

Schriftenreihe der Didaktischen
Lern- und Forschungsstelle des
Instituts für Sonderpädagogik

Julius-Maximilians-

**UNIVERSITÄT
WÜRZBURG**

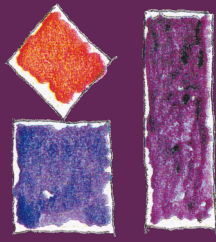
LFS online

Pascal Schreier,
Moiken Jessen (Hrsg.)

Sprachsensibles Unter-
richtsgeschehen im
Förderschwerpunkt esE

Teil I: Theoretische Fundierung
und Impulse

Band 5



LFS online

Schriftenreihe der Didaktischen Lern- und Forschungsstelle des Instituts für Sonderpädagogik

Die Didaktische Lern- und Forschungsstelle (LFS) hält eine Fülle von Lehr-Lernmedien zum Einsatz in Theorie und Praxis bereit. Die LFS deckt die Arbeitsschwerpunkte Lehre, Studium und Forschung ab und ist als Schnittstelle für Didaktische Fragestellungen am Institut für Sonderpädagogik konzipiert. Gegründet wurde die LFS (bis 2021: Lehr-Lernwerkstatt) von Dr. Walter Goschler. Die Schriftenreihe LFS online publiziert Beiträge, die im Rahmen von Studienarbeiten, Projekten oder Seminaren entstanden sind. Ziel ist es, praxisnahe und -relevante wissenschaftliche Arbeiten zu veröffentlichen, um sie für den weiteren Diskurs zugänglich zu machen. Dabei liegen die Schwerpunkte sowohl auf bildungsrelevanten Themen (z.B. auf der Verknüpfung der Fachdidaktiken mit sonderpädagogischen Inhalten) – als auch auf Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten für den Unterricht von heterogenen Lerngruppen. Die Schriftenreihe ist ein Angebot für alle im Bildungs- und Erziehungsbereich tätigen Personen. Sie erfüllt eine Brückenfunktion, indem wertvolle wissenschaftliche Auseinandersetzungen aus dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg heraus in die Fachöffentlichkeit transportiert werden.

Herausgeber:
Institut für Sonderpädagogik

Schriftleitung:
Holger Wilhelm

Zitervorschlag:

Schreier, Pascal; Jessen, Moiken (Hrsg.): Sprachsensibles Unterrichtsgeschehen im Förderschwerpunkt esE – Eine theoretisch fundierte Ideen- und Materialsammlung. Teil I: Theoretische Fundierung und Impulse. LFS online, Band 5 (2023).

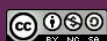
DOI: 10.25972/OPUS-32943

© Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Didaktische Lern- und Forschungsstelle
Institut für Sonderpädagogik
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
Tel.: +49 931 31-84664
lfs.sonderpaedagogik@uni-wuerzburg.de
<https://go.uni-wue.de/lfs>
Alle Rechte vorbehalten.
Würzburg 2023.

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch
OPUS Würzburg, ein Publikationsservice
der Universitätsbibliothek Würzburg.

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
D-97074 Würzburg
Tel.: +49 931 31-85906
opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de>

ISSN: 2750-6347



Pascal Schreier und Moiken Jessen

Sprachsensibles Unterrichtsgeschehen im Förderschwerpunkt esE

Eine theoretisch fundierte Ideen- und Materialsammlung.

Teil I: Theoretische Fundierung und Impulse

Würzburg, 2023

Vorwort

Mit dem Schnittbereich von Mehrsprachigkeit und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wurde ein Forschungsdesiderat identifiziert, das es zu beheben gilt. Wie sich weiter unten zeigt, ergeben sich zahlreiche theoretische Zusammenhänge zwischen beiden Phänomenen. Mit dem Ziel, einerseits die Sensibilität der Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit und Verhaltensauffälligkeiten zu erhöhen und andererseits auch die Forschungslücken und -potentiale genauer auszuloten, wurde ein (Projekt-) Seminar entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

Eine Handreichung als Seminardokumentation

Im Wintersemester 2021/2022 hat am Lehrstuhl Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg ein Projektseminar zu diesem Themenbereich stattgefunden, das sich im interdisziplinären Bereich zwischen Sonderpädagogik und Linguistik verorten lässt. Im Umfang von insgesamt 3 SWS und zum Erwerb von bis zu 8 ECTS erarbeiteten insgesamt zehn Gruppen je einen ausgewählten Bereich.

Das Seminar soll Studierende unter Bezugnahme auf linguistische Theorien zur Mehrsprachigkeitsforschung und Bildungssprache zu einer Reflexion über Herausforderungen im mehrsprachigen Klassenzimmer anregen: *Wie kann eine Förderung der einander bedingenden Bildungssprache und der emotional-sozialen Entwicklung gleichzeitig gelingen?* Um die Ergebnisse der Reflexionsprozesse in anwendbare Lehrkompetenz zu transferieren, entwickelten die Studierenden Materialien für sprachsensiblen Unterricht und esE1-Förderung, die ergänzt durch begründende theoriebasierte Ausführungen – in Form dieser Handreichung – veröffentlicht werden. Dazu wurde ein integrierter Ansatz gewählt, der sowohl einige Aspekte der expliziten Thematisierung von sprachlicher Bildung als auch einige Aspekte des Mainstreamings vereint, also das Einfließenlassen relevanter Inhalte in ein bestehendes Konzept (Boeckmann & Schrammel, 2023). Sprache hat im Unterricht verschiedene Funktionen. Sie ist das Instrument zur Vermittlung von Lehrinhalten, das Medium im Unterrichtsgespräch und in Prüfungen. Sprache ist gleichzeitig auch ein Werkzeug des Denkens und damit des Lernens: beim Nachvollziehen von Prozessen, beim Aufbau innerer Vorstellungsbilder und bei der Verknüpfung von neuem Wissen mit altem. Schließlich ist Sprache auch ein Mittel der Emotionsregulation. Sprachliche Defizite beeinflussen beide Bereiche (Woerfel & Giesau, 2018). Die Studierenden sollten durch die interdisziplinäre Auseinandersetzung zwischen Linguistik und Sonderpädagogik reflektieren, a. wie eine sprachensible Gestaltung des Unterrichts für eine Entlastung sorgen, b. und damit das Erlernen der Fachsprache und der deutschen Bildungssprache erleichtern kann und c. wie Sprachförderung auch tragender Bestandteil der esE-Förderung ist (ausführlicher siehe Schreier & Jessen, 2023b).

Das Seminar gliederte sich in drei Teilbereiche:

Erstens: Die ersten Sitzungen gestalteten sich zur Informationsvermittlung, mit theoretischem Input zu relevanten Spracherwerbstheorien, Konzepten der Bildungssprache und den vielfältigen Zusammenhängen von (Bildungs-) Sprache, Mehrsprachigkeit und den Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten.

Zweitens: In der eigentlichen Projektphase erarbeiteten die Gruppen in Anlehnung an die Projektmethode nach Frey (2012) selbst einen Themenbereich.

Drittens: Die Ergebnisse wurden vor dem Plenum vorgestellt und diskutiert. Inhalte und Erkenntnisse flossen in schriftliche Reflexionen und die einzelnen Kapitel ein.

Das Seminar wurde konzipiert, durchgeführt und evaluiert durch Moiken Jessen, PhD und Pascal Schreier. Beide zeigen sich für die Gesamtveröffentlichung per se verantwortlich. Die einzelnen thematischen Schwerpunkte wurden von den Studierenden inhaltlich selbst ausgewählt und bearbeitet. Das erstellte Material wurde eigens entworfen oder entsprechend mit einem Beleg versehen. Diese studentischen Grundlagen wurden anschließend überarbeitet und entsprechend der Seminarinhalte und dem logischen Aufbau dieser Handreichung geordnet.

¹ (FS) esE = (Förderschwerpunkt) emotionale und soziale Entwicklung

Inhalt und Beteiligung

Diese Handreichung versteht sich als eine theoretische wie zugleich auch praktische Annäherung an den Schnittbereich von Mehrsprachigkeit und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zum einen sollen die Bezüge und Gemeinsamkeiten der beiden betreffenden Bereiche geklärt werden, zum anderen bieten zahlreiche Methoden, Umsetzungsideen und Materialien bereits schon praxisgeeignete Vorschläge zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität.

Aufgrund des Umfangs und der inhaltlichen Orientierung gliedert sich die Publikation der Handreichung in zwei separate Teile, wobei der erste Teil (*Theoretische Fundierung und Impulse*) die theoretischen Hinleitungen und wissenschaftliche Legitimation beinhaltet und der zweite Teil (*Ideen- und Materialsammlung*) die zugehörigen praktischen Materialien und Vorlagen sammelt.

Die vorliegende Arbeit stellt den ersten Teil – die theoretische Fundierung – dar und unterteilt sich neben einem Einführungstext in vier thematisch geordnete Kapitel, die ihrerseits teils aus Unterkapiteln bestehen. Nach einer Einführung und einem Abriss über die Thematik „DaZ und ESE“ führt das *erste Kapitel* in die Grundlagen der sprachsensiblen Lernumgebungen ein. Auf allgemeine Darstellungen und verschiedene Vorschläge zu Strukturierungen und Gestaltung des Klassenzimmers (Kap. 1.1) folgt mit dem Morgenkreis eine exemplarische, ausführliche Skizzierung einer geeigneten Methode bzw. Konzepts (Kap. 1.2). Wie (Bildungs-) Sprache im Fachunterricht vermittelt werden kann und dies verknüpft mit der Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, zeigt *Kapitel 2*. Anhand einer Unterrichtssequenz aus dem Fachbereich Natur und Technik (Klasse 5) werden Aspekte der fachspezifischen Sprachvermittlung und Differenzierungsmöglichkeiten aufgezeigt (Kap. 2.1). Soziale Kompetenzen, insbesondere Konfliktlösungsmöglichkeiten, als Bestandteile des Fachunterrichts lassen sich geeignet im Sport darstellen (Kap. 2.2); emotionale Kompetenzen, insbesondere die Gefühlsregulation, wiederum werden im Zuge von Unterrichtseinheiten zum Thema Yoga (Kap. 2.3) berücksichtigt. Das *dritte Kapitel* erweitert diese Überlegungen zum Fachunterricht um mehrere Methoden und Beispiele. Sprachsensibilität spielt hier auch auf Unterrichts- und Schulebene eine bedeutsame Rolle. Mit Tom, dem Gefühlsgecko, wird ein Übungsmanual mit Begleitheft vorgestellt, das den Schüler*innen hilft, ihre Emotionen zu erkennen, verstehen und zu äußern (Kap. 3.1). Dieses Heft kann sowohl im Klassensetting als auch in der Einzelarbeit angewandt werden und bietet aufgrund des Methodenreichtums zahlreiche Differenzierungsmöglichkeiten. Abschließend thematisiert *Kapitel 4* die Herausforderungen der Sprachsensibilität in Eltern- und Beratungsgesprächen. Den brisanten Anwendungsfall im Gespräch mit Eltern zum Leistungsstand und zur Diagnostik analysiert Kap. 4.1, einen größeren Bereich deckt Kap. 4.2 ab, das Vorschläge zur allgemeinen kultur- und somit auch sprachsensiblen Elternarbeit bietet.

Die Kapitelgrundlagen des ersten Teils wurden entwickelt von:

Kap.	Thema	Autor*in
Einführung	b) Erst- und Zweitspracherwerb und e) Besonderheiten mehrsprachigen Spracherwerbs	Anna Hetzer
1.1	Sprachsensible Gestaltung des Klassenzimmers	Sarah Klasik, Svenja Kowalyk
1.2	Der Morgenkreis sprachsensibel gestaltet	Leonie Baur Schmid, Lena Burda, Annalena Glaser
2.1	Fachsprache vermitteln	Anne Burger, Jana Lehner
2.2	Kommunikative Brücken bauen	Paul Kühler, Patrick Schmetzer
2.3	Yoga als Technik der Gefühlsregulation	Melina Barts, Inka Wiedemann
3	Gefühlsgecko: Ein Manual zur Emotionalen Kompetenz	Leyra Malalla, Benedikt Selbherr, Christian Waider
4.1	Sprachsensibilität im Gespräch über den Lerngegenstand	Alisa Böck, Kathrin Hauke
4.2	Kooperation erleichtern	Svenja Büttner, Ruth Szkaley

Wir bedanken uns herzlich bei allen Studierenden, die sich auf das neue Seminarformat eingelassen und sich so umfangreich mit ihren Ideen und Anregungen eingebracht haben. Aus Platzgründen musste für diese Veröffentlichung eine Auswahl der Beiträge aus den gesamten Seminarleistungen erfolgen, wobei sich diese Auswahl an dem Schwerpunkt der Materialsammlung, also an der Sprachsensibilität und der Mehrsprachigkeit per se, orientierte.

Das Herausgebendenteam freut sich über Rückmeldungen.

Würzburg, im Juli 2023

Pascal Schreier und Moiken Jessen

Inhaltsverzeichnis

Einführung	1
a) Sprachsensibler Unterricht.....	2
b) Erst- und Zweitspracherwerb.....	3
c) Mehrsprachigkeit.....	3
d) Arten von Mehrsprachigkeit.....	4
e) Besonderheiten des mehrsprachigen Spracherwerbs.....	5
f) Sprache(n) in Alltag und Schule.....	7
g) Bildungssprache.....	8
h) ausgewählte Zusammenhänge: Sprache, Spracherwerb und FS esE.....	10
Kapitel 1: Lernumgebungen sprachsensibel gestalten	17
1.1. Sprachensible Gestaltung des Klassenzimmers	17
1.2. Der Morgenkreis – Sicherheit auch in der Sprache schaffen.....	28
Kapitel 2: Fachunterricht sprachsensibel gestalten – mit Spaß und Bewegung	31
2.1. Fachsprache vermitteln: Unterrichtsbeispiel „Der Weg der Nahrung“.....	31
2.2. Kommunikative Brücken bauen: Yoga als Sprachförderung	37
2.3. Kommunikative Kompetenzen im Sportunterricht: Akrobatik.....	40
Kapitel 3: Sprachensible Förderung der emotional-sozialen Kompetenz	44
Kapitel 4: Beratung sprachsensibel und interkulturell gestalten	55
4.1. Sprachsensibilität im Gespräch über den Leistungsstand.....	55
4.2. Kooperation erleichtern: Elternarbeit sprach- und kultursensibel gestalten	62
Literaturverzeichnis	70

Einführung

Im Schuljahr 2020/21 besaßen deutschlandweit 50,9% aller Grundschul Kinder einen Migrationshintergrund (Schuljahresstatistik, 2020). Allein anhand dieser Zahl lässt sich erkennen, dass Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache eine andere als die Deutsche ist, im Klassenzimmer längst keine Seltenheit, sondern eher den Normalfall darstellen. Auch wenn das Unterrichten einer mehrsprachigen Schülerklientel ein präsenes und universelles Thema in deutschen (Grund-)Schulen darzustellen scheint, hängt der Umgang damit dennoch oft von der persönlichen Einstellung der Lehrkraft ab. Dabei ist zunächst entscheidend, ob die Lehrkraft die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als Bereicherung und Potenzial oder im Gegenteil als Hindernis, mit daraus eventuell resultierendem Überforderungsgefühl wahrnimmt (Stangen, Lange, Pohlmann-Rother & Doll, 2022). Damit sowohl adäquate Hilfestellungen als auch Sprech- und Schreibenlässe ausgearbeitet und angeboten werden können, muss sich die Lehrkraft also zunächst darauf einlassen und sich mit der Mehrsprachigkeit ihrer Klasse auseinandersetzen. Nicht selten wird dabei zwar prinzipiell die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit in unserer globalisierten Welt anerkannt, jedoch nicht jede Sprache im gleichen Maße wertgeschätzt. So werden beispielsweise Sprachen wie Türkisch, Arabisch und Polnisch oftmals weniger anerkannt und akzeptiert als das Sprechen von u.a. Französisch, Spanisch oder Italienisch (Heise, 2014).

Wenn man bedenkt, dass durch das Instrument der Sprache nicht nur schulische Inhalte vermittelt werden, sondern Sprache gleichzeitig als „Werkzeug des Denkens“ (Woerfel & Giesau, 2018) fungiert, ist diese damit essenziell für die Bearbeitung einer jeden im Unterricht gestellten Aufgabe. Nicht nur im Deutschunterricht scheint es deutlich notwendig, mindestens die Grundkenntnisee des Deutschen zu beherrschen. Wenn es Probleme beim sprachlichen Verständnis auf Seiten der Schüler*innen gibt, können diese auch in anderen Fächern dem Unterricht nur schwer folgen. Sprache und Fachunterricht sind somit untrennbar miteinander verbunden. Daraus ergibt sich die für den Schulerfolg nötige Wichtigkeit der bildungssprachlichen Kompetenz. Also eine „komplexe, nicht situationsgebundene Sprache, [deren] formalsprachliche[n] Kenntnisse bzw. schriftsprachliche[n] Fertigkeiten (...) gerade für den schulischen Erfolg von großer Bedeutung“ sind (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2015). Auch wenn es diese im Kontext eines jeden Fachunterrichts zu erlernen gilt (Woerfel & Giesau, 2018), sollte Sprachförderung jedoch nicht nur dort stattfinden. Die Bedeutung sprachsensiblen Umgangs ist auch in anderen im Schulalltag

stattfindenden Situationen nicht zu unterschätzen. Im Nachfolgenden wird deshalb sprachensible und bildungssprachförderliche Unterrichtsgestaltung an verschiedenen Beispielen zu verschiedenen Themen aus den Bereichen der Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz und aus dem Fachunterricht illustriert.

a) Sprachsensibler Unterricht.

Der Ansatz der Sprachsensibilität wird besonders im Kontext des integrativen Unterrichtes im Fachdiskurs intensiv thematisiert. Es findet sich prinzipiell keine einheitliche Definition des Begriffs „sprachsensibler Unterricht“, jedoch haben die verschiedenen Definitionen teils große Überschneidungen. Sprachsensibler Unterricht lässt sich zunächst als ein „didaktisches Konzept“ (Ulrich & Michalak, 2019) definieren, bei dem an den in der Klasse verfügbaren alltags-sprachlichen Fähigkeiten (in der englischsprachigen Literatur als *BICS basic interpersonal communicative skills*) angesetzt wird und durch die Verbindung inhaltlicher mit sprachlicher Zielsetzungen systematisch bildungssprachliche Fähigkeiten der Schüler*innen (*CALP cognitive academic language proficiency*) gefördert werden (Busse, 2019, 5ff; Cummins, 2008). Für die Vermittlung werden geeignete Differenzierungs- und Unterstützungsmethoden eingesetzt sowie bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion unterrichtlichen Handelns der Faktor Sprache „konsequent berücksichtigt“ (Ulrich & Michalak, 2019).

Das Portal für interkulturelle Kommunikation der Leibniz Universität Hannover [HYPERKULTURELL.DE](https://www.hyperkulturell.de) definiert Sprachsensibilität allgemeiner, als „den feinfühligem Umgang mit dem wichtigsten Kommunikationsmittel der Menschen, um eine missverständnislose und allen daran Beteiligten eine problemlose Kommunikation zu ermöglichen“ (ebd.). Diese Begriffsbestimmung betont, wie wichtig das Bewusstsein um die Vielfalt von Sprache und den damit möglicherweise einhergehenden Verständnisschwierigkeiten ist. Zudem betont sie die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Sprache und die Wichtigkeit der Förderung sprachlicher Kompetenzen mit dem Ziel, eine gelingende Kommunikation zu erreichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sprachsensibler Unterricht und sprachsensibler Umgang mindestens zweierlei bedeuten. Erstens auf die sprachlichen (Verständnis-) Voraussetzungen des Gegenübers einzugehen, im Bewusstsein für Mehrsprachigkeit sowie für unterschiedliche Niveaus der Beherrschung von Bildungssprache und des pädagogischen Fachjargons. Zweitens ein reflexives Verhältnis zur eigenen (sonderpädagogischen Fach-) Sprache zu schaffen und diese bewusst und adaptiv zu nutzen.

b) Erst- und Zweitspracherwerb.

Gebrauchsbasierte Theorien zum Spracherwerb betrachten die Interaktion mit der Umwelt, die unterschiedlichen Inputsituationen, die sich daraus ergeben und das Bedürfnis nach Austausch als zentrale Elemente des Erst- und Zweitspracherwerbs (Engemann, 2018). Kinder erhalten durch Interaktion mit ihrer Umwelt den Input, den sie benötigen, um eine Verbindung zwischen der außersprachlichen Wirklichkeit und ihrer Versprachlichung herstellen zu können. „Damit reduziert sich das zu erklärende Phänomen im Spracherwerb nicht allein auf kerngrammatische Kompetenzen, sondern umfasst also Konstruktionen, das heißt Form- und Funktionseinheiten aller Abstraktions- und Komplexitätsebenen“ (Engemann, 2018, 266). Mit Hilfe von grundlegenden kognitiven Fähigkeiten wie der Mustererkennung, Kategorisierung und der Analogiebildung bauen sich Sprachenlernende Konstruktionen auf, die für den Spracherwerb relevant sind. Sie übernehmen zunächst unreflektiert sprachliche Einheiten aus dem Input, der ihnen zur Verfügung steht. Aus diesen sogenannten „Chunks“ leiten sie anschließend durch Schemabildung und Generalisierungsprozesse allmählich die Regeln einer Sprache ab (ebd.). Dieses Prinzip gilt im Erst- und Zweitspracherwerb gleichermaßen.

Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitsprache oder Fremdspracherwerb werden im alltäglichen Sprachgebrauch häufig nicht präzise voneinander unterschieden. Auch wenn von Tracy (2014) betont wird, dass eine kategorische Abgrenzung dieser Begriffe kaum möglich und „die Koexistenz von alternativen Ausdrucksmitteln“ (Tracy, 2014, 18) selbstverständlich ist, scheint es im Zuge dieser Arbeit relevant, wichtige Unterschiede zwischen den verschiedenen Begrifflichkeiten genauer zu definieren.

c) Mehrsprachigkeit.

Während sich ältere Definitionen von Mehrsprachigkeit häufig auf ein bestimmtes Kompetenzniveau, wenn nicht sogar auf ein muttersprachliches Niveau, fokussieren, das in den jeweiligen Sprachen beherrscht werden muss, um als mehrsprachig zu gelten, sind neuere Definitionen, wie die von Grosjean (2020, 14) sehr viel weiter gefasst:

Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen (oder auch Dialekte) nutzen. Einbezogen sind z. B. Personen, die über

mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche Kompetenzen in einer anderen verfügen, oder Personen, die sich mehrerer Sprachen bedienen, jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus (vielleicht eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können), und selbstverständlich auch Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen sehr gut beherrschen. Diese Definition berücksichtigt sowohl Personen mit zwei Sprachen als auch solche mit mehr als zwei Sprachen, und sie schließt zudem Sprachvarianten wie Dialekte ein, die in Ländern wie der Schweiz oder Italien von großer Bedeutung sind (ebd.).

Hervorzuheben ist, dass Mehrsprachigkeit nicht bedeutet, die jeweiligen Sprachen auf einem bestimmten Niveau beherrschen zu müssen (Tracy, 2014, 17). Auch Dialekte oder andere sprachliche Varietäten sind nach Tracy (ebd., 18) Bestandteile von Mehrsprachigkeit, da sie sich durch bestimmte sprachliche Merkmale deutlich voneinander unterscheiden. Im Zuge dessen kann man die innere von der äußeren Mehrsprachigkeit unterscheiden. Eine innere Mehrsprachigkeit bedeutet, dass jeder Mensch innerhalb seiner Erstsprache verschiedene Sprachvarietäten erlernt, die beispielsweise in verschiedenen Lebensbereichen der Person auftreten. Dagegen bezeichnet man den Erwerb von Fremdsprachen als äußere Mehrsprachigkeit (Roche & Terrasi-Haufe, 2018, 67f).

Nach diesem neueren Verständnis von Mehrsprachigkeit ist die Gruppe derjenigen, die als mehrsprachig gelten, also nicht mehr so eindeutig abzugrenzen. Da sich die Kompetenzen sowie der Sprachgebrauch von mehrsprachigen Sprecher*innen je nach sozialem Kontext, Gebrauchshäufigkeit und vielen weiteren Faktoren deutlich unterscheiden, ist eine so weit gefasste Definition von Mehrsprachigkeit, wie die von Grosjean (2020), durchaus sinnvoll.

Die Begriffe *Bilingualismus* und *Multilingualismus* werden meistens parallel zu Zwei- oder Mehrsprachigkeit verwendet.

d) Arten von Mehrsprachigkeit.

Sprache regelt das menschliche Zusammenleben. Durch sie kommunizieren, fühlen und lernen wir und nehmen die Welt wahr (Tomasello, 2003; 2010; 2020). Jeder Mensch lernt, soweit es ihm möglich ist, im Laufe seiner Entwicklung mindestens eine Sprache zu sprechen, doch immer mehr Menschen erwerben in ihrem Leben nicht nur eine Sprache, sondern gleich mehrere. Dieser mehrsprachige Spracherwerb kann unterschiedlich sein. Unterschiedliche Sprachen können simultan, zum Beispiel durch zwei Elternteile, die von Geburt an zwei unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen, erlernt werden. Dabei gibt es unterschiedliche denkbare Konstellationen. Zum einen kann es sein, dass Eltern dieselbe Sprache sprechen, in der

umgebenden Gesellschaft aber eine zweite Sprache gesprochen wird. Es kann auch sein, dass Eltern zwei verschiedene Sprachen sprechen, von denen eine die Umgebungssprache ist. Außerdem ist es auch möglich, dass die Eltern zwei unterschiedliche Sprachen sprechen und die Umgebung eine dritte Sprache. Der ausschlaggebende Punkt ist hier, dass die Sprachen von Geburt oder sehr frühem Kindesalter an gleichzeitig benutzt und erworben werden. Doch häufig werden Sprachen auch sukzessiv erlernt, das heißt nacheinander. Wird eine weitere Sprache ab ca. 2-3 Jahren erlernt, handelt es sich um einen frühen sukzessiven Spracherwerb, ab ca. 5 Jahren spricht man von einem späten Erwerb der Zweitsprache. Dies ist besonders bei Migration und Flucht der Fall (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2022, 37). Die Kinder und Jugendlichen kommen in die Schule, ohne die vorherrschende Sprache zu sprechen bzw. ohne den gleichen Sprachstand zu besitzen wie die MuttersprachlerInnen.

Wie oben schon erwähnt, haben rund die Hälfte aller Grundschul Kinder einen Migrationshintergrund. Wir leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft und in der Schule müssen Wege gefunden werden, diese Mehrsprachigkeit zu unterstützen und einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, um einen gewinnbringenden Austausch und Spracherwerb aller Schüler*innen zu ermöglichen (als Übersicht- und Einführungswerke können Krifka et al., 2014 und Einhellinger, 203 genannt werden).

Sprachen werden dann erlernt, wenn sie durch Erfahrung und Erleben Bedeutung gewinnen und der Sprachgebrauch in der Umgebung erlernt wird. Sprachen lernen ist also nicht ein reines Vokabeln- und Grammatiklernen, deshalb sollte nicht nur im Deutschunterricht sprachsensibel gehandelt werden, sondern in allen Unterrichtsvollzügen sowie Handlungen der Schule. Besonders wichtig ist eine positive Haltung der Lehrkraft zur Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeit sollte nicht als Defizit, sondern als Ressource erkannt werden. Egal um welche Erstsprache es sich handelt, ob Englisch oder Türkisch: eine gut ausgebildete Erstsprache hilft, gute mehrsprachige Fähigkeiten zu entwickeln, kann sprachliche Anknüpfungspunkte ermöglichen und stellt somit die wichtigste Grundlage zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache dar.

e) Besonderheiten des mehrsprachigen Spracherwerbs.

Sprachspezifität des Spracherwerbs

In der Regel wurden beim Zweitspracherwerb die Grundstrukturen der Erstsprache bereits erworben. Je früher der Zweitspracherwerb stattfindet, desto schneller und erfolgreicher ist dieser in den meisten Fällen. Ein Grund hierfür ist, dass mit dem Alter die Diskriminationsfähigkeit gegenüber Lauten anderer Sprachen abnimmt und sich der Fokus des Kindes auf die Laute der

Umgebungssprache richtet. Man geht davon aus, dass sich die Lernstrategien mit dem Erwerbsalter verändern und sich der Zweitspracherwerb umso mehr vom Erstspracherwerb unterscheidet, je älter der Lernende ist (Kracht, 2012, 578). Jedoch ist es in jedem Alter möglich, weitere Sprachen zu erwerben und dadurch mehrsprachig zu werden (Tracy, 2014,).

Schon in der frühen Sprachentwicklung (ab sechs bis zehn Monaten) fokussiert sich das Kind auf sprachspezifische Lautmerkmale der Umgebungssprache. Auch die ersten lautlichen Produktionen in der sogenannten „Babbelphase“ zeigen sprachspezifische Besonderheiten. Hier findet man eine Erklärung für den häufig auftretenden Akzent von Zweitsprachlernern: „Die sprachlichen Erfahrungen, die wir als Säugling und sogar vor unserer Geburt gesammelt haben, sind prägend für die weitere Sprachentwicklung und passen unsere Wahrnehmung an die Eigenschaften an, die in der Zielsprache wichtig sind“ (Engemann, 2018, 251).

Sprachmischungen

Bei einem mehrsprachigen Spracherwerb kann es zu Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Sprachen kommen, die man häufig als Sprachmischungen bezeichnet (Engemann, 2018). Es ist durch zahlreiche Studien belegt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder schon sehr früh zwischen beiden Sprachen unterscheiden können und diese beispielsweise kontextspezifisch verwenden. Bei Engemann (2018) wird dabei zwischen drei Mechanismen unterschieden: „code-switching, borrowing und transfer“ (278). Am deutlichsten ist oft das *Code-Switching* zu erkennen. Hierbei findet ein Sprachwechsel innerhalb eines Satzes oder einer Phrase statt – jedoch nicht willkürlich. Dieser wird „gezielt als kommunikative Ressource [eingesetzt]“ (ebd.). Nach Engemann (ebd.) zeugt das *Code-Switching* deshalb von besonders hohen sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen und wird vor allem dann eingesetzt, wenn die Gesprächspartner*innen ebenfalls beide Sprachen beherrschen (Kauschke, 2012).

Anders als beim *Code-Switching*, wird beim *Borrowing* ein Wort aus der anderen Sprache entliehen, um beispielsweise eine Wortschatzlücke zu füllen oder aber weil es kein exaktes Äquivalent in der jeweiligen Sprache gibt (Engemann, 2018). Beim *Transfer* handelt es sich um Übertragungen aus der einen in die andere Sprache, die beispielsweise auf morphologischer, syntaktischer oder phonologischer Ebene stattfinden können. Diese Form der Sprachmischung wird vor allem bei erwachsenen Sprecher*innen beobachtet (Kauschke, 2012). Engemann (2018) betont, dass vor allem die Diagnostik solcher Effekte bei mehrsprachigen Sprecher*innen eine besondere Herausforderung darstellt, da nicht eindeutig ist, ob sprachliche Fehler

möglicherweise durch Transfer aus einer anderen Sprache auftreten oder aber für den monolingualen Spracherwerb typische Fehler sind.

Die Sprachverwendung mehrsprachiger Personen weist ebenfalls Besonderheiten auf. Typisch ist es beispielsweise, dass die verschiedenen Sprachen in unterschiedlichen Kontexten und Situationen gesprochen werden. Bei Tracy (2014) wird das auch *Arbeitsteilung* genannt. Dementsprechend unterscheiden sich auch sprachliche Fähigkeiten oder der Wortschatzumfang in den jeweiligen Sprachen einer mehrsprachigen Sprecherin oder einer eines mehrsprachigen Sprechers.

f) Sprache(n) in Alltag und Schule.

Spracherwerb ist ein sehr vielschichtiger Prozess, egal wie viele Sprachen nacheinander oder gleichzeitig erworben werden. Den Lernenden wird vieles abverlangt, was weit über einen bloßen Wortschatzerwerb hinausgeht. Neu zugewanderte Lernende finden sich häufig in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Erwartungen der Menschen und Institutionen in Deutschland, ihren eigenen Erfahrungen und den Erwartungen an ihr neues Lebensumfeld wieder, die es behutsam aneinander anzunähern gilt. Ihnen fehlt es meist an Vertrautheit mit den gesellschaftlichen und schulischen Spielregeln, also mit den Erwartungen und Erfordernissen der Aufnahmegesellschaft. So treffen viele unausgesprochene, oft unreflektierte Erwartungen aufeinander, die zu Missverständnissen, Ressentiments, Konflikten und Ablehnung führen können (Roche, 2021). Neben dem Wortschatz müssen Schüler*innen vor allem lernen, sich mit der neuen Sprache im Alltag zurecht zu finden. Dabei wird ihnen nicht immer freundlich begegnet. Viele weit verbreitete Annahmen über das Sprachlernen, die zu überhöhten Erwartungen führen können, sind von der empirischen Forschung längst entkräftet worden (z.B. Thordardottir, 2015). Zum einen muss anerkannt werden, das Sprachenlernen ein langer Prozess ist, der sich über mehrere Jahre erstreckt. Überzogene Erwartungen setzen die Lernenden unnötig unter Druck. Längst weiß man, dass Sprache über das Ausprobieren linguistischer Konstruktionen verläuft, die dann je nach Feedback und Erfahrung immer weiter den Zielstrukturen angepasst werden. Fehler machen gehört daher unabdingbar zum Sprachenlernen dazu, ja ist sogar Bedingung. Die Sprache der Lernenden sollte daher nicht aus einer defizitorientierten Perspektive bewertet werden, vielmehr sollte darauf geachtet werden, wie viel auch schon neu angekommene Schüler*innen mit begrenzten Mitteln ausdrücken können. Manchmal sind Anleihen aus der Muttersprache daher auch Mittel zum Zweck des Erreichens eines Kommunikationsziels. Die so entstehenden Sprachmischungen oder Codeswitches sind ein bekanntes

und typisches Merkmal von Lernendensprache. Keinesfalls führt ein Codeswitching dazu, dass die Zielsprache nicht oder nur mangelhaft erworben wird. Tatsächlich zeigt Codeswitching die Ressourcen der Lernenden, den reichen Sprach- und Erfahrungsschatz, den sie mitbringen.

Lernersprache befindet sich per Definitionem in einer ständigen Weiterentwicklung. Das Ziel der Entwicklung ist eine möglichst dichte Annäherung an die Zielsprache. Die Konstruktion von Bedeutung ist dabei auch vom Gegenüber abhängig. Mit wem erleben wir was in welcher Situation? Welche sprachlichen Äußerungen führen zu einem Handlungserfolg auf Seiten der Lernenden? Diese Fragen zeigen, dass es unabdingbar ist, Sprache durch Handeln zu erfahren. Daher ist das Lernen der Sprache in echten Handlungssituationen der Königsweg für eine gelungene sprachliche Integration (Tomasello, 2010; Tomasello et al., 2005).

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass jede Situation eine Möglichkeit bietet, Sprache und ihren Gebrauch zu erlernen und zu erfahren. „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, 53). Die vorliegende Handreichung sammelt Ideen, wie man die impliziten Möglichkeiten explizieren und damit die sprachlichen Möglichkeiten aller Schüler*innen optimal fördern kann. Denn nicht nur für Lernende von Deutsch als Zweitsprache bietet dies die Chance der durchgängigen Sprachbildung, auch für Schüler*innen aus prekären Milieus und marginalisierten Familien ist es eine Chance, Zugänge zu und über Bildungssprache zu erwerben.

g) Bildungssprache.

Bildungssprache ist die Sprache, die als Endprodukt des Unterrichts steht und sich insbesondere durch ihre „konzeptionelle Schriftlichkeit“ charakterisiert. Damit steht sie als Gegenstück zur Alltagssprache und ihrer „konzeptionellen Mündlichkeit“ (Koch & Oesterreicher, 1985; 2007; siehe Tab. 1) und unterscheidet sich demnach in ihren lexikalisch-semantischen, morphologisch-syntaktischen, prosodischen, pragmatisch-diskursiven und metasprachlichen Merkmalen (vgl. umfassend Eckhardt, 2008, 49-74; Selimi, 2018).

Das Bestimmungswort „Bildung“ in der Komposition „Bildungssprache“ bezieht sich nicht nur auf diese Sprache als reines Ergebnis von Bildung, sondern verweist darauf, dass sie meisten Aufgaben und Anforderungen im schulischen Kontext in Bildungssprache verfasst sind. Die konkret im Unterricht angewandte Sprache ist die Unterrichtssprache. Diese baut zunächst noch auf einer mit bildungssprachlich angereicherten Alltagssprache auf und wandelt sich im

Laufe der Schulzeit und der inhaltlichen Progression des Curriculums hin zur Bildungssprache (Wildemann & Fornol, 2016). Bildungssprache wird also in Institutionen zur Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Wissen genutzt und bei den Schüler*innen nach und nach finalisiert, wobei Grundkenntnisse der Bildungssprache auf Seiten der Schüler*innen, z.B. bei der Beantwortung von Fragen, bereits vorausgesetzt werden (Gogolin et al., 2011; Obermayer, 2013). Eine aktuelle Problematik ist, dass diese angenommenen Grundkenntnisse nur selten reflektiert und kaum seitens des Unterrichts angebahnt werden, obwohl nicht alle Schüler*innen diese bereits in ihrer Sozialisation erworben haben (Gogolin et al., 2013; Di Venanzio & Niehaus, 2023). Während neue fachsprachliche Begriffe also meist explizit eingeführt werden, entfällt dies bei bildungssprachlichen Elementen und es erhöht das Risiko der Benachteiligung für Schüler*innen aus prekären Milieus oder mit Migrationshintergrund (Vollmer & Thürmann, 2010; Lütke, 2017, 326), da so „Sprache in Schule und Unterricht eine zusätzliche Herausforderung für Schüler*innen mit Problemen im sprachlichen Bereich [wird] 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“ (Schreier & Jessen, 2023a, 140).

Merkmale mündlicher Sprache „Sprache der Nähe“	Merkmale schriftlicher Sprache „Sprache der Distanz“
Sprache im Hier und Jetzt	Raum-zeitliche Distanz
Einbettung in einen Handlungs- bzw. Situationszusammenhang	Dekontextualisiert (Entfernung von der unmittelbaren Situation)
Dialogizität und Sprecherwechsel (Face-to-Face-Kommunikation)	Monologizität
Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern	gewisse Distanz zum Adressaten
spontan (ungeplant)	reflektiert (geplant, ggf. überarbeitet)
freie Themenentwicklung, oft Themensprünge	festes Thema
geringere Informationsdichte und Komplexität	größere Informationsdichte und Komplexität
geringere Elaboriertheit (in Bezug auf Wortschatz, Satzbau, Grammatik)	größere Elaboriertheit (in Bezug auf Wortschatz, Satzbau, Grammatik)
eher parataktischer Satzbau (Aneinanderreihung von Hauptsätzen)	eher hypotaktischer Satzbau (Nebensätze, eingeschobene Sätze)
häufige Satzabbrüche und unvollständige Sätze	vollständige Sätze (syntaktische und grammatikalische Korrektheit)

Tab. 1: Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache (Wildemann & Rathmann, 2015, 25; in Anlehnung an Koch & Oesterreicher, 1985)

Generell ist davon auszugehen, dass sprachliche Handlungsfähigkeit eine Grundlage der Teilhabe und des Bildungserfolgs darstellt (Mierau, Lee & Tietze, 2009; Gogolin & Lange, 2011; Stanat & Felbrich, 2013; Wildemann & Fornol, 2016; Schneider, 2018). So ist sie nicht nur die Basis zum Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen und zentrales Mittel der Interaktion, sondern erweist sich auch in den großen Vergleichsstudien als signifikant-relevantes Distinktionsmerkmal für schulische Leistung.

h) ausgewählte Zusammenhänge: Sprache, Spracherwerb und FS esE

Die Grundlage dieser Handreichung stellt die Annahme dar, dass soziale Kompetenz, Verhalten und Sprache eng zusammenhängen – sowohl im Erwerb als auch in der Interaktion (Schönauer-Schneider, 2018; Schreier & Jessen, 2023a). Daher empfehlen wir insbesondere im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung den Unterricht als sprachsensiblen Unterricht auszurichten. Dieser findet seine Ursprünge zwar in der Disziplin und Profession der Deutsch als Zweitsprache, erweist sich aber als gewinnbringend für alle Schüler*innen, auch solche mit Deutsch als Erstsprache, da er schwierige Aspekte des Spracherwerbs aufgreift und zielgruppenorientiert aufbereitet (Lütke 2017; Rost-Roth, 2017, 71; Wildemann & Bien-Miller, 2022). Sprachsensibilität erweitert also das didaktische Spektrum im Unterricht des FS esE. „In der Fachdidaktik ist bereits der Grundsatz bekannt, dass die Vermittlung und der Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten integraler Bestandteil jeden Unterrichts sind und ein Zusammendenken von Fachlernen und Sprachenlernen prinzipiell zur Verbesserung des (Fach-)Unterrichts beiträgt. Dieser Grundsatz wird um die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung ergänzt, da viele emotionale und soziale Kompetenzen sprachbasiert sind und sich hohe theoretische Zusammenhänge von Auffälligkeiten in Sprache und Spracherwerb sowie Verhaltensauffälligkeiten ergeben“ (Schreier & Jessen, 2013b; vgl. Michalak, Lemke & Goeke, 2015; Butler & Goschler, 2019; Langer, Meindl & Jungmann, 2022).

„Darüber hinaus können Schüler*innen des FS esE aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und ihrem aktuellen Erleben und Verhalten nur schwerlich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und/oder teilgeben; teilweise haben sie milieubedingt zusätzliche Schwierigkeiten im Erwerb der Bildungssprache“ (Schreier & Jessen, 2023b; vgl. Stein, 2019; Steinig, 2016). Die milieubedingten Schwierigkeiten beziehen sich insbesondere auf das Aufwachsen in der Familie und auf das für den Spracherwerb nötige „Sprachbad“, also die anregende sprachliche Umgebung (Gogolin & Lange, 2011; Gogolin & Duarte, 2016, Lange, 2020). Die emotionale Kompetenz (Saarni, 1999; 2002) ist ebenso wie die soziale Kompetenz (Kanning, 2002; 2014) in weiten

Teilen sprachbasiert bzw. auf eine interpersonelle Kommunikation ausgelegt, die an der Entwicklung des Kindes orientiert ist. Sprache erlaubt hier einen Zugang zu und eine präzisere Vermittlung eigener Emotionen und ermöglicht die gemeinsame Reflexion eigener und anderer Verhaltensweisen. Sprache stellt so nur in seltenen Fällen eine reine Informationsweitergabe dar, sondern ist als eine Versprachlichung des gesellschaftlichen Normalitätsverständnisses (Kresić, 2016) aufzufassen.

An dieser Stelle bietet es sich an, ein „transaktionales Modell“ (Rice, 1993) als Erklärungsansatz heranzuziehen. Dieses betont den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen und Spracherwerb als dynamische und komplexe Wechselwirkung: Eine psychische Erkrankung der Mutter könnte zu einem auffälligen und ge- und verstorbenen Mutter-Kind-Verhältnis führen, das wiederum aufgrund damit verschränkter 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, 9f.).

Zudem gilt ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, ebenso wie maladaptive familiäre Kommunikationsformen und inkonsistentes Erziehungsverhalten, als Risikofaktor für das Entstehen von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (Müller & Stein, 2018, 68). Es ist davon auszugehen, dass Familien von Kindern und Jugendlichen, die die Schule mit FSP besuchen (keinesfalls ausschließlich, aber zum Teil) aus bildungsferneren Milieus stammen und das Register der Bildungssprache nur teilweise beherrschen. Kastner (2016) benennt solch eine Personengruppe als „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarf“ (3), da sie durch „behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen [in ihren] Bildungschancen und Lernvoraussetzungen negativ beeinflusst“ (ebd.) wurden. Hierzu zählen auch Personen mit funktionalem Analphabetismus, die also „ein als notwendig erachtetes grundlegendes Ausmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (...) nicht erreichen konnten“ (ebd., 4). In Deutschland wird von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten ausgegangen (Grotluschen, Riekmann & Buddeberg, 2012, 19), von denen ein Großteil (57 %) erwerbstätig seien (ebd., 137). Auch wenn einschlägige Definitionen allein von Schwierigkeiten in der Schriftlichkeit ausgehen, ist es naheliegend, dass Personen mit funktionalem Analphabetismus auch in Gesprächen Verständnisschwierigkeiten haben, die zwar medial mündlich, jedoch konzeptionell eher schriftlich organisiert sind (Ulrich & Michalak, 2019). Dies kann im schulischen Rahmen z.B. bei

vorbereiteten Elterninformationstreffen der Fall sein, wenn Lehrkräfte auf komplexe Formulierungen zurückzugreifen, um Sachverhalte umfassend erläutern. Sich den daraus resultierenden, möglicher Verständnisschwierigkeiten bewusst zu werden, ist notwendig, nicht nur wenn Lehrkräfte mit Erwachsenen mit Basisbildungsbedarf zusammenarbeiten.

Natürlich können „Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und geringe Kenntnisse der Bildungssprache (...) 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.“ (Schreier & Jessen, 2023a, 146).

Bereits durch die knapp hergestellten Bezüge zum FS esE wird deutlich, dass Strukturierung des Unterrichts, die dort ein starkes Prinzip darstellt, auch Chancen für den sprachsensiblen Unterricht bietet, besonders für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Es gibt sichtlich viele Überschneidungen bei den allgemeinen, strukturellen und strukturgebenden Prinzipien im Unterricht mit diesen beiden Personengruppen. Zudem ist Mehrsprachigkeit heute die Regel und viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder gar mit posttraumatischen Belastungs- oder Anpassungsstörungen sind Teil der Schülerschaft in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, weshalb sich hier eine große Schnittmenge und eine große Heterogenität ergeben, für die Handlungsbedarf besteht. Auch aus der umgekehrten Sicht können ein sprachsensibler Unterricht und Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörung gewinnbringend und zum Teil auch sehr essenziell sein. Entwicklungsstörungen, (Lern-) Probleme sowie Symptome von Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben können (negativen) Einfluss auf die Sprachentwicklung nehmen beziehungsweise die Sprache einschränken (Myschker & Stein, 2018; Stein & Stein, 2020). Zudem ist Sprache der Schlüssel zur Integration und eine intakte Sprachentwicklung eine der wichtigen Voraussetzungen zur sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung, weshalb Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen auch von sprachsensiblen Unterricht profitieren können (Noterdaeme, 2008).

Zuletzt schließt sich der Kreis von Sprachsensibilität, emotionaler und sozialer Kompetenz und auffälligem Verhalten, wenn hier erneut Aspekte aus den Erfahrungen von und dem Umgang mit Flucht und Migration hinzugenommen werden.

Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen wie beispielsweise Aggressionen sind meist Ausdruck für einen Versuch zur Kompensation von Krisen oder schwierigen

Lebensereignissen. Kinder mit Migrationshintergrund haben oftmals gravierende Fluchterfahrungen und traumatische Ereignisse erlebt, die wiederum zu emotionalen und sozialen Problemen führen können (Zimmermann, 2015; 2017). Diese äußern sich zum Teil über somatische Symptome wie beispielsweise Kopf- oder Bauchschmerzen, Kreislauf- oder Atemprobleme, aber auch psychische Probleme wie Depressionen und anderen Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten (Pütter, 1997, 259 ff): „so kann es noch nach Monaten oder Jahren zu massiven Schlafstörungen, Alpträumen, schweren Ängsten, Aggressionen etc. kommen“ (ebd., 261). Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist spezialisiert für diese Art von Auffälligkeiten, doch in Bezug auf ein sprachlich heterogenes Setting kann dies zu einigen Herausforderungen führen. Allein in der Ausbildung der Pädagog*innen kommt das Schaffen eines Verständnisses für Personen aus anderen Ländern und Kulturkreisen zu kurz. Wichtig ist, frühe Anzeichen für mögliche problematischen Entwicklungen der Kinder mit Migrationshintergrund zu erkennen und sich über die Konsequenzen des eigenen Verhaltens bewusst zu sein. Dazu gehört auch das Wissen über typische Probleme bei Migrant*innen, welche sich unter anderem auf das Erleben und Verhalten beziehen können (ebd., 260 ff). Denn „Formen der Ausprägung von Problemen und einige Lösungsmuster für schwere Konflikte oder Bewältigung schwerer Krisen, sind offensichtlich kulturspezifisch und erfordern [...] spezielle Kenntnisse der Religion, des Wissens, der Mythen, der Lösungsmuster etc.“ (ebd., 262). Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen stößt hier schnell an ihre Grenzen. Es kommt zu Fehleinschätzungen, da es an Wissen des kulturellen Zusammenhangs (Meyer & Daut, 2016), fehlende Sachkenntnis über die Lebensbedingungen, als auch Eigenarten der Weltsicht und Kommunikationsmuster, fehlt (Kiel, 2016; Toprak & El-Mafaalani, 2017; Tsirigotis, 2019).

Ein Beispiel

*Eine Schülerin sitzt im Morgenkreis, versteht aber nur Bruchstücke von dem, was gesprochen wird. Hinzu kommt, dass ihre Gedanken immer wieder abschweifen und sie sich nur schwer konzentrieren kann. Zwar versteht sie, dass es in der aktuellen Runde um Gefühle geht, aber sie hat keine Anhaltspunkte durch Bilder oder Erklärungen, um nachzuvollziehen, über welche Emotion gerade gesprochen wird. Jede*r darf nun erzählen, wie es einem heute geht, bei manchen Kindern meint sie zu verstehen, wie es ihnen geht, bei anderen kann sie den Gesichtsausdruck nicht deuten oder die Kinder haben zu schnell gesprochen. Nun ist sie an der Reihe zu erzählen. Sie ist heute schlecht gelaunt, ständig muss sie an ihre kleinen Geschwister denken. Sie würde gerne mit jemanden darüber sprechen, aber ihre Eltern haben kaum Zeit und sie will*

sie nicht noch mehr belasten. Aber wie soll sie das nur auf Deutsch sagen, die anderen würden es ja eh nicht verstehen. Sie weiß noch nicht mal, wie ihr Gefühl auf Deutsch heißt. Sie ist frustriert und die ganze Situation macht sie auch ziemlich wütend, weil der Lehrer ihr Schweigen nicht versteht, sie übergeht und beim nächsten Kind weitermacht. Bei der Wochenendzählung kann sie sich kaum auf dem Stuhl halten, sie will einfach nicht mehr hier sein und hört den anderen nicht zu, sondern fängt an auf ihrem Stuhl zu trommeln. Als sie an der Reihe ist, versucht sie zwar ihre Geschichte zu erzählen. Doch wie fängt man eigentlich so einen Satz an? Als sie nur ein paar Worte zustande bringt, versteht die Lehrkraft sie natürlich wieder falsch. Die Schülerin steht auf und tritt gegen die gelegte Mitte des Morgenkreises.

Dieses fiktive Szenario beleuchtet, wie Sprachbarrieren zu Frustration führen können und somit die Kommunikation zusätzlich einschränken. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten reagieren auf belastende Situationen wie diese gegebenenfalls schneller und stärker mit maladaptiven Verhalten, zum Beispiel aufgrund einer geringeren Frustrationstoleranz oder fehlenden geeigneten Coping-Strategien (Stein, 2019). In diesem Beispiel ist die Reaktion Aggression, doch je nach Kind ist auch ein weiterer sozialer Rückzug und oder die Verstärkung der Traurigkeit möglich. Was sich hier abzeichnen könnte, ist ein Art Teufelskreis zwischen Sprachbarriere und Auffälligkeit bzw. Störung. Durch Frustration und Unverständnis kann keine adäquate Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen ermöglicht werden und die Verhaltensproblematik wird gegebenenfalls sogar verstärkt. Auch beeinflusst es die Sprachförderung nachteilig, da negative Gefühle mit der Sprache verknüpft werden könnten. Für eine förderliche Lernatmosphäre ist auch das Wohlbefinden in der Klasse wichtig. Doch durch den geringen sozialen Austausch und den Einblick in die Lebenswelten der anderen Schüler*innen kann kein Zugehörigkeitsgefühl entstehen. Statt Sicherheit und Orientierung erzeugt z.B. der Morgenkreis, durch das eventuell verpflichtende Sprechen Stress und Verunsicherung. Zuletzt kommt nun auch noch die besondere Lebenssituation vieler Schüler*innen hinzu. Lehrkräfte sollten auf die kulturellen Unterschiede der Schüler*innen eingehen können und diese bei Unterrichts- und Beziehungsgestaltung bedenken. Denn die Wahrnehmung der Schüler*innen ist unter anderem von individuellen, familiären und kulturspezifischen Mustern abhängig und sollte bzw. kann als Ressource dienen, um das Verhalten und Erleben anderer nachzuvollziehen (Pütter, 1997, 265 f; Burghardt & Kluczniok, 2020). Der Lebensweltbezug im Unterricht sollte möglichst alle Kinder einbeziehen.

Die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen, abhängig von deren jeweiligen Sprachlernbiografien, sowie die Heterogenität innerhalb der DaZ-Lernenden erfordern eine genaue Analyse, um passende didaktisch-methodische Maßnahmen für die sprachliche Unterstützung zu gestalten und die Unterrichtsmaterialien entsprechend aufzubereiten (Michalak et al., 2015, 138 f). Dies erfordert eine intensive Beschäftigung mit dem Themenbereich des sprachsensiblen Unterrichtes und ein umfangreiches Wissen der Lehrkräfte bezüglich der oben angeführten Aspekte und den Konsequenzen für die Auswahl passender Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen.

Wie bereits dargestellt wurde, führen mangelnde Sprachkompetenzen, insbesondere im Bereich der Bildungssprache, zu Bildungsbenachteiligung. Insbesondere ein- oder mehrsprachige Schüler*innen aus bildungsfernen Familien stoßen im Unterricht auf sprachliche Barrieren, da ihr Sprachstand und sprachlicher Unterstützungsbedarf nicht in der Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigt wird. Um mit dem Unterrichtsfortschritt und der im Verlauf der Schule zunehmend komplexer werden 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, 10 f.). 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“ (ebd.) erweitert. Die Lehrer*innen sollten hierfür Wissen zum Umgang mit den Bedürfnissen der Schüler*innen erwerben. Es ist erforderlich, dass sie unter anderem die sprachlichen Anforderungen des Unterrichtes einschätzen können, sprachliche Hindernisse und Strukturen erkennen sowie die eigene Sprache bewusst einsetzen. Hierzu müssen der jeweilige Sprachstand und die Lernausgangslagen eines jedes Kindes ermittelt werden, um sich so am nächsten zu vollziehenden Entwicklungsschritt zu orientieren und passende Methoden auszuwählen (ebd., 10ff.). Die Lehrer*innen sollten ein Verständnis dafür entwickeln, inwiefern die diversen sprachlichen Voraussetzungen den Lehr- und Lernprozess beeinflussen und wie diese im Unterricht und bei der Methodenauswahl berücksichtigt werden müssen. So müssen beispielsweise zur Erfassung der Lernausgangslagen auch die Sprachlernbiografien der Schüler*innen betrachtet werden (ebd.).

Führt man die bisherigen Ausführungen zusammen, zeigt sich, dass Sprachsensibilität mehr ist als ein didaktischer Ansatz oder eine Sprach- und Sprechweise: sie manifestiert sich als Haltung, als Bereitschaft der Lehrkraft, sich auf das Gegenüber umfassend einzulassen, sich in

dessen Situation einzufühlen, die (sprachlichen) Voraussetzungen zu berücksichtigen und sich aktiv um eine gemeinsame Verständigungsebene zu bemühen. Ein Unterricht, der inklusionsrelevante Inhalte und Kompetenzen vermitteln möchte, darf sich zudem nicht ausschließlich auf Aspekte der emotionalen und sozialen Förderung fokussieren und dabei die der Sprachkompetenz aussparen. Sprachsensibilität stellt somit ein wichtiges Kriterium und Qualitätsmerkmal des Unterrichts dar (Schreier & Jessen, 2023c).

Keinesfalls sollte hier eine defizitäre Perspektive eingenommen werden. Der überwiegende Großteil der Schüler*innen hat nicht die zunächst gesetzten bildungssprachlichen Kompetenzen (Gogolin et al., 2013) und so gut wie alle Schüler*innen haben Schwierigkeiten im Erwerb dieser „heimlichen Zweitsprache“ (u.a. Leisen, 2015). Sie zeigen Lücken in Wortschatz und Weltwissen (z.B. haben einen begrenzten Wortschatz), haben rudimentäre Sprach- und Schreibkompetenzen (sprechen und schreiben in einfachsten Satzstrukturen) sowie noch nicht ausgeprägte Sprach- und Lesekompetenzen (z.B. können Darstellungsformen noch nicht sinnentnehmend lesen und verbalisieren). Nicht zuletzt haben die meisten mit der Bewältigung des Trilemmas von Sprachflüssigkeit, -komplexität und –richtigkeit zu kämpfen (etwa bei Verstößen gegen Regeln der deutschen Sprache, stockendem Sprechen oder Einwort-Antworten; Leisen, 2018). Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf scheinen jedoch eine erhöhte Vulnerabilität gegenüber gravierenderen Ausprägungen und zugleich weniger Ressourcen und Strategien zur Bewältigung zu haben.

Kapitel 1: Lernumgebungen sprachsensibel gestalten

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten sowie Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) werden in diesem Kapitel als Zielgruppe in den Fokus gerückt. Ziel ist es, methodisch darzulegen, welche Zwecke und Chancen eine wiederkehrende und wiedererkennbare Strukturierung für diese Kinder und Jugendliche bietet und inwiefern Strukturierung im sprachsensiblen Unterricht methodisch gestaltet werden kann. Nach einer theoretischen Klärung des Themenfeldes und der Relevanz von Strukturierung für diese Zielgruppe werden exemplarisch praxisnahe Methoden vorgestellt, die den Unterricht sprachsensibel strukturieren können.

1.1. Sprachensible Gestaltung des Klassenzimmers

In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist die Strukturgebung ein sehr wichtiges Grundprinzip von Unterricht (Stein, 2019; Stein & Stein, 2020). Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten im emotionalen und/oder sozialen Verhalten und Erleben, die häufig wenig Struktur und Ordnung in ihrem Leben erfahren, können durch einen strukturierten Unterricht Sicherheit und Orientierung erleben. Das „Prinzip der Strukturgebung im idealen Falle die gemeinsame Erarbeitung und Vereinbarung bzw. Neu-Vereinbarung von Regeln der Lernfeldgestaltung, der Lernprozessgestaltung und des sozialen Umganges in der Lerngruppe, bezogen auf die Dimensionen der Zeit und des Raumes (...). Strukturgebung ist ein zentrales Prinzip des Lebens sowie ein zentrales Bedürfnis des Menschen und dient insbesondere der Orientierung und der Sicherheit.“ (Stein & Stein, 2020, 99)

Auch für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist Strukturierung bedeutsam (Fischer & Riedesser, 2009; UNHCR, 2018). Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache stammen häufig aus zugewanderten Familien. Die Migrationsgründe sind sehr vielfältig: Neben politischen und ökonomischen Faktoren, wie z.B. Verfolgung oder die Aussicht auf ein besseres Einkommen, spielen auch demografische und ökologische Faktoren eine wichtige Rolle (Gögercin, 2022) Sind politische Unruhen der Auslöser für eine Migration, besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche mit zurückliegenden Fluchterfahrungen (gleich mehrere) typische Symptombilder für Traumatisierungen wie beispielsweise akute Belastungsstörungen, posttraumatische Belastungsstörungen (PTBS) sowie Anpassungsstörungen aufweisen können (Fischer & Riedesser, 2009). Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler*innen von Deutsch als Zweitsprache

machen die Heterogenität dieser Schüler*innenschaft deutlich. Für all diese Kinder und Jugendlichen kann ein gut strukturierter Unterricht, der somit eine klare Orientierung und Vorhersagbarkeit bietet, eine wichtige Unterstützung sein, die deutsche Sprache zu erwerben, sich zu integrieren und am (schulischen) Leben teilzuhaben, sich in Deutschland wohlfühlen und sich in der neuen Kultur und Gesellschaft wertgeschätzt zu fühlen. Schule hat somit den Auftrag, für sie ein sicherer Ort zu sein, in dem sie diese (Lern-) Prozesse erfolgreich erleben können (UNHCR, 2018).

„Denn nur wer sich sicher fühlt, kann sich entspannen und Neues lernen.“ (Eimler, 2021)

Aufgrund der beschriebenen Situation ist die sprachensible Gestaltung von Struktur im Unterricht für diese Personengruppe sehr relevant, jedoch auch Kinder und Jugendliche mit anderen Verhaltensauffälligkeiten zeigen Probleme und (Lern-)Schwierigkeiten, die wiederum Einflüsse auf ihre Sprachkompetenz haben können (Stein, 2019). Neben den vorangegangenen Argumenten ist es mittlerweile auch eine Tatsache, dass Mehrsprachigkeit die Regel ist (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2021). Viele Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Kinder und Jugendliche mit Migration, Fluchterfahrungen und/oder traumatischen Belastungen sind Teil der Schülerklientel in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, und stellen somit genau diese Schnittstelle und auch einen Handlungsbedarf dar.

Die sprachensible Gestaltung soll sich in diesem Kapitel nicht auf bestimmte fachliche Inhalte beschränken, sondern in der gesamten Struktur des pädagogischen (Unterrichts-) Alltags ihren Platz finden und demnach als ganzheitliches Prinzip betrachtet werden.

1.1.1. Strukturelle Grundprinzipien als unterrichtlicher Rahmen.

In der Literatur sowohl zur Didaktik bei Verhaltensstörungen als auch zum sprachsensiblen Unterricht werden Grundprinzipien genannt, die für die Schaffung von Struktur und Sicherheit als unterrichtlicher Rahmen bedeutend sind (Meier-Vieracker, 2019; Meyer, 2019; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2012; Springman-Preis, 2020; Stein & Stein, 2020). In der folgenden Zusammenschau werden einige dieser unterrichtlichen Rahmenbedingungen ausgewählt dargestellt, insbesondere solche, die in Verbindung von sprachsensiblen Unterricht und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant sind.



Abb. 1: Rahmenbedingungen für einen sprachsensiblen Unterricht in Bezug auf Pädagogik bei Verhaltensstörungen (eigene Darstellung).

Die dargestellten Grundprinzipien sind für die Idee dieser Handreichung relevant, da diese zum einen eine wiederkehrende Struktur schaffen sollen, die Schüler*innen einen geregelten Tagesablauf bietet und damit Vorhersagbarkeit und Sicherheit, um angstfrei am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und lernen zu können. Zudem stellen sie Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Lehrkraft in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und den Umgang mit den Schüler*innen dar.

Um anschaulich zu machen, wie strukturschaffende Unterrichtselemente sprachsensibel gestaltet werden können, werden nun Ideen und Methoden aus den drei exemplarisch ausgewählten Kategorien *Rituale*, *Tagesstruktur* und *Klassenzimmergestaltung* vorgestellt.

1.1.2. Kategorie „Rituale“.

Rituale leisten einen Beitrag zur Umsetzung von Routinen im Unterricht, was Schüler*innen Sicherheit, Vertrautheit und Orientierung geben soll. Durch die Möglichkeit der freiwilligen und niederschweligen Teilnahme an wiederkehrenden Ritualen kann das Erleben von Selbstwirksamkeit und somit auch das Selbstkonzept der Schüler*innen gefördert werden. Da Rituale häufig im Rahmen des gesamten Klassenverbands durchgeführt werden, können sie emotionale Bindungen innerhalb der Gemeinschaft stabilisieren. Durch den Einbezug kulturspezifischer und anderssprachiger Rituale und Traditionen kann auch die Interkulturalität sowie Offenheit gegenüber anderen Kulturen gefördert werden. In Bezug auf die

Sprachförderung eröffnen Rituale vielfältige Möglichkeiten für Sprechanlässe, wobei ebenso sprachliche Kompetenzen gefördert werden können. Durch die Partizipation an Gesprächen kann darüberhinaus die soziale Kommunikation gefördert werden. Die Schüler*innen lernen wichtige Gesprächsregeln kennen und trainieren das aktive Zuhören sowie die Deutung und den Einsatz der Körpersprache. Die Vielfalt an Ritualen ermöglicht unterschiedlichste Zugänge zum Sprechen, wie beispielsweise Singen, Sprechgesang, Spiele etc. Weiterhin bieten Rituale Chancen zur Wortschatzerweiterung und -festigung. Durch den Gebrauch von (neuen) Wörtern zu unterschiedlichsten Themen können diese gelernt und durch die Wiederholung gefestigt werde (Hagemann, 2022).

Da Kinder vor allem durch das Handeln und Ausprobieren lernen, und auch Sprache durch Handeln und Ausprobieren nach neuen Spracherwerbstheorien am besten und schnellsten erworben wird, bedeutet dies, dass sie zur Teilhabe am gemeinschaftlichen Unterrichte keine dezidierten grammatischen Erläuterungen benötigen, um überhaupt zu sprechen. Sie benötigen viel mehr niederschwellige und motivierende Sprechanlässe, deren Ausgangspunkt in der alltäglichen Kommunikation Relevanz findet. Aktive Sprachnutzung wird nur durch aktives Sprechen trainiert. Daher ist es sehr wichtig, die qualitative wie quantitative Sprechzeit der Lernenden während des Unterrichts durch geeignete Maßnahmen zu erhöhen. Die Themenvielfalt und die Möglichkeit des fächerübergreifenden Einsatzes von Ritualen und Singen bieten (allen) unterschiedliche Zugänge zum Sprechen und so gleichzeitig auch eine regelmäßige Wortschatzerweiterung an. Durch Wiederholungen kommt es zudem zu einer Verfestigung des bereits bestehenden Wortschatzes. Sprachlich kann man die Schüler*innen am besten unterstützen, indem Lehrkräfte als wichtiges Sprachvorbild, die Sprache reichhaltig, variationsreich, aber gleichzeitig dem Sprachstand der Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache anpassen. Denn häufig scheitern Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache an Aufgaben, denen sie kognitiv zwar gewachsen sind, sie jedoch aus sprachlichen Gründen nicht lösen können.

Um Rituale sprachsensibel zu gestalten, ist es unabdingbar, dass diese verständlich sind. Der Verbalteil der Inhalte soll dem Entwicklungsstand und dem Vorwissen der Klassenmitglieder angepasst sein. Gegenüber alltäglichem, spontanem Sprachverhalten findet sich bei Ritualen bewusstes sorgfältig artikuliertes Sprechen. Rituale dehnen die Sprechsituation und lenken die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst. Dies ermöglicht Sprechern und Hörern müheloser dem Sprachrhythmus zu folgen und die symbolische Dimension der Sprache zu erkennen.

Durch Lieder und Sprechreime werden den Schüler*innen ansprechende Reize geboten, die sie motivieren mitzumachen. Die Wiederholungen der Sprachmuster und Automatisierung der Aussprache durch die Rhythmik mit immer wieder neuen Inhalten, fördert den impliziten Erwerb syntaktischer und morphologischer Strukturen, aber auch gleichzeitig die systematische Erweiterung des Wortschatzes (Belke, 2019). „Das Singen ist nützlich für das Einschleifen von Artikulationsbewegungen, da diese beim Singen unabhängig von Sprachplanungs- und Sprachverarbeitungsprozessen ablaufen“ (Ahrenholz und Oomen-Welke 2020, 132f.). Außerdem werden den Schüler*innen dadurch Möglichkeiten des imitierenden Lernens eröffnet, damit Grundmuster der Sprache gefestigt und die Grundvoraussetzung zur Analogiebildung geschaffen werden.

Bewegungspausen	<ul style="list-style-type: none"> • Pausen und Bewegung besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zur Aufrechterhaltung der Konzentration relevant, z.B. bei Aufmerksamkeitshyperaktivitätsstörungen (Hillenbrand, 2016) • Pausen sprachsensibel gestalten durch die Verbindung von Bewegung und gleichzeitigem Sprechen, z.B. Bewegungsgeschichten oder Spielen („Wir schwimmen, schwimmen, schwimmen über den großen See“ mit Schwimmbewegungen verknüpfen; „Herr Fischer, wie tief ist das Wasser?“)
Handpuppe	<ul style="list-style-type: none"> • dauerhaftes Ritual mit Möglichkeit der (sprachlichen) Identifikation besonders für junge Schüler*innen als Ermutigung zum Sprechen
Singen	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Motivation durch Singen, Automatisierung der Aussprache durch Rhythmik, leichtes Einprägen von Melodien (Ahrenholz & Oomen-Welke, 2020) • Beispiele: Begrüßungslieder, Geburtstagslieder in verschiedenen Sprachen, Rap/Sprechgesang für ältere Schüler*innen, Rhythmuslieder mit Instrumenten
Besondere Rituale	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechansätze und Kommunikation schaffen, indem einer bestimmten Person Komplimente gemacht werden; Gefühl der Wertschätzung; Lernen neuer Wörter zum Thema „Komplimente machen“
Morgenkreis (Eimler, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> • tägliches Ritual zum Unterrichtsbeginn • vielfältige Möglichkeiten zum Einbinden von Ritualen innerhalb des Morgenkreises (z.B. Wetterbeschreibung der Schüler*innen, Singen, Spiele etc.) • Stärkung des Gemeinschaftsgefühls • Förderung sprachlicher Kompetenzen durch sprachensible Gestaltung: Schaffung von Sprechansätzen zu unterschiedlichen Themen zur Förderung der Kommunikation; sprachliche Unterstützung für Schüler*innen durch Scaffolding, Hilfekärtchen, Wortgeländer, Symbole; Vorlesen und lesen lassen von Geschichten zur Förderung der Lesekompetenz/des aktiven Zuhörens und zum Kennenlernen deutscher Literatur; Lehrkraft als sprachliches Vorbild im Morgenkreis; Einbezug anderer Kulturen sowie der Herkunftssprache (Lieder, Spiele, Traditionen) zur Förderung der Wertschätzung und Interkulturalität

Tab. 2: Konkrete Ideen für sprachensible Rituale (eigene Darstellung)

1.1.3. Kategorie „Tagesstruktur“.

Eine Vorstellung des Tagesplanes zu Unterrichtsbeginn, feste Pausenzeiten oder ein ähnlicher und wiederkehrender Tagesablauf schaffen Struktur und Transparenz für Schüler*innen. Mithilfe dieser tagesstrukturierenden Elemente wissen die Schüler*innen, was sie am jeweiligen Tag erwartet. Dies sorgt für Orientierung und Sicherheit. Zudem klärt ein Tagesplan die Ziele, welche am Unterrichtstag erreicht werden sollen und grenzt einzelne Unterrichtsphasen voneinander ab. Im Tagesverlauf können Verantwortungen aufgeteilt werden; u.a. durch Dienste (Tafeldienst, Pausendienst, Blumendienst etc.). Um die Tagesstruktur sichtbar zu machen, ist ihre Visualisierung, beispielsweise in Form eines großen Stundenplans, sinnvoll. Dieser zeigt beispielsweise welche Fächer und Aufgaben für den Tag in welcher Reihenfolge anstehen. Auch die Visualisierung des aktuellen Datums, des Wochentages und des Wetters sind Beispiele für tagesstrukturierende Elemente. Diese könnten als Karten an der Tafel mit Magneten aufgehängt oder als Plakat mit Klettverschluss angebracht werden, sodass sie verschiebbar sind. Dazu eignen sich Karten mit Haken, um fertige Aufgaben als erledigt zu markieren. Für die sprachensible Gestaltung ist es wichtig, dass der Tagesplan sprachlich verständlich für die Schüler*innen ist. Besonders hilfreich ist es, wenn neben den Substantiven, die den Tagesablauf beschrieben werden, auch Verben illustriert dargestellt werden.

Folgende tagesstrukturierende Inhalte können sprachsensibel gestaltet werden:

- Fächerbezeichnungen durch Hervorhebungen, Silbenzerlegung, Symbole verständlich machen, Bildungssprache fördern (z.B. Ma-the-ma-tik)
- Zeitangaben und Uhrzeiten durch Wortgeländer, Wortkarten, Symbole vereinfachen (z.B. „Es ist ... Uhr“.)
- Verbalisierung und Visualisierung von Handlungen im Tagesverlauf (z.B. „Jetzt ist Pause.“, Symbolbild zu „Pause“ an die Tafel, in WTG: Tätigkeiten mit Bildern von Werkzeugen und den dazugehörigen Verben aufhängen: schneiden, kleben, zusammenbauen)
- Verbalisierung und Visualisierung des Tagesablaufs zu Beginn des Unterrichts durch die Lehrkraft oder Schüler*innen, gemeinsame Kommunikation über den Tagesverlauf

1.1.4. Kategorie „Klassenzimmergestaltung: Visualisierung von sprachlichen Phänomenen“.

Beim Unterricht mit Deutsch als Zweitsprache kann man das gesamte Klassenzimmer als Lerngegenstand und Lernmittel mitdenken. Im Folgenden werden drei Ideen vorgestellt, wie Strukturen im Klassenzimmer geschaffen werden und inwiefern diese sprachsensibel gestaltet werden können. Besonders für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache aber auch beispielsweise für Schüler*innen mit Schwierigkeiten in Deutsch aufgrund einer Leserechtschreib-Schwäche oder anderweitigen (Lern-) Problemen, könnte die Visualisierung von sprachlichen Phänomenen eine Stütze sein. In Form von Plakaten oder visuellen Merkhilfen könnten sprachliche Phänomene wie beispielsweise Rechtschreibregeln oder grammatische Phänomene im Klassenzimmer aufgehängt werden. Somit hätten die Schüler*innen ständigen Zugang zu diesen. Die Visualisierung kann ein leichteres Einprägen ermöglichen und als Hilfe dienen, zum Beispiel bei der Bearbeitung von Aufgaben (Springman-Preis, 2020).

Die Visualisierungen können auch für andere Fächer sinnvoll sein, beispielsweise für Grundrechenarten in der Mathematik. Durch farbliche Hervorhebungen, Scaffolding (z.B: die bildlich unterstützte Darstellung neuer wichtiger themenbezogener Fachbegriffe als Poster) und Symbole können fachliche Inhalte sprachsensibel gestaltet werden, sodass sie verständlich werden. Die Raumatmosphäre kann durch diese bunten Materialien etwas aufgelockert und freundlicher erscheinen, was eine gute Bedingung für angenehmes und erfolgreiches Lernen darstellt (Stadler-Altman, 2016).

Beispiel „Individueller Arbeitsplatz“

Besonders in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen spielt auch die Strukturierung des Arbeitsplatzes der Schüler*innen eine bedeutende Rolle. Ein angemessener Sitzplatz im Raum, Kopfhörer zur Reduktion von Störreizen sowie eine strukturierte Anordnung der notwendigen Arbeitsmaterialien sind nur wenige Beispiele für eine solche Strukturierung. Die Strukturierung des Arbeitsplatzes lässt sich auch sprachsensibel gestalten und ist ebenfalls sinnvoll für Kinder, die Probleme oder Schwierigkeiten mit der Sprache haben. Merkkärtchen mit schwierigen Wörtern, die Beschriftung von wichtigen Arbeitsmaterialien sowie das Bereitstellen von Satzanfängen, um Fragen zu stellen sind einige Ideen, die direkt am eigenen Arbeitsplatz des Kindes angebracht werden können. Auf diese Weise kann auch sehr individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden. Ein

strukturierter Arbeitsplatz kann somit auch diesen Kindern helfen, um Ablenkungen zu widerstehen und sich auf den Lernstoff, beispielsweise auf die Sprache oder auch auf andere Fächer, konzentrieren zu können (Springman-Preis, 2020).

Beispiel: „Einrichtung einer sprachsensiblen Ecke“

Unter einer „sprachsensiblen Ecke“ kann man sich einen Ort im Klassenzimmer oder in der Nähe vorstellen, der als eine Art Stützpunkt/Informationsstand zur (deutsch-) sprachlichen Unterstützung und zur Sprachförderung dient. Schüler*innen können mithilfe von aufbereiteten Materialien unterschiedlicher Inhalte selbstständig üben und Informationen einholen. Freiwilligkeit und die Hilfe zur Selbsthilfe sind relevante Prinzipien um ins eigenständige Handeln zu kommen. Bezüglich der Inhalte sind Übersichtlichkeit, Einheitlichkeit, farbliche Hervorhebungen, ordnungsschaffenden Elementen etc. wichtig.

Eine „sprachensible Ecke“ könnte folgende sprachensible Inhalte und Methoden enthalten:

- Begriffe der Bildungssprache zur Wortschatzerweiterung (z.B. *Wortfamilie „gehen“*)
- wichtige Wörter für den Unterrichtsalltag (z.B. *Arbeitsblatt, Unterrichtsfach*)
- Sprechblasen mit hilfreichen Formulierungen/Satzanfängen/Wortgeländer (z.B. *„Ich habe eine Frage!“, „Darf ich bitte...“, „Guten Morgen Frau/Herr...“*)
- Übersicht über grammatische Phänomene (z.B. *Artikel, Zeitformen*)
- Arbeitsmaterial zum Üben und Intensivieren von grammatischen Phänomenen, Schreibaufgaben für Phasen des stillen Arbeitens (z.B. *Reizwortgeschichte*), spielerische Methoden (z.B. *Sprachspiele*)
- Impulskarten für Gesprächsanlässe mit Mitschüler*innen (Partnerarbeit; Gruppenarbeit) (z.B. *„Mein Geburtstag“*)

Beispiel „Material und Alltagsgegenstände“

Um räumliche Struktur im Klassenzimmer zu schaffen, ist eine allgemeine Ordnung sowie eine sinnvolle Anordnung der Arbeitsmaterialien, Schränke, Lernbereiche sowie strukturschaffende Elemente wie Ablagesysteme sinnvoll (Springman-Preis, 2020). Die Beschriftung dieser Materialien und Alltagsgegenstände mit ihren Benennungen fördern den Wortschatzerwerb bzw. die -festigung. Durch die präsenste Darstellung soll das Lernen dieser Wörter erleichtert werden. Neben den Wörtern können zusätzlich beispielsweise die Artikel dazugeschrieben oder durch unterschiedlich farbige Punkte gekennzeichnet werden. So könnte man grammatische Phänomene berücksichtigen.

1.1.5. Lehrkraft als sprachliches Vorbild.

Als sprachliches Vorbild ist es unerlässlich, das eigene Sprachverhalten zu reflektieren und dieses sprachsensibel zu gestalten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018). Damit ist gemeint, mit den Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, angemessen zu sprechen, sodass die Sprache für sie verständlich wird mit Berücksichtigung des individuellen Sprachstands.

Folgende sprachliche Merkmale sind hierbei wichtig (ISB, 2018; Fornol et al., 2016):

- klarer und einfacher Satzbau
- Verzicht auf den Einsatz von Redewendungen und Fremdwörtern
- Verzicht auf Ironie und Sarkasmus
- Verwendung von Worterklärungen bei unbekanntem Fremd- und Fachwörtern
- deutliche Aussprache (angemessenes Sprechtempo und Sprechlautstärke)
- Einbau von Pausen
- Einsatz konkreter Fragen
- Betonungen zur Hervorhebung von wichtigen Wörtern und Bedeutungen
- Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel (Mimik und Gestik beim Sprechen als Verständnisunterstützung)
- Verbalisierung (und Visualisierung) von Arbeitsaufträgen
- redundantes Sprechen (Ausdruck von Sachverhalten auf zwei sprachlich unterschiedlichen Weisen)

Eine weitere Anforderung an die Sprache der Lehrkraft ist die Vorbildhaftigkeit, sodass sich Schüler*innen beim Spracherwerb an den sprachlichen Kompetenzen der Lehrkraft orientieren und von diesen lernen können. Lernpsychologische Ansätze betonen, dass sich Kinder und Jugendliche in der Entwicklung am Modell orientieren und dass Nachahmung/Imitation und soziales Lernen einflussreiche Lernprozesse sind (Kiesel & Koch, 2012). Ein reiches und gutes Sprachangebot mit einer angemessenen Heranführung an die Bildungssprache sowie der korrekte Einsatz von Grammatik, eine sorgfältige Artikulation und soziale Kommunikation in der Lehrer*innensprache fördert den Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen (Eickhoff, 2017).

1.1.6. Scaffolding.

Die Methode des Scaffoldings ist ein Beispiel für die Strukturierung der Sprache an sich. Dass Kinder und Jugendliche sich der Sprache annähern und an ihr teilhaben können, braucht es eine sprachliche Vorstrukturierung, Entlastung und sprachliche Unterstützung. Aufgabe von Lehrkräften ist es, „Lerngerüste zu bauen, die den Lernenden dabei unterstützen, seine Sprache stufenweise über den aktuellen Sprachstand hinaus weiterzuentwickeln“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2018). Das Scaffolding kann in Makro- und Mikro-Scaffolding gegliedert werden (Kniffka, 2012). Das Makro-Scaffolding beinhaltet eine Bedarfs- und Lernstandsanalyse sowie die Unterrichtsplanung, bei denen sprachliche Vorstrukturierungen bereits vor dem eigentlichen Unterricht von der Lehrkraft geschaffen werden, wie beispielsweise durch die Berücksichtigung des Sprachstandes, durch die Auswahl verschiedener Darstellungsformen oder durch den Einbezug des Vorwissens der Schüler*innen (Kniffka, 2012). Mit dem Mikro-Scaffolding ist die Unterrichtsinteraktion gemeint, bei der Prinzipien wie beispielsweise die Gewährung von Planungszeit beim Sprechen oder die Variation von Interaktionsmustern bedeutsam sind (Kniffka, 2012). Methodisch gibt es viele Möglichkeiten, Sprache unterstützend vorzustrukturieren, wie zum Beispiel durch Wortgeländer, Symbolkarten, Visualisierung, das Vorgeben von hilfreichen Wörtern etc. (Carnevale & Wojnesitz, 2014). Die ausgewählten und dennoch nicht vollständigen strukturellen und strukturgebenden Grundprinzipien zeigen, dass eine Art Rahmen vorhanden sein muss, der das Lernen einer neuen Sprache ermöglicht.

1.1.7. Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Chancen	Herausforderungen
ganzheitlicher Ansatz <ul style="list-style-type: none"> • alle Schul- und Klassenformen • übergeordnetes unterrichtliches Prinzip 	mögliche Überforderung durch Reizüberflutung (im Klassenzimmer)
fächerübergreifendes Prinzip	möglicherweise im Vordergrund stehende schwerwiegendere Problematiken (z.B. Aggression, Angststörungen etc.)
variable/flexible Anpassung nach <ul style="list-style-type: none"> • individuellen Lernvoraussetzungen • Wirksamkeit • Bedarf • Umfang • Kapazitäten 	vordergründiges Bestehenbleiben des Zwecks, keine Verkünstelung
Vielfalt an methodischen Möglichkeiten	
Förderung sozialer Kompetenzen als positiver Nebeneffekt durch Kommunikation, Rituale etc.	
Relevanz der Sprachförderung für die gesamte Zielgruppe	

Tabelle 1: Chancen des sprachsensiblen Unterrichtens (eigene Darstellung)

Aus dieser Gegenüberstellung werden besonders die potenziellen Chancen ersichtlich, die durch dieses Prinzip eröffnet werden können. Um die aber auch genannten Herausforderungen bewältigen zu können, ist nochmals zu betonen, dass eine individuelle Anpassung an die Heterogenität und an die individuellen (Lern-) Voraussetzungen der Schüler*innen sowie an die aktuellen Umstände bzw. generelle Schwierigkeiten notwendig ist. Es liegt besonders in der Entscheidung und Einschätzung der Lehrkraft, welche strukturgebenden Elemente und sprachensible Anpassungen für die Schülerschaft hilfreich sind.

1.1.8. Fazit.

Dieses Kapitel bietet methodische Ideen und Ansätze für Strukturgebungen und deren sprachsensiblen Gestaltung im Unterricht. Diese Verbindung ermöglicht es, zwei bedeutende Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche mit einerseits Verhaltensauffälligkeiten und/oder mit Deutsch als Zweitsprache zu fördern: Struktur und Sprachförderung. Auffällig sind die Überschneidungen der Bedürfnisse und (Lern-) Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Deutsch als Zweitsprache. Struktur stellt für beide Personengruppen eine wichtige Unterstützung dar.

1.2. Der Morgenkreis – Sicherheit auch in der Sprache schaffen.

Der Morgenkreis stellt neben dem Klassenrat die ideale Ausgangslage zum Austausch und zur Diskussion in einem strukturierten Setting dar. Wie bereits angesprochen, ist er ein Kernelement und Musterbeispiel des strukturierenden Unterrichtsprinzips. Insbesondere in Förder Schulen hat sich der Morgenkreis etabliert und wird vielfältig angewandt. Das folgende Kapitel fokussiert dabei den Aspekt der Sprachsensibilität, um allen Schüler*innen eine Teilhabe durch Sprache zu ermöglichen.

1.2.1. Funktionen des Morgenkreis.

Um die Sprachförderung auch im Morgenkreis einführen zu können, soll zunächst der Morgenkreis selbst näher beleuchtet und erklärt werden. In diesem Kontext wird unter dem Morgenkreis das (meist) kreisförmige Zusammenkommen aller Schüler*innen inklusive Lehrkraft (und eventuell sonstiger am Unterrichtsgeschehen beteiligter Personen) in einem bestimmten Rhythmus verstanden. Das später folgende konkrete Beispiel eines Morgenkreises beinhaltet zwar Elemente, die speziell auf den Wochenstart (Montagmorgen nach dem Wochenende) ausgelegt sind, nichts destotrotz kann dieses Konzept in leicht abgewandelter Form ebenso an jedem anderen Tag eingesetzt werden. Zunächst kann der Morgenkreis als Strukturelement betrachtet werden. So bietet der immer gleich aufgebaute und in regelmäßigen Abständen stattfindende Morgenkreis den Kindern Sicherheit und Vertrautheit, welche als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen werden können. Ein Morgenkreis ermöglicht den gemeinsamen Austausch aller Anwesenden und hilft besonders den Schüler*innen sich und ihre Gefühle mitzuteilen. Dabei wird Raum und Zeit geschaffen, den einzelnen Kindern auf Augenhöhe und urteilsfrei zuzuhören. Der Austausch und die gegenseitige Teilhabe kann zur Stärkung der Klassengemeinschaft führen und gleichzeitig zur Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins (Eimler, 2021). Durch das Wissen über die jeweiligen Gefühle und Gedanken der anderen lernen sich sowohl die Mitschüler*innen untereinander als auch die Lehrkraft und die Schüler*innen gegenseitig besser kennen, die jeweilige (Gefühls-) Lage kann besser und sensibler eingeschätzt werden und relevante Bereiche sind bereits zu Beginn thematisiert. Der gemeinsame Morgenkreis hilft außerdem bei der Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Sowohl die eigenen Gefühle und Emotionen als auch die der anderen Kinder können besser erkannt, benannt und gedeutet werden. Der Morgenkreis schafft außerdem den Raum, angemessene Reaktionen auf die gezeigten Emotionen anderer zu erproben (Kroker, 2019).

Unabhängig vom konkreten Ablauf des Morgenkreises, sollten alle Inhalte darauf ausgelegt sein, die Kinder zum Sprechen zu bringen. Durch die Interaktion miteinander kann die Sprachbildung gefördert werden (Eimler, 2021).

1.2.2. Möglichkeiten sprachbewusster Morgenkreisgestaltung.

Wie in den vorangegangenen Ausführungen gezeigt wurde, stoßen viele mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen, oder auch Kinder mit der Erstsprache Deutsch aus sozial benachteiligten Milieus, im schulischen Kontext auf Sprachbarrieren (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2015). Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichtsgeschehens soll dem entgegenwirken und den Schüler*innen gelingende Bildungskarrieren und eine uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen (Butler & Goschler, 2019). Im Folgenden sollen deshalb verschiedene Methoden und Arbeitsweisen vorgestellt werden, mithilfe derer ein sprachbewusster Unterricht mit dem Ziel der Sprachförderung in den Bereichen der Alltags-, Schul- und Bildungssprache gestaltet werden kann. Anhand einer Unterrichtsskizze eines Morgenkreises soll anschließend beispielhaft verdeutlicht werden, wie eine konkrete Umsetzung der vorgestellten Methoden möglich ist. Zudem findet eine Einordnung des Morgenkreises in den Lehrplan sowie eine Begründung der ausgewählten Inhalte für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung statt.

Wertschätzende Haltung der Lehrkraft

Zunächst ist für das Gelingen eines sprachsensiblen Unterrichts als relevanter Faktor die Haltung und Einstellung der Lehrkraft anzuführen, da sich diese wesentlich auf die Lernatmosphäre und die Motivation der Schüler*innen auswirken kann. Bedeutend ist hier, dass die Lehrkraft eine wertschätzende und ressourcenorientierte Perspektive gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen einnimmt und diese als Chance begreift. Mithilfe einer Einbindung der Erstsprache in den Unterricht kann diese Wertschätzung und eine gewinnbringende Nutzung der Mehrsprachigkeit umgesetzt werden (Butler & Goschler, 2019). Wie in der nachfolgenden Unterrichtsskizze dargestellt, kann dies beispielsweise mithilfe von Wochenend Erzählungen der Schüler*innen gelingen, da hier automatisch Erlebnisse aus den individuellen Lebenswelten der Schüler*innen eingebunden werden. Diese können mit der jeweiligen Muttersprache oder weiteren kulturell bedingten Ereignissen in Zusammenhang stehen, was als Gesprächsanlass im Unterricht dienen kann. Zudem ist das Anknüpfen an die Erstsprache bedeutend für die Aktivierung des Vorwissens.

Sprachstandserhebung als Kompass zur Morgenkreisgestaltung

Des Weiteren bestehen hohe Anforderungen an die diagnostischen und sprachdidaktischen Fähigkeiten einer Lehrkraft (Busse, 2019). Die Erhebung des jeweiligen Sprachstandes der Schüler*innen wird für die Bereitstellung angemessener Hilfsmittel, wie beispielsweise diverser Visualisierungsmöglichkeiten, und die Unterrichtsplanung benötigt (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2015). Außerdem muss die Unterrichtsplanung, neben fachlichen Inhalten, insbesondere sprachliche Facetten in den Blick nehmen. Diese müssen hinsichtlich ihrer Anforderungen und den anvisierten Lernzielen beleuchtet und mit den Lernständen abgeglichen werden (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016).

Viele Sprechanlässe

Für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen ist es von Bedeutung, sie zum Sprechen und zum gegenseitigen Austausch anzuregen. Mithilfe von Erlebnis- oder Wochenenderzählungen innerhalb eines Morgenkreises kann dies erreicht werden. Es sollten hierbei primär Sozialformen gewählt werden, die das aktive Sprachhandeln der Schüler*innen hervorbringen und deren Redeanteile erhöhen, damit sie sich sprachlich ausprobieren und Inhalte verinnerlichen können. Besonders der Einsatz von kooperativen Lernformen ist vielversprechend, da somit ein kommunikativer Austausch in Kleingruppen ermöglicht wird (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2015). Auch die Wortschatzarbeit ist für die Sprachförderung essentiell. Begriffe, die für die anstehende Arbeitsphase hilfreich sind, sollten deshalb zuerst gesammelt, besprochen und mit Unterstützungsmaterial, wie Bildern, erklärt werden (Fornol et al., 2016). Mithilfe von Wochenenderzählungen im Rahmen eines Morgenkreises kann außerdem das alltägliche Erzählen sowie das Erzählen von Geschichten gefördert werden. Indem die Schüler*innen aufgefordert werden, Ereignisse aus ihren jeweiligen Lebenswelten zu erzählen, müssen diese verschiedene Anforderungen bewältigen. Zum Beispiel muss erkannt werden, welche Inhalte erzählenswert sind, die Inhalte müssen in einer verständlichen und logischen Reihenfolge aufbereitet werden und es müssen nonverbale Kommunikationsmittel eingesetzt werden (ebd.).

Kapitel 2: Fachunterricht sprachsensibel gestalten – mit Spaß und Bewegung

Sprachsensibilität im allgemeinen pädagogischen Umgang ermöglicht einen weiteren Schritt hin zu einer gelungenen Teilhabe an Schule und Unterricht. Neben den bereits angesprochenen Bereichen der Strukturierungen und Rhythmisierung mit dem Beispiel „Morgenkreis“, fällt es auch dem spezifischen (Fach-) Unterricht zu, neben Inhalten und Fachkompetenzen auch die relevanten Aspekte des Spracherwerbs zu vermitteln. Anwendung und Vermittlung von Bildungssprache und Fachsprachen gehen dabei Hand in Hand mit den konkreten fachlichen Inhalten. Didaktisch mitgedacht erhöht sich der Lernerfolg sowie Mitarbeit, Beteiligung und die Reduktion von Störungen.

In diesem Kapitel werden drei Bereiche des (Fach-) Unterrichts herausgegriffen, anhand derer eine sprachensible Gestaltung von Fachunterricht am Beispiel von Natur und Technik und Sport exemplarisch dargestellt wird.

2.1. Fachsprache vermitteln: Unterrichtsbeispiel „Der Weg der Nahrung“.

Im Fach Natur und Technik werden viele komplizierte Vorgänge, Phänomene und Inhalte, vermittelt, die häufig mit Fachbegriffen bezeichnet werden. Hierbei kommen auch Schüler*innen ohne sprachliche Defizite an ihre Grenzen (Jahnke-Klein & Busse, 2019). Die sprachensible Gestaltung des Unterrichts kann für eine gewisse Entlastung sorgen und den Kindern und Jugendlichen das parallele Erlernen von Fachwissen, Fachsprache und deutscher Sprache erleichtern. Die Herausforderung liegt hierbei nicht nur allein in der Fachsprache: „Bildungssprachliche Wendungen, Satzkonstruktionen und Beziehungsgefüge [stellen] für viele Lernende größere Hürden im Vorstellungsaufbau dar“ (Dirks & Engelen, 2018, 153). Im Unterricht sollten demnach sowohl fachsprachliche als auch bildungssprachliche Mittel gleichermaßen Beachtung finden.

Im Folgenden werden Umsetzungsmöglichkeiten für ein sprachsensibles Unterrichtsgeschehen im Fach Natur und Technik zum Thema *Weg der Nahrung* aufgezeigt. Das Thema findet sich im Bayern Lehrplan Plus der Mittelschule in der Jahrgangsstufe 5 wieder. In diesem Lernbereich sollen die Schüler*innen unter anderem den Weg der Nahrung und die daran beteiligten Organe im menschlichen Körper beschreiben und deren Funktion zuordnen können. Weiterhin sollen sie den Energiegewinn des Körpers durch Nährstoffe erklären und verschiedene

Ernährungsgewohnheiten bewerten können (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2022). Der Lernbereich Ernährung und Verdauung beinhaltet daher neben den fachlichen Zielen auch fachübergreifende Ziele wie Alltagskompetenzen, Lebensökonomie und Gesundheitsförderung (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2022). Auf der sprachlichen Ebene eröffnet sich ein großes Spektrum an neuen fachsprachlichen Begriffen und Operanden, die verstanden und korrekt angewendet werden sollen

2.1.1. Sprachensible Gestaltungsmöglichkeiten für den NuT-Unterricht.

Scaffolding als Methode des sprachsensiblen Unterrichts eignet sich durch optimierte unterrichtliche Interaktionen besonders zur Vermittlung von fachsprachlichen Konzepten (Weis, 2013). Das Ziel dieser Methode ist es, dass die Schüler*innen das sprachliche Gerüst, was ihnen durch das Scaffolding geboten wird, irgendwann nicht mehr brauchen und dieses wieder abgebaut werden kann. In der Bedarfsanalyse, dem ersten Baustein des Scaffoldings, wird der individuelle Sprachbedarf der Lernenden ermittelt (Weis, 2013; Hardy & et al., 2019). Durch eine Vorentlastung werden anschließend fehlender Wortschatz und neue Begriffe eingeführt. Zur selbständigen Textarbeit werden viele Materialien, wie Wörterbücher, nach Sprachstand differenzierte Arbeitsblätter und Wortbausteine zur Verfügung gestellt.

Zur Vorbereitung der Erstellung eines Scaffolds zum Thema „Weg der Nahrung“ sollte zunächst eine Bedarfsanalyse erfolgen. Hierbei ermittelt die Lehrkraft, wie der Kenntnisstand ist und ob der thematisch relevante Wortschatz bei den Schüler*innen vorhanden ist (z.B. sind Namen der Organe, wie *Leber*, *Dickdarm* oder *Magen* bekannt oder prozessbeschreibende Verben, z.B. *verdauen*, *transportieren*). Unbekannte Begriffe sollten vorentlastet werden z.B. durch den Einsatz von stummen Impulsen, wie Bildern von Organen oder einem Videoclip über die Verdauung. Durch differenzierte Materialien, wie vereinfachte Texten, oder bestimmte Sozialformen, wie Partner- oder Gruppenarbeit, kann auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden.

An die Bedarfsanalyse schließt sich eine zielgerichtete Vorentlastung an: „Die Vorentlastung greift auf das bereits Erlernte oder Bekannte zurück und aktiviert dieses. In dieser Unterrichtsphase können Bilder, Mind-Maps, Assoziogramme, echte Kommunikation, etc. eingesetzt werden“ (Group Austria, 2019). Gerade bei Schüler*innen mit DaF/DaZ-Bedarf ist es wichtig, eine Vorentlastung durchzuführen. Sie haben, im Vergleich zu ihren deutschen Mitschüler*innen, generell schon einen Nachteil, wenn es um das Textverständnis geht. Wenn sie ohne

Vorentlastung an neue fachspezifische Texte herangeführt werden, kann das überfordern. Wenn allerdings die neuen unbekannt Wörter vor der Textarbeit entlastet werden, indem man sie beispielsweise an die Tafel schreibt und erklärt, ist dies eine große Hilfe und Unterstützung für die Lernenden.

Für das Thema Natur und Technik *Weg der Nahrung* könnte die Vorentlastung z.B. wie folgt gestaltet werden. Zunächst gibt die Lehrkraft den Schüler*innen in einer Hinführung zum Thema einen kurzen Überblick über die geplante Stunde. Dieser Überblick gibt gerade den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Struktur und Sicherheit. Dann präsentiert sie Bilder der Organe als stummen Impuls. Nachdem die Bilder einige Zeit an der Tafel hängen, dürfen die Schüler*innen mithilfe der Blitzlicht-Methode kurz ihre Meinungen dazu äußern. Im Anschluss werden dann die Fachbegriffe der Organe wiederholt, und auch gemeinsam laut ausgesprochen. Wenn an der Schule vorhanden, kann zum Einstieg auch das Torso-Modell präsentiert werden. Die neuen Begriffe können mit den Bildern der Organe beziehungsweise dem Modell visuell oder auch haptisch verknüpft werden. Durch diese Verknüpfung von sprachlichem Inhalt mit außersprachlicher Wirklichkeitserfahrung fällt es den Schüler*innen leichter, sich die neuen Fachbegriffe langfristig zu merken und diese zu aktiv zu benutzen, sobald sie eine Repräsentation Bild des Organs sehen. So wird die fachliche Vorentlastung Teil der fremdsprachdidaktischen Wortschatzarbeit.

Wortschatzarbeit muss sich also keinesfalls auf den DaZ-Unterricht beschränken, sondern findet idealerweise integriert in allen Fächern statt und sollte daher nicht mit Vokabellernen gleichgesetzt werden (Weis, 2013). Wortschatz muss so erlernt werden, dass die Schüler*innen diesen sowohl rezeptiv als auch produktiv anwenden können (Baumann & Neuhof, 2016). Bei der Wortschatzarbeit haben sich Taxonomien, die Elemente bestimmter Wortfelder miteinander in Beziehung setzen, bewährt. In unserem Beispiel werden dem Oberbegriff „Organ“ die verschiedenen Arten zugeordnet (z.B. der Magen, die Leber, die Lunge). Außerdem bietet es sich an, Wörter mit ähnlicher Bedeutung gleichzeitig zu lernen, wie zum Beispiel *die Nahrung* und *das Essen*. Hier sind die feinen semantischen Unterschiede mit den unterschiedlichen Registern gut zu erkennen (Fachsprache vs. Umgangssprache). Besonders hilfreich ist noch dazu die Verwendung von Ausdrücken, die zeigen, wie Fachwörter mit spezifischen Verben kombiniert werden, wie exemplarisch *Nahrung kauen*, statt allein das Wort *kauen*. Allerdings sollte man beachten, dass nicht alle Wörter auf einmal vermittelt werden, sondern spiralcurricular (Baumann & Neuhof, 2016).

Wichtig ist hierbei, dass der Wortschatz regelmäßig wiederholt wird, da gezeigt werden konnte, dass nur durch aktives Wiederholen ein langfristiges Behalten gelingt. Dies kann gut umgesetzt werden durch eine Visualisierung der neuen Wörter im Klassenzimmer. Da die Schüler*innen von der Lehrkraft ermutigt werden, die Organe richtig auszusprechen, können auf die Dauer sprachliche Misserfolge vermieden werden. Somit ermöglicht die Lehrperson den Lernenden ein Erfolgserlebnis (Heinz, 2016). Dies fördert besonders das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen mit DaF/DaZ-Bedarf, da diese meistens unsicher in der deutschen Sprache sind. Laut Sprachforschung muss ein neues Wort bis zu 25-mal in unterschiedlichen Zusammenhängen wiederholt werden, bis es vom Gehirn gespeichert wurde (Heinz, 2016). Gerade wenn es sich also um einen abstrakten Fachbegriff im Fach Natur und Technik, wie beispielsweise *Lunge*, handelt, ist es essenziell wichtig, dass dieser regelmäßig wiederholt und verwendet wird.

Bei einer sich anschließenden Stationenarbeit wird „das in verschiedene Teilaspekte differenzierte Thema im Rahmen von Lernstationen weitgehend selbstständig“ (Hegele, 2011, 61) erarbeitet. Alle Unterrichtsinhalte werden gleichzeitig zur Verfügung gestellt, sodass die Schüler*innen frei über ihre Bearbeitungsreihenfolge und -zeit entscheiden können (ebd.). Häufig wird diese Umsetzungsmöglichkeit in kooperativen Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit ausgeführt. So haben die Schüler*innen „die Möglichkeit, gemeinsam Arbeitsergebnisse zu erzielen (...). Sie lernen, Konflikte friedlich mit verbalen Mitteln auszutragen und sich gegenseitig Hilfestellung zu geben“ (ebd., 63). Aus sprachsensibler Perspektive bietet die Partner- oder Gruppenarbeit eine niederschwellige Möglichkeit der mündlichen Kommunikation. Häufig fällt es Sprachlerner*innen leichter, mit wenigen Personen zu interagieren, als im Plenum vorzusprechen. Der individuelle Sprechanteil der Lernenden wird so deutlich erhöht. „In Phasen der Gruppenarbeit können die Lernenden ihre Erstsprache in der Kommunikation mit ihren Mitschüler*innen effektiv einsetzen und sich gemeinsam auf diesem Wege die Fachinhalte erarbeiten“ (Michalak, Lemke, & Goeke, 2015, 138).

Im sprachsensiblen Unterricht spielt die Differenzierung der einzelnen Aufgaben eine wichtige Rolle. Das bedeutet, dass die verschiedenen Aufgabenstellungen und damit zusammenhängende Materialien wie Texte oder Ähnliches nicht nur an das kognitive, sondern auch an das sprachliche Niveau der Schüler*innen angepasst werden. „Eine Differenzierung von Pflicht- und Zusatzthemen empfiehlt sich, um einer heterogenen Lerngruppe und dem unterschiedlichen Arbeitstempo gerecht zu werden“ (Nerdel, 2017, 99). Ebenso sollten „[z]usätzliche sprachliche Unterstützungen, Visualisierungen oder andere Erklärungen, die den

Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden, (...) an ihren sprachlichen Wissenstand anknüpfen“ (ebd., 140).

Bei der Arbeit mit Lesetexten findet die Methode der Textentlastung ihren Einsatz. Wichtig ist hierbei, dass die Struktur des Textes an das individuelle und sprachliche Vorwissen sowie die Fähigkeiten der Lernenden angepasst wird (Weis, 2013). „Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Texte unter dem fachlichen und sprachlichen Aspekt gezielt auszuwählen und sie hinsichtlich eventueller sprachlicher Stolpersteine zu untersuchen“ (Michalak et al., 2015, 140). Bei der Texterarbeitung sollten die Schüler*innen die Möglichkeit haben, den Inhalt kleinschrittig zu erwerben. So können sie auch gegebenenfalls sprachliche Hürden selbstständig erfassen und reflektieren (ebd.).

Die in der Materialsammlung (Teil II dieser Handreichung) gezeigten Textbeispiele befinden sich in einer Materialsammlung für die Sekundarstufe I des Bundeszentrums für Ernährung. Hier wird beispielhaft aufgezeigt, wie eine sprachliche Differenzierung bei der Textarbeit aussehen kann. Im oberen Abschnitt wurden die Inhalte sprachlich reduziert und für den Leser vereinfacht. Insgesamt wurden aber auch in beiden Versionen die wichtigsten Fachbegriffe durch einen Rahmen hervorgehoben. In der Materialsammlung gibt es dann ein zugehöriges Lexikon, indem die markierten Wörter zusammen mit einer Erklärung aufgelistet werden. Es wäre zudem möglich den Schüler*innen ein allgemeines Wörterbuch zur Verfügung zu stellen, damit sie jederzeit die Möglichkeit haben, unbekannte Begrifflichkeiten nachzuschlagen. Zum einen wird dabei auch die gezielte Suche von Wörtern in einem Wörterbuch gefördert. Andererseits können die Lernenden selbstständig arbeiten und müssen nicht vor der gesamten Klasse bestimmte Wortbedeutungen erfragen. Dies verhindert gegebenenfalls ebenso die Entstehung des Gefühls der Bloßstellung.

Die Materialsammlung enthält außerdem Lösungen zu den diversen Aufgabenstellungen. Dies unterstützt die Selbstkontrolle der Schüler*innen und ist vor allem für jene sinnvoll, die Probleme mit der Korrektur durch Lehrkräfte zeigen. Zudem bietet es die Möglichkeit, dass bei einer gemeinsamen Besprechung und Wiederholung der gelernten Inhalte eine Basis der Sicherheit gebildet wird. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich auch Schüler*innen melden, die Angst vor falschen Antworten und damit zusammenhängender Bloßstellung haben. Neben Musterlösungen können auch kleinere Unterstützungsmaßnahmen wie Hinweis- und Tippkarten sehr effektiv angeboten werden.

Das Ziel der Sicherung ist es, dass die gelernten fachlichen und sprachlichen Inhalte der Stunde gefestigt werden. In der Sicherungsphase im naturwissenschaftlichen Unterricht können beispielsweise Zusammenfassungen und Merksätze in Form von Tafelanschriften, Arbeitsblättern, Schüler*innenplakaten, die im Klassenzimmer aufgehängt werden oder auch Präsentationen von Schüler*innen eingesetzt werden (Nerdel, 2017). Zudem besteht die Möglichkeit, die Inhalte in spielerischen Formen zu wiederholen und zu sichern. Je nach Schulart, Klassenstufe und individuellem Niveau können hier verschiedenste Spiele eingesetzt werden. So eignet sich ein Domino „zur schülerorientierten Übung und Sicherung von Wissen“ (Nerdel, 2017).

Zur Differenzierung können sowohl die Bilder als auch die Wörter und Texte so angepasst werden, dass sie zu den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen passen. So bietet das Domino oder Memory mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden die Chance, dass jeder entsprechend seiner sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten an der Gesamtsicherung teilnehmen und von dieser profitieren kann. Eine spielerische Wiederholung der Inhalte motiviert die Lernenden und bietet eine Verknüpfung der fachwissenschaftlichen Inhalte und dem Spiel. So können die besprochenen und zentralen Fachbegriffe in Form einer Wort-Bild-Verknüpfung wiederholt und gefestigt werden. Auch hier sind unterschiedliche Sozialformen wie Einzel- oder Partnerarbeit möglich, wodurch der individuelle Sprechanteil beeinflusst wird. Der Einsatz von Lerntandems bietet zudem die Gelegenheit die sprachliche Heterogenität der Klasse zum Ausgleich bestimmter Defizite zu nutzen. Der naturwissenschaftliche Wortschatz kann nur dann weiter aufgebaut werden, wenn der Lernende die Möglichkeit hat, „viele Informationen auf[zu]nehmen und im mentalen Lexikon ab[zu]speichern“ (Both, Pechstein, & Siehr, 2013, 240).

Eine Artikulationsskizze zu obigen Ausführungen findet sich zusammen mit dem Link zur Materialsammlung des Bundesministeriums für Landwirtschaft und Ernährung in Teil II.

2.2. Kommunikative Brücken bauen: Yoga als Sprachförderung

Sport, Klasse 8 – Miteinander sprechen, Lösungen finden, Konflikte bewältigen.

Dem Sportunterricht kann in Bezug zu einem sprachsensiblen Unterrichtsgeschehen hohe Bedeutung eingeräumt werden. Die meisten Unterrichtsphasen laufen im Regelunterricht im Sitzen ab, aus diesem Grund wird Bewegung und die lebendige Körpersprache nur selten gefördert. Der Sportunterricht hierfür bietet mehr Bewegungsspielraum. In der Spracherwerbsforschung wird immer häufiger bewegter Fremd- und Zweitsprachunterricht eingefordert, da körperliche aktive Phasen den Lernprozess positiv beeinflussen können. Zum Beispiel kann die Integration von Bewegung dabei helfen mögliche Hemmungen, Ängste oder Unwohlsein abzubauen, die mit dem Sprechen zusammenhängen. Hier steht eine mündliche Partizipation nicht im Fokus. (Schiffler, 2012; Calenge, 1997). Außerdem sind „[d]er spielerische Umgang mit der Sprache, die Lust am Nachahmen, das unbefangene Ausprobieren von Lauten [...] gute Voraussetzungen, die Sprache zu erwerben“ und dieser Prozess kann durch Bewegung gefördert werden, sodass Sprache am eigenen Leib erfahren wird“ (Zimmer, 2016, 17). Der Lernprozess beim Erwerb einer Sprache hängt immer mit dem aktiven Auseinandersetzen in unserer Umwelt zusammen. Vor allem im Sportunterricht handeln die Schüler*innen, da sie sich bewegen und dadurch mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. (rbd.). Anhand von Bewegungsspielen, aber auch beim Kennenlernen einer neuen Sportart, kann Bewegung in Zusammenhang mit Sprache vermittelt werden.

2.2.1. Yoga als Sprachförderung und Gefühlsregulation - „Gefühle benennen und sich entspannen“.

Das Erfahrungserleben im Sportunterricht ist eine gute Gelegenheit, Sprache zu fördern, da die der Sprache zugrundeliegenden kognitiven Prozesse direkt mit Handlungsausführungen verknüpft sind. Vorteile des Sportunterrichts in Bezug auf Sprache sind daher folgende:

- Die Durchführung von Handlungen lässt die Motivation zu begleitendem sprachlichen Lernen wachsen
- Die Angst vor dem Sprechen wird reduziert, da dem Denken das Tun und die Aktion vorausgeht
- Sprachliche Begriffe können anhand von Bewegungen und Handlungen verdeutlicht werden

2.2.2. Yoga sprachsensibel gestalten: eine Sportstunde.

Um den Sportunterricht sprachlich zu stützen, und um den Spracherwerb im Sportunterricht zu stützen, gibt es verschiedene Mittel und Methoden. Am Beispiel einer Yogastunde illustrieren wir, wie der Sportunterricht auch zur Sprachförderung beitragen kann.

Wortschatz- und Begriffsbildung nehmen einen großen Teil beim Sprachenlernen ein. Um neue Tätigkeiten, Dinge, Gefühle und Beschreibung der Wirklichkeit ausdrücken zu können, müssen Lerner*innen einer Sprache die Wörter und sprachlichen Strukturen erlernen, die diese Wirklichkeit abbilden. Sportunterricht macht es möglich, Tätigkeiten nicht nur abstrakt zu benennen, sondern bietet die Möglichkeit, ein konkretes Tun mit abstrakten Begrifflichkeiten zu verknüpfen.

Ein Beispiel: Im Deutschen gibt es im Vergleich zu anderen Sprachen sehr viele verschiedene Verben, die die Art und Weise von Bewegung ausdrücken. Bewegungsformen nicht nur zu benennen, sondern diese auch zu hören, selbst zu erfahren, auszuprobieren und Unterschiede zu erleben, hilft beim Erlernen der dazugehörigen Bewegungsverben. Mit seinen vielfältigen Asanas, denen häufig auch Tiernamen zugeordnet sind, bietet Yoga sich nicht nur zur Entspannung und Gefühlsregulation an, sondern auch zum Erlernen verschiedener Bewegungsverben und -abläufen: Im Yoga kann eine optimale Verzahnung zwischen der Bewegungserfahrung und dem auditiven Zugang zur Sprache erreicht werden. Ein Lied würde die holistische Einheit des Sprachenlernens und Yogalernens abschließen und ebenfalls unterstützen.

In Bezug auf Pädagogik bei Verhaltensstörung ist Yoga sehr dienlich, da Schüler*innen die Erfahrung machen können, in sich hineinzuhören und Strategien zu erlernen, die zur Emotionsregulation dienen.

Eine sprachensible Yogastunde sollte in der Praxis auf eine bestimmte Klasse individuell zugeschnitten werden. Die Klasse sollte Lust darauf haben und sich darauf einlassen können. Wenn sich die Klasse eignet, können die Schüler*innen einige Techniken zum Entspannen mit in den Alltag nehmen. Es bietet sich zusätzlich an, Bewegungsphasen aus dem Sonnengruß oder Entspannungsphasen mit in eine bewegte Pause zu integrieren. Wenn die Klasse unruhig wird, kann eine kurze Yogapause helfen, um wieder Ruhe zu erzeugen.

2.2.3. Durch Yoga voneinander Sprache lernen

Zur Vorentlastung und Einführung wichtiger Fachbegriffe in Bezug auf die Zielthemen Yoga, Entspannung und Emotionsregulation und Verben der verschiedenen Bewegungsarten, bietet sich eine Gruppenarbeit an. Das Ziel hierbei ist das Lernen voneinander. Kleingruppen sind hilfreich, da die Schüler*innen zur Interaktion aufgefordert werden. Ein Vorteil ist, dass nun Interaktionen in unterschiedlichen Sprachniveaus entstehen und sprachliche stärkere Schüler*innen die teils schwächeren unterstützen. Die Lehrkraft soll als Lernbegleitung dienen und daher einzelne Gruppen mit entsprechenden Scaffolding-Materialien (z.B. Bildkarten) begleiten, sowie motorische Aktivitäten sprachlich kommentieren. Zum Thema Yoga wird den Schüler*innen zur jeweiligen Yogafigur Material bereitgestellt. Diese dient dazu, eigenständig in der Gruppe eine Bewegungsform aus dem Yoga zu erarbeiten.

Durch die Aktivierung mehrerer Sinne kann das Lernen durch die Verknüpfung von Sprache und Bewegungen erleichtert werden, das sprachlich zu Lernende wird direkt erlebt. Grundsätzlich können zwei Prinzipien unterschieden werden: Die Lehrkräfte können ihre eigenen Bewegungen versprachlichen und mit entsprechendem Vokabular begleiten oder sie können die motorischen Aktivitäten der Schüler*innen sprachlich kommentieren und begleiten. Ersteres wird in der Sicherung der Stunde durch das gemeinsame Durchlaufen der Yogaübung mit sprachlicher Kommentierung vollzogen, wobei zweiteres in der Gruppenarbeit realisiert wird. Nach dem Durchlaufen der Yogaübungen wird ein Lied angespielt und alle führen die Übung zum Lied aus. Im Forschungszweig der Audiomotorik werden Einflüsse von auditiven Unterstützungen auf das Bewegungslernen untersucht. So können unter bestimmten Umständen rhythmisierende Klänge zu einer besseren Bewegungsvorstellung und –realisierung führen, da es vier zerebrale Schnittstellen zwischen auditiven und motorischen Afferenzen gibt. Umgekehrt könnten sprachliche Rhythmisierung und Wiederholung in Verbindung mit Bewegung zu einer Verbesserung von Teilaspekten des Fremdsprachenlernens (insbesondere Wortschatzarbeit und Intonation) beitragen, was für eine sinnvolle Kombination von Bewegung und auditivem Input im Fremdsprachenlernen spricht. Am Schluss kann eine Reflexion als Abschluss einer Stunde dienen. Es kann zum Beispiel die Methode Scaffolding genutzt werden, um die Sprache zu unterstützen.

2.2.4. Lehrplanbezug esE.

Auch im Förderlehrplan esE-Sport findet man einige Aspekte zum Thema Kommunikation und Sprache im Sport:

- Förderung von Reflexion und Beurteilung eigener Bewegungserfahrungen
- Unterstützung der Ausbildung von sozialen und personalen Kompetenzen durch Ausdrucksmöglichkeiten und gemeinsame Erlebnisse sowie vielfältige interaktive Handlungsanlässe

Diesen Aspekten kann durch eine sprachensible Yogastunde folgendermaßen nachgekommen werden:

- Förderung des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität
- Der Versprachlichung von Sinneseindrücken, Beobachtungen und Bewegungserfahrungen kommt hohe Bedeutung zu, um Wahrnehmungen nachzuvollziehen und Erkenntnisse zu verbalisieren und zu reflektieren.
- Erweiterung des Emotionswortschatz durch das Spiel „Wir drücken eine bestimmte Gefühlslage aus, während wir uns im Raum bewegen“
- Sprache steht immer in Bezug zur emotionalen Entwicklung
- Sportunterricht fördert soziale Kompetenzen

2.3. Kommunikative Kompetenzen im Sportunterricht: Akrobatik

„Mach eine Hockwende über den Bock!“ oder „Bagger den Volleyball von der Aufschlagzone möglichst genau auf die drei Meterlinie!“. Solche Phrasen und sportspezifische Fachbegriffe werden wiederkehrend unreflektiert im Sportunterricht verwendet. Hinter diesen Aussagen steckt im Kontext des sprachsensiblen Unterrichtes, besonders im Bereich der emotionalen-sozialen Entwicklung, viel mehr. Um hierauf aufmerksam zu machen und für diese Thematik zu sensibilisieren, werden in diesem Kapitel mögliche Hilfestellungen zur Integration der Sprachförderung in den Sportunterricht skizziert und anhand eines konkreten Unterrichtsgeschehens illustriert. Um eine angemessene Kommunikation und Kooperation im Sportunterricht zu erreichen, erläutern wir den Bereich emotional-soziale Entwicklung unter konstruktivistischer Sichtweise im Sportunterricht und ergänzen dies durch sprachliche Aspekte. Auf Grundlage der theoretischen Ausarbeitung folgt ein Beispiel eines sprachsensiblen Unterrichtsgeschehens in der Jahrgangsstufe 8 im Förderbereich emotionale–soziale Entwicklung.

2.3.1. Verhaltensauffälligkeiten im Sportunterricht.

Im Bereich emotional-soziale Entwicklung überzeugt der Sportunterricht mit seinen Handlungsfeldern im Bereich der „Wirkfaktoren zur Entfaltung sozialförderlicher Potentiale“ (Zajonc, 2013). So muss sich der Sportunterricht an den Fähigkeiten der Schüler*innen orientieren und gezielt angemessene Anforderungen stellen. Die Atmosphäre sollte angstfrei und animierend auf die Schüler*innen wirken, damit diese ihr Potential entfalten und Anforderungen spielerisch erfüllen können. Es ist wichtig darauf zu achten, dass die Anforderungen, gerade im Themenschwerpunkt Sport, nicht im Wettkampf vermittelt werden. Die Aufgabenstellung muss „stärken- und ressourcenorientiert“ am Individuum orientiert und interessant sein, nur so können Schüler*innen Anforderungen nachhaltig überwinden (Empowerment). Sprachliche Handlungen sollen nicht nur kognitiv stattfinden, sondern auch durch und in dem Raum erlebt werden.

Das Thema Sprache kann im Sportunterricht mitgefördert werden, durch das gemeinsame Reflektieren über das eigene Verhalten und das aktive Mitgestalten der Lösungen zu den sportlichen Aufgaben, durch Diskussionen der eigenen Ideen und der eigenen Handlungsebenen (ebd.).

2.3.2. Sprache im Sportunterricht.

Die Verwendung von Sprache im Sportunterricht scheint so selbstverständlich zu sein, dass die Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler*innen sie kaum betrachtet haben. Recherchiert man in sportwissenschaftlichen und sportpädagogischen Literaturen, so stellt man fest, dass bislang wenig theoretisch vertiefte und kaum empirische Bemühungen um die Erforschung des Sprachgebrauchs von Sportlehrkräften angestellt wurden. Obwohl die sprachliche Kommunikation im Sportunterricht tief verankert und ein ausschlaggebender Aspekt im Bereich der Sprach-, Lern-, und Sozialförderung ist, wurde dieser bisher unzureichend in den Blick genommen. Sprache kann nach Drexler (1975) in fünf verschiedenen Bereichen als Trainingsmethode im Sport angewendet werden. Im Bereich der „Instruktion“, die vor der Bewegungsrealisierung stattfindet und in der „audiovisuellen Vermittlung“, die als Mischform von Instruktion und Demonstration angewendet wird. Während der Bewegungsrealisierung fungiert Sprache als „begleitender Kommentar“, als IST-Werteingabe und als „verbal guidance“ als SOLL-Werteingabe. So wird ein Vergleich zwischen dem IST-Wert des Bewegungsablaufes und dem SOLL-Wert hergestellt. Zuletzt nennt Drexler den Aspekt „Kommentar und Diskussion“, die als zusätzliche Informationsvermittlung nach der Bewegungsrealisierung dient (Drexler, 1975).

Sprachsensibler Unterricht greift zunächst bei den Instruktionen: Hier muss ein Verstehen des geplanten Ablaufs gesichert werden. Dazu müssen unbekannte Fachbegriffe und vor allem auch relevante Verben für Bewegungsabläufe etc. erklärt werden. Wird die Instruktion verstanden, so können auch die anderen Trainingsmethoden besser funktionieren, da die sprachlichen Grundlagen vorhanden sind, Informationen verstanden werden und somit aufgenommen sowie umgesetzt werden können. IST- und SOLL-Wert können so auch als Wiederholung der in der Instruktion vorentlasteten Fachbegriffe verstanden werden, die die neuen Wörter und Satzstrukturen festigen. Durch die so gefestigte und erlernte sprachliche Struktur können die Schüler*innen dann aktiv an der Diskussion teilhaben. Die fünf Trainingsmethoden funktionieren ähnlich wie die nun folgenden Handlungsempfehlungen für den sprachsensiblen Sportunterricht.

2.3.3. Sprachensible Handlungsempfehlungen im Sportunterricht.

Die sprachsensiblen Handlungsfelder im Sportunterricht sind nach Paul Klingen in vier verschiedene Zielbereiche einzuteilen, sodass die Freiräume neben dem Lehrplan und schulinternen Vorgaben „kritisch-konstruktiv“ genutzt werden können (Klingen 2007).

Der erste Zielbereich „das Erkunden der Interessen und Sorgen (,) soll möglichst einfühlsam erfolgen“ (Klingen 2007, 28). Dies bedeutet, dass bewusst darauf geachtet werden soll, welche Lernvoraussetzungen sowohl affektiv als auch physisch vorliegen. So muss eine Grundlage geschaffen werden, dass die Schüler*innen das Vorgegebene auch erreichen können. Die Lehrkraft muss grundlegend mit den Schüler*innen Gespräche führen und dabei aktiv zuhören, sowie auch nachfragen und auf non-verbale Signale achten.

Die Ergebnisse aus Zielbereich 1 müssen im Zielbereich 2 transparent gemacht werden, die Schüler*innen sollen ihren Mitbestimmungsspielraum nutzen können (Klingen, 2007). Dieser Zielbereich umfasst die Phase des „Erkennens und Benennens“, in der die Schüler*innen mögliche Beteiligungschancen- und -grenzen wahrnehmen. Die Informationen sollen kurz, prägnant und verständlich sein. Die Informationsvermittlung sollte medial unterstützt sein, das entlastet die Schüler*innen kognitiv (vgl. die Methode Scaffolding).

Besonders im folgenden Unterrichtsbeispiel findet Zielbereich 3 eine besondere Bedeutung, da hier die „Diskussions- und Entscheidungssituation entschärft und geöffnet werden“ soll (ebd. 34). Gerade im Bereich der Verhaltensstörung besitzen die Schüler*innen eine niedrige Frustrationstoleranz, welche durch Sprachbarrieren getriggert werden kann. Deshalb muss die Lehrkraft den Schüler*innen klar machen, dass das Unterrichtsgeschehen viel Zeit und Energie

kostet (ebd.). Bei Widerstand der Schüler*innen darf das Thema nicht mit Härte durchgesetzt werden, sondern dem Widerstand muss auf den Grund gegangen werden, um möglicherweise das Thema besser an die Klasse anzupassen, für einen möglichst hohen Lernerfolg. Die Schüler*innen sollen vorab nach unbekanntem Fachbegriffen suchen, die sie nicht verstehen. Diese Fachbegriffe können dann erläutert werden oder es werden die Begriffe der Schüler*innen übernommen. Die Lehrkraft sollte in dieser Phase moderierend auftreten (ebd.).

Im Zielbereich 4 „soll das Ergebnis zusammengefasst und der Prozess auf einer Metaebene betrachtet werden“ (Klingen 2007, 37). Dies ist sehr anspruchsvoll und kann nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Kurz gesagt, können auf der Metaebene zusammenfassend nochmal einzelne Handlungsschritte herausgegriffen werden und diese auf Missverständnisse geprüft werden. Durch diese Reflexion auf Handlungs- und Sozialebene, können die Schüler*innen ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen fortlaufend verbessern (ebd.).

Kapitel 3: Sprachensible Förderung der emotional-sozialen Kompetenz

Wie bereits in der theoretischen Einleitung dargelegt, besteht ein hoher Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung, der emotional-sozialen Kompetenz und der Prävention bzw. Intervention von Verhaltensauffälligkeiten. Kern einer entsprechenden pädagogischen Auseinandersetzung sind das Erleben und Verhalten der Schüler*innen, je im unterrichtlichen Kontext. Die Unterstützung bei der Ausbildung entsprechender relevanter Kompetenzen sollte dabei ebenso sprachsensibel gestaltet werden wie die oben genannten Darstellungen zum allgemeinen (Fach-) Unterricht. Als Beispiel soll hier ein Übungsheft vorgestellt werden: „Den Gefühlen auf der Spur mit dem Gefühlsgecko“.

Emotionen erkennen, verstehen und äußern

Das hier vorgestellte Übungsheft soll eine Möglichkeit dazu bieten, die emotionalen Kompetenzen von Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht zu fördern. Es wird um ein Manual für Lehrkräfte und zusätzliche Materialien ergänzt. Bei der Erstellung der Materialien wurde im besonderen Maße auf eine sprachensible Gestaltung geachtet. Sprachsensibel meint hierbei, sowohl die Alltagssprache der Schüler*innen zu berücksichtigen als auch das Aneignen unterrichtlicher Bildungssprache im Blick zu behalten. Die Inhalte des Übungshefts können entweder von der Lehrkraft begleitet oder in überwiegend eigenständiger Form behandelt werden, etwa im Rahmen einer Unterrichtstheke in der Freiarbeit. Folgend finden sich die theoretischen Überlegungen und Hinweise.

3.1.1. Theoretische Herleitung.

Im Folgenden werden Aspekte zur Sprachbewussten Unterrichtsplanung, als auch das Konstrukt der emotionalen Kompetenz näher beleuchtet. Die Ausführungen sind recht knappgehalten und versuchen vor allem die relevanten Bestandteile für das vorliegende Übungsheft abzudecken.

3.1.2. Sprachbewusster Unterricht.

Der Kommunikation und Sprache werden nicht nur im schulischen Kontext eine große Bedeutung zugesprochen. Die ist ein zentraler Bestandteil des allgemeinen menschlichen Zusammenlebens. In der Schule hat Sprache eine Doppelfunktion. Sie ist "Gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts" (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, 7). Sprachkompetenzen werden als eine notwendige Bedingung für schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg gesehen (ebd.) Dennoch wird die Bildungssprache äußerst selten explizit thematisiert und taucht meist unkommentiert im Fachunterricht auf. Auf fast selbstverständliche Weise wird sie verwendet und vorausgesetzt, ohne dass sich die Lehrkraft Gedanken bezüglich Unklarheiten und Verständigungsproblemen macht. Als Resultat haben es Schüler*innen mit Problemen im sprachlichen Bereich, beispielsweise auf Grund einer anderen Muttersprache oder der Zugehörigkeit bildungsferner Milieus, äußerst schwer, die große Lücke zwischen Herkunfts- und Bildungssprache eigenständig zu schließen.

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“ (ebd., 6). Für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist dies nicht nur für fachliche Inhalte interessant, sondern insbesondere auch für emotionale und soziale Thematiken. Unangepasstes, abweichendes Verhalten beruht oft auf den mangelnden Fähigkeiten auf Seiten der Schüler*innen sich auf eine angemessene verbale Art auszudrücken. Um gerade diesem Phänomen entgegenzuwirken, versucht das Übungsheft mit dem dazugehörigen pädagogischen Manual einen entsprechenden Wortschatz aufzubauen. Durch die Methode der Schlüsselwortabelle werden ausgewählte Wörter intensiv behandelt und dadurch idealerweise in den Sprachgebrauch der Schüler*innen integriert. Wenn die Lehrkraft die Schlüsselwörter bespricht, kann und soll an dieser Stelle natürlich Raum für die Thematisierung weiterer sprachlicher Unklarheiten gelassen werden. In der Materialsammlung befindet sich ein Vordruck. Es wurden bewusst keine expliziten Vorgaben gemacht, da die Lehrkraft entsprechend den Klassen je erneut entscheiden muss, welche Wörter aus dem Übungsheft neu und relevant für die Schüler*innen sind.

Damit eine sprachliche Weiterbildung auch wirklich geschieht, haben Thürmann und Vollmer eine Checkliste für sprachensible Unterrichtsgestaltung angefertigt, welche sehr gut als Vertiefungsliteratur herangezogen werden kann. Auf einen Aspekt wurde in dem Übungsheft besonders Wert gelegt: Die „Interaktion im Unterricht und Gelegenheiten für die Schüler*innen zum Sprachhandeln“ (Thürmann & Vollmer, 2016, 214).

Die im Manual enthaltenen Rollenspiele sollen hierbei einen Anreiz schaffen, die Schüler*innen zu einem möglichst aktivem Sprachhandeln zu motivieren. Bei dem Auswählen der Situationen wurde auf eine Passung zur Lebenswelt der Zielgruppe geachtet, damit die Hürden zum wirklichen Sprechen so niedrig wie möglich gehalten werden. Die Rollenspiele orientieren sich in ihrer Form an den Ausführungen von Klippert (2010).

3.1.3. Was sind Emotionen?

„Unter Emotionen versteht man meist schnell einschließende Gefühlszustände wie beispielsweise Angst und Ärger, aber auch Ekel, Trauer, Überraschung oder Freude. Sie können sich stark oder schwach anfühlen, kurz oder etwas länger andauern und haben immer eine positive bzw. negative Ausrichtung“ (Barnow, 2018, 8).

Wir drücken Emotionen durch unsere Körperhaltung, unsere Gestik und vor allem über unseren Gesichtsausdruck aus. Dadurch können wir anderen Personen nonverbal vermitteln, wie wir uns gerade fühlen (ebd., 8ff.). Eine definitorische Trennung zwischen den Begriffen *Emotion* und *Gefühl* ist nicht ganz einfach. Es lässt sich jedoch sagen, dass Gefühle länger andauern und oft nicht so intensiv sind, wie eine kurz zuvor ausgelöste Emotion. Der Auslöser ist bei Gefühlen oft nicht direkt ersichtlich, wohingegen Emotionen schnell auf einen Auslöser folgen (ebd.). Es bietet sich an den Begriff *Gefühl* als Oberbegriff zu wählen, da dieser Emotionen und auch Stimmungen beinhaltet (ebd., 11).

Nach Paul Ekman gibt es sechs Basisemotionen: Trauer, Wut, Freude, Angst, Überraschung und Ekel (Ekman, 2010, zit. nach Barnow 2018, 8). Diese sechs Emotionen lassen sich durch den Ausdruck direkt erkennen und benennen (ebd.). In dem Übungsheft zur Förderung der emotionalen Kompetenzen von verhaltensauffälligen Kindern werden neben den drei Basisemotionen Angst, Wut und Freude die Emotionen Neid, Frustration und Stolz thematisiert. Jeder

Mensch fühlt in verschiedenen Situationen die Emotionen, die in dem Übungsheft thematisiert werden und kann je nach Kontext gut oder weniger gut mit ihnen umgehen. Die Förderung des Umgangs mit Emotionen und das Erlernen von emotionalen Kompetenzen hat bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung einen hohen Stellenwert.

Die Emotionen für dieses Übungsheft wurden gewählt, da diese in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen einen wichtigen Ansatzpunkt darstellen. Eine sehr geringe Frustrationstoleranz, Angstproblematiken und ein geringer Selbstwert, aber auch der Umgang und das Akzeptieren von Freude und Zuspruch sind häufig Schwierigkeiten, die in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen auftreten. Aufgrund dessen, sehen wir die Auseinandersetzung mit Angst, Wut, Freude, Stolz, Frustration und Neid und auch das Erlernen eines Umgangs mit diesen als relevant für die Förderung der Schüler*innen.

Freude

Die Emotion Freude wurde ausgewählt, da diese Emotion grundsätzlich positiv konnotiert ist und mit Leichtigkeit und guten Gefühlen verbunden werden. Jedoch kann die Emotion auch Schwierigkeiten mit sich bringen und herausfordernd sein. Vor allem sozial unsichere Kinder sind oftmals nicht dazu in der Lage Freude auszudrücken (Petermann & Petermann, 2008, 234). Der Ausdruck von Freude, sich für andere freuen, aber auch für sich selbst zu freuen, ist in der Interaktion mit anderen Menschen sehr wichtig. Bei der Person gegenüber ein Lächeln zu sehen, ist im sozialen Miteinander ein wichtiger Aspekt und spielt für die Kommunikation eine große Rolle. Somit ist der Umgang mit dem Gefühl Freude für die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen relevant, weswegen wir uns dazu entschieden haben, die Basisemotion Freude in unser Übungsheft aufzunehmen.

Angst

Angst wurde aufgenommen, da sie zur Entwicklung des Kindes gehört und in angemessenem Rahmen bei jedem auftritt. Ängste treten bereits in der frühen Kindheit auf und entwickeln sich mit der Zeit (Nevermann, 2008, 258f.). Das Gefühl Angst zu haben, ist also ein Gefühl, dass immer wieder auftritt und bekannt ist. Vor allem im schulischen Kontext treten Ängste bei Kindern und Jugendlichen immer wieder auf (ebd., 263f.). Sie können in Bezug auf Prüfungen auftreten, die Schule im Allgemeinen betreffen oder in der Interaktion mit anderen Schüler*innen oder den Lehrkräften eine Rolle spielen. Deswegen ist der Umgang mit Angst und das

Erlernen der Regulation von Angst von enormer Bedeutung. Sowohl im schulischen Kontext als auch im alltäglichen Leben ist es hilfreich seine Ängste regulieren zu können.

Wut

Das Gefühl wütend zu sein erlebt man in verschiedenen Situationen und in verschiedener Ausprägung immer wieder. Wut kann durch unterschiedliche Trigger ausgelöst werden und entscheidend ist der Umgang mit der Wut. Wut kann sich auf verschiedene Arten und Weisen äußern. Unter anderem kann sich Wut auch in Form von aggressiven Verhaltensweisen zeigen. Stein (2019) führt Gewalt und aggressive Verhaltensweisen als Phänomen von Verhaltensstörungen auf. Die Wut ist dementsprechend eine Emotion, die bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen unter Umständen häufiger auftreten kann. Daher ist die Möglichkeit zur Regulation der eigenen Wut enorm wichtig und bedarf besonderer Förderung.

Frustration

Eine geringe Frustrationstoleranz ist etwas, womit einige Schüler*innen zu kämpfen haben. Man ist frustriert über sich selbst oder über die schulischen Leistungen. Frustriert, weil sich Leute im Umfeld nicht so verhalten, wie man es erwartet hätte oder auf Grund von anderen Aspekten. Frustration ist dementsprechend ein Gefühl, welches einen immer wieder überkommen kann. Vor allem Schüler*innen mit Verhaltensstörungen zeigen eine geringere Frustrationstoleranz (Myschker & Stein, 2018, 59), weshalb, das Gefühl frustriert zu sein mit in das Arbeitsheft aufgenommen wurde. Die Ursachen der eigenen Frustration zu erkennen und an diesen Aspekten etwas ändern zu können, stellt eine Kompetenz dar, die in vielen Bereichen und Situationen sehr hilfreich ist.

Neid

Neid ist in unseren Augen eine Emotion, die schwierig zu benennen und genau zu definieren ist.. Neid kann vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit einem sozio-ökonomisch schwächeren Status im schulischen Kontext immer wieder auftreten. Neid kann aber auch in Bezug auf schulische Leistungen auftreten oder die soziale Stellung bestimmter Klassenkamerad*innen. Da Neid des Öfteren ein Thema unter Jugendlichen ist, haben wir uns dazu entschieden, das Gefühl aufzunehmen und genauer zu thematisieren.

Stolz

Hat man einen geringen Selbstwert kann es unter Umständen schwer sein, stolz auf sich selbst

zu sein. Ein mangelndes Selbstwertgefühl kann ein Symptom von Verhaltensstörungen sein (Myschker & Stein, 2018, 60). Aufgrund dessen kann es für die Schüler*innen herausfordernd sein, wenn jemand stolz auf sie als Person und auf ihre individuelle Leistung ist. Zur Steigerung des Selbstwerts, kann das Anerkennen von Lob und anzunehmen, dass jemand anderes stolz auf einen ist, hilfreich sein. Auf Grund dessen, wird Stolz in unserem Arbeitsheft genannt und behandelt, sodass die Kinder und Jugendlichen ihr Selbstwert verbessern können und erkennen können, wann es angemessen ist, stolz auf sich selbst und andere zu sein.

3.1.4. Emotionale Kompetenzen.

Die Förderung der emotionalen Kompetenzen stellt einen großen Teil der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen dar. Einteilen lassen sich diese in das Emotionsbewusstsein, das Emotionsverständnis, Empathie und die Emotionsregulation (Petermann et. al. 2016, 20). Das Emotionsbewusstsein dient zunächst dazu Emotionen bei sich selbst und auch bei anderen wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung erfolgt über das Erkennen von körperlichen Reaktionen. Um welche Emotion es sich handelt ist an dieser Stelle noch nicht klar (ebd., 22). In engem Zusammenhang mit dem Emotionsbewusstsein steht das Emotionsverständnis. Dieses beschreibt die Fähigkeit verschiedene Emotionen benennen zu können und deren Ursache erkennen zu können. Des Weiteren wird darunter die Fähigkeit gefasst, Botschaften durch den Ausdruck von Emotionen zu vermitteln und die eigenen Emotionen entsprechend der sozialen Erwartungen auszudrücken (ebd., 22f.). Empathie befähigt uns dazu uns in eine andere Person hineinzusetzen und Anteilnahme an ihrem emotionalen Zustand zu nehmen. Dies kann auf zwei Ebenen passieren. Zum einen durch die kognitive Empathie, welche mit einer Perspektivübernahme einhergeht und zum anderen durch die affektive (emotionale) Empathie, welche ein tiefgreifenderes Verständnis für die Gefühle einer anderen Person beschreibt (ebd., 24f.). Emotionsregulation beschreibt Vorgänge und Strategien, die beeinflussen können, welche Emotionen wir empfinden und in welchem Maß diese ausgedrückt werden. Sie zielt darauf ab, Emotionen die wir als unangenehm empfinden so umzuformen, dass sie weniger unangenehm für uns sind (ebd., 25ff.) und ist dementsprechend die willentliche Umformung von Emotionen (ebd.).

3.1.5. Emotionsregulationsstrategien.

Die Fähigkeit zur Emotionsregulation baut auf den anderen Kompetenzen auf. Das

Emotionsbewusstsein, das Emotionsverständnis und die Empathie sind die Säulen, die eine erfolgreiche Emotionsregulation tragen (Petermann et al., 2016, 26). Diese emotionalen Kompetenzen müssen für eine erfolgreiche Regulation also ausreichend vorhanden sein.

Barnow (2018) unterscheidet zwischen dem emotionalen Stil der Gefühlsregulation und dem kognitiven Stil. Unter dem emotionalen Stil kann man die Entscheidungen “aus dem Bauch heraus” verstehen. Dies kann als ein intuitives Handeln aufgefasst werden, im Zuge dessen man sich von den eigenen Gefühlen leiten lässt, um mit emotionalen Situationen umzugehen. Diese Form der Gefühlsregulation erlaubt es uns schnell zu handeln in Situationen, in denen keine Zeit ist, um einen detaillierten Plan auszuarbeiten. Der kognitive Stil der Emotionsregulation zeichnet sich dadurch aus, dass die Gefühle durch den Verstand reguliert werden. Daraus geht ein überlegtes Handeln hervor (Barnow 2018, 22f.). Um seine Emotionen regulieren zu können, können verschiedene Strategien hinzugezogen werden. Diese können gedanklich ablaufen oder im Verhalten angewandt werden (Petermann et. al. 2016, 27). Die am meisten genannten Strategien sind Grübeln, Unterdrücken, Vermeiden, kognitives Neubewerten, Problemlösen, Akzeptieren und die Suche nach sozialer Unterstützung (ebd.).

Diese sieben Strategien lassen sich in drei ungünstige und vier günstige Möglichkeiten unterteilen (Petermann et.al. 2016, 28ff.). Die ungünstigen Strategien sind Grübeln, Unterdrücken und Vermeiden. Unter Grübeln versteht man das Nachdenken über die eigene Stimmung, den Auslöser für diese Stimmung und die Folgen dessen. Dieses Nachdenken kann sich unter Umständen über Tage hinweg ziehen (ebd.). Das Unterdrücken wird in zwei Teile geteilt. Zum einen die Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks, was bedeutet, dass der verbale oder non-verbale Ausdruck einer Emotion gehemmt wird. Das Unterdrücken des gedanklichen Inhalts ist der andere Teil und benennt das Vermeiden oder Wegdrücken von Gedanken, die mit unangenehmen Gefühlen einhergehen (ebd.). Die dritte der ungünstigen Strategien ist das Vermeiden. Bei dieser Strategie entzieht man sich einer realen oder gedanklichen Konfrontation mit einer Emotion (ebd.). Unter die günstigen Regulationsstrategien fallen die kognitive Neubewertung, das Problemlösen, das Akzeptieren und die Suche nach sozialer Unterstützung. Eine kognitive Neubewertung setzt eine Auseinandersetzung mit der emotionalen Situation voraus, durch die ein neuer Blick auf die Situation erreicht wird. Dadurch kann die emotionale Bedeutung einer Situation neu bewertet werden und als weniger negativ wahrgenommen werden (ebd.). Beim Problemlösen wird versucht, ein emotional belastendes Problem aktiv anzugehen. Die Suche und das Finden der besten Lösungsmöglichkeit führen dann zu einer geringen

Belastung (ebd.). Das Akzeptieren beinhaltet, dass man sich mit einer Situation, die nicht mehr zu ändern ist, abfindet. Man akzeptiert also, dass man keinen Einfluss mehr auf ein belastendes Ereignis hat (ebd.). Die letzte Strategie ist die Suche nach sozialer Unterstützung. Durch das Hinzuziehen von Freunden, der Familie oder anderen Personen, die einem helfen können, ein Problem zu lösen führt dazu, dass die emotionale Last geringer wird (ebd.).

Welche der Strategien angewandt wird und welche sinnvoll erscheint hängt immer vom jeweiligen Kontext ab. Manchmal kann es zunächst hilfreich sein eine eher ungünstige Strategie zu wählen, um eine Situation vorerst zu überstehen. Im Anschluss kann dann eine erneute Auseinandersetzung mit der Situation stattfinden und eine der günstigen Regulationsstrategien verwendet werden.

3.1.6. Hinweise zur Durchführung.

Die geplante Sequenz zum Thema „Emotionen & Emotionsregulation“ umfasst insgesamt acht Einheiten und ist für die Jahrgangsstufen fünf bis sieben geeignet. Die Schüler*innen setzen sich im Zuge der Sequenz mit den Fragen auseinander, was Emotionen sind und wie mit diesen umgegangen werden kann. Außerdem lernen sie die oben legitimierten sechs Emotionen kennen.

In der ersten Einheit werden das Thema sowie das Übungsheft vorgestellt, Erwartungen an die Sequenz geklärt und sich dem Begriff der Emotion angenähert. An dieser Stelle tritt Tom, der Gefühlsgecko, das erste Mal in Erscheinung. Er führt die Schüler*innen durch die Sequenz. In den Einheiten zwei bis sieben werden dann die Emotionen Freude, Angst, Wut, Frust, Neid und Stolz behandelt, bevor in der achten und letzten Einheit eine abschließende Reflexion stattfindet und die relevantesten Emotionsregulationsstrategien nochmal besprochen werden.

Wie die konkrete Umsetzung der Sequenz aussieht, liegt im Ermessen der Lehrkraft. Grundsätzlich bestehen hierfür unterschiedliche Möglichkeiten. Die Sequenz kann im Klassenverband oder in Einzelarbeit erarbeitet werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, lediglich einzelne Einheiten der Sequenz durchzuführen.

Im Folgenden wird der idealtypische Ablauf der Sequenz beschrieben, der bei der Entwicklung des Übungshefts und der Einheiten im Fokus stand. Hier werden die Einheiten mit der gesamten Klasse erarbeitet, wobei dies an acht verschiedenen Tagen stattfindet. In welchem

Rhythmus diese abgehalten werden, liegt im Ermessen der Lehrkraft. Die Einheiten zwei bis sieben folgen dem gleichen Aufbau, die erste und die letzte Einheit grenzen sich von diesen ab.

In der ersten Einheit stellt die Lehrkraft das Thema vor, klärt die Erwartungen der Schüler*innen und erarbeitet mit ihnen die ersten Seiten des Übungsheftes. Dort versuchen sich die Schüler*innen dem anzunähern, was Emotionen sind. An dieser Stelle können auch die Emotionskarten genutzt werden, welche dem Manual angehängt sind. Auf den Emotionskarten ist Toms Gesicht zu sehen. Die Karten sollen den mimischen Ausdruck der jeweiligen Emotion verdeutlichen. Diese können während der Einführungsitzung im Klassenzimmer aufgehängt werden und als Gliederung für die Sequenz dienen. Zu Beginn jeder Einheit kann dann beispielsweise eine Wäscheklammer an entsprechende Karte geklammert werden, um den Schüler*innen zu visualisieren um welches Thema es geht und welche Themen noch folgen werden. Alternativ kann auch zu Beginn der Sequenz lediglich eine Leine oder ähnliches aufgehängt werden, an welche die jeweilige Emotionskarte dann zu Beginn jeder Einheit geklammert wird.

In den sechs darauffolgenden Einheiten wird dann pro Sitzung jeweils eine spezielle Emotion erarbeitet. Zu Beginn der Sitzung wird geklärt, wo sich die Klasse in der Sequenz befindet. Anschließend werden dann die einführenden Fragen zur jeweiligen Emotion im Übungsheft in Einzelarbeit beantwortet. Die Ergebnisse können hierbei sehr unterschiedlich sein und spiegeln die subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler*innen wider. Dementsprechend ist darauf zu achten, dass für die anschließende Besprechung der Fragen im Plenum ein geschützter Rahmen geschaffen wird.

Nach der Besprechung findet dann ein Rollenspiel statt. Inhaltlich ähnlich wie das jeweilige Beispiel im Übungsheft. Die Rollenspiele sollen nach der Fischteich-Methode durchgeführt werden. Dies bedeutet, dass ein paar Schüler*innen eine Rolle zugewiesen bekommen, die sie im Rollenspiel verkörpern sollen. Der Rest der Gruppe beobachtet das Gespielte. Die Rollenspiele können unterschiedlich stark strukturiert werden. Die Lehrkraft kann entweder die dem Manual angehängten Rollenkarten verwenden oder selbst entsprechende Karten mit mehr oder weniger Hilfestellung entwerfen. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass das Rollenspiel in drei Phasen gegliedert werden sollte: in eine Vorbereitungsphase, eine Durchführungsphase und eine Auswertungsphase.

In der Vorbereitungsphase findet eine Einstimmung auf das Rollenspiel statt. Grundbedingung für das Gelingen des Rollenspiels sind genügend Motivation seitens der Schüler*innen sowie

eine angenehme Atmosphäre. Ist es nicht möglich diese Atmosphäre zu schaffen, so birgt das Rollenspiel das Risiko der Bloßstellung und Schikane. Deshalb ist es notwendig in dieser Phase auf grundlegende Regeln aufmerksam zu machen. Zudem werden in der ersten Phase die Rollen verteilt und Beobachtungsaufträge geklärt. Die Beobachtungsaufträge können mündlich oder schriftlich erteilt werden. Hierbei ist es möglich die Beobachtungen auf das Verhalten der einzelnen Rollen (einschließlich ihrer Körperhaltung, Gestik, Mimik und Sprache) oder auf weitere Aspekte zu fokussieren. Unter anderem könnten die Handlungsweisen der Rollen beobachtet und über alternative Handlungsweisen reflektiert werden.

In der zweiten Phase findet dann die konkrete Umsetzung des Rollenspiels statt. Die Spielenden orientieren sich je nach Strukturierungsgrad an vorgegebenen Rollenkarten oder agieren spontan. Die Beobachtenden verfolgen das Rollenspiel aufmerksam und fertigen Notizen an.

Im dritten, letzten Schritt findet dann eine Auswertung des Rollenspiels statt. Die Relevanz dieser Phase ist nicht zu unterschätzen, weshalb genügend Zeit eingeplant werden sollte. Sowohl die Spielenden als auch die Beobachtenden reflektieren das Gespielte und versuchen anschließend daraus Schlüsse zu ziehen. Es ist möglich zuerst danach zu fragen, wie sich die Spielenden in der jeweiligen Rolle gefühlt haben, bevor die Beobachtenden ihre Beobachtungen präsentieren. Die Entscheidungen und Verhaltensweisen im Rollenspiel werden infrage gestellt und Alternativhandlungen überlegt. Abschließend findet ein Transfer zum Leben der Schüler*innen statt, es können auch die Informationstexte aus dem Übungsheft eingebunden werden.

In der letzten Einheit werden dann die vergangenen Sitzungen reflektiert. Im Plenum wird besprochen, welche Inhalte besondere Relevanz haben und welche Strategien für die Schüler*innen in Zukunft hilfreich sein können. An dieser Stelle können die Strategiekarten besprochen und im Klassenzimmer aufgehängt werden. Auch diese sind dem Manual angehängt. Auf den Strategiekarten finden sich wichtige Reflexionsfragen für die Schüler*innen.

Eine zweite Möglichkeit stellt die Durchführung in Einzelarbeit dar. Grundsätzlich kann das Übungsheft auch in Einzelarbeit erarbeitet werden. Dieses kann beispielweise in einen Wochenplan eingebettet werden. Zu Bedenken ist hierbei, dass dennoch eine Einführung in die Thematik und eine Vorstellung des Übungsheftes notwendig ist. Zudem ist es sinnvoll, mindestens eine Reflexionssitzung abzuhalten, in welcher die Inhalte besprochen werden. Die Erarbeitung des Heftes in Einzelarbeit ähnelt der Erarbeitung im Plenum. Nachdem die

Eingangsfragen zur jeweiligen Emotion beantwortet wurden, folgt ein Beispiel, welches die jeweilige Emotion in einer konkreten Situation verdeutlichen möchte. Die Schüler*innen beantworten wiederum fragen hierzu und entscheiden über ein mögliches Ende der Situation. Abschließend bekommen die Schüler*innen dann die wichtigsten Informationen zur behandelten Emotion in Form eines Informationskastens.

Bei jeder Form der Durchführung ist es notwendig, dass diese sprachsensibel gestaltet wird. Besonders ist darauf zu achten, dass unbekannte Wörter besprochen werden und das Emotionsvokabular der Schüler*innen erweitert wird. Im hinteren Teil des Übungsheftes findet sich eine Tabelle für unbekannte Wörter, die im Laufe der Sequenz gefüllt werden kann.

Kapitel 4: Beratung sprachsensibel und interkulturell gestalten

Die Aufgabe der Lehrkräfte und Schulen ist es, vertrauensvoll mit Schüler*innen und ihren Erziehungsberechtigten zusammen zu arbeiten. Das Pflegen einer offenen Kommunikationskultur – um Qualität, ein unterstützendes Lernklima und positives Schulleben transparent zu gestalten – stellt Lehrkräfte besonders bei fremdsprachlichen Erziehungsberechtigten vor große Herausforderungen.

Diese Arbeit zeigt Wege auf, um an nötigen Stellschrauben zu drehen, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und Eltern besonders im Hinblick eines Förderbedarfs ihres Kindes, trotz kommunikativer Schwierigkeiten professionell zu beraten.

4.1. Sprachsensibilität im Gespräch über den Leistungsstand

Sprachliche und soziokulturelle Vielfalt manifestieren sich im Schulalltag in allen Bereichen, insbesondere in der Elternarbeit. Für eine umfassende Förderung der Kinder und Jugendlichen ist eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften erforderlich. Sprachliche Differenzen aufgrund unterschiedlicher (soziokultureller) Erfahrungen erschweren eine Kooperation, weswegen das Medium Sprache aufseiten der Lehrkraft reflektiert und sensibel eingesetzt werden muss. Als zentrales Feld der Elternarbeit ist es wichtig, Elterngespräche hinsichtlich möglicher (bildungs-) sprachlicher Hürden zu reflektieren und Sprachsensibilität als Mittel zur Bewältigung von Verständnisschwierigkeiten einzusetzen.



Abb. 2: Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Beschäftigung mit Sprachsensibilität im Elterngespräch. (eigene Darstellung)

4.1.1. Kooperation.

Pädagogische Arbeit im Hinblick auf Verhaltensstörungen umfasst eine Fülle von Aufgaben. Welche Aufgabe im Vordergrund steht, ist abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren, wie z.B. dem Einsatzgebiet, der Einrichtung, der Rollenbeschreibung und der jeweiligen Gruppe. Eine der zentralen übergeordneten Aufgabe stellt die Kooperation mit verschiedenen Beteiligten Personen der pädagogischen Arbeit dar. Dazu gehört auf der einen Seite die multiprofessionelle Kooperation mit anderen Institutionen und auf der anderen Seite die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten der Schüler*innen. Die Qualität der Förderung der Schüler*innen entscheidet sich unter anderem durch die Zusammenarbeit bzw. Kooperation aller Beteiligten. Die Beteiligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Schüler*innen ist nicht nur im Anfangsunterricht eine wichtige Komponente der pädagogisch-therapeutischen Förderung. Gelegenheiten zum regelmäßigen Austausch sind zahlreich: Elternabend, Elternbrief, Elterngespräch, Telefonate oder E-Mails.

Im Zuge der immer stärker manifestierenden sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt in allen Bereichen im Schulalltag, steht auch die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten vor Herausforderungen. Um sprachliche Barrieren und emotionale Hürden zu bewältigen, bedarf es einigen Voraussetzungen und unterschiedlichen Mitteln. Unter Betrachtung der Sonderschule treten Elterngespräch rund um den diagnostischen Prozess in den Vordergrund. Hier eignet sich Sprachsensibilität als eins von vielen Mittel zur Bewältigung bzw. zur Zielerreichung einer gelungenen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkraft. Neben der sprachlichen Gestaltung gibt es viele weitere wichtige Mittel und Voraussetzungen, welchen Beachtung geschenkt werden sollte. Hierzu zählen unter anderem: Offenheit, Verantwortungsbereitschaft und eine kritische Selbstreflexion.

Ableitend aus den einleitenden Gedanken, liegt dieser Arbeit das Ziel zugrunde, wesentliche Aspekte, welche für das Elterngespräch in der Schule grundlegend sind zu skizzieren. Die Aspekte werden unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (FSesE) reflektiert. Auf den sprachsensiblen Umgang im Elterngespräch soll abschließend eingegangen werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein differenzierter Querschnitt über das breite Feld der Elternarbeit gegeben.

4.1.2. Kooperation Schule und Erziehungsberechtigte.

Schule und Familie werden zunächst getrennt gedacht und doch gehören beide Sozialisationsinstanzen unzertrennlich zusammen. Während der Sozialisation von Heranwachsenden ist die Schule das Feld, in dem die verschiedenen Erwartungen (u.a. Erwartungen der Eltern an die Kinder, Erwartungen der Gesellschaft, persönliche Erwartungen der Lehrkraft und der Schüler*innen selbst) aufeinandertreffen (Hillesheim, 2009). Beide Instanzen bilden daher die „Rahmenbedingung des Aufwachsens“ (Stange, 2013, 29) und stehen im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (Hillesheim, 2009), wobei vor allem der Erziehungsauftrag unter Betrachtung des FSesE von besonderer Relevanz ist. Die Kooperation zwischen den Instanzen ist unumgänglich, da sich die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gegenseitig bedingen. „Um den Ausgleich familiärer Mängel durch die Schule zu gewährleisten und Sozialisationsdefizite der Schüler*innen im Sinne der intendierten Chancengleichheit erfolgreich abzubauen“ (ebd., 22), ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und Lehrer*innen von enormer Wichtigkeit.

Um Kooperation zu gewährleisten, bedarf es verschiedener Voraussetzungen, welche sowohl an die Eltern als auch an die Fachpersonen (in diesem Fall an die Lehrkraft) gerichtet sind. Die Aspekte und die Relevanz der Zusammenarbeit werden folgend erläutert.

4.1.3. Voraussetzungen für ein gelingendes sprachsensibles Gespräch.

Um ein gelingendes Gespräch zum Leistungsstand zu gewährleisten, bedarf es einer „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ welche auf gegenseitiger Achtung und Akzeptanz basiert. Ausgehend davon, ist jeder Kooperationspartner gleichwertig und „bekommt Verantwortung nach Maßgabe seiner Möglichkeiten“ (Jeltsch-Schudel, 2009, 173). Vor allem Eltern von Schüler*innen des FSesE erleben sich oft in einer passiven Rolle, indem sie in der Erziehung von ihren Kindern überfordert oder verunsichert sind. Die Zusammenarbeit soll auf Augenhöhe stattfinden und den Eltern das Gefühl vermitteln, dass sie im pädagogischen Bereich in der Schule eine wichtige Rolle spielen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung stellt die Transparenz dar. Die individuellen Erwartungen aller Beteiligten müssen offen dargelegt und gegenseitige Grenzen aufgezeigt werden. Informationen von allen Beteiligten dürfen nicht vorenthalten werden und sind stets zum Wohl des Kindes zu reflektieren (ebd., 173).

Prozessorientierung gilt ebenso als erforderliche Voraussetzung. Im Prozess sollen alle Beteiligten offen für mögliche Entwicklungen sein und Verweigerungen bzw. Zurückweisungen -

möglicher Fördervorschläge - müssen von der Lehrkraft akzeptiert werden. Dies schließt ebenso die Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten ein (ebd., 174).

Vor allem unter Betrachtung des FSesE ist die Selbstreflexion in jeglicher pädagogischen Arbeit (dadurch auch im Elterngespräch) eine der wichtigsten Voraussetzungen. Verhaltensstörungen, unter Betrachtung einer interaktionistischen Auffassung treten in Situationen auf und bedürfen daher auch der Reflexion der eigenen Person und deren Einwirken auf diese.

4.1.4. Relevanz der Zusammenarbeit unter Betrachtung des FSesE.

Festzuhalten ist, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternhaus grundlegend für die Entwicklung des Kindes ist. „Die Position, dass Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus eine nicht unbedeutende Rolle in Bezug auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen – nicht nur – mit Migrationshintergrund haben, wird in der Bildungsforschung seit mehr als zwanzig Jahren vertreten“ (Lanfranchi, 2000, 183). Vielfältige Ergebnisse aus „empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Elternarbeit“ (Stange, 2013, 31) liegen vor.

Durch die Einbindung der Eltern in das schulische Geschehen und durch die Kooperation zwischen den beiden Instanzen soll deren Beziehung zueinander verbessert werden.

Ein weiterer relevanter Gesichtspunkt ist, dass die Erziehungsberechtigten für die Schüler*innen der wichtigste „Sozialisations- und Erziehungsfaktor“ (ebd., 30) sind. Die Kooperation zwischen dem Elternhaus und der Schule hat dadurch einen hohen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit. Allerdings müssen unter Betrachtung des FSesE spezifische Anforderungen von Kindern mit Verhaltensstörungen in den Blick genommen werden. Das soziale Netzwerk, in das Kinder eingebunden sind, ist wesentlich für ihre Entwicklung. Viele Kinder, in diesem Förderschwerpunkt wurden durch fehlende Bindungen in ihrer Kindheit, Trennungen und durch unvollständige Familien mit häufigem Streit geprägt (Menzel, 2009). Dies heißt nicht, dass für die Schüler*innen im FS esE das Elternhaus ein weniger wichtiger Sozialisations- und Erziehungsfaktor ist, allerdings müssen diese Erfahrungen sowohl in der Arbeit mit dem Schüler*innen selbst als auch mit den Erziehungsberechtigten Berücksichtigung finden. Unter Berücksichtigung der Lebensbedingungen ist die Relevanz gestiegen, dass Eltern mehr Hilfe benötigen (Stange, 2013, 31).

Die Relevanz der Kooperation mit dem Elternhaus lässt sich des Weiteren aus der Definition von Verhaltensstörungen ableiten. Eine interaktionistische Auffassung von Verhaltensstörung betrachtet diese als eine Störung im Person-Umwelt Bezug (Stein, 2019). Durch diese

Sichtweise wird der Blick nicht nur auf die Auffälligkeiten der Schüler*innen gerichtet, sondern auf das Umfeld und die Interaktion ausgeweitet. Somit ist auffälliges Verhalten umweltabhängig, findet „immer in einer Situation statt und kann sich auf verschiedene Weise äußern (ebd., 12).

Berücksichtigt man diese Auffassung von Verhaltensstörungen, liegt es nahe, die verschiedenen Interaktionspartner des Kindes oder des Jugendlichen in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit zu berücksichtigen und in die Förderung mit einzubeziehen. Die starke Heterogenität der Schülerschaft und die daraus resultierenden individuellen Lebensbedingungen müssen in der Förderung berücksichtigt werden. Um die individuelle Ausgangslage der Schüler*innen zu erfassen und schließlich zu diagnostizieren, ist die Kooperation mit den Bezugspersonen unerlässlich (z.B. Anamnese).

All diese Punkte stellen einen Querschnitt aus vielen wichtigen Aspekten der Kooperation dar. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Zusammenarbeit nicht nur ein wichtiges Teilarbeitsfeld von Lehrkräften darstellt, „sondern auch [ein] Prinzip für Planung und Handeln in sämtlichen Präventions- und Bildungsketten“ (Stange, 2013, 31).

4.1.5. Ziele der Kooperation.

Der Schwerpunkt eines Elterngesprächs ist je nach Ausgangslage unterschiedlich. Im Folgenden sollen die wichtigsten Teilziele der Kooperation im FSesE aufgezeigt werden.

Eine wichtige Komponente der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen der Schule und der Familie stellt der Informationsaustausch dar. „Dabei geht es (...) um die wechselseitige Abstimmung erzieherischer und bildender Handlungen gegenüber dem Kind“ (Textor, o.J.) – die Eltern geben Einblicke in die Lebenswelt und das Verhalten der Schüler*innen im häuslichen Umfeld, die Lehrkraft informiert über die pädagogische Arbeit und das Auftreten der Schüler*innen im schulischen Umfeld. Vor allem unter Betrachtung der interaktionistischen Sichtweise auf Verhaltensstörungen, ist dieser Informationsaustausch für die jeweiligen Förderansätze wichtig. Ein weiteres Ziel der Zusammenarbeit ist es, den Eltern zu verdeutlichen, welche wichtige Rolle sie in der Entwicklung ihres Kindes spielen. Das soziale Netzwerk, in das Kinder eingebunden sind, trägt wesentlich zu ihrer Entwicklung bei. Oft sind Eltern von Schüler*innen im FSesE mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert und verunsichert. Die daraus möglicherweise resultierende fehlende soziale Einbindung kann zur Folge haben, dass die Heranwachsenden den Umgang mit ihren Mitmenschen nicht ausreichend erlernen und ihre Bindung zu ihrer Umwelt dadurch stark gefährdet wird. Um Eltern gezielte Hilfestellungen zu

geben, sie zu unterstützen und dadurch dem Mangel an kindlichen Erfahrungen entgegenzuwirken, hat das Elterngespräch das Ziel die Erziehungs- und Bildungskompetenz zu stärken. Ein weiteres Teilziel, welches sich daraus ergibt, ist die Beratung der Eltern und Vermittlung von Hilfsangeboten. „Bei Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, schlechten Deutschkenntnissen, Sprachstörungen und (drohenden) Behinderungen“ (ebd.) bedarf es einem gemeinsamen Austausch und der Suche nach Lösungen. Ziel ist es, die Eltern kompetent zu beraten und gegebenenfalls auf einschlägige Fachdienste zu verweisen.

Da Verhaltensstörungen immer in einer Situation auftreten und nicht unabhängig davon zu betrachten sind, ist die Mitarbeit der Eltern für die Förderung wichtig. Durch die Mitarbeit im schulischen Kontext können die Eltern durch Modellernen eine neue Sichtweise auf den Umgang mit dem Kind erhalten (ebd.). „Auf diese Weise wird die wechselseitige Unterstützung von Familien, die Hilfe zur Selbsthilfe, gefördert“ (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aufgezeigten Ziele lediglich Teilziele sind und „nur annähernd erreicht oder gar zur Zufriedenheit aller erfüllt werden“ (ebd.) können. Die wichtigsten Punkte für die Zusammenarbeit mit den Eltern im FSesE stellen der informelle Austausch, die Schaffung eines Arbeitsbündnisses, die Entwicklung einer gemeinsamen Zielsetzung, die Transparenz und Partizipation am pädagogisch-therapeutischen Prozess und der Infogewinn für die Diagnostik dar. Diese Punkte gilt es kritisch, unter Einbezug aller Beteiligten, zu hinterfragen und bedarf der Voraussetzung einer offenen, vertrauensvollen Beziehung. Ebenso muss diese Kooperation von allen Seiten gewollt sein und benötigt eine individuelle Anpassung an die jeweilige Familie.

4.1.6. Sprachsensibilität im Elterngespräch.

Sprachsensibilität stellt ein Mittel von vielen zur Bewältigung einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften dar. Durch den sprachsensiblen Umgang sollen Verständnisschwierigkeiten, welche auf sprachlichen Differenzen beruhen, vorgebeugt werden. Im Folgenden werden allgemeine Anregungen für einen sprachsensiblen Umgang, sowie Anstöße zur sprachlichen Reflexion erläutert.

Kurze Sätze, langsames Sprechen, bewusste Sprechpausen und die Überprüfung des Verständnisses erleichtern den kommunikativen Umgang (BfAuS, 2014). Um das Verständnis zu überprüfen, können Lehrkräfte die Aussagen der Erziehungsberechtigten paraphrasieren oder spiegeln. Für die Lehrkraft ist es eine Herausforderung durchgängig sprachsensibel zu agieren.

Durch die einfache Anwendung von Strategien wie z.B. paraphrasieren, wird nicht nur das Verständnis überprüft, sondern gleichzeitig die Lehrkraft entlastet. Hierbei ist es wichtig, dass sich die Eltern trotz Überprüfung des Verständnisses ernstgenommen fühlen und ihre Meinungen auf Akzeptanz stoßen. Dies kann ebenfalls durch die direkte Benennung von Namen anstelle von „*man*“ verdeutlicht werden.

Um sprachliche Barrieren zu überwinden ist es hilfreich, auf den Wortgebrauch des Gegenübers einzugehen und Wörter mit Beispielen zu hinterlegen. Dabei kann es ebenso von Nutzen sein, Visualisierungen zu verwenden (z.B. zur Erläuterung der Normalverteilung). Visualisierungen können auf der einen Seite zu einem erleichternden Verständnis führen und dadurch die Zusammenarbeit stärken. Auf der anderen Seite bieten Visualisierungen einen großen Raum zur Interpretation und individueller Assoziation, was zu Missverständnissen führen kann. Aus diesem Grund müssen Veranschaulichungen mit Bedacht gewählt und reflektiert werden (auch unter Betrachtung kultureller Aspekte).

Allgemein gilt es wenige Fremdwörter, keine Ironie, keinen Sarkasmus, keine rhetorischen Fragen und keine bildliche Sprache zu verwenden. Ebenso müssen Verneinungen vermieden werden. Dies impliziert jedoch nicht, dass das Wort „nicht“ keine Verwendung finden darf, da dieses Wort natürlich und leicht verständlich ist. Im Kontakt mit dem Kind ist dies jedoch kritisch zu reflektieren.

Die Verwendung von vereinfachter Sprache scheint zunächst der Schlüsselpunkt für einen sprachsensiblen Umgang in der Kooperation zu sein. Allerdings ist es wichtig, aufgrund der Verwendung vereinfachter Sprache, Aussagen nicht zu verfälschen. Aus starker Vereinfachung können Missverständnisse und ungewollte Versprechungen resultieren.

In dem die Ausgangslage der Erziehungsberechtigten berücksichtigt wird, kann die Beziehungsgestaltung gefördert und dadurch z.B. die Akzeptanz für Fördermaßnahmen im häuslichen Umfeld leichter akzeptiert und umgesetzt werden.

Hervorzuheben ist die Wichtigkeit des sprachsensiblen Umgangs und dessen Reflektion. Trotzdem dürfen weitere wichtige Faktoren wie z.B. die Aufrechterhaltung der emotionalen Stabilität bzw. die Berücksichtigung der emotionalen Sensibilität nicht in den Hintergrund geraten.

Das soziale Netzwerk, in das Kinder eingebunden sind, trägt wesentlich zu ihrer Entwicklung bei und muss daher in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit miteinbezogen werden. Ein Mittel von vielen, zur gelingenden Zusammenarbeit, stellt die sprachensible Gestaltung des

Elterngesprächs dar. Unter Betrachtung der großen Heterogenität und Individualität der Schüler*innen ist dieses Mittel von besonderer Bedeutung und bedarf ständiger Reflexion.

In der Materialsammlung werden allgemeine Anregungen für einen sprachsensiblen Umgang im Elterngespräch sowie zur Reflexion der eigenen Sprache gegeben. Dabei werden die Elterngespräche fokussiert, welche thematisch mit dem diagnostischen Prozess zusammenhängen. Hierfür werden folgende Themenkreise spezifiziert:

- Gespräche über den fachlichen Leistungsstand,
- Diagnostische Gespräche,
- Ergebnisdarstellung von Diagnostik

4.2. Kooperation erleichtern: Elternarbeit sprach- und kultursensibel gestalten

Im schulischen Kontext finden Gespräche zu unterschiedlichen Themenfeldern und zwischen verschiedensten Kooperationspartnern statt. Beratungsgespräche zwischen Eltern und Lehrkraft sind dabei immer kontextabhängig und stets individuell vorzubereiten und zu führen. Sie sind als komplexe kommunikative Verfahren zu verstehen und dienen der Verständigung und Problemlösung.

In Gesprächen mit Erziehungsberechtigten, Schüler*innen, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal wie z.B. dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) oder Jugendsozialarbeiter*innen an Schulen, begegnet man immer häufiger Familien mit Migrationshintergrund. Viele Familien sind bereits gut integriert und sprechen fließend Deutsch. Allerdings kommt es auch vor, dass Familien, die noch nicht so lange in Deutschland sind oder aus anderen Gründen die deutsche Sprache noch nicht gut beherrschen. Hier gilt es vor allem, Sprachbarrieren zu überwinden. „Neutrale“ Übersetzer*innen können in Gespräche mit einbezogen werden und als Berater*in kann man seine eigene interkulturelle Kompetenz einsetzen und sich auch als Sprachmittler*in einsetzen, indem man z.B. Sprachtechniken an die Gesprächssituation und Teilnehmer*innen anpasst, Sprachpausen einbaut, das Sprechtempo verlangsamt, Formulierungen vereinfacht und explizite Ausdrucksweisen bildhafter Sprache vorzieht. Zudem erweist es sich als hilfreich, sprachliche Handlungen mit Hilfe von z.B. Bildkarten, Fotos, Filmen, Figuren zu visualisieren und Mimik und Gestik zur Verdeutlichung der Sprache einzusetzen.

4.2.1. Definition „Beratung und Beratungsgespräch“.

Das Beratungsgespräch bezeichnet nach Nußbeck (2006) einen zeitlich begrenzten Interaktionsprozess, welcher zur Vermittlung von Informationen und als Anstoß von Veränderung dient. Ziel von Beratung ist es, Klarheit über eigene Herausforderungen, Unsicherheiten und Entscheidungszwänge zu schaffen und Ressourcen zu eruieren um diese bewältigen zu können. Hierzu werden zum Teil Fertigkeiten eingeübt und Hilfestellung in Entscheidungsprozessen gegeben. Beratung ist interaktiv, präventiv, entwicklungsfördernd, prozesshaft, ressourcenerfassend, und für jeden offen zu gestalten. Grundlage und Voraussetzung der Beratung sind aktive, sprachliche und reflektive Prozesse, die ein sprachliches Grundverständnis und das Einlassen und den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen miteinschließt.

4.2.2. Integrative Elternarbeit im Kontext Schule

Sprachliche Heterogenität betrifft im Kontext Schule nicht nur die Schüler*innen in den Klassen, sondern auch die Erziehungsberechtigten. Der Elternkontakt in den Grundschulen ist meist durch die Sprengelteilung und das Alter der Kinder recht intensiv, verliert sich dann jedoch in weiterführenden Schulformen und der Entwicklung der Kinder in der Jugendphase.

Schulrechtlich sind in allen Schularten ein bis zwei Elternabende pro Schuljahr durchzuführen. Zudem ist es verpflichtend, Sprechstunden anzubieten und ein bis zwei Elternsprechtage abzuhalten. Auch werden Eltern in die Arbeit sogenannter Elterngremien eingeladen. Hier können sie eigene, individuelle Ressourcen aktiv einbringen. Für die Beziehungsarbeit und einen positiven Elternkontakt erweist sich das Klassenprinzip von Vorteil, da es längerfristige, beständige Kontakte ermöglicht. Feste, Feiern, außerschulische Aktivitäten, gemeinsame Unternehmungen und Erlebnisse fördern den Eltern-Lehrkraft- und auch Schüler*innenkontakt. Sie machen die Lehrkraft als authentische Person erlebbar, auch außerhalb der rein professionellen Rolle und ermöglichen auf der anderen Seite der Lehrkraft einen niederschweligen Zugang zu den Erziehungsberechtigten.

„Dabei zeigt Elternarbeit im Allgemeinen erhebliche Differenzierungsdefizite hinsichtlich des Alters und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler, hinsichtlich der Schulart sowie hinsichtlich des Bildungsniveaus und der Herkunftskultur der Eltern auf.“ (Sacher, 2016, 105)

Elternarbeit beinhaltet implizit die Aufgabe, auf die kulturelle, sprachliche und soziale Vielfalt der Erziehungsberechtigten einzugehen. Da es einen Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Hintergrund und Bildungserfolg gibt, fällt der Elternarbeit eine besonders wichtige

Rolle zu. Deshalb betonen Ette und Swiaczny (2016), es genüge bei Weitem nicht, zwischen deutschstämmigen Eltern und Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen zu unterscheiden. Zugewanderte Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund haben – je nach Herkunftskultur – auch untereinander oft höchst unterschiedliche Auffassungen, Einstellungen und Werthaltungen. Elternarbeit muss an diesen unterschiedlichen Vorstellungen und Rollenerwartungen der Schule und des Elternhauses ausgerichtet werden und die Erziehungsberechtigten über die Bedeutsamkeit der Schulbildung aufklären. Das führt zu einer Optimierung der Atmosphäre.

4.2.3. Bedeutung integrativer Elternarbeit.

Integrative Elternarbeit, was ist darunter nun zu verstehen? Um Integrative Elternarbeit zu realisieren, ist es wichtig, Wünsche und Bedürfnisse zu berücksichtigen, diese einzufordern und aktiv zuzuhören. Zudem ist es die Aufgabe der Schule und Lehrkraft, Informationen für alle Eltern gleichermaßen zugänglich, wo möglich in unterschiedlichen Sprachen, und verschiedensten Wegen herauszugeben und diese transparent zu gestalten, damit Kommunikationswege achtsam und adäquat eingeführt werden können. Der Auftrag ist es, allen Schüler*innen einen Zugang zum Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen zu ermöglichen. Alternativ zu bekannten Formen der Elternarbeit, können sich Eltern zum Beispiel durch Elternpatenschaften, Elternstammtische, Elternkompetenzbörsen, Hospitationen, Hausbesuche, Elternfeedbacks oder Ähnlichem. aktiv am Klassen- und Schulgeschehen beteiligen. Durch diese Art von Engagement und Aktivität besteht die Chance, die Erziehungsberechtigten am Bildungsprozess teilhaben zu lassen, und auch ihrem Erziehungsanteil Wertschätzung entgegenzubringen. Schwerpunkt integrativer Elternarbeit ist die Pflege von Kontakten zu einzelnen Erziehungsberechtigten mit Hilfe regelmäßiger Gespräche und einer positiv gestalteten Gesprächskultur innerhalb der Institution „Schule“. Das prägnanteste Ziel ist in diesem Sinne eine Erziehungspartnerschaft, welche Barrieren durch Gemeinschaft abbaut.

4.2.4. Das Beratungsgespräch vorbereiten.

Für das Führen von Beratungsgesprächen sind auf Seiten der Berater*innen methodische und theoretische Vorkenntnisse erforderlich. Hierbei geht es um Wissen über die eigene Haltung, die pädagogische Rolle während des Gesprächs und damit verbundene Aufgaben sowie ein geplantes Vorgehen im Gespräch.

Zu Beginn ist die Form der Kontaktaufnahme bzw. die Qualität des Kontaktes zu den zu beratenden Eltern zu hinterfragen. Im Vorfeld des Gesprächs hilft es daher, sich zu fragen, wie die

Beziehung zu den Erziehungspersonen hergestellt wurde, ob und inwiefern Vorwissen über familiäre und kulturelle Hintergründe sowie das soziale Umfeld des Kindes besteht, und vor Allem, wie die Beratenden das eigene Vorgehen planen, um eine Kontaktaufnahme und die darauf aufbauende Beziehung gestalten zu können. Vor dem Gespräch ist neben der Kontaktaufnahme ebenso zu überlegen, welche Kommunikationsformen die Beratenden verwenden können und inwieweit sprachliche Herausforderungen oder Verständigungsprobleme auftreten könnten. Daran angepasst können Methoden und Strategien entwickelt werden, wie man Gesprächsinhalte und Anliegen verständlich transportieren kann. Hat bereits ein Gespräch stattgefunden, so kann dies strukturiert reflektiert werden und Kommunikationsmethoden neu angepasst werden.

Vorwissen erstreckt sich über:

- Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissensgrundlagen
- Transfer wissenschaftlicher Deutungen von Wirklichkeit in den Kontext lebenspraktischer Handlungs- und Entscheidungszwänge
- Verstehens- und Deutungskompetenz (Selbstbeobachtung, interpretierendes Verstehen)
- Vermittlung schwerverständlicher Kontexte und Fachwörter vermitteln, um Anliegen und Förderbedarfe zu verdeutlichen
- Wissensvermittlung über Förderbedarf und Fördermöglichkeiten der Schule an Erziehungsberechtigte
- Eltern aktiv in Kommunikation einbeziehen und teilhaben lassen

4.2.5. Das Beratungsgespräch durchführen.

Ein Beratungsgespräch lässt sich in drei Phasen einteilen: Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und die Nachbearbeitungsphase (Diouani-Streek, 2019). Inhaltliche Anregungen und Empfehlungen der einzelnen Phasen werden im Folgenden aufgezeigt.

Begonnen wird das Beratungsgespräch mit der Vorbereitungsphase. Diouani- Streek & Ellinger (2019), formulieren hilfreiche Fragestellungen zur inhaltlichen Vorbereitung eines Beratungsgesprächs. Fragestellungen richten sich an den Grund des Gesprächsanlasses, die Interdisziplinarität (Anliegen weiterer Mitarbeiter oder anderer Institutionen), Kompetenz und Selbstreflexion der Lehrkraft („Welchen Rollenauftrag habe ich als Lehrer*in?“). Die angestrebte Form und Art des Beratungsgesprächs und die bereits bestehende Wissensbasis über

die familiäre Situation sowie hinzuzuziehende Kooperationspartner*innen und Netzwerke (Übersetzer*innen, involvierte Stellen z.B. stationäre Jugendhilfe, Mobiler sonderpädagogischer Dienst) sind zu hinterfragen und festzulegen. Außerdem sind nötige Ressourcen für das Führen des Gesprächs bereitzustellen (räumlich, zeitlich, Kompetenzen in DaZ/DaF, Beratungskompetenz der Lehrkraft). Es gilt zu fragen: Wie kann das Vertrauen Schritt für Schritt aufgebaut werden? Und vor allem: Mit Hilfe welcher Einstellungen und Methoden können insbesondere sprachliche Barrieren überwunden werden?

Neben inhaltlichen Fragestellungen und Vorbereitungen sind ebenso räumliche Vorbereitungen zu treffen. Um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, eignet sich besonders ein separater, störungsfreier Raum. Die Wahl der Sitzgelegenheiten und Positionen ist nicht außer Acht zu lassen um ein Gespräch „auf Augenhöhe“ führen zu können. Zudem können Sitzpositionen bestimmte Effekte hervorbringen. Das Gegenübersitzen sowie ein Tisch zwischen den Beteiligten, kann die Frontenbildung begünstigen. Als besonders konstruktiv erweist sich das Sitzen über Eck oder am runden Tisch. Es ermöglicht Blickkontakt zu allen Beteiligten und lockert die Atmosphäre. Nach der Vorbereitung erfolgt die Durchführung. Bei der Durchführung ist es besonders förderlich, gelassen und möglichst offen in das Gespräch zu starten. Zudem sollte ein angemessener Zeitrahmen gesteckt werden, um die Situation zeitlich zu entlasten. Gespräche zu problematischen Themen erfordern einen vereinbarten Termin.

Während des Gesprächs ist es hilfreich eine Kollegin oder einen Kollegen zu bitten, ein Verlaufsprotokoll anzufertigen, um das Gespräch möglichst „neutral“ zu protokollieren. Während der Terminvereinbarung ist es sinnvoll, sich kurz über den Anlass und das Ziel des Treffens auszutauschen, um allen Gesprächsbeteiligten eine Art der Vorbereitung zu gewähren. Um sicher zu gehen, dass die Terminvereinbarung gelingt, kann eine schriftliche Terminerinnerung bzw. -vereinbarung ausgehändigt werden. Dies dient sowohl der Terminbestätigung als auch der Terminerinnerung. Zudem kann die Lehrkraft, die Eltern am Tag oder am vorangehenden Tag der Besprechung telefonisch an terminliche Vereinbarungen erinnern.

Für ein interkulturelles Beratungsgespräch eignen sich besonders der ressourcenorientierte Beratungsansatz und der lösungsorientierte Beratungsansatz. Beim lösungsorientierten Ansatz wird ein Perspektivenwechsel vom Problem hin zur Lösung angestrebt. Begleitet werden kann dieser mit Fragestellungen wie z.B. Welche erfolgreichen, immanenten Strategien können zur Lösung des Problems gezielt genutzt werden? Was ist kein Problem? Was würde passieren, wenn...?

Der soeben genannte Ansatz strebt fünf Prinzipien an.

1. Lösungen für das Problem konstruieren
2. Bereits eintrainierte erfolgreiche Strategien nutzen (Utilisation)
3. Konstruktivität nutzen (Dekonstruktion von Problemen)
4. Erprobung von Techniken, die zu Veränderungen führen
5. Intervention auf ein Minimum beschränken (Konzentration auf das Wesentliche)

Ziel dabei ist, die Problemsicht zu verändern, zu ermutigen, die Selbstwirksamkeit der zu Beratenden zu stärken und Hilfestellung zur eigenen Problemlösung zu geben.

Ressourcenorientierung fokussiert interne und externe Ressourcen. Kompetenzen, Strategien, Kraftquellen, Materialien und Unterstützungssysteme fungieren hierbei als Mittel zur Problemlösung und -prävention. Essenziell bei diesem Ansatz ist die Grundhaltung der Beraterin, des Beraters, ein Gefühl des Verstehens, der Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Lösung eines Problems den Gesprächspartner*innen gegenüber zu äußern. Dadurch kann ein Ressourcenverlust gestoppt werden, und die Potentiale des Individuums herausgearbeitet werden, um schließlich die Selbstwirksamkeit zu stärken. Ein wichtiger Baustein ist die subjektive, positive Bewertung vorhandener Ressourcen.

Die Nachbereitung bietet der Lehrkraft die Chance, eigenes Verhalten und verwendete Kommunikationsmittel während des Gesprächs zu reflektieren. Sie dient der Vorbereitung und Weiterentwicklung nachfolgender Gespräche sowie der Reflexion eigener Kompetenzen und Stärken. Ebenso kann hier der zeitliche Rahmen und die festgelegte Zielformulierung überprüft werden und zunächst angestrebte Teilziele für die Umsetzung im Unterricht festgelegt werden. Auch kann überlegt werden, wie Gesprächsinhalte und Ziele in Bezug auf das Kind im Unterricht eingesetzt werden, also mit Hilfe welcher Methoden die Ziele erreicht werden könnten. Eingesetzte Gesprächsmethoden und Materialien werden reflektiert und bewertet.

Während und im Anschluss des Gesprächs können verschiedenste Materialien und Methoden die Kommunikation unterstützen. Zudem werden Institutionen und Hilfen genannt, welche sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen und Erziehungsberechtigte in interkultureller Kommunikation und sprachlichen Herausforderungen unterstützen.

4.2.6. Die Bedeutung der Haltung der Lehrkraft.

Schulische Heterogenität, also pädagogisch erlebbare Realität fordert besonders Lehrer*innen, sich den Determinanten und Herausforderungen der Heterogenität zu stellen und sich dessen bewusst zu sein, eigenes Handeln und die Gestaltung des Unterrichts dahingehend anzupassen (Vock & Gronostaj, 2017).

Um dieser Forderung möglichst gerecht zu werden, eignen sich individualisierte Methoden und die Förderung individueller Leistungsvoraussetzungen und ein positiv gestalteter, sprachsensibler Umgang mit heterogener Schülerklientel. Zudem ist eine Professionalisierungsbestrebung der Lehrkräfte selbst von Vorteil. Besonders selbstreflexive Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf eigene pädagogische Kompetenzen, wissen über die Gestaltbarkeit von Unterricht und Sachverhalten sowie die eigene Innovationsbereitschaft können sprachsensiblen Umgang vorantreiben und die eigene Haltung dementsprechend anpassen und ausbauen.

Auch gilt es, den Schüler*innen und den Erziehungsberechtigten mit Wertschätzung und Offenheit zu begegnen sowie einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, um empathisch in unterschiedlichsten Situationen zu agieren.

Gezeigt werden kann eine professionelle wertschätzende Haltung beispielsweise in Form der Formulierung der Elternbriefe und Lernplakate in Sprachen der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten. Auch das eigene Interesse an anderen Sprachen sollte zum Ausdruck gebracht werden, um Beziehungsarbeit zu leisten und hierdurch eine gewisse Art des Zugangs zu erhalten.

Begrifflichkeiten sowie die Bedeutung und Aufgabe der Institution „Schule“, Förderbedarf oder auch Förderung sind zu erklären. Kulturellen Einstellungen und unterschiedlichsten Kenntnissen des „Behinderung- und Förder- begriffs“ ist mit Empathie zu begegnen. Angebote diverser Hilfestellen sind vorzubereiten und Erziehungsberechtigten als unterstützende Systeme anzubieten.

Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, ihr Denken und Handeln weg von der Defizitorientierung auszurichten, und individuelle Ressourcen der Erziehungsberechtigten zu erkennen, diesen positiv zu begegnen und den Stärken einen Platz in der Klassen- bzw. Elterngemeinschaft einzuräumen. Erziehungsberechtigte sollen sich hierdurch als wirksam und wertig erleben.

Neben zahlreichen Anforderungen an die Lehrkraft, ist es die institutionelle Aufgabe der Schule, die Vernetzung innerhalb des Kollegiums zu ermöglichen. Dies ist hilfreich, da gemeinsam Materialien zur schulischen und sprachlichen Integration entwickeln werden können, Erfahrungsaustausch ermöglicht wird.

Das gemeinsame „Tun“ und Erleben von Sprache bietet die Möglichkeit Sprachbarrieren abzubauen und Kommunikationswege zu erforschen. Sprachlich unterstützende Materialien dieses Kapitels zur Gestaltung eines interkulturellen Beratungsgespräch finden sich in der Materialsammlung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der Lehrkraft ist es, verschiedenen Kulturen und Sprachen mit Interesse und Offenheit gegenüberzutreten und sie allesamt als gleichberechtigt wahrzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Barnow, S. (2018). *Gefühle im Griff! Wozu man Emotionen braucht und wie man sie reguliert* (3. Aufl.). Springer.
- Baumann, I. & Neuhof, I. (2016). *DaZ-Unterricht in der Schule - Infos und Tipps für den schnellen Einstieg in die Praxis*. Online unter <https://static.klett.de/klett/livebooks/W830234/downloads/livebook.pdf> [17.07.2023]
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021). *Bayerns Schulen in Zahlen 2020/2021*. München
- Belke, G. (2019). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft* (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- BfAuS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014). *Leichte Sprache - Ein Ratgeber*. Online unter www.ge-meinsam-einfach-machen.de/ [17.07.2023]
- Boeckmann, K-B. & Schrammel, B. (2023). Curriculare Strategien im Bereich der sprachlichen Bildung im Kontext von Inklusion. In E. Bešić, A. Holzinger, S. Koppt-Sixt & M. Krammer (Hrsg.), *Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien* (S. 170–182). Leykam. https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_12 [17.07.2023]
- Both, S., Pechstein, O. & Siehr, I. (2013). Wortschatzarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. (S. 237-304).
- Bundeszentrum für Ernährung. (2022). *Der Weg der Nahrung - Das Thema Verdauung lebendig unterrichten*. Online unter: <https://www.bzfe.de/bildung/unterrichtsmaterial/sekundarstufe/der-weg-der-nahrung> [17.07.2023]
- Burghardt, L. & Kluczniok, K. (2020). Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(3), 286-300. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i3.05>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S.1-34). Springer.
- Butler, M. & Goschler, J. (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Calenge, B. (1997). Grammatik und Wortschatz über den Körper lernen ...pourquoi pas? *Zielsprache Französisch* 1, S.10-12.
- Carnevale, C./Wojnesitz, A. (2014): *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. ÖSZ Praxisreihe Heft 23. Graz: ÖSZ.

- Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2022). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen-Konzepte-Bildung*. Kohlhammer.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- 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). o.S.
<https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Diouani-Streek, M. (2019). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4. Aufl.) (S. 11-34). Athena-Verlag.
- Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.) (2019). *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4. Aufl.). Athena-Verlag.
- Dirks, M. & Engelen, S. (2018). Sprachsensibler Biologieunterricht am Gymnasium - Hinweise zum systematischen Kompetenzaufbau im Bereich Kommunikation. In G. Trendel, & J. Roß (Hrsg.), *SINUS.NRW: Verständnis fördern - Lernprozesse gestalten. Mathematik und Naturwissenschaften weiterdenken* (S. 151-174). Waxmann.
- Drexler, G. (1975). Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 5(2). 162-184.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03176419.pdf> [17.07.2023]
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Waxmann.
- Eickhoff, M. (2017). *Prinzipien des DaZ-Unterrichts. Vorbild Lehrer/innen-Sprache*. <https://www.daz-kärnten.at/unterricht/prinzipien-des-daz-unterrichts/> [17.07.2023]
- Eimler, K. (2021). Morgenkreis. Ziele, Durchführung, Sprachförderung. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Online unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/beschaefigungen-methoden/morgenkreis-ziele-durchfuehrung-sprachfoerderung/> [17.07.2023]
- Einhellinger, C. (2023). *Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Methoden – Konzepte*. Kohlhammer.
- Engemann, H. (2018). Wie alles begann: Der kindliche Sprach(en)erwerb. In M. Jessen, J. Blomberg & J. Roche (Hrsg.), *Kognitive Linguistik* (S. 245–282). Narr Francke Attempto.
- Ette, A. & Swiaczny, F. (2016). Migration von Flüchtlingen. Aktuelle Entwicklungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Geographische Rundschau*, 68(4), 48-57.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag

- Fornol, S., Wildemann, A. & Rathmann, C. (2016). *Sprachsensibel unterrichten. Lernbeobachtung, Unterrichtsgestaltung, Lehrerhandeln – Eine Kartei für Lehrerinnen und Lehrer*. https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/wp-content/uploads/2020/03/Kartei-Sprachsensibel_unterrichten.pdf [17.07.2023]
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“* (12. Aufl.). Beltz.
- Gögercin, S. (2022). *Netzwerk- und Sozialraumarbeit im Kontext von Migration, Flucht und Integration*. Springer VS.
- Gogolin I. & Lange (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden.
- 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>
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Springer.
- Grotlischen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. - Level-One Studie. In A. Grotlischen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie* (S. 13-53). Waxmann.
- Group Austria (2019). *DaF/DaZ Fachkompetenz – Unterrichtsplanung*. Wien
- Hagemann, C. (2022). *Rituale in der Grundschule: Wie Sie gemeinsame Vereinbarungen im Unterricht sinnvoll einsetzen*. <https://www.backwinkel.de/blog/rituale-grundschule/> [17.07.2023]
- Hardy, I., Hettmannsperger, R. & Gabler, K. (2019). Sprachliche Bildung im Fachunterricht. In: J. Ziehm, B. Voet Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten* (S. 31-61). Beltz.
- Hegele, I. (2011). Stationenarbeit - Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden - Vielfalt für die Praxis* (S. 61-76). Beltz.
- Heinz, J. (2016). *Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht*. [Wortschatzarbeit DaZ.pdf](#) [17.07.2023]
- Heise, K. (2014). Störfall oder Glücksfall? Das mehrsprachige Klassenzimmer. Rosemarie Tracy und Michael Wüstenberg im Gespräch. *Deutschlandfunk Interview*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/stoerfall-oder-gluecksfall-das-mehrsprachige-klassenzimmer-100.html> [17.07.2023]
- Hillenbrand, C. (2016). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Hillesheim, S. (2009). *Elternarbeit in der Schule: Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migrantenern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern*. Universitätsverlag Würzburg.

HYPERKULTURELL.DE (2022): Sprachsensibilität. <https://www.hyperkulturell.de/glossar/sprach-sensibilitaet/> [17.07.2023]

Jahnke-Klein, S. & Busse, V. (2019). Sprachsensibel unterrichten in den Naturwissenschaften–Kontextorientierung als Lernhilfe oder zusätzliche Barriere? In M. Butler & J. Goschler, (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 115-140). Springer.

Jeltsch-Schudel, B. (2009). Zusammenarbeit mit Eltern. In R. Stein, Roland & D. Orthmann Bless (2009), *Frühe Hilfe bei Behinderungen und Benachteiligungen* (S. 151-181).Schneider Verlag Hohengehren.

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/basis-bildung> [10.12.22]

Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. De Gruyter.

Kiel, E. (2016). Die interkulturelle Schule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklungsprozesse gestalten - Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 136-161). Kohlhammer.

Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*. Springer.

Klingen, P. (2007). Störungen im Sportunterricht vermeiden. *Sportunterricht* 56(1). 16-20.

Klippert, H. (2010). *Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz.

Kniffka, G. (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208-225) Schneider Verlag Hohengehren.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1). <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35, 346–375.

- Kracht, A. (2012). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation*. Kohlhammer.
- Krifka, M., Blaszczyk, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer.
- 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>
- Kroker, B. (2019). *Sozialkompetenz und soziales Lernen in der Grundschule*. <https://www.betzold.de/blog/sozialkompetenz-soziales-lernen/> [17.07.2023]
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016). *Viele Sprachen - eine Schule*. Stuttgart
- Lanfranchi, A. (2000), Zusammenarbeit mit Eltern: Zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In P. E. Ochsner, U. Kenny & P. Sieber (Hrsg.), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule*. Rüegger.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7
- Langer, J., Meindl, M., & Jungmann, T. (2022). 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>
- Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachenlernen! *MNU-Journal*, 68(3), 132-137.
- Leisen, J. (2018). Kindererwerben und lernen Sprachen - zur Praxis der Sprachbildung und was die Theorie dazu sagt. *Praxis Sprache*, 63(3). 164-175
- Lütke, B. (2017). Sprachförderung in der Grundschule. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 321-334). Waxmann.
- Mariacher, C. (2021). *Lernmaterial gut gestalten*. Klinkhardt.
- Meier-Vieracker (2019). *Sprache und Diskriminierung. Dokumentation eines Seminarprojekts*. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/al/ressourcen/dateien/dateien/190702_Sprache_und_Diskriminierung.pdf?lang=de [17.07.2023]
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen: Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.) (2009), *Verhaltensauffällige Schüler* (S. 11-37). Klinkhardt.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto.

- Mierau, Susanne, Hee-Jeong Lee & Wolfgang Tietze (200). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-18674>
- Müller, T. & Stein, R. (2018). Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 248-262). Kohlhammer.
- Myschker, M. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Nerdel, C. (2017). *Grundlagen der Naturwissenschaftsdidaktik*. Springer Spektrum.
- Nevermann, C. (2008). Angst. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S.258-275). Hogrefe.
- Noterdaeme, M. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*, 18 (3). 38-49.
- Nußbeck, S. (2006). *Einführung in die Beratungspsychologie*. Ernst Reinhardt.
- Obermayer, A. (2013). *Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts*. Klinkhardt
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2015). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule - Fokus Sachunterricht* Graz.
- Petermann, F., Petermann, U. & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule: ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Hogrefe.
- Petermann U. & Petermann F. (2008). Sozial unsichere Kinder. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S.234- 242). Hogrefe.
- 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. 259–268). IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- 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.
- Roche, J. (2021). *WIR in Deutschland–Zusammen Leben Lernen 2.0. Materialien zur Orientierung in der deutschen Zivilgesellschaft*. Narr Francke Attempto.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2018). Modellierung von Mehrsprachigkeit. In J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Kompendium DaF/DaZ: Bd. 4. Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb* (S. 53–79). Narr Francke Attempto.
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen, & T.

Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 69-98). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-004>

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.

Sacher, W. (2008): *Elternarbeit – Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Klinkhardt.

Sacher, W. (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 104-115). Beltz.

Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung-Visualisierung-Entspannung*. Narr Francke Attempto Verlag.

Schneider, A. M. (2018). Erklären im sprachsensiblen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), S. 71-89.

Schönauer-Schneider, W. (2018). Sprache und Verhalten – zwei Seiten einer Medaille? Hängen Sprach- und Verhaltensstörungen voneinander ab? *spuren*, 61(4), 6–14.

Schreier, P. & Jessen, M. (2023a). Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, S. 138-149. <https://doi.org/10.35468/6021-09>

Schreier, P. & Jessen, M. (2023b, im Erscheinen). Reflexion von Sprachsensibilität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Ein Lehrkonzept. *Tagungsband Reflexion in der Lehrkräftebildung*. Universitätsverlag Potsdam.

Schreier, P. & Jessen, M. (2023c, im Erscheinen). Sprach- und Milieusensibilität im Kontext von Teilhabe als Gegenstand der (ersten Phase der) Lehrer*innenbildung: Relevanz und Ideen zur Umsetzung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 7(1).

Schuljahresstatistik (2020). Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund? Anteile der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund im Schuljahr 2020/21. <https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4662018/sus-migrationshintergrund/>

Selimi, N. (2018). *Bildungssprache und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis* (2. Aufl). Schneider Verlag Hohengehren.

Springman-Preis, S. (Hrsg.) (2020). *Notsignale aus dem Klassenzimmer. Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden*. Schöningh.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2012). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. http://www.isb.bayern.de/download/14402/schiff_ausgabe2_web2.pdf [17.07.2023]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018). *Sprachsensibler Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen – Hinweise und Anregungen*. https://www.isb.bayern.de/download/20446/schiff_8_internet.pdf [17.07.2023]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2022). *Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/foerderschule/foerderschwerpunkt/ese> [17.07.2023]

Stadler-Altman, U. (2016). *Lernumgebungen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Budrich.

Stanat, P. & Felbrich, A. (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem. Ansatzpunkte und Herausforderungen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 79-100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_5

Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (17-69). Springer.

Stangen, I., Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S. & Doll, J. (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(5), S. 649-671. <https://doi.org/10.3262/ZP0000003>

Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). Klinkhardt.

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.

Textor, M. (o.J.). *Elternarbeit in Kindertageseinrichtung und Schule*. <https://www.ipzf.de/elternarbeit-kita-schule.html> [17.07.2023]

Thordardottir, E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International journal of speech-language pathology*, 17(2), 97-114.

Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2016). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S.212-233). Beltz.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based account of language acquisition*. University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>

- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT Press.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp.
- 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>
- Toprak, A. & El-Mafaalani, A. (2017). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen* (3. Aufl.). Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13-33). Springer.
- Tsirigotis, C. (2019). Ressourcen und Kompetenzen erkennen. In M. Westphal & G. Wansing, G. (Hrsg.) *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 237-262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_12
- Ulrich, K. & Michalak, M. (2019) *Sprachsensibler Fachunterricht*. http://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/Ulrich_Michalak_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf [17.07.2023]
- UNHCR (Hrsg.) (2018): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf [17.07.2023]
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- 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. Aufl.) (S. 107–132). Gunter Narr.
- Wagner, F. (2001). *Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt. Lexikalische Indikatoren impliziter Diskriminierung in Medientexten*. Gunter Narr.
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht - Sprachbarrieren überwinden - Schüler erreichen und fördern*. Verlag an der Ruhr.
- Wildemann, A. & Rathmann, C. (2015). *Sprachlicher Anfangsunterricht. Band 5: Sprachförderung und Sprachbildung*. Finken.
- 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*. Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Zajonc, O. (2015). *Soziale Funktionen des Sports: Chancen und Grenzen*. Akademie- Forum Sportpolitik.

Zima, Elisabeth (2021). Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik. Berlin: De Gruyter.

Zimmer, R. (2016). Sprache und Bewegung. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache-Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 71-80). Waxmann.

Zimmermann, D. (2015). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Psychosozialverlag.

Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht*. Beltz.