

Schreier, Pascal; Jessen, Moiken

Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 5 (2023) 5, S. 138-149



Quellenangabe/ Reference:

Schreier, Pascal; Jessen, Moiken: Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 138-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269085 - DOI: 10.25656/01:26908; 10.35468/6021-09

<https://doi.org/10.25656/01:26908>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Pascal Schreier und Moiken Jessen*

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Pascal Schreier
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Beitrag eingegangen: 14.12.2022
Beitrag angenommen: 31.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Moiken Jessen
<https://orcid.org/0000-0003-1311-7059>

Abstract

Sprachsensibilität gilt als etabliertes Qualitätsmerkmal von Unterricht. Die Bedeutung von Sprachsozialisation und Bildungssprache wird in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bisher jedoch kaum rezipiert. Der Beitrag soll aufzeigen, warum diese Leerstelle geschlossen werden sollte. Er skizziert theoretische Überschneidungen von Sonderpädagogik und Sprachwissenschaft, indem er zunächst fachspezifische sowie linguistische Hintergründe darstellt und anschließend Konsequenzen dieses interdisziplinären Blicks auf den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FS esE) ableitet.

Keywords

Sprachsensibilität, Bildungssprache, integrierte Förderung

1 Einleitung

Kommunikation und Sprache wird nicht nur im schulischen Kontext eine große Bedeutung zugesprochen, sie sind zentrale Bestandteile des allgemeinen menschlichen Zusammenlebens (Kresić, 2016, Tomasello, 2010). In der Schule hat Sprache eine Doppelfunktion: Sie stellt „gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts“ dar (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Sprachkompetenzen werden als notwendige Bedingung für schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg gesehen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Die hierbei relevante Bildungssprache wird jedoch selten explizit thematisiert und taucht meist unkommentiert im (Fach-) Unterricht auf. Oftmals wird sie verwendet und vorausgesetzt, ohne dass sich die Lehrkraft Gedanken bezüglich Unklarheiten und Verständigungsproblemen macht (Di Venanzio & Niehaus, 2023). Als Resultat wird Sprache in Schule und Unterricht eine zusätzliche Herausforderung für Schüler:innen mit Problemen im sprachlichen Bereich und zwar nicht nur auf der Ebene der Sprachproduktion, sondern bereits beim Verstehen und Bewältigen von Aufgaben oder dem Verstehen der von der Lehrkraft benutzten Sprache im Unterricht. Sprachauffälligkeiten, sprachliche Defizite und damit verbundene schulische Schwierigkeiten können auf eine Vielzahl unterschiedlicher Ursachen zurückzuführen sein. So wirkt sich z.B. Anrengungsarmut negativ auf die Sprachentwicklung aus, die wiederum ein Einflussfaktor auf emotionale Regulationsfähigkeit darstellt (von Salisch & Wübker, 2021; Langer et al., 2022). Ebenso kann eine andere Muttersprache eine vorübergehende Beeinträchtigung darstellen. Daher sind Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung ein Phänomen, das auch die Pädagogik bei Verhaltensstörungen betrifft und aufgrund der hohen Komplexität des Gegenstandes sowie der nötigen interdisziplinären Herangehensweise auch in ihren Aufgabenbereich fällt.

Eine dezidierte Auseinandersetzung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit der Thematik Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und sprachsensibler Unterricht steht noch aus. Diese erscheint nötig, da die Komorbidität von Sprachdefiziten und Verhaltensstörungen zwar empirisch gut belegt ist (Helland et al., 2022; Langer et al., 2022; Zwirnmann et al., 2022), die genauen Zusammenhänge in Genese und Fördermöglichkeiten aus Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen jedoch noch unterbestimmt sind. Ältere Arbeiten in diesem Kontext beziehen sich fast ausschließlich auf die Diskussion der Kategorien „Kultur“ und „Migration“, während „Sprache“ und ihre Facetten randständig behandelt werden (u.a. Pütter, 1997; Schmidtke, 1993). Neuere Arbeiten werden aus der Perspektive der Sprachheilpädagogik entworfen (u.a. Dobsflaff, 2007; Rißling et al., 2015; Rißling et al., 2016) und beziehen sich auf Komorbiditäten von Sprachdefiziten, spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SES) und (späteren) Verhaltensstörungen. Wir nehmen ausdrücklich eine Abgrenzung zwischen einer diagnostizierbaren Sprachentwicklungsstörung, die therapiebedürftig ist, und einer auffälligen sprachlichen Entwicklung, die förderbedürftig ist, vor und beziehen die Überlegungen in diesem Artikel ausschließlich auf nicht therapiebedürftige sprachliche Auffälligkeiten und Defizite (zur Abgrenzung der Konzepte SES und Sprachauffälligkeiten, s. Noterdaeme, 2020).

Der folgende Beitrag soll ein Anstoß sein, sich zunächst theoretisch und anschließend auch empirisch mit diesem Themenkomplex zu nähern und somit (fachfremde) Ansätze zu integrieren.

2 Annäherung: Drei Grundlagen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die Erziehung und Bildung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FS esE) basiert in weiten Teilen auf der Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen im Kontext einer interaktionistischen Auffassung von Verhaltensauffälligkeiten (Hennemann, Ricking & Huber, 2018; KMK, 2000; Müller, 2021; Stein, 2006; 2019). Diese Triangulierung kann als eine Annäherung verstanden werden, ohne dabei den Fokus im Gesamtdiskurs auf Kompetenzen verengen oder gar einen exklusiven und beschränkenden Erklärungsansatz darstellen zu wollen. Sie soll vielmehr als eine mögliche Perspektive auf das komplexe Bedingungsgefüge aufgefasst und als Ausgangslage weiterer Überlegungen genutzt werden. Als Grundlage und Bezug der Triangulierung können exemplarisch verschiedene Modelle herangezogen werden.

Erstens, gilt bezogen auf die *emotionale Kompetenz* das Konzept von Saarni (1999) als etabliert. Dieses beinhaltet acht Fertigkeiten und schließt neben dem Emotionsausdruck, der Emotionswahrnehmung und der Emotionsregulation auch die Kommunikation über Emotionen und eine „emotionale Selbstwirksamkeit“ (Saarni, 2002, S. 22ff.) mit ein. Die beiden letztgenannten Punkte erweisen sich als stark sprachbasiert (Saarni, 2002, S. 6f.), wenn spezifiziert wird: „Die Fähigkeit, das Vokabular der Gefühle und die Ausdruckswörter zu benutzen, die in der eigenen (Sub-) Kultur gemeinhin verwendet werden“ (Saarni, 2002, S. 13). Saarni betont in ihren Arbeiten die Eingebundenheit des Individuums in einen Kontext, also in soziale Beziehungen und kulturelle Hintergründe (Saarni, 2002, S. 15ff.). Sprache produziert und reproduziert soziale Handlungen und Haltungen. „Emotionale Kompetenz hängt daher ... eng mit moralisch positiv bewerteten Fähigkeiten wie Empathie, Selbstkontrolle, Gerechtigkeit und Reziprozität zusammen“ (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 26). Der Erwerb dieser Kompetenzen ist in einem hohen Maße von einer Bezugsperson abhängig, zu der eine tragfähige Beziehung besteht. Sprache ist mehr als ein rein objektiver Austausch von Informationen. Sie stellt die, häufig mit einer Bewertung besetzte, Versprachlichung des gesellschaftlichen Normalitätsverständnisses dar (Kresić, 2016). In diesem Zusammenhang nimmt Sprache einen Einfluss auf die Identitätsbildung insbesondere junger Menschen. Äußerungen, die sich auf die Identität eines Menschen beziehen, können das Selbstbild formen. Bestätigen diese ein Kind in seinem Handeln, Wirken und Sein, können sie zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes beitragen. Äußerungen, die mit einer abwertenden Botschaft der eigenen Identität oder Aspekte dieser einhergehen, können stattdessen das Selbstkonzept junger Menschen negativ beeinflussen (Kresić, 2016).

Im Kontext der *sozialen Kompetenz*, zweitens, kann das Modell von Kanning (2002) herangezogen werden, das zunächst die Struktur und anschließend den Steuerungsprozess der sozialen Kompetenz beschreibt. Er nennt vier Faktoren zweiter Ordnung (soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität), denen er insgesamt 17 Verhaltensweisen bzw. konkrete Kompetenzen zuordnet (Kanning, 2014, S. 119ff.). Hier sind u.a. Kompromissbereitschaft, Entscheidungsfreudigkeit, Selbstkontrolle und Selbstdarstellung subsummiert. Kanning betont sowohl den sozialen als auch den evaluativen Bezugspunkt des Verhaltens (Kanning, 2002, S. 155f.), wobei der erste die Relation zum jeweiligen Kontext meint und der zweite die Bewertung als „richtig/gut“ oder „falsch/schlecht“. Diese Bezugspunkte stellen die Einbettung in den (gesellschaftlichen und situativen) Rahmen dar und werden auch

durch Sprache als direkte, explizite wie indirekte, implizite Rückmeldung und Bearbeitung vermittelt. Der Prozess der sozialen Kompetenz beinhaltet die Analyse der Situation, die Analyse der Verhaltensoptionen, das Verhalten selbst und dessen Evaluation. Diese Schritte werden ebenso durch Sprache beeinflusst, also vermittelt, erprobt und vertieft; auch wenn deren Erwerb und Umsetzung vermutlich nicht im gleichen Umfang sprachbasiert ist wie die der emotionalen Kompetenz (Kanning, 2002, S. 159ff.).

Abschließend und drittens stellt eine mögliche Grundlage der pädagogischen Arbeit das interaktionistische Modell der *Genese von Verhaltensstörungen* nach Seitz (1992, modifiziert nach Stein, 2019, S. 65) dar. Dieses Modell verschränkt bei der Erklärung der Auffälligkeit Person- und Umweltfaktoren und geht deshalb von ihr als einer Störung des Person-Umwelt-Bezugs aus. Das Gesamtphänomen kann wiederum aus vier Perspektiven betrachtet werden, die gemeinsam den interaktionistischen Ansatz ausmachen: Die personorientierte, die situationistische und die interaktionistische Perspektive sowie die der Beobachter-Wahrnehmung (Stein, 2019, S. 64ff.). Sprache kommt in diesen Perspektiven nicht explizit vor, wirkt jedoch implizit und als distaler Faktor (z.B. bei Zuschreibung eines niedrigeren Gruppenstatus durch übermäßige Verwendung von Jugendsprache). Festzuhalten ist, dass auch Verhalten eine Kommunikation ist, eine Mitteilung an die Umwelt und ein Ausdruck der Emotion. Fokussiert man nun die personorientierte Sichtweise, spielt hier die Sozialisation und auch das elterliche Erziehungsverhalten eine große Rolle. Ein niedriges Bildungsniveau der Eltern gilt, ebenso wie maladaptive familiäre Kommunikationsformen und inkonsistentes Erziehungsverhalten, als Risikofaktor für das Entstehen von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten. Neuere linguistische Theorien gehen davon aus, dass Sprache in Abhängigkeit von der Umwelt durch Gebrauch gelernt wird und daher Teil der sozialen Kognition ist.

3 Sprache aus Sicht der gebrauchsbasierten Linguistik

Die Grundannahme der gebrauchsbasierten Linguistik besagt, dass Sprache hauptsächlich dazu dient, soziale Bedürfnisse und Ziele zu verfolgen (Tomasello, 2003). Spracherwerb wird als sozialer Prozess betrachtet, bei dem Kinder Sprache durch Zusammenarbeit und gemeinsame Problemlösung lernen: „language structure emerges from language use“ (Tomasello, 2003, S. 5). In der Interaktion mit Anderen müssen Kinder Sprache verwenden, d.h. für andere verständliche Bedeutungen konstruieren, um ihre Bedürfnisse und Erfahrungen mitzuteilen. Daher wird in gebrauchsbasierten Ansätzen Spracherwerb als eine Form des kulturellen Werkzeugaufbaus betrachtet, bei dem Kinder die gemeinsamen Konventionen der Kommunikation in einem bestimmten kulturellen Kontext erlernen. So wird Sprache mehr als nur ein Mittel zur Kommunikation, sie ist Mittel, um Beziehungen zu schaffen und zu erhalten. Sprache ist demnach Teil der sozialen Kognition (Tomasello et al., 2005).

Spracherwerb erfolgt weitgehend implizit und beiläufig. Sozial kontextualisierte Interaktion bietet dabei den Input, aus dem Bedeutung gewonnen werden kann (Behrens, 2009). In der sozialen Interaktion prägen sich wiederkehrende sprachliche Äußerungen nach und nach ein, so dass eine kognitive Verfestigung entsteht (*entrenchment*). Im Laufe der weiteren aktiven und passiven Sprachverwendung werden diese zunächst unanalysierten Einheiten (*chunks*) immer weiter analysiert und generalisiert, bis Muster für Form- und Funktion-Assoziationen entstehen (*Schemabildung*; Langacker, 2000). Grammatische Strukturen entstehen ebenfalls aus dem Gebrauch heraus, quasi als Epiphänomen. Die klassische Unterscheidung von Lexikon auf der einen Seite und Grammatik auf der anderen Seite wird damit aufgehoben

(Lexikon-Grammatik-Kontinuum). Kommunikative Akte wie Nachfragen, Modifikation, Elaboration und Feedback tragen zum Spracherwerb bei, indem sie auf Lücken, Kontraste und alternative Ausdrücke hinweisen, die beiläufige Sprachlerngelegenheiten im Kontext einer sinnvollen Inhaltsvermittlung bieten (Mackey, 2012).

Der Zweitspracherwerb (L2-Erwerb) ist ebenso abhängig vom Kontakt der Lernenden mit dem sprachlichen Input aus ihrer Umwelt und der Gelegenheiten, eigene Bedürfnisse und Ziele auszudrücken. Auch L2-Lernende leiten sich sprachliche Bedeutungen und Regelmäßigkeiten aus dem Input ab (Ellis & Wulff, 2020). Das Erlernen einer weiteren Sprache folgt also denselben Prinzipien, unterscheidet sich aber darin, dass die Lernenden bereits über sprachliches Vorwissen verfügen. Zahlreiche Möglichkeiten und Gelegenheiten sinnvoller Kommunikation sind daher unerlässlich, damit L2-Lernende Sprache in ihrer Funktion und ihren Regelmäßigkeiten verwenden und erwerben können. Dabei kann eine Hilfestellung in Form von z.B. sprachsensiblen Unterricht diesen Prozess beschleunigen.

Aus soziolinguistischer Perspektive unterscheidet man innerhalb einer Sprache außerdem verschiedene Sprachregister, die von den Sprecher:innen situationsabhängig eingesetzt werden und ebenfalls durch Gebrauch erworben werden. Ein bekanntes Register ist die Jugendsprache. Andere Register, die sich besonders in der Ebene konzeptionell mündlich vs. konzeptuell schriftlich unterscheiden, sind Alltagssprache, Fachsprache und auch Bildungssprache, wobei Bildungssprache das Register ist, das im Zusammenhang mit Schulerfolg und Bildung steht (Gogolin, 2008; Koch & Oesterreicher, 2007).

Bildungssprache

Bildungssprache ist die Sprache, die in Institutionen dazu verwendet wird, fachliche Kenntnisse und Wissen zu vermitteln. Darüber hinaus wird auch von Schüler:innen Bildungssprache beim Beantworten von Fragen erwartet. Es wird angenommen, dass sie diese bildungssprachlichen Kompetenzen außerhalb der Schule erlernt haben, bzw. dass fehlende Kompetenzen implizit in der Schule gelernt werden können (Gogolin et al., 2013). Dabei werden fachsprachliche Begriffe häufig explizit eingeführt, bildungssprachliche Elemente hingegen nicht, was die Gefahr der Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund birgt (Vollmer & Thürmann, 2010). „In der Schule dient Sprache somit der Kommunikation, der Instruktion, dem Verstehen und ist zugleich Lerngegenstand. Sämtliche Bildungsprozesse sind hier sprachlich determiniert, weshalb sprachliches Können und Lernerfolg auf die eine oder andere Weise miteinander verwoben sind“ (Wildemann & Fornol, 2016, S. 53).

Bildungssprache ist in ihrer konzeptionellen Schriftlichkeit nicht ausschließlich an Texte gebunden, sondern findet sich auch im Unterrichtsgespräch wieder. Hiervon abzugrenzen ist die Unterrichtssprache selbst, die einen Zwischenschritt von Alltags- hin zur Bildungssprache darstellt und mit zunehmendem Alter und Wissensgrad der Schüler:innen einen höheren Anteil bildungssprachlicher Elemente aufweist.

Sprachsensibler Unterricht

Um dem Anspruch gerecht zu werden, dass Kinder ungeachtet ihrer Sprachsozialisation auch Bildungssprache erwerben sollen, sollte Unterricht sprachsensibel gestaltet sein. „Sprachsensibler Unterricht“ steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die mittels Sprache fachliches und sprachliches Lernen verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schüler:innen in Begleitung zur Vermittlung von Fachwissen. Durch die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den damit

verbundenen Hilfestellungen kann das fachliche Lernziel leichter erreicht werden. Langfristig können zudem die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden und Handlungsfähigkeit, Teilhabe und Chancengleichheit im Bildungskontext verbessert werden (Gogolin & Duarte, 2016; Woerfel & Giesau, 2018). Um sprachsensibel unterrichten zu können, bedarf es jedoch eines gewissen Grundwissens über Sprache und Spracherwerb sowie Kenntnis geeigneter didaktisch-methodischer Konzepte. Die theoretischen Annahmen und empirischen Befunde der kognitiven Linguistik unterstreichen, dass diese Art der Verknüpfung von bildungssprachlichem Wissen und Fachwissen im gemeinsamen unterrichtlichen Handeln gewinnbringend ist. Viele Methoden des sprachsensiblen Unterrichts setzen hier an: Scaffolding und Translanguaging sind nur zwei Beispiele (Gantefort, Giesau & Socha, 2018). Allen Methoden des sprachsensiblen Unterrichts ist gemein, dass neben fachlichem Vorwissen insbesondere auch das sprachliche Vorwissen in die Planung miteinbezogen wird.

4 Implikationen

Diese Ausführungen ermöglichen einen ersten Einblick in die Rolle von Sprache für den Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen und in die Bedingungen des (Bildungs-) Spracherwerbs. Zusammengeführt kann eine hohe Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts angenommen werden, dessen Planung und Durchführung vor den Herausforderungen der Milieusensibilität und der Sprachsozialisation der Kinder und Jugendlichen steht.

Die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen, abhängig von deren jeweiligen Sprachlernbiografen, erfordern eine genaue Analyse, um passende didaktisch-methodische Maßnahmen für die sprachliche Unterstützung zu gestalten und die Unterrichtsmaterialien entsprechend aufzubereiten (Michalak et al., 2015, S. 138f.). Dies erfordert eine intensive Beschäftigung mit dem Themenbereich des sprachsensiblen Unterrichtes und ein umfangreiches Wissen der Lehrkräfte bezüglich der oben angeführten Aspekte. Oftmals muss, bevor Sprache als Mittel verwendet werden kann, eine ausreichende Sprachhandlungsfähigkeit hergestellt werden. „Umfassend sprachhandlungsfähig“ zu sein bedeutet, „alles sagen, fragen, verstehen, ausdrücken können, was in einer Unterrichtssituation erforderlich ist“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 6). Für Schüler:innen mit dem FS esE ist dies nicht nur für fachliche Inhalte interessant, sondern insbesondere auch für emotionale und soziale Thematiken und die Integration des biografischen Hintergrundes.

Wie bereits dargestellt wurde, führen mangelnde Sprachkompetenzen, insbesondere im Bereich der Bildungssprache, zu Bildungsbenachteiligung. Insbesondere ein- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien stoßen im Unterricht auf sprachliche Barrieren, da ihr Sprachstand und sprachlicher Unterstützungsbedarf nicht in der Planung und Durchführung berücksichtigt wird. Um mit dem Unterrichtsfortschritt und der im Verlauf der Schule zunehmend komplexer werdenden Bildungssprache mithalten zu können, reichen ihre Alltagssprachlichen Fähigkeiten nicht aus. So entstehen bei Übergängen in weiterführende Schulen und Ausbildungsabschnitte große Hindernisse (Michalak et al., 2015). Der sprachliche Input im Unterricht spielt somit eine bedeutende Rolle, da „jede angemessene Nutzung von Sprache im Unterricht ... die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen“ (Michalak et al., 2015, S. 10) erweitert. Zur fachlichen Nutzung von Sprache im Unterricht kommt noch dazu, dass Sprache ebenfalls Zugang zu den eigenen Emotionen erlaubt, der nötigen Verbalisierung dieser Emotionen zugrunde liegt und der

Emotionsregulation dienlich ist. Sie erweist sich als die Grundlage vieler emotionaler und sozialer Kompetenzen, die wiederum eine Bedingung von Teilhabe sind. Missverständnisse können in gravierenden Fällen zu Unsicherheit, Stress, Missachtung, Ohnmacht, Versagen von Zugehörigkeit und sozialem Rückzug führen. Zusammengeführt stellt Sprache in diesem Kontext die Grundlagen für eine umfassende nachschulische und außerfamiliäre Teilhabe dar.

Die Integration von Bildungssprache und der Sprachsozialisation als teils gegensätzliche Erfahrungen der Schüler:innen dient auch der Steigerung von Milieusensibilität (Oevermann, 1973; Steinig, 2016). Lehrkräfte sollten hier reflektieren, welche Sprache sie in ihrem (pädagogischen) Umgang gebrauchen und dabei sowohl ihre eigene Sprachsozialisation als auch die der Klasse berücksichtigen, ohne dabei das sprachliche Niveau zu stark zu nivellieren und den sprachlichen Input zu stark zu vereinfachen: „Ein Absenken sprachlicher und fachlicher Ansprüche führt dazu, dass sich der ohnehin vorhandene sozial bedingte sprachliche Abstand zwischen den Schülern verstärkt. Jede Unterrichtsstunde muss vielmehr genutzt werden, um bildungssprachliche Mittel erwerben zu können“ (Steinig, 2016, S. 93). Ein solcher Erwerb erfolgt also bestenfalls unterrichtsimmanent und zugleich möglichst schüler:innenorientiert. Es ist davon auszugehen, dass die Familien mit Kindern und Jugendlichen mit dem FS esE (keinesfalls ausschließlich, jedoch signifikant) aus bildungsferneren Milieus stammen und das Register der Bildungssprache nur teilweise beherrschen. Zwar gibt es keine belastbaren Daten, die sich auf den sonderpädagogischen Bereich beziehen, der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg bleibt jedoch nach wie vor sehr stark ausgeprägt, was die Chancen für alle Kinder und Jugendlichen auf eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und eine selbstbestimmte Lebensführung verringert. Schüler:innen aus benachteiligten sozialen Milieus besuchen nach der Grundschule weitaus seltener höherqualifizierende Schulen und Bildungsgänge und erreichen bei ihren Abschlüssen häufiger das untere Ende des Spektrums (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Kastner benennt solch eine Personengruppe als „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarf“ (Kastner, 2016, S. 3), da sie durch „behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen [in ihren] Bildungschancen und Lernvoraussetzungen negativ beeinflusst“ (Kastner, 2016, S. 3) wurden. Diese familiäre (Sprach-) Sozialisation gilt es dann aufzugreifen.

Sprachsensibilität kann sich hiermit als Möglichkeit erweisen, dass die Lehrkräfte die relevanten Unterrichtsprinzipien wie Verlässlichkeit, Strukturierung und die Schaffung von Sicherheit adäquat umsetzen können und diese damit (bildungs-) sprachlich benachteiligte Schüler:innen wie intendiert erreichen. So stellt die Strukturgebung, z.B. durch Wiederholung, einen wichtigen Faktor zum Spracherwerb und zugleich ein wichtiges Grundprinzip von Unterricht (Stein, 2019, S. 203f.) dar. Kinder und Jugendliche im FS esE, die häufig wenig Struktur und Ordnung in ihrem Leben erfahren, können durch einen strukturierten Unterricht Sicherheit und Orientierung erleben. Eine weitere Verschränkung lässt sich in der Gestaltung von Beziehungen finden. „Ein intakter Spracherwerb ist wichtige Voraussetzung für eine gelingende emotionale/soziale und kognitive Entwicklung. Sprache ermöglicht den Austausch von Gedanken und Gefühlen und damit auch den Aufbau von sozialen Beziehungen und gegenseitiges Verstehen“ (Schönauer-Schneider, 2018, S. 7). Langer, Meindl und Jungmann (2022) konnten jüngst Befunde zum Zusammenhang bzw. der Komorbidität von Verhaltensauffälligkeiten und sprachlichen Auffälligkeiten bestätigen und verweisen auf die Notwendigkeit einer dahingehenden Professionalisierung.

Zur Erklärung der Verschränkung kann ein „transaktionales Modell“ (Rice, 1993) herangezogen werden, das die Entstehung von Verhaltens- und Sprachstörungen als dynamische, komplexe Wechselwirkung beschreibt. So könnte eine psychische Erkrankung der Mutter zu einem auffälligen und gestörten Mutter-Kind-Verhältnis führen, das wiederum aufgrund geringer Zuwendung und dysfunktionalen Zusammenlebens negative Auswirkungen auf den Spracherwerb hat. „Dadurch entwickelt das Kind ein schwieriges Verhalten, das sich wiederum negativ auf sprachliche Interaktionen auswirkt. Im weiteren Verlauf werden sprachgestörte Kinder seltener von Gleichaltrigen akzeptiert und werden Außenseiter. Dadurch können sie im Umgang mit Gleichaltrigen weniger soziale und kommunikative Kompetenz erwerben“ (Schönauer-Schneider, 2018, S. 9f.). Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und geringe Kenntnisse der Bildungssprache können zwar für sich genommen nicht die Genese von Verhaltensauffälligkeiten erklären oder als Kausalzusammenhang von Sprache und Störung dienen. Sie pointieren jedoch bestehende Modelle, indem sie die einzelnen Perspektiven erweitern und dem Modell somit einen weiteren Aspekt hinzufügen. Sprache reiht sich in dieser Sichtweise in das multifaktorielle Bedingungsgefüge von Verhaltensauffälligkeiten ein. So kann das oben genannte Modell nach Seitz (1992, modifiziert nach Stein, 2019, S. 65.) in jeder der vier Perspektiven um Sprache als Verunsicherung oder Missverständnis ergänzt werden. Fragen nach der Sprachsozialisation und dem Sprachmilieu (Personorientierung), nach voraussetzungsreicher Bildungssprache und Unkenntnis von Begriffen (Situationsorientierung), nach Überforderung und Provokation (interaktionistische Perspektive) und nach diskriminierendem Sprachgebrauch (Beobachter-Wahrnehmung, Etikettierung) fügen sich in die Erklärung auffälligen Verhaltens und Erlebens ein. So sind vorschnelle Urteile über das Verhalten gerade bei Sprachdefiziten problematisch, da es zunächst unklar ist, ob das auffällige Verhalten nicht auch durch ein Nicht-Verstehen und anderes Erleben der Situation hervorgerufen wird. Es zeigt sich erneut die Gefahr eines Teufelskreises zwischen Sprachbarriere und Verhaltensauffälligkeit. Bei Unverständnis können viele negative Verhaltensweisen verstärkt werden. Das Gefühl keine Sprache zu haben um sich auszudrücken, sollte nicht unterschätzt werden, sodass Sprache als eine mögliche Ursache für auffälliges Verhalten mitgedacht werden muss.

Anders gewendet *ist* die Berücksichtigung von sprachlicher Heterogenität (und eben hierin auch Bildungssprache) ein Bestandteil von Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Des Weiteren wird deutlich, dass emotionale, soziale und sprachliche Förderung kaum zu trennen sind und weder singular noch separierend anzubahnen sind (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Wildemann & Bien-Miller, 2022).

Sprachsensibilität als zusätzliches Merkmal des pädagogischen Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten beschränkt sich nicht nur auf den angepassten Umgang mit den Schüler:innen selbst. In einem zweiten Schritt fokussiert er auch die eigene Sprachpraxis der Lehrkräfte und kann zu einer weiteren Professionalisierung im Umgang mit Erziehungsberechtigten führen. So können sprachliche Differenzen aufgrund unterschiedlicher (soziokultureller) Erfahrungen die Kooperation erschweren, weshalb das Medium Sprache aufseiten der Lehrkraft reflektiert und sensibel eingesetzt werden muss. Auf eine umfassende Reflexion des teils problematischen – weil ableistischen, klassistischen und diskriminierenden – Sprachgebrauchs muss in dieser Kürze leider verzichtet werden, ebenso wie auf die zahlreichen Möglichkeiten der Schulentwicklung.

5 Fazit

Aufgrund der bisherigen Überlegungen kann aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ein hoher Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung, der emotional-sozialen Kompetenz und der Prävention von bzw. Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten vermutet werden. Sprachsensibilität, die die bildungssprachlichen Anteile reflektiert und die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen integriert, sollte zukünftig als verstärkt relevantes Prinzip des Unterrichts gelten. Zum einen kann hierdurch die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen auch im Fachunterricht erleichtert werden. Zum anderen dient es als Kriterium einer umfassenderen Analyse der (familiären, biografischen) Ausgangslagen der Schüler:innen und pointiert damit auch bestehende Modelle und Konzepte des Unterrichts. Kern einer entsprechenden pädagogischen Auseinandersetzung sind das Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen, je im unterrichtlichen Kontext. Der zu erwartende Mehrwert rechtfertigt eine genauere Auseinandersetzung und in einem weiteren Schritt die empirische Erfassung und Überprüfung der in diesem Beitrag skizzierten theoretischen Grundlagen und Thesen. Eine Beteiligung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in der Theoriebildung sowie in der Praxis der Prävention von und Förderung bei Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten als professionsbezogener Schnittbereich ließe sich so noch deutlicher legitimieren.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022. Zentrale Befunde des Bildungsberichts*. <https://www.bildungsbericht.de/de>
- Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383–411. <https://doi.org/10.1515/LING.2009.014>
- 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*, 5(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Dobslaff, O. (2007). Sprach- und Kommunikationsprobleme bei Schülern mit Störungen im emotionalen und sozialen Handeln. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagoginnen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 129–140). Beltz.
- Ellis, N. C., & Wulff, S. (2020). Usage-Based Approaches to L2 Acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (3. Auflage) (S. 63–82). Routledge.
- Gantefort, C., Giesau, M., & Socha, M. (2018). *Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <http://www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de/>
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“* Baden-Württemberg Stiftung.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Auflage). Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Helland, W. A., Posserud, M.-B., & Lundervold, A. J. (2022). Emotional and behavioural function in children with language problems – a longitudinal, population-based study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 177–190. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857930>
- Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Auflage) (S. 115–149). Kohlhammer.
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>

- Kanning, U. (2014). Soziale Kompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 115–132). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.7>
- Kastner, M. (2016). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung>
- Klinkhammer J., & Salisch, M. v. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Kohlhammer.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35, 346–375.
- Kresić, M. (2016). Sprache und Identität. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 122–140). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-008>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Langacker, R.W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Hrsg.), *Usage-based models of language* (S. 1–63). CSLI.
- Langer, J., Meindl, M., & Jungmann, T. (2022). Fachbeitrag: Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(3), 185–199. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford University Press.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 239–252). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_11
- Oevermann, U. (1973). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Suhrkamp.
- Pütter, I. (1997). Probleme des Erlebens und Verhaltens bei Migranten, Ressourcen und Lösungswege. In H. Noormann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen* (S. 245–258). IKO-Verlag.
- Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (S. 111–128). De Gruyter.
- Riffling, J., Melzer, J., Menke, B., Petermann, F., & Daseking, M. (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Gesundheitswesen*, 77(10), 805–813. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1564080>
- Riffling, J.-K., Ronniger, P., Petermann, F., & Melzer, J. (2016). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 145–152. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000198>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Kohlhammer.
- Salisch, M. v., & Wübker, M. (2021). Sprache und Emotionswissen. In M. v. Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–40). Waxmann.
- Schmidtko, H.-P. (1993). Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (2. Auflage) (S. 301–320). Wissenschaftsverlag Spiess.
- Schönauer-Schneider, W. (2018). Sprache und Verhalten – zwei Seiten einer Medaille? Hängen Sprach- und Verhaltensstörungen voneinander ab? *spuren*, 61(4), 6–14.
- Stein, R. (2006). Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompodium Sonderpädagogik* (S. 25–39). Klinkhardt.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Auflage). Schneider.
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68–98). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-006>
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based account of language acquisition*. University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT Press.
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage) (S. 107–132). Gunter Narr Verlag.
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Wildemann, A., & Fornol, A. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Klett Kallmeyer. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Woerfel, T., & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Zwirnmann, S., Lüke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN^{plus}), 91, 1–21. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>