

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der sonderpädagogischen Diagnostik

Kevin Niehaus

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, inwiefern die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Lernenden in Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE) berücksichtigt wird. Das Feststellungsverfahren ist ein zentraler Bildungsübergang: Hier wird über Förderbedarf, Lernort und weitere Schulwege entschieden. Mehrsprachigkeit bleibt dabei aber häufig unsichtbar, aufgrund fehlender Sensibilität gegenüber den vorhandenen Sprachen. Dies kann dazu führen, dass Lernende bei der Beurteilung und Förderung benachteiligt sind. Der Artikel plädiert deshalb dafür, dass Verfahren die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stärker berücksichtigen.

Résumé

Cet article examine dans quelle mesure le plurilinguisme lié à la migration des élèves est pris en compte dans les procédures d'évaluations du développement socio-émotionnel, un point central de la pédagogie spécialisée. Ces évaluations sont une étape déterminante du parcours scolaire, car elles définissent le besoin de soutien, le lieu d'apprentissage et les étapes ultérieures de la scolarité. Cependant, le manque de sensibilité aux langues parlées tend à invisibiliser le plurilinguisme ce qui peut pénaliser les élèves lors de l'évaluation et du suivi. Par conséquent, l'article plaide pour que les procédures tiennent davantage compte du plurilinguisme lié à la migration.

Keywords: Mehrsprachigkeit, sozial-emotionale Entwicklung, Diagnostik, Förderung, Migration / plurilinguisme, développement socio-émotionnel, diagnostic, encouragement, migration

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2026-05-04>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 32, 05/2026



Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

Sonderpädagogische Diagnostik hat sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Steuerungsinstrument im Bildungssystem entwickelt. Sie stellt nicht nur Unterstützungsbedarfe fest, sondern entscheidet auch mit über Lernorte und zusätzliche Ressourcen. Was der Klärung individueller Unterstützungsbedarfe dienen soll, ist heute eng verknüpft mit Fragen der Zuständigkeit verschiedener schulischer Akteur:innen und Förderorte sowie dem Bedarf an zusätzlicher Unterstützung im Schulalltag (Kottmann et al., 2018; Niehaus & Cantone, 2024). Lehrkräfte sehen in einem Feststellungsverfahren oft die einzige Möglichkeit, zusätzliche Unterstützung zu erhalten – auch dann, wenn die Schwierigkeiten der Lernenden weniger auf individuelle Merkmale als auf strukturelle Bedingungen zurückzuführen sind (bspw. fehlende Sprachförderangebote, grosse Lerngruppen oder unzureichende Unterstützung im Unterricht) (Robert Bosch Stiftung, 2025). Diagnostik bewegt sich damit in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischer Unterstützung und schulisch-administrativen Entscheidungen über Zuständigkeiten, Verfahren und Ressourcen (Niehaus, 2026a).

Eine besondere Rolle in der Diagnostik spielt die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit¹. Obwohl Mehrsprachigkeit bildungspolitisch als Ressource gilt und die Forschung migrationsbedingte Mehrsprachigkeit überwiegend als Potenzial begreift, bleibt sie in sonderpädagogischer Diagnostik oft un(ter)berücksichtigt (Jeuk, 2015). Steigende Förderquoten

¹ Binanzer und Jessen (2020) verstehen unter migrationsbedingter Mehrsprachigkeit das Sprachenrepertoire von Lernenden, die «aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen]» (S. 223).

sind nicht nur auf individuelle Merkmale zurückzuführen, sondern auch schulische und ausserschulische Rahmenbedingungen spielen eine Rolle (Bernasconi et al., 2025). Umso wichtiger ist der Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wirkt in diesem Zusammenhang als struktureller Faktor, weil sie mitprägt, wie Lernende wahrgenommen, eingeordnet und pädagogisch eingeschätzt werden. Ein monolinguales Selbstverständnis der deutschsprachigen Schule begünstigt dabei, dass sprachliche Vielfalt eher negativ betrachtet wird. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass vor allem Deutschkompetenzen im Blick stehen, andere Sprachen kaum einbezogen und sprachliche Auffälligkeiten schnell dem Kind zugeschrieben werden. Damit beeinflusst der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auch Entscheidungen an Schul- und Bildungsübergängen zwischen Regel-, Sonder- und Heilpädagogik (Haas & Amirpur, 2025; Niehaus, 2026a).

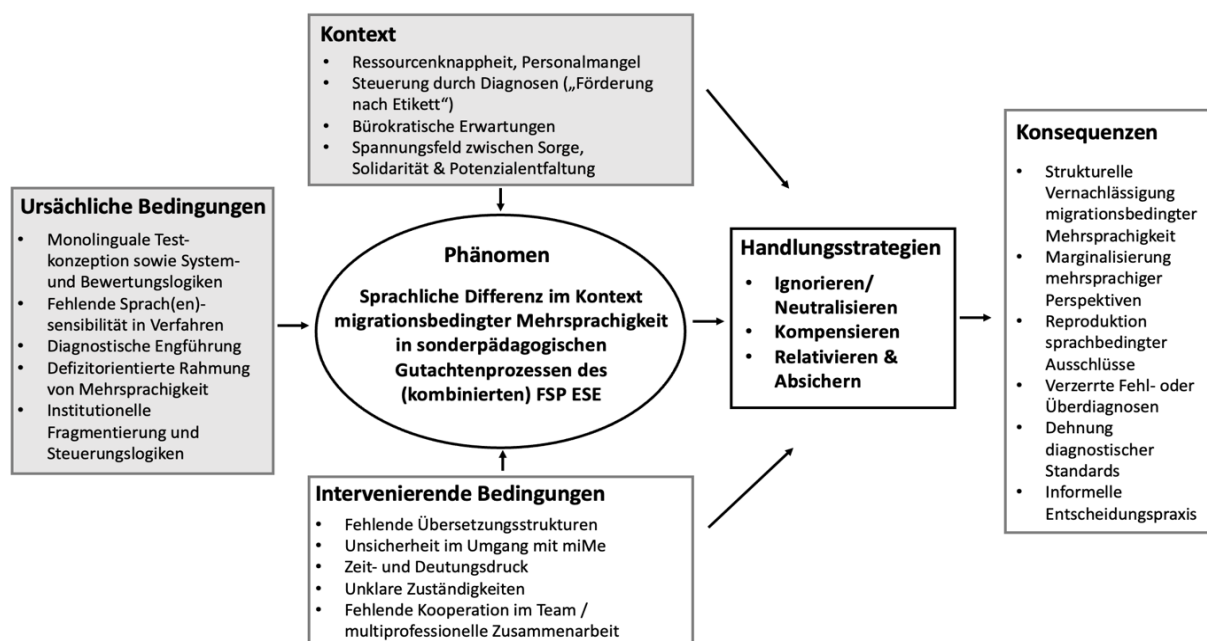
Die folgende Analyse schaut weniger auf das Handeln einzelner Lehrkräfte (vgl. dazu Niehaus, 2026a; 2026b) als auf die Bedingungen, unter denen Diagnostik in Feststellungsverfahren stattfindet. Sie fragt danach, warum migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in diesen Verfahren häufig übersehen wird. Im Mittelpunkt steht der Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE), ein bislang wenig beforschtes Feld. Gerade hier sind Feststellungsverfahren folgenreich, weil sie Übergänge in sonder- beziehungsweise heilpädagogische Förderung und weitere schulische Wege mitbestimmen (Niehaus, 2025).

Forschungsdesign, Datengrundlage und Ergebnisüberblick

Die folgenden Darstellungen beruhen auf bisherigen Ergebnissen einer Teilstudie im Projekt MiMESE (Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im [kombinierten] sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung) (Niehaus, 2025). Das Projekt will herausfinden, wie sonderpädagogische Lehrkräfte im Rhein-Ruhrgebiet (NRW) mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in statusdiagnostischen Verfahren umgehen und unter welchen institutionellen Bedingungen sie handeln.

Dazu wurden bislang fünf schulische Feststellungsverfahren ethnografisch begleitet: von der Antragstellung, über die Unterrichtsbeobachtung, Testung und Gutachtenerstellung bis hin zum Förderungsvorschlag und Abschlussgespräch. Ergänzend fließen sechs Gruppendiskussionen mit sonderpädagogischen Lehrkräften in den gleichen thematischen Schwerpunkt ein. So lassen sich individuelle Praktiken, kollektive Deutungen und organisationale Abläufe miteinander verknüpfen.

Abbildung 1: Axiales Kodierparadigma (eigene Darstellung)



Die Auswertung erfolgt mit der *Grounded Theory Methodology* (Breuer et al., 2019). Diese setzt Bedeutungen nicht voraus, sondern entwickelt sie aus den Daten. Durch systematisches Vergleichen werden zentrale Themen rekonstruiert und zunehmend abstrahiert. Im Zentrum steht das Kodierparadigma (vgl. Abb. 1): Es macht Beziehungen zwischen ursächlichen und intervenierenden Bedingungen sichtbar, aber auch Handlungsstrategien, Kontexte und Konsequenzen. So lassen sich nicht nur das diagnostische Handeln, sondern auch seine strukturellen Hintergründe erfassen. Denn oft sind sich die Beteiligten im Alltag darüber nicht bewusst.

Zum Kontext der sonderpädagogischen Diagnostik

Sonderpädagogische Diagnostik ist beeinflusst von organisatorischen, personellen und institutionellen Bedingungen (vgl. Abb. 1). Diese prägen massgeblich, wie sonderpädagogische Lehrkräfte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wahrnehmen, deuten und in Feststellungsverfahren berücksichtigen.

Ein zentrales Strukturmerkmal ist *Ressourcenknappheit*. Die begleiteten Verfahren und Gruppendiskussionen zeigen, dass viele Schulen zu wenig Personal und kaum Zeit für förderdiagnostische Zusammenarbeit haben. Oft leiten Lehrpersonen ein Verfahren ein, um Unterstützung zu erhalten – gleichzeitig müssen Verfahren möglichst schnell abgeschlossen sein, damit die Belastungen im Schulalltag und der Unterrichtsausfall möglichst gering bleiben. Diagnostik wird so zur Voraussetzung für Hilfe. Eine sonderpädagogische Lehrkraft beschreibt dies treffend:

Es heisst dann: Ihr bekommt eine Sonderpädagogin nur, wenn Verfahren laufen. Und dann setzt man sich unter Druck. Nicht für das Kind, sondern fürs System. (MEMO Ethnografische Feldnotiz GA_E2_A, Z. 78-82)

Eng damit verbunden ist das bekannte *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (Neumann & Lütje-Klose, 2020), das sich im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit besonders zuspitzt. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte sprachliche Differenz – unabhängig tatsächlicher Sprachförderbedarfe – als Hinweis dafür lesen, dass ein Kind sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hat. In diesem Fall wird Sprache selbst zum impliziten Kriterium, ob Ressourcen vergeben werden oder nicht. Lehrkräfte müssen dann mitunter abwägen, ob sie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Verfahren positiv als Ressource markieren oder problembezogen thematisieren. Diese Rahmung kann beeinflussen, ob und welcher Unterstützungsbedarf anerkannt wird. Zugleich zeigt sich ein grösseres Dilemma: Wie können Fachpersonen zwischen mehrsprachigen Erwerbsverläufen, sprachlichen Förderbedarfen, die mit dem Zweitspracherwerb zusammenhängen, und sonderpädagogischen Förderbedarfen unterscheiden, die aufgrund von Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten bestehen? Im schulischen Alltag ist eine solche diagnostische Sensibilität schwer aufrechtzuerhalten, weil Zeitdruck, Leistungsorientierung und standardisierte Verfahren das Handeln prägen. Eine sonderpädagogische Lehrkraft formuliert dies so:

Ich habe immer ein sehr grosses Problem damit, [...] ein Kind zu ESE zu diagnostizieren [...] den ich so nie beobachten konnte, ähm es aber ja doch irgendwie erwünscht ist, weil ich kann ja nicht zehnmal an die Schule fahren, [...] finde ich persönlich superschwierig. (Auszug Gruppendiskussion AH, Z. 497–503)

Hinzu kommen *bürokratische Erwartungen*: enge Formularvorgaben, der verpflichtende Einsatz bestimmter Testverfahren und strenge Fristen. Dies führt dazu, dass sich Lehrkräfte an formaler Korrektheit orientieren, während die sprachlichen Lebenslagen der Kinder leicht aus dem Blick geraten. Für viele Lehrkräfte besteht ein Konflikt zwischen administrativen Anforderungen und der Sorge um das einzelne Kind:

Ich finde bei der ESE-Diagnostik, da [...] müssen wir die MesK nutzen, also die Matrix. Ähm, die hilft mir da ehrlich gesagt gar nicht. Also die nutze ich, weil ich weiss, dass der Chef das möchte und das Schulamt offenbar, aber ich finde die nicht hilfreich. (Auszug Gruppendiskussion HW, Z. 177–180)

So entsteht ein *Spannungsfeld* zwischen pädagogischer Sorge, solidarischem Handeln und institutioneller Systemlogik. Sonderpädagogische Lehrkräfte wollen Lernende unterstützen, bewegen sich dabei jedoch in Routinen, die Unterschiede eher ordnen und bearbeiten als wirklich verstehen. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird dabei häufig nur als Nebenaspekt behandelt, obwohl sie das diagnostische Handeln faktisch mitprägt.

Gründe für die Unsichtbarkeit von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Das beschriebene Spannungsfeld verweist auf strukturelle Mechanismen, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit häufig nicht angemessen berücksichtigen. Eine zentrale Ursache sind *monolinguale Test- und Bewertungslogiken* (vgl. Abb. 1). Viele Verfahren orientieren sich an sprachlichen Normen der Unterrichtssprache. Mehrsprachige Fähigkeiten – etwa flexibles Sprachenwechseln – gelten in den Verfahren nicht als Ressource eines Kindes, sondern als Abweichung von der Norm. Unterschiede in Sprachbiografien werden dadurch leicht als Defizite interpretiert.

Hinzu kommt eine *diagnostische Engführung*, die Sprache häufig als isolierte Variable betrachtet. Im kombinierten Förderschwerpunkt ESE greifen sonderpädagogische Lehrkräfte häufig auf gängige Fragebogen mit Selbst- und Fremdeinschätzungen zurück. Diese sind «besonders anfällig für Verzerrungen durch [...] soziale Erwünschtheit» (Casale & Neuenchwander, 2025, S. 27). In solchen Instrumenten spielt Mehrsprachigkeit meist nur dann eine Rolle, wenn es um Übersetzung geht. Selbst validierte fremdsprachige Versionen – etwa der *Strengths and Difficulties Questionnaire*² auf Arabisch (Alyahri & Goodman, 2006) – folgen weiterhin einer monolingualen Logik: Mehrsprachigkeit wird nicht als eigener diagnostisch relevanter Aspekt berücksichtigt, sondern das gleiche Instrument wird nur in eine andere Sprache übertragen. Beobachtungen aus dem Projekt MiMESE zeigen ausserdem, dass Fragen zur sprachlichen Biografie eines Kindes oft erst dann gestellt werden, wenn es Verständigungsprobleme gibt. Sie gehören damit nicht von Anfang an zu einer systematischen Diagnostik:

Der Sonderpädagoge meinte sich zu erinnern, dass der Schüler neben Deutsch wohl Englisch sprechen würde, weil die Mutter wohl aus einem afrikanischen Staat stammt und «da noch ne dritte Sprache im Spiel sei, die die Mutter wohl aber abgelegt hat, um den Jungen nicht zu verwirren oder so.» Der Sonderpädagoge schaute dann im Anschluss in die Aktenmappe, um die Stelle zu finden, was aber nicht so einfach war (MEMO Ethnografische Feldnotiz GA_E3_B, Z. 78–82)

Zudem wirken *defizitorientierte Sichtweisen* fort. Wenn migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vor allem als Hindernis im Lern- und Sozialverhalten erscheint, geraten die pädagogischen Potenziale sprachlicher Vielfalt aus dem Blick. Zwar erkennen sonderpädagogische Lehrkräfte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Teil der Lebenswelt der Lernenden an, können sie diagnostisch jedoch kaum als Ressource einbeziehen:

Ähm (...) das Einzige, wo ich mir jetzt noch denke «Ja, da macht es einen Unterschied mit der Mehrsprachigkeit», das ist, äh dass wir dann so Cluster von rumänischsprachigen Kindern zum Beispiel haben, die untereinander agieren, wo wir es nicht verstehen, was passiert. Wenn das die englischsprachigen Kinder tun, klar, dann verstehen wir, was da los ist, und können vielleicht auch präventiv eher arbeiten als bei den rumänischsprachigen Kindern [...]. (Auszug Gruppendiskussion PS, Z. 53–59)

Schliesslich prägt *institutionelle Fragmentierung* die sonderpädagogische Diagnostik. Zuständigkeiten zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, Jugendhilfe, Schulpsychologie und weiteren Akteur:innen sind oft unklar oder entkoppelt. Dazu kommt die fehlende Abstimmung, was migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Einzelfall

² Der *Strengths and Difficulties Questionnaire* ist ein verbreitetes Screening-Instrument zur Erfassung emotionaler und sozialer Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Mit dem Verweis auf die arabische Fassung ist hier gemeint, dass das Instrument in verschiedenen Sprachversionen vorliegt und validiert wurde. Dies verändert jedoch nicht die grundsätzliche diagnostische Logik des Instruments.

bedeutet. Während manche Fachpersonen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Kontext der allgemeinen kognitiven Entwicklung sehen, verstehen sie andere primär als Kommunikationsmittel oder als Ausdruck sozialer (Nicht-)Anpassung. Dies führt dazu, dass Sprach(en)-aspekte leicht untergehen:

[...] wir [versuchen] das dann auszugleichen, ne, die Sachen, die fehlen, was es ein bisschen unschärfer macht einfach. Also es ist dann letztendlich viel [...] «Wo will ich mit dem Kind hin?», und dann schreibe ich alles so, dass es eben so auch passiert [...]. (Auszug Gruppendiskussion PS, Z. 125–129)

Diese Bedingungen tragen dazu bei, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt ESE häufig nicht als Teil der kindlichen Lebensrealität sichtbar wird, obwohl sie für die Diagnostik und Förderung bedeutsam ist.

Diskussion und Fazit

Die Analyse zeigt, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Feststellungsverfahren des Förderschwerpunkts ESE häufig nur am Rande erscheint. Dies liegt weniger an der fehlenden Sensibilität der Lehrkräfte (Niehaus, 2026b) als an Verfahren, die mehrsprachige Lebensrealitäten von Lernenden nicht berücksichtigen. Durch knappe Ressourcen, administrative Erwartungen, monolinguale Bewertungsmaßstäbe und fehlende Schnittstellen wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit schnell unsichtbar. Für die Praxis ergeben sich verschiedene Folgen:

1. Die fehlende sprachliche Kontextualisierung führt dazu, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vernachlässigt wird. Sprache ist erst dann relevant, wenn sie zum Problem wird.
2. Mehrsprachige Perspektiven bleiben marginalisiert, da gängige Verfahren im Förderschwerpunkt ESE weder Sprach(en)biografien noch ihre mögliche Bedeutung für das sozio-emotionale Verhalten erfassen.
3. Diese Engführung begünstigt sprachbezogene Ausschlüsse. Sprachliche Unterschiede können als Abweichung erscheinen und zu Fehl- oder Überdiagnosen führen.
4. Lehrkräfte geraten unter dem Druck knapper personeller und zeitlicher Ressourcen in Situationen, in denen sie diagnostische Standards nur eingeschränkt einhalten können. Verfahren werden dann verkürzt oder Entscheidungen stärker über informelle Absprachen getroffen, um Unterstützung überhaupt zu ermöglichen (Niehaus, 2026a; 2026b). Solche informellen Entscheidungspraktiken sind weniger mangelnder Professionalität geschuldet, sondern vielmehr eine pragmatische Reaktion auf institutionelle Engpässe (bspw. Personalmangel, fehlende Förderressourcen und hoher Zeitdruck). Zugleich gewinnen dadurch strukturelle Bedingungen gegenüber pädagogischen Kriterien an Gewicht.

Die ersten Befunde im Projekt MiMESE bestätigen, was die Forschung zu mehrsprachigkeitsreflexiver Diagnostik seit Langem betont: Gängige Verfahren folgen oft einem Sprachverständnis, das die tatsächlichen sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Kinder ausblendet (Wildemann et al., 2023). Schulen brauchen diagnostische Verfahren, die die Mehrsprachigkeit von Lernenden nicht als Störung des Verfahrens, sondern als Teil der Lebenswelt und Lernlogik von Kindern und Jugendlichen verstehen. Entscheidend ist dabei nicht nur, ob Lehrkräfte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wahrnehmen. Das System muss ihnen auch ermöglichen, dieses Wissen im Verfahren wirksam einzubringen. Eine gerechtere Diagnostik braucht mehrsprachigkeitssensible Verfahren, die Sprachvielfalt berücksichtigen. Nur so kann Diagnostik auch Unterstützung ermöglichen, statt nur Etikettierungen zu reproduzieren.



Dr. phil. Kevin Niehaus
Akademischer Rat
Institut für Sonderpädagogik, Pädagogik und Didaktik
im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung
Universität Duisburg-Essen
kevin.niehaus@uni-due.de

Literatur

- Ayahri, A. & Goodman, R. (2006). Validation of the Arabic Strengths and Difficulties Questionnaire and the Development and Well-Being Assessment. *East Mediterranean Health Journal*, 12, 138–146. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17361685/>
- Bernasconi, T., Casale, G., Grünke, M. & Scherger, A.-L. (2025). Interdisziplinäre Konkretisierungsbedarfe bei der Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe. In J. Brandenburg, J. Gerken, A. Hussmann, J. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze & S. Weigelt (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 15–26). Klinkhardt.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 221–252.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS.
- Casale, G. & Neuenschwander, M. P. (2025). Diagnostik sozial-emotionaler Kompetenzen in der Schule. Entwicklung eines heuristischen Rahmenmodells und Empfehlungen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6 (31), 26–32. <https://doi.org/10.57161/z2025-06-05>
- Haas, B. & Amirpur, D. (2025). Sensemaking im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bei Mehrsprachigkeit. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (Falki)*, 8, 3–24. <https://doi.org/10.18442/falki-8-1-5>
- Jeuk, S. (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 231–248). Klett.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer VS.
- Niehaus, K. (2025). «Das ist aktuell die Frage aller Fragen: Liegt es nur an der Mehrsprachigkeit oder ist da doch mehr [...]?!» – Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Status Quo und quo vadis? *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 9 (9), 248–268. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2025.13>
- Niehaus, K. (2026a). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Duisburg-Essen.

- Niehaus, K. (2026b). *Sprach(en)sibles Handeln am Bildungsübergang?! Handlungsstrategien sonderpädagogischer Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Diagnostik- und Gutachtenprozessen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K. & Cantone, K. F. (2024). «Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...» – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In J. Bertram, K. F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–110). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998617>
- Robert Bosch Stiftung (2025). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte*. Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer-lehrkraefte-2025-die-wichtigsten-ergebnisse/#aktuelle-berufliche-herausforderungen>
- Wildemann, A., Döll, M. & Brizić, K. (2023). Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 33–48). wbv.