die Ukraine sein, was durch die häufige Nennung von Russisch und Ukrainisch als Familiensprachen bekräftigt wird. Ein Drittel der Kinder spricht eine andere Sprache als Deutsch zu Hause. Die am häufigsten verwendeten Familiensprachen sind Türkisch, Arabisch und Deutsch. Dieser Befund deckt sich mit dem Ergebnis aus der Studie von Lingk (2020). Dennoch ist die umfassende Sprachenvielfalt der Schülerinnen und Schüler beeindruckend und anzuerkennen: 42 verschiedene Familiensprachen werden in der Gruppe der untersuchten Kinder und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung verwendet. Für die unterrichtliche Praxis darf dieses Ergebnis als wertvolle kognitive Ressource der Schülerinnen und Schüler interpretiert werden (Tracy, 2014). Gleichsam sollte nicht der Eindruck entstehen, dass Lehrkräfte die 42 verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler „beherrschen“ sollten. Vielmehr geht es darum, Neugierde und Interesse gegenüber den sprachlichen Ressourcen zu zeigen und interkulturelles Lernen zu ermöglichen – ganz im Sinne von Tracy: „Mehrsprachigkeit: vom Störfall zum Glücksfall“ (Tracy, 2014, S. 13).

Die befragten Lehrkräfte zeigen vielfältige Überzeugungen. Einige davon können als positiv und offen gedeutet werden. Dennoch werden auch Bedenken, Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten geäußert. Beispielsweise wird angenommen, dass der Erwerb von DaZ erschwert sein könne, wenn im häuslichen Umfeld eine andere Sprache gesprochen würde (72,1%), wenngleich der Anerkennung der Familiensprache ein positiver Einfluss auf den Zweitspracherwerb zugesprochen wird (97,9%). Hinsichtlich der sprachlichen Diversität von Schülerinnen mit kognitiven Beeinträchtigungen werden Vorbehalte geäußert, die dem aktuellen Forschungsstand widersprechen (u.a. Niederberger, 2003; Wilken, 2022). Eine mehrsprachige Entwicklung stellt keine Überforderung für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen dar. Eine mehrsprachige Entwicklung zu ermöglichen und zu begleiten, begünstigt Teilhabe, sozialen Austausch und Bildungschancen.

Allerdings schätzen sich nur 14,1% der befragten Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert ein, um die mehrsprachige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Fehlende Konzepte (83,3%) und sprachensible Methoden zur Einbindung der Mehrsprachigkeit in die unterrichtliche Praxis (65,4%) können an der Stelle als verstärkende Einflussfaktoren gedeutet werden. In der Studie von Becker-Mrotzek et al. (2012) schätzten sich dagegen etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte als ausrei-

chend qualifiziert ein. An der Stelle wird deutlich, wie hoch der Bedarf an adäquaten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für (angehende) Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung ist. Auf Grundlage der Studienergebnisse darf der Rückschluss gezogen werden, dass die Erweiterung der professionellen Handlungskompetenzen für das Aufgabenfeld der Mehrsprachigkeit angestrebt werden sollte. Immer wieder Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten in Bezug auf Mehrsprachigkeit, speziell bei Kindern im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung zu reflektieren, sollte fester Bestandteil in der Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis sein. Bereits einzelne Lehrkräfte deuten an, dass das Wissen aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation einen Mehrwert für das Aufgabenfeld der Mehrsprachigkeit hat. Demzufolge und auf Grundlage aktueller Forschungen wird dem Austausch beider Fachdisziplinen (Fretter & Lingk, 2022; Lingk et al., 2020) sowie grundlegend dem interdisziplinären Austausch (Peter & Kasberger, 2023; Tracy, 2014) ein großes Potenzial beigemessen, um vor allem die Kinder und Jugendlichen in ihrer mehrsprachigen Entwicklung zu unterstützen, die sich noch in der anfänglichen Erwerbsphase befinden und teilweise unter erschwerten Bedingungen den Mehrsprachenerwerb erleben.

## Limitationen

Die vorliegende Untersuchung ermöglicht erste Einblicke in die Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Mit den 110 Fragebögen konnten zwar 1187 Kinder erfasst werden, dennoch beläuft sich die Rücklaufquote auf nur 15,4%, bezogen auf die Gesamtschülerschaft von 7705 Schülerinnen und Schülern an den Förderschulen Körperliche und motorische Entwicklung in NRW. Das bedeutet, hier werden zwar Tendenzen sichtbar für genera-

## Schlüsselwörter

Handlungskompetenzen, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, Förderschule

## Abstract

This study examines the coping skills of teachers at special schools with a focus on physical and motor development in North Rhine-Westphalia in dealing with the multilingualism of their students. The descriptive-statistical analysis of the online survey shows that 37,7% of students have a migration background. Despite predominantly positive attitudes towards multilingualism, many teachers do not feel sufficiently qualified to provide language support for their students. The analysis also reveals concerns about learners with cognitive impairments because they might be mentally overstrained. The study stresses the need for focused trainings to better prepare teachers for the linguistically diverse students.

## Keywords

coping skills, multilingualism, language education, special education

lisierende Aussagen – insbesondere über NRW hinaus – bedarf es jedoch einer größeren Stichprobe. Mittels qualitativer Interviews könnten zukünftig tiefere Einblicke in die individuellen Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gewonnen werden. Eine gezielte Untersuchung des DaZ-Moduls in der Lehramtsausbildung könnte Aufschluss darüber geben, welche Faktoren dazu führen, dass sich viele Lehrkräfte durch ihr Studium nicht ausreichend auf den Umgang mit heterogenen Klassen vorbereitet fühlen. Die Ergebnisse dieser Forschungen können wesentliche Impulse für die Entwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten liefern mit dem Ziel, die mehrsprachliche Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung zu fördern. Mit der vorliegenden quantitativen Untersuchung wurde ein erster Eckstein für zukünftige Forschungen und Entwicklungen gelegt.

## Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler überwiegend positive Überzeugungen aufweisen. Gleichwohl fühlen sich viele von ihnen nicht ausreichend qualifiziert, um den Anforderungen in diesem Bereich gerecht zu werden. Daher besteht ein dringender Bedarf an gezielten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten, in denen die Bereiche der Handlungskompetenzen (Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten) von Lehrkräften in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung erweitert werden.

Wir danken allen Lehrkräften, die sich der Befragung angeschlossen haben und damit wichtige Impulse für die Forschung und Praxis geliefert haben.

## Literatur

Asbrock, D. (2012). Im Fokus: Besonderheiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit geistiger Behinderung. In M. Aktas (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Urban & Fischer.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/sprachfoerderung-in-deutschen-schulen-die-sicht-der-lehrerinnen-und-lehrer/> [05.07.2025]

Boenisch, J. (2022). Körperliche und motorische Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2., aktual. und erweiter. Aufl., S. 231-236). Klinkhardt.

Burton, J. & Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL Instructors' Language Orientations and Attitudes Toward Translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21–47. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1301>

Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalenokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149-181). Waxmann.

Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>

Grobecker, C., Krack-Roberg, E., Pötzsch, O. & Sommer, B. (2021). Bevölkerung und Demografie. Auszug aus dem Datenreport 2021. In Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-1.html> [05.07.2025]

Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Ergebnisse einer Validierungsstudie zum DaZKom-Testinstrument. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.

Hansen, G. & Wunderer, S. (2011). *Forschungsbericht. Aktuelle Daten zur Beschreibung der Zusammensetzung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen*. Ergebnisse einer Querschnittstudie von 2010. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/22498866-Gerd-hansen-susanne-wunderer-forschungsbericht.html> [05.07.2025]

Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. et al. (2023). Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 161–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3>

Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Unterricht verbessern - Schule entwickeln) (8. Aufl.). Klett.

Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. (Sprachliche Bildung, Bd. 15) Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997481>

- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. & Thorpe, A. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 187–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/019))
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lingk, L. (2020). Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit – Bedarfe nach den Fluchtbewegungen. *Unterstützte Kommunikation*, (1), 16–22.
- Lingk, L., Bartosch, R. & Sachse, K. S. (2020). UK im Fremdsprachenunterricht. In J. Boenisch & S. K. (Hrsg.), *Sachse, Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 141-147). Kohlhammer.
- Lingk, L. (2022). Unterstützte Kommunikation bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. In E. Wilken (Hrsg.), *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 125-140). Kohlhammer.
- Lorbach, J. (2024). *Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen*. Universität zu Köln.
- Mast, O. & Sachse, S. (2021). Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Schwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich. *Forschung Sprache*, (1), 21–34.
- Niederberger, A. (2003). Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung – Eine Untersuchung mit Fallbeispielen. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung* (S. 17-93). selbstbestimmtes Leben.
- Ostad, J. (2008). *Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom*. Kovač.
- Peter, K. & Kasberger, G. (2023). Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik und Wortschatz. In M. Döll & M. Michalak (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (S. 103-125). Waxmann.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4., erweit. Aufl.). Springer.
- Roth, H.-J., Bainski, C., Brandenburger, A. & Duarte, J. (2012). Inclusive Academic Language Training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (Mehrsprachigkeit, Bd. 35, S. 92-113). Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf)
- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021). Soziobiographische Aspekte. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung II (SFG II)* (S. 35-56). wbv. <https://doi.org/10.3278/6006409w>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 13-29). Routledge: Taylor & Francis.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/\\_publikationen-innen-kinder-taetige-personen.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/_publikationen-innen-kinder-taetige-personen.html) [05.07.2025]
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy et al. (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. (S. 13-33) Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>
- Vock, S. & Lüke, C. (2013). Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.026.060-01.026.069). Loeper.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Beltz.
- Wilken, E. (2022). Vorwort: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In E. Wilken (Hrsg.), *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 7-9). Kohlhammer.

Julia Lorbach  
Lehramtsanwärterin für sonderpädagogische Förderung  
Siebengebirgsschule Bonn  
Förderschule im Verbund LES  
Winterstraße 53  
53177 Bonn  
julialorbach@web.de

Prof. Dr. Jens Boenisch  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik  
und Rehabilitation  
Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der  
körperlichen und motorischen Entwicklung  
Habsburgerring 1  
50674 Köln  
Jens.boenisch@uni-koeln.de  
0221 470-89935

Dr. Lena Lingk  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik  
und Rehabilitation  
Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der  
körperlichen und motorischen Entwicklung  
Habsburgerring 1  
50674 Köln  
lena.lingk@uni-koeln.de  
0221 470-5502

### **Bild- und Grafikbeschreibung:**

Die Fotos auf Seite 327 zeigt von links die Gesichter von Julia Lorbach, Prof. Dr. Jens Boenisch und Dr. Lena Lingk.

### **Abbildung 1 auf Seite 328**

In der Abbildung wird das im deutschsprachigen Raum bekannte COACTIV-Modell (Cognitive Activation in the classroom) von Baumert und Kunter (2006) dargestellt. In diesem wird das professionelle Wissen als Kern der Handlungskompetenz dargestellt (deklaratives und prozedurales Wissen) und umfasst pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen. Professionelle Werte und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie metakognitive und professionelle Fähigkeiten der Selbstregulation sind weitere Bestandteile der Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, S. 481f.).

### **Abbildung 2 auf Seite 329**

In der Abbildung wird die pädagogische Kompetenz im Rahmen des IALT-Curriculums von Roth et al. (2012) anhand der Bereiche Fähigkeiten, Wissen und Können sowie Einstellungen beschrieben. Zu den pädagogischen Fähigkeiten zählen Aktivitäten, die gestaltet werden, um Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeiten zu entwickeln, didaktische Instrumente zur Unterstützung des Lernens, wie zum Beispiel Scaffolding einzusetzen sowie formative und summative Bewertungsstrategien von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln und umzusetzen. Im Bereich des Wissens und Könnens geht es darum, die Bedeutung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten im Lernprozess für alle Fächer zu erkennen und ihre Bedeutung für Schulerfolg und die Gesellschaft zu verstehen. Darüber hinaus können die Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext des fachlichen Lernens reflektiert werden. Die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten gilt es einzuordnen und zu analysieren. Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern und Lernbereichen sollten vorliegen. Die Einstellungen der Lehrkräfte betreffen eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber vulnerablen Gruppen, Respekt und Anerkennung von sprachlicher und kultureller Diversität. Ein Bewusstsein über die Rolle der Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen ethnisch und sprachlich heterogenen Gruppen zu entwickeln sowie eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung sind weitere Einstellungsmerkmale pädagogischer Kompetenz.