

Pascal Schreier & Moiken Jessen

## **Sprach- und Milieusensibilität im Kontext von Teilhabe als Gegenstand der (ersten Phase der) Lehrer\*innenbildung: Relevanz und Ideen zur Umsetzung**

### Abstract

Sprachsensibilität gilt seit längerer Zeit als ein Qualitätsmerkmal für Unterricht. Mit Blick auf die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen ist sie jedoch unterbestimmt, wenn sie ausschließlich Schüler\*innen mit Migrationshintergrund fokussiert. Im Beitrag wird deshalb Milieusensibilität als Erweiterung von Sprachsensibilität vorgeschlagen. Diese greift die Bedingungen des Aufwachsens auf und nutzt sie reflektiert im Unterricht. Durch eine umfassendere Berücksichtigung der realen Situation aller Schüler\*innen sollen die Chancen auf nachschulische Teilhabe erhöht werden.

This article discusses the importance of sensitivity to language in teaching and proposes an extension to this concept through the introduction of 'milieu sensitivity'. The article suggests that while sensitivity to language has been recognized as a quality criterion for teaching, it has often only focused on students with a migration background, without fully understanding the conditions of growing up and socialization of all children and young people. By taking into account these conditions and reflecting on them, the concept of milieu sensitivity can promote a more comprehensive understanding of the real-life situation. We argue that by promoting inclusivity and equitable learning outcomes for all students through this approach, post-school participation can be increased.

### Schlagwörter:

Sprachsensibilität, Inklusion, Lehrkräftebildung  
Sensitivity to language, inclusion, teacher education

### 1. Einleitung

Im folgenden Beitrag wird zunächst der sprachensible Unterricht resümiert, anschließend der Beitrag von Sprache zu Teilhabe umrissen und Milieusensibilität als weiterer Aspekt des Unterrichts eingeführt. Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (esE), stellvertretend für alle Förderschwerpunkte, begleitet die Überlegungen. Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen werden Möglichkeiten und methodische Impulse zur Umsetzung in der Lehrkräftebildung diskutiert. Den Abschluss bildet ein kurzer Ausblick.

In der Schule ist Sprache als „gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: S. 7) zentral. Nicht nur in den sprachlichen Fächern, sondern auch und gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern und in allgemeinen pädagogischen



Situationen nimmt sie eine wichtige, teils zu wenig beachtete Rolle ein. Darüber hinaus sind sprachliche Kompetenzen Bedingungen für schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: S. 7), wobei die hierfür relevante Bildungssprache kaum explizit thematisiert wird.

## 2. Zum Stand der „Sprachsensibilität“

Sprachsensibler Unterricht ist ein pädagogisch-didaktischer Ansatz, der darauf abzielt, Sprache und Sprachgebrauch bewusst in den Unterricht zu integrieren, um Schüler\*innen in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und um fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verknüpfen (vgl. Woerfel & Giesau, 2018). In der Fachdidaktik gilt schon lange der Grundsatz, dass die Vermittlung und der Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten integraler Bestandteil jeden Unterrichts sind (vgl. Butler & Goschler, 2019). Ein Zusammendenken von Fachlernen und Sprachenlernen trägt prinzipiell zur Verbesserung des Unterrichts bei, da hier nicht nur mehrsprachig aufwachsende Kinder adressiert werden, sondern alle Schüler\*innen einer Klasse, also auch Lernende mit Deutsch als Erstsprache (vgl. Rost-Roth, 2017: S. 71; Michalak, Lemke & Goeke, 2015). Dadurch wird sichergestellt, dass Kinder ungeachtet ihrer Sozialisation Fach- und insbesondere Bildungssprache erwerben können. Eine respektvolle, wertschätzende und fachbezogene Sprachpraxis, die moderne linguistische und sprachdidaktische Forschung als Grundlage anerkennt, kann einen wesentlichen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten.

Eine sprachbasierte Unterrichtsplanung ist die Grundlage für sprachsensiblen Unterricht, der somit auch fächerübergreifend die Sprachkompetenzen der Schüler\*innen fördern kann, sprachliche Hürden abbaut und damit für alle Schüler\*innen und Schüler eine unterrichtliche Teilnahme ermöglicht. Das setzt voraus, dass Lehrkräfte sich bewusst mit ihrer eigenen Sprachpraxis auseinandersetzen und die Sprachkompetenzen der Schüler\*innen berücksichtigen und fördern.

Für sprachsensiblen Fachunterricht ergibt sich damit als fachkonkretes Ziel, Schüler\*innen dazu zu befähigen, sprachliche Standardsituationen erfolgreich zu meistern und fachliche Kommunikation zu beherrschen. Dabei werden passende Sprachformen in Lernsituationen genutzt, um das fachliche Verständnis durch eine Vielfalt von Darstellungsformen wie Tabellen, Skizzen, Formeln, Graphen, Diagramme, Karten und Bilder zu unterstützen. Zudem werden fachtypische Sprachstrukturen gefestigt, geübt und trainiert und den Lernenden durch Sprechhilfen beim strukturierten und freien Sprechen geholfen. Vor sprachlicher Vollkommenheit wird das fachliche Könnensbewusstsein in den Fokus genommen (vgl. u. a. Ahrenholz, 2017; Schneider, 2018).

## 3. Sprache, Bildungssprache und Teilhabe

### 3.1 Sprache

Um den Begriff ‚sprachsensibel‘ konkretisieren zu können, ist zunächst eine Definition von ‚Sprache‘ notwendig. In der modernen linguistischen Forschung, insbesondere in der

gebrauchsbasierten Linguistik, wird Sprache als soziales Werkzeug betrachtet, das hauptsächlich dazu dient, soziale Ziele zu erreichen (vgl. Tomasello, 2003). Zwei Dimensionen bilden in diesem theoretischen Rahmen die Grundlage der Beschreibung von Sprache: die funktionale Dimension, die das Verständnis von Intentionen einschließt (intention reading), und die grammatische Dimension, die das Erkennen von Mustern beinhaltet (pattern finding). Beide Dimensionen sind Ausprägungen der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Menschen. Auch andere allgemeine menschliche kognitive Fähigkeiten, wie die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Kategorisierung und Analogiebildung, spielen beim Spracherwerb eine Rolle, so dass Sprache eng mit diesen kognitiven Prozessen verknüpft ist. Sprache kann damit als Resultat allgemeiner, kognitiver, perzeptiver und körperlich-verankerter Fähigkeiten betrachtet werden (vgl. Blomberg & Jessen, 2018). Zentral für die Frage, wie Sprache erworben wird, ist daher der Blick auf die Auseinandersetzung des Individuums mit der außersprachlichen Wirklichkeit und anderen Individuen durch sprachliche Interaktion. Sprache entsteht aus kontextuell verankertem Gebrauch heraus (usage-based) und entspringt somit unserer Fähigkeit zu Kooperation und Sozialisierung und dem Wunsch nach Zugehörigkeit zu und Teilhabe an einer Gemeinschaft (vgl. Dietrich, 2017; Michaelis & Niemann, 2017). Grammatische und lexikalische Strukturen und Regelmäßigkeiten entwickeln sich dabei aus dem wiederholten Gebrauch spezifischer Äußerungen in bestimmten sich wiederholenden Kontexten, sowohl produktiv als auch perzeptiv (vgl. Behrens, 2009).

Der Erwerb einer zweiten Sprache hängt ebenfalls maßgeblich vom Grad der Interaktion der Lernenden mit ihrer Umgebung ab. Je mehr Gelegenheiten sie haben, ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele aktiv und eigenständig sprachlich auszudrücken, desto besser wird der Spracherwerb voranschreiten, da L2-Lernende sich sprachliche Bedeutungen und Regelmäßigkeiten aus dem Gebrauch von Sprache ableiten. Es ist daher notwendig, dass den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten und Gelegenheiten geboten werden, um Sprache in ihrer Funktion und Struktur zu nutzen und zu erwerben. Dabei ist nicht nur eine andere Sprache im engeren Sinne (z. B. Englisch) als Zweitsprache zu denken, auch ein anderes Register innerhalb einer Sprache unterscheidet sich zum Teil sehr deutlich von Alltags- oder Umgangssprache (vgl. Ellis & Wulff, 2020). Aus dieser Perspektive muss das Erlernen von Registern, zu denen auch die Bildungssprache gehört, mit dem Erlernen einer „neuen“ Sprache gleichgesetzt werden.

### 3.2 Bildungssprache und Unterrichtssprache

Bildungssprache ist das Register, das im Zusammenhang mit Schulerfolg und Bildung steht und das sich besonders auf der Ebene konzeptionell mündlich vs. konzeptionell schriftlich von der Alltagssprache unterscheidet (vgl. Koch & Oesterreicher, 2007; Gogolin, 2008; eine gute Übersicht findet sich bei Eckhardt, 2008: S. 49-74). In Institutionen ist Bildungssprache demnach das Medium des Unterrichts, mit dem fachliches Wissen vermittelt wird und „somit der Kommunikation, der Instruktion, dem Verstehen [dient] und

zugleich Lerngegenstand [ist]. Sämtliche Bildungsprozesse sind hier sprachlich determiniert, weshalb sprachliches Können und Lernerfolg auf die eine oder andere Weise miteinander verwoben sind“ (Wildemann & Fornol, 2016: S. 53).

Bildungssprache wird zumeist ausgehend von der Alltagssprache über den Gebrauch der handlungsorientierten Unterrichtssprache kultiviert. Diese Unterrichtssprache nähert sich im Idealverlauf dem Bildungssprachniveau an und ist – je nach Fach unterschiedlich umfassend – mit fachsprachlichen Begriffen versetzt und unterscheidet sich darüber hinaus auch auf lexikalisch-semantischer, morphologisch-syntaktischer, prosodischer, pragmatisch-diskursiver und metasprachlicher Ebene (vgl. Selimi, 2018). Diese Fachsprache charakterisiert sich entsprechend als fachtypische, also auch von Fach zu Fach unterschiedlich ausgestaltete, Bildungssprache (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2018), deren Gebrauch kontextreduzierter erfolgt als Unterrichtssprache. „So müssen die Schülerinnen bspw. abstrakte Sachverhalte beschreiben, die sich nicht im unmittelbaren gemeinsamen Erlebniskontext der Schulklasse befinden, weshalb auf differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, unpersönliche Konstruktionen (...) und präzise Verben (...) zurückgegriffen werden muss“ (Pendolf, 2019: S. 184).

Von Schüler\*innen wird implizit erwartet, dass sie bildungssprachliche Kompetenzen mitbringen und bildungssprachliche Begriffe kennen bzw. außerschulisch bereits erworben und erlernt haben, denn diese werden im Gegensatz zu fachsprachlichen Kompetenzen und Begriffen nicht explizit schulisch vermittelt (vgl. Vollmer & Thürmann, 2010; Gogolin, Lange, Michel & Reich 2013). Diese Annahme, dass bildungssprachliche Kompetenzen bereits ausreichend ausgeprägt sind, birgt jedoch die Gefahr der Benachteiligung von Kindern aus prekären Milieus oder aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Vollmer & Thürmann, 2010; Lütke, 2017: S. 326), wenn hierdurch Bildungserfolg durch mangelnde Sprachsensibilität und ausbleibende Förderung gefährdet wird. Die Rolle von Sprache und damit einhergehend auch Sprachförderung ist für den Bildungserfolg nicht zu unterschätzen (vgl. Mierau, Lee & Tietze, 2009; Wildemann & Fornol, 2016; Schneider, 2018). (Bildungs-)Sprachförderung ist daher nicht nur relevant für Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung, sondern auch für Schüler\*innen aus sozial schwächeren Verhältnissen und sollte vielmehr ein wichtiger Bestandteil der Bildung aller Kinder und Jugendlichen sein (vgl. Lütke, 2017; Wildemann & Bien-Miller, 2022).

### 3.3 Integrierte und separierende Sprachförderung

Sprachsensibler Unterricht bekommt eine besondere Bedeutung auch dahin gehend, dass Befunde zur Wirksamkeit von additiver Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die außerhalb des regulär ablaufenden und ‚normalen‘ Regelunterrichts stattfindet, eher negativ ausfallen. So belegen Begleitstudien zu Förderprogrammen, die über mehrere Jahre in vielen Betreuungseinrichtungen liefen, dass trotz gezielter Sprachförderung keine signifikanten Unterschiede zwischen geförderten Kindern mit Förderbedarf und nichtgeförderten Kindern mit Förderbedarf in Bezug auf Sprachkompetenz gab (vgl. Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010). Tatsächlich wird an Schulen und Kindergär-

ten DaZ-Förderunterricht häufig wie typischer ‚Fremdsprachen-Unterricht‘ konzeptualisiert. Lehrwerke für DaZ spiegeln das wider, wie z. B. *Willkommen in Deutschland*, das die Lernprogression anhand grammatischer Kategorien aufbaut. Solche Lehrwerke können unterstützend wirken, aber sie betten Sprache weder in spezifische Situationen oder Prozesse ein, noch nehmen sie Bezug auf fachspezifische Inhalte, wie z. B. den Sachunterricht oder Werken. Dabei wäre eben diese Bezugnahme auf tatsächliche fachliche Inhalte, die die Lebenswelt und Realität der Schüler\*innen abbilden, eine Verankerung, die das Sprachenlernen erst ermöglicht. Eine Ausnahme ist die Serie vom Cornelsen Verlag *Prima ankommen*, in der die Spracharbeit einen unmittelbaren Bezug zum Lernplan herstellt, die aber erst ab Klasse 5 erscheint.

Eine derart modulare Förderung entspricht zum einen nicht den wissenschaftlich belegbaren effektiven Maßnahmen und sie kann zum anderen außerdem dazu beitragen, niedrige Erfolgserwartungen und Risiken der Benachteiligung zu verstärken (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009). Sprachsensibler Unterricht bietet die Möglichkeit, diese Modularität zu überwinden und Sprachförderung verknüpft mit dem Regelunterricht für alle Kinder zu ermöglichen.

### 3.4 Sprache und Teilhabe

Ausgehend von der These, dass sprachliche Handlungsfähigkeit eine Grundlage der umfassenden Teilhabe und eine der Voraussetzungen für Bildungserfolg darstellt (vgl. Stanat & Felbrich, 2013; Wildemann & Fornol, 2016; Plöger, 2023), sollen nun Aspekte zu Sprachbarrieren beleuchtet werden: Erstens Sprache und soziale Ungleichheit und zweitens Sprache als Zugangsform zu Beziehungen und zu Bildung.

Aus der Soziolinguistik ist bekannt, „dass die in den sozialen Schichten unterschiedlichen Formen sprachlicher Sozialisation der Kinder zu kultureller und sprachlicher Deprivation führen und Schulerfolg und sozialen Aufstieg beeinträchtigen können“ (Neuland, 2023: S. 97). Dies ist insbesondere auf den hohen Einfluss zurückzuführen, den die Erziehungsberechtigten auf ihre Kinder haben, sowohl hinsichtlich der sprachlichen als auch der emotionalen und sozialen Entwicklung (vgl. Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018; Brügge & Mohs, 2020; Jungmann, Koch & Schulz, 2021; Hoffmann, Riedel, Sahiner & Wolff, 2017; Rohlfing, 2019).

Sprache als Zugang zu Teilhabe lässt sich einerseits durch ihre Schlüsselfunktion für Bildungsprozesse und andererseits durch ihre Vermittlungsfunktion emotionaler und sozialer Kompetenzen erklären. Insbesondere für deutschsprachige Kinder ist Bildungssprache ein wichtiger Faktor für Bildungserfolg und eine „Eintritts- und Visitenkarte“ (Morek & Heller, 2012: S. 70), weniger bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Schnoor, 2019). Auch Eckhardt (2008) konnte in ihrer Erhebung zum Erwerb schulbezogener Sprache durch Kinder mit Migrationshintergrund zeigen, „dass potentielle Hürden bei Erwerb der schulbezogenen Sprache nicht primär auf Unterschiede im Sprachhintergrund zwischen den Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache zurückzuführen sind[, sondern] vor allem mit der sozialen Herkunft der Familie und insbesondere

mit den kommunikativen Praktiken dieser Familien im Zusammenhang zu stehen“ (Eckhardt, 2008: S. 214).

In Bezug auf emotionale und soziale Kompetenzen hat Sprache eine Vermittlungs- und Gatekeeping-Funktion. Sie wirkt selbst als Medium und Gegenstand der Auseinandersetzung mit Inhalten und in der Interaktion, die sich wiederum – je nach kommunikativem Gehalt – fördernd oder hemmend auf die emotional-soziale Entwicklung auswirken kann (s.u.). Sprache wirkt auch im schulischen Kontext auf die Interaktion ein, etwa wenn Lehrkräfte die Sprachsozialisation entweder nicht aufnehmen oder diese gar missinterpretieren. „Sprechern, die sub- und nonstandardsprachliche Merkmale in ihrem Sprachgebrauch aufweisen, werden im Urteil von Laien, aber auch von z. B. Lehramtstudierenden und Lehrkräften, oft negative Eigenschaften [...] zugeschrieben, was sich in bestimmten Kontexten als **self-fulfilling prophecy** erweisen kann“ (Neuland, 2023: S. 11; Herv. i.O.).

Darüber hinaus kann die Vermittlung von Bildungssprache auch der Demokratiebildung zuträglich sein, da das Lernen, Erfahren und Reflektieren von politischen Konzepten, Prozessen und Dimensionen entsprechende Voraussetzungen haben (vgl. Manzel, 2015; Oleschko, 2013).

Für den schulischen Kontext bedeutet der Zusammenhang von Sprache, geringerer Bildungsbeteiligung (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011) und sozialer Ungleichheit, dass sich Lehrkräfte noch stärker als zuvor mit der Sprachsozialisation der Schüler\*innen auseinandersetzen sollten – nicht nur im Zuge der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Nonstandardsprache soll hier nicht als ein per se negativer und Bildung hemmender Faktor verstanden werden und somit keine kommunikativen Umgangsweisen als defizitär stigmatisiert sein. Vielmehr rückt der Unterricht selbst in den Fokus, der Bildung erschwert, indem er nicht alle relevanten Voraussetzungen der Schüler\*innen berücksichtigt (hier gemeint eben die der Sprachsozialisation). Die Herausforderung ist somit nicht nur die (Alltags-) Sprache der Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Sprache im Unterricht und die der Lehrkraft selbst. Zwar sind die Einflüsse der Schule als Kompensationsinstanz begrenzt und eher als ein Additiv zur familiären Erfahrung zu sehen (vgl. Stanat & Felbig, 2013; z. B. zur Argumentationskompetenz Quasthoff & Krahe, 2015), eine Negation der Zusammenhänge würde jedoch eine weitere Teilhabebarriere darstellen.

#### 4. Sprache und der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Sprache und Sprachsensibilität sind als Bedingungsfaktor von Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten bzw. für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung noch unterbestimmt, obwohl Komorbiditäten von Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten gut belegt sind (eine Übersicht findet sich in Zwirnmann, Lücke & Stein, 2022). Zusammenhänge zwischen Sprache und Verhalten werden eher aus Intention der Kultur- und Migrationssensibilität heraus (vgl. Pütter, 1997; Schmidtke, 1993) oder im Kontext von Spracherwerbsstörungen aus Perspektive der Sprachheilpädagogik (vgl. Dobszlaff, 2007; Rißling, Melzer, Menke, Petermann & Dasekingl, 2015) diskutiert.

Für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann jedoch eine hohe Relevanz der Sprachsensibilität angenommen werden (vgl. die ausführliche Argumentation in Schreier & Jessen, 2023a). Die zugrunde liegenden bzw. die durch den Förderbedarf festgestellten, nicht (alters-) adäquat erworbenen und gezeigten emotionalen und sozialen Kompetenzen sind in weiten Teilen auch sprachbasiert.

So finden sich im Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni (1999) u. a. die Fertigkeiten „Kommunikation über Emotionen“ und eine „emotionale Selbstwirksamkeit“ (Saarni, 2002: S. 22 ff.), die sich als stark sprachbasiert erweisen (vgl. Saarni, 2002: S. 6 f.). Dieses Konzept fokussiert die Verbundenheit des Individuums mit einem Kontext, also die Einbettung in soziale, gerade auch familiäre Beziehungen und kulturelle Hintergründe (vgl. Saarni, 2002: S. 15 ff.). Des Weiteren kann die soziale Kompetenz, im Modell von Kanning (2002; 2014), in insgesamt 17 konkrete Kompetenzen unterteilt werden (vgl. Kanning, 2014: S. 119 ff.), u. a. in Kompromissbereitschaft, Entscheidungsfreude, Selbstkontrolle und Selbstdarstellung. Auch in Bezug auf die soziale Kompetenz wird die Eingebundenheit in ein Bezugssystem betont (vgl. Kanning, 2002: S. 155 f.). „Diese Bezugspunkte stellen die Einbettung in den (gesellschaftlichen und situativen) Rahmen dar und werden auch durch Sprache als direkte, explizite wie indirekte, implizite Rückmeldung und Bearbeitung vermittelt“ (Schreier & Jessen, 2023a: S. 141 f.). Die einzelnen Kompetenzen werden in einem vierschriftigen Prozess der sozialen Kompetenz umgesetzt und greifen ineinander. Dieser besteht aus der Situationsanalyse, der Analyse von Verhaltensoptionen, dem Verhalten (bzw. Agieren) selbst und dessen Evaluation, als einem letzten Abgleich mit den relevanten Bezugspunkten. Sprache stellt hier erneut einen mediativen Charakter dar, wenn diese Schritte vermittelt, erprobt und vertieft werden (vgl. Kanning, 2002: S. 159 ff.); auch wenn der Erwerb und die Performanz der sozialen Kompetenz vermutlich nicht im gleichen Ausmaß sprachbasiert sind wie die der emotionalen Kompetenz.

Die Förderung der genannten Kompetenzen muss sodann auch die Förderung der Sprache beinhalten, die wiederum die Sprachsensibilität nötig macht. Neben dieser kompetenzorientierten Herangehensweise darf auch die Notwendigkeit von (intensivierter) Erziehung im Förderschwerpunkt (vgl. Müller & Stein, 2018) nicht außer Acht gelassen werden. Auch Erziehungsprozesse sind sprachbasiert, je nach sozialer Herkunft und Erziehungsstil nutzen Erziehungsberechtigte andere Äußerungsformen, die sich womöglich spezifisch in Grammatik und Vokabular unterscheiden (vgl. Choi, 2012; Eckhardt, 2008; Liebenwein, 2008; Oevermann, 1973); eine tiefergehende Auseinandersetzung steht noch aus und kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

Ein erster Ansatzpunkt könnte dennoch die genauere Analyse der Verschränkung von Verhalten und Sprache aus sonderpädagogischer Perspektive sein. „Ein niedriges Bildungsniveau der Eltern gilt, ebenso wie maladaptive familiäre Kommunikationsformen und inkonsistentes Erziehungsverhalten, als Risikofaktor für das Entstehen von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten. Neuere linguistische Theorien gehen davon aus, dass Sprache in Abhängigkeit von der Umwelt durch Gebrauch gelernt wird und daher Teil der sozialen Kognition ist“ (Schreier & Jessen, 2023a: S. 142). Hinzu kommt in diesen Fällen

ein milieubedingt erschwerter Erwerb der Bildungssprache (vgl. Steinig, 2016). Sieht man auch Verhalten als Kommunikation an, wird dieses eine Mitteilung an die Umwelt und ein Ausdruck der Emotion. Dieser (nonverbale) Ausdruck greift dann auf, was sprachlich nicht oder nicht angemessen vermittelt (Kompetenzdefizit) oder – in Abwägung der Alternativen und im Kontext subjektiver Sinnhaftigkeit von Verhalten – gezeigt werden kann (Performanzproblematik).

## 5. Milieusensibilität als Erweiterung der Sprachsensibilität

Ein Konzept von Sprachsensibilität, das das Milieu und dessen Auswirkungen nur randständig behandelt, erscheint für inklusive Kontexte als unterbestimmt. Eine Erweiterung über die Bereiche der Fremd- und Zweitsprache (und deren kulturellen Bezüge) hinaus erfolgt sodann, wenn Bildungssprache, deren Erwerb und Erschwernisse dabei, sowie auch Diskriminierung durch Sprache integriert werden. Milieusensibilität versteht Sprache als einen wichtigen, aber nicht als einzigen Faktor, der sich negativ auf die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen auswirkt: „Fokussiert der Unterricht im FS esE nur Aspekte der emotionalen und sozialen Förderung und spart dabei die der Sprachkompetenz aus, vernachlässigt er letzten Endes inklusionsrelevante Inhalte und Kompetenzen“ (Schreier & Jessen, 2023b: S. 148). Unterrichtsstörungen können zumeist nur multifaktoriell erklärt werden, im vorliegenden Kontext reihen sich (überfordernde) Bildungssprache und (unzureichende) Milieusensibilität in diesen Erklärungshorizont ein und sollten entsprechend zukünftig umfassender berücksichtigt werden.

### 5.1 Erweiterungen von Sprachsensibilität

Zur Wahrung der unterrichtlichen Chancengleichheit fällt dem sprachsensiblen Unterricht die Aufgabe zu, die oben beschriebenen Annahmen zur Bildungssprache aus ihrer Implizitheit herauszuholen und sichtbar zu machen. Dabei ist nicht nur aus einer Deutschals-Zweitsprache-Perspektive auf eine sprachliche Förderung zu achten, sondern gleichwohl auch eine registerbasierte und milieubasierte Förderung miteinzubeziehen. Eine solche erweiterte bzw. weiterfassende Definition sprachsensiblen Unterrichts gewährleistet, dass Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer Sprachsozialisation Zielgruppe für den Erwerb der Bildungssprache sind. Sprachsensibler Unterricht speist sich einerseits aus dem Bewusstsein und dem Wissen darüber, was Sprache ist, sowohl in Bezug auf Unterschiede zwischen Einzelsprachen als auch in Hinblick auf unterschiedliche Register, wie Bildungs- und Alltagssprache, andererseits auch aus dem Wissen darüber, dass Sprache im Unterricht Medium und Lerngegenstand zugleich ist (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

## 5.2 Unterrichtssprache und Milieu

Bildungssprache ist durch ihre hohe konzeptionelle Schriftlichkeit charakterisiert, dabei jedoch nicht an Texte gebunden. Sie findet sich auch in den Unterrichtsgesprächen wieder, wobei versucht wird, über den mündlichen Sprachgebrauch die Bildungssprache auch in den schriftlichen Gebrauch einfließen zu lassen. Wie kurz erwähnt, wird diese tatsächlich gesprochene Sprache als Unterrichtssprache bezeichnet und kann als ein Übergang und eine Zwischenform von Alltags- hin zur Bildungssprache verstanden werden, wobei sie noch sehr alltagssprachlich beginnt und über die Schulbesuchszeit hinweg – orientiert am Alter und Wissensstand der Kinder und Jugendlichen – mit bildungssprachlichen Elementen angereichert wird. Eine nicht reflektierte Praxis der Unterrichtssprache kann sich auch als Hindernis von Bildungserfolg erweisen.

Die Unterrichtssprache selbst kann in drei Modi unterteilt werden: Den imperativen, den personalen und den positionalen Modus (vgl. Steinig, 2016: S. 89 f.; in Anlehnung an Pedro, 1981). Diese Aufteilung orientiert sich auch an der Theorie von Bernstein zur sprachlichen Sozialisation, in der er die Bedeutung der Familie und des personalen Kommunikationstypus betont (vgl. Bernstein, 1972).

Im Unterricht können meist alle drei Modi der Unterrichtssprache beobachtet werden, wobei sie sich meist zwischen den beiden Polen „imperativ“ und „personal“ bewegt und in unterschiedlichen Äußerungsformen zeigt: „Die Steuerung und Kontrolle von Schülern lässt sich somit als ein Kontinuum zwischen zwei Extremen beschreiben: von einer rigiden, imperativen Kontrolle (Hefte raus!) zu einer personalen Kontrolle (Möchtest du nicht lieber...?)“ (Steinig, 2016: S. 89). Zu diesen Polen quergelegt erfolgt die positionale Kontrolle, „die auf Regeln und Rituale in der asymmetrischen, hierarchisch organisierten Situation Unterricht verweist und unabhängig von persönlichen Befindlichkeiten Geltung beansprucht“ (Steinig, 2016: S. 89). Insbesondere diese positionale Kontrolle ermöglicht die Einnahme einer Metaebene und so die Bearbeitung und Reflexion der vermittelten Rahmenbedingungen des jeweiligen Unterrichts. Grundschullehrkräfte tendieren vermutlich eher zu einem personalen Modus, der Nahbarkeit und im ersten Moment ein höheres Maß an Schüler\*innenorientierung verspricht. Diese sprachliche Herangehensweise – noch jenseits von konkreten Fachinhalten, sondern bereits durch den gewählten Modus – greift jedoch nicht die gewohnte, also erfahrene (kommunikative) Realität aller Schüler\*innen gleichermaßen zuverlässig auf. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die biografisch eher den imperativen Modus in Erziehung und v.a. im persönlichen Umgang mit Erziehungsberechtigten kennen, scheinen im Nachteil zu sein. „Wer von seinen Eltern gelernt hat, fraglos ihren knappen und ohne Begründungen formulierten Anweisungen Folge zu leisten, kommt mit Lehreräußerungen im personalen Modus schlecht zurecht, da sie das hierarchische Gefälle zwischen Lehrern und Schülern verdecken. Eine verständnisvolle, elaboriert begründete Aufforderung kann somit leicht als Ausdruck von Schwäche und mangelnder Autorität ausgelegt werden und zu unerwünschtem, störendem und provokativem Schülerhandeln führen“ (Steinig, 2016: S. 90). Die Folgen für den Bildungsspracherwerb sind enorm, indem Schüler\*innen sich nicht gesehen und angesprochen, missverstanden oder überfordert fühlen und so nicht mehr dem

Inhalt oder den Anweisungen der Lehrkraft folgen können. Sie reagieren entsprechend mit (in diesem Moment für die Lehrkraft nicht nachvollziehbarem) unterrichtsstörendem Verhalten, auch da sie ihre Emotionen nicht auf andere Weise adäquat ausdrücken können (vgl. Schreier & Jessen, 2023a). Diese Folgen zeigen sich umso mehr, je weiter die biografischen wie aktuellen Erfahrungen der Kommunikation zwischen Familie und Schule auseinanderliegen (Steinig, 2016: S. 90).

Der jeweilige, alltägliche Sprachgebrauch ist durch die Lehrkraft nicht direkt als Defizit aufzugreifen, sondern als eine spezifische, im weiten Feld der Unterrichtsvoraussetzungen verortete Disposition. Diese Disposition gibt der Lehrkraft Auskunft darüber, wie sie ihren Unterricht so gestalten kann, dass er die Schüler\*innen auch sprachlich abholt und nicht bereits Formulierungen den Zugang zum Unterrichtsinhalt erschweren und somit Bildungserfolg verhindern.

### 5.3 Direkte Implikationen der Milieusensibilität

Um der angesprochenen Heterogenität der Schüler\*innen zu begegnen, sollte Unterricht so sprachsensibel gestaltet werden, dass er die genannten Erfahrungen und die aktuelle (sprachliche, familiäre) Situation aufgreift. Durch eine gezielte sprachliche und fachsprachliche Unterstützung der Schüler\*innen in der Vermittlung von Fachwissen kann das fachliche Lernziel leichter erreicht werden und langfristig auch die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden. So wird es Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Sozialisation ermöglicht, im Unterricht handlungsfähig zu sein, was wiederum dazu führt, dass auch die Teilhabe und damit die Chancengerechtigkeit im Bildungskontext verbessert werden. ‚Unabhängiger‘ meint in diesem Kontext sodann ‚weniger determiniert durch‘ und nicht ‚losgelöst und ohne Relation zu‘. Damit soll auch betont werden, dass Schule in diesem Bereich erneut vor allem handlungserweiternd und kompensatorisch, nicht therapeutisch wirken kann.

Des Weiteren wurde bereits dargestellt, wie mangelnde Sprachkompetenzen, insbesondere im Bereich der Bildungssprache, zu Bildungsbenachteiligung führen können. Vor allem ein- oder mehrsprachige Schüler\*innen aus bildungsfernen Familien stoßen im Unterricht auf sprachliche Barrieren, wenn ihr Sprachstand und sprachlicher Unterstützungsbedarf nicht in der Planung und Durchführung berücksichtigt wird. Um mit dem Unterrichtsfortschritt und der im Verlauf der Schule zunehmend komplexer werdenden Bildungssprache (vgl. Leisen, 2003; 2017) mithalten zu können, reichen ihre alltagssprachlichen Fähigkeiten nicht aus. So entstehen bei Übergängen in weiterführende Schulen und Ausbildungsabschnitte große Hindernisse (vgl. Michalak et al., 2015: S. 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. Hierzu ist es erforderlich, dass Lehrkräfte unter anderem die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts an die Schüler\*innen einschätzen können, sprachliche Hindernisse und Strukturen erkennen sowie die eigene Sprache bewusst einsetzen. Hierzu müssen der jeweilige Sprachstand und die Lernausgangslagen eines je-

den Kindes ermittelt werden, um sich so am nächsten zu vollziehenden Entwicklungsschritt zu orientieren und passende Methoden auszuwählen (vgl. ebd.: S. 10 f.). Lehrkräfte 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 sollten beispielsweise zur Erfassung der Lernausgangslagen auch die Sprachlernbiografien der Schüler\*innen betrachtet werden (vgl. ebd.). Zur fachlichen Nutzung von Sprache im Unterricht kommt noch dazu, dass Sprache ebenfalls Zugang zu den eigenen Emotionen erlaubt, neben der Verbalisierung dieser auch in der Emotionsregulation. Sie erweist sich als die Grundlage vieler emotionaler und sozialer Kompetenzen, die wiederum eine Bedingung von Teilhabe sind (s.o.). Missverständnisse können in gravierenden Fällen zu Unsicherheit, Stress, Ohnmacht, Versagen von Zugehörigkeit und sozialen Rückzug führen. Zusammengeführt stellt Sprache in diesem Kontext die Grundlagen für eine umfassende nachschulische und außerfamiliäre Teilhabe dar.

#### 5.4 Weitere Implikationen der Milieusensibilität

Das sensible Aufgreifen des Milieus dient auch der Absicherung pädagogischer Erklärungen und Ziele. „So sind vorschnelle Urteile über das Verhalten gerade bei Sprachdefiziten problematisch, da es zunächst unklar ist, ob das auffällige Verhalten nicht auch durch ein Nicht-Verstehen und anderes Erleben der Situation hervorgerufen wird. Es zeigt sich erneut die Gefahr eines Teufelskreises zwischen Sprachbarriere und Verhaltensauffälligkeit“ (Schreier & Jessen, 2023a: S. 146). Darüber hinaus meint „Milieu“ nicht nur die Schüler\*innen-Erfahrungen in der Sozialisation, sondern auch die aktuellen Bedingungen ihres Aufwachsens, oftmals vermittelt durch Erziehungsberechtigte. In den (schriftlichen; direkten; vermittelten) Kontakten und in der Kooperation mit ihnen gilt ebenso eine Sensibilität, vermittelt durch einen respektvollen, wertschätzenden Umgang. Sprache greift den Lebenshintergrund der Familie auf, wenn sie sich an dem bekannten Vokabular orientiert, Sachverhalte angemessen vermittelt und mögliche negative (soziokulturelle) Erfahrungen reflektiert.

Milieusensibler Unterricht bedeutet nicht die prinzipielle Nivellierung des Sprachniveaus oder eine Anbiederung der Bildungssprache an die Jugendsprache, sondern ein Verstehen und angemessenes Integrieren der jeweiligen Sozialisation, der aktuellen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen und der außerschulischen Sprachverwendungsformen (vgl. Dirim & Krehut, 2017). Dies schließt auch die Berücksichtigung soziolinguistischer Aspekte der Sprache mit ein (vgl. Bock, 2018; Neuland, 2016, 2023; Petkova, 2018).

Um den genannten Herausforderungen zu begegnen und entsprechende Angebote zu gestalten, schlagen wir zusammengefasst die Milieusensibilität als (Qualitäts-)Merkmal eines jeglichen Unterrichts vor. Diese erweitert die klassische Sprachsensibilität zusammengefasst um Aspekte der Sozialisation und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Ihre bisherigen kommunikativen Erfahrungen werden aufgegriffen und in der Planung und Durchführung des Unterrichts entsprechend berücksichtigt.

## 6. Sprach- und Milieusensibilität als Gegenstand der Lehrkräftebildung

Ausgehend von der oben eingeführten These, dass Sprach- und Milieusensibilität ein wichtiger Bestandteil des unterrichtlichen Handelns sein sollte, ergeben sich Implikationen für die Lehrer\*innenbildung. Generell kann mit jüngsten Ergebnissen an eine nötige Professionalisierung im pädagogischen Feld (vgl. Langer, Meindl & Jungmann, 2022) appelliert werden. Im folgenden Abschnitt wird diese Sensibilität als Gegenstand der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung dargestellt. Diese Erkenntnisse sollten nicht nur in die erste, sondern aufgrund der allumfassenden Thematik und der Relevanz für alle Altersstufen auch in die zweite und dritte Phase der Lehrer\*innenbildung Eingang finden.

### 6.1 Rahmenbedingungen

Schüler\*innen haben unterschiedliche sprachliche Ressourcen, abhängig von den individuellen Sprachlernbiografien. Um geeignetes methodisch-didaktisches Material zu erstellen, pädagogisch sinnvolle Angebote zu planen und das jeweilige Milieu als Bedingungs-feld zu berücksichtigen, ist es nötig, diese genauer zu analysieren (vgl. Michalak et al., 2015: S. 138 f.; Schreier & Jessen, 2023a). Studierende verfügen meist über wenig pädagogische Erfahrung, weshalb ihr Handlungswissen in Bezug auf allgemeine Unterrichtsplanung und konkret in Bezug auf Sprach- und Milieusensibilität noch gering ausgeprägt ist (vgl. Grießhaber, 2017; Di Venanzio & Niehaus, 2023). Darüber hinaus haben sie geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität als bereits erfahrene, berufstätige Lehrkräfte und sind zugleich der stärkeren Überzeugung, unzureichende familiäre Unterstützung selbst ausgleichen zu können und zu müssen (vgl. Stangen, Lange, Pohlmann-Rother & Doll, 2022).

Um sprachsensibel unterrichten zu können, ist jedoch ein Grundwissen über Sprache und Spracherwerb sowie geeignete didaktisch-methodische Konzepte notwendig. Die kognitive Linguistik unterstreicht die Bedeutung der Verknüpfung von bildungssprachlichem Wissen und Fachwissen im gemeinsamen unterrichtlichen Handeln. Viele Methoden des sprachsensiblen Unterrichts setzen hier an, wie zum Beispiel Scaffolding (vgl. Kniffka, 2012; Gibbons, 2015) und Translanguaging (vgl. Gantefort, 2020). Lehrkräfte können sich bei der kommunikativen Planung des Unterrichts auch an den Kriterien des Konzepts der einfachen Sprache orientieren (vgl. Greisbach, 2017), um ihre Inhalte hinsichtlich Grammatik und Vokabular bzw. Wortverständnis hin zu überprüfen.

Inhalt der Lehrkräftebildung sollte sodann sein, die Studierenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Sprache und Teilhabe bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen anzuregen, mit ihnen die Relevanz von (breit aufgefasster) Sprachsensibilität zu erarbeiten und umfangreiche Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Je nach Studiengang, Schultyp und Semesterhöhe können Schwerpunkte gesetzt werden, wobei allen die Hinführung zur Internalisierung der Sensibilität als grundlegend für eigenes pädagogisches Handeln gemein ist.

Es kann betont werden, dass die Sprachsensibilität als Milieusensibilität – in Tradition der DaZ-Ausbildung (vgl. Krüger-Potratz, 2017) – aufgrund ihrer umfassenden Bedeutung für alle Schüler\*innen als eine Grundbildung in alle Lehramtsstudiengänge einfließen sollte. Hierzu eignet sich die Integration verschiedener Bausteine zu Themenkomplexen wie Spracherwerb, Sprachförderung und Bildungssprache in existierende Seminarcurricula (integriert in Fachdidaktik für spezifische Ausprägungen oder bestehende Module zum inklusiven, heterogenitätsausgerichteten Unterricht) ebenso wie eigene Seminarkonzepte bzw. Seminarreihen (angelehnt an Witte, 2017; vgl. Griefhaber, 2017), wobei hier insbesondere projektorientierte und interdisziplinär ausgerichtete Veranstaltungen zu empfehlen sind.

Eine interdisziplinäre Herangehensweise ermöglicht den Studierenden den Einblick in ein breit gefächertes und auch in der Praxis ausdifferenziertes Feld. „Auf der einen Seite findet sich die Sonderpädagogik mit ihrem Verständnis von Teilhabe und ihren Erkenntnissen zur Rolle von Sprache bei der Emotionsregulation und in der Genese von Auffälligkeiten. Auf der anderen Seite findet sich die Linguistik, die ihrerseits hierzu mit den theoretischen Konzepten zu Spracherwerb und Sprachvermittlung das nötige vertiefende Verständnis bietet“ (Schreier & Jessen, 2023b: S. 149). Auch weitere Kombinationen von Fachbereichen und Disziplinen sind denkbar. Linguistische und sonderpädagogische Inhalte und Theorien können, z. B. auch über Formate des Team-Teaching, in alle Lehramtsstudiengänge und alle Fächerkombinationen integriert werden.

Neben solchen separaten, universitär stattfindenden Veranstaltungen können auch Schreib- und Lernwerkstätten einen Mehrwert bieten, die Schüler\*innen und Student\*innen gemeinsam arbeiten lassen (vgl. Lammers & Roll, 2015; Decker-Ernst, Scheffold & Franz, 2020).

Da sich ein sprachsensibler Unterricht nicht in der Sensibilität gegenüber den Schüler\*innen erschöpft, sondern auch die Lehrkraft selbst involviert, sollte in den Seminaren auch auf deren Sprachpraxis eingegangen werden. Oben wurde bereits kurz auf die nötige Reflexion im Umgang mit Erziehungsberechtigten und anderen nahen Bezugspersonen eingegangen. Darüber hinaus ist auch auf die oftmals sehr unterschiedlich erlebte Sprachsozialisation von Studierenden und Schüler\*innen hinzuweisen. Für einen guten und adäquaten Unterricht ist es dabei unerheblich, ob Lehrkräfte und Schüler\*innen aus gleichen oder ähnlichen Milieus stammen (vgl. Ostermann & Neugebauer, 2021), eine Auseinandersetzung mit möglichen (auch durch Professionalisierung entstandenen) Unterschieden ist jedoch nötig (vgl. Benkmann, 2020). Diese Reflexion wird allerdings dadurch erschwert, dass die meisten Lehrkräfte bzw. Lehramtsstudierenden eher aus mittleren bzw. privilegierten Milieus kommen und eher seltener einen Migrationshintergrund haben (vgl. Cramer, 2016) und bei den Schüler\*innen (der Förderschulen) eher das Gegenteil anzunehmen ist (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2021; Statistisches Bundesamt, 2021). Es gilt also geeignete universitäre (Lehr- und Lern-) Formen zu finden, die nachhaltige Reflexionsprozesse anstoßen und durch Irritation bisheriges Handeln in Frage stellen (vgl. Fromme, 2001; Schüßler, 2008).

## 6.2 Impulse zur Umsetzung

Mit Modellprogrammen wie FörMig oder BiSS haben bereits Umgestaltungsprozesse in der Lehrkräftebildung begonnen (vgl. Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020). Die Bundesländer haben hier unterschiedliche Regelungen, die sich vor allem darin unterscheiden, wie verpflichtend eine Zusatzqualifikation über sprachliche Bildung/DaZ ist.

Parallel gibt es eine Vielzahl einschlägiger Publikationen, die sich aus wissenschaftlicher Perspektive des Themas DaZ und Sprachsensibilität in der Lehrkräftebildung annehmen und Modelle und Vorgehensweisen an einzelnen Universitäten in verschiedenen Bundesländern aufzeigen (z. B. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017b). Daneben entstehen Publikationen, die praxisnahe Anregung für sprachsensiblen Unterricht an Lehrkräfte vermitteln (z. B. Wildemann & Fornol, 2016, Götze, 2015) sowie Veröffentlichungen, die über Darstellungen der vielen Unterschiede zwischen Einzelsprachen eine Sensibilität für Sprache bei Lehramtsstudierenden erreichen möchten (z. B. Einhelliger, 2023).

Im Bereich der Sprachwissenschaft sind zunehmend auch Einführungswerke verfügbar, die die Grundlagen der gebrauchsbasierten oder kognitiven Linguistik verständlich für Nicht-Linguisten darstellen und daraus didaktische Impulse für die Vermittlung von Sprache ableiten (vgl. Jessen, Blomberg & Roche, 2018; Zima, 2021). Zentrale Ideen hierbei sind das "embodied learning" und die direkte Verbindung des Sprachhandelns mit der außersprachlichen Wirklichkeit. Demnach wird Sprache dann am besten gelernt, wenn sprachliche Äußerungen mit motorischen Erfahrungen verknüpft werden können, z. B., wenn man beim Sprechen handelt, wenn Gesten genutzt oder Szenen körperlich nachgespielt werden (vgl. Zima, 2021; Blomberg & Jessen, 2018; Hotze, 2018). Daher ergibt sich aus den gebrauchsbasierten Theorien zum Spracherwerb die Notwendigkeit, für die Lernenden Möglichkeiten zu schaffen, bei denen sie zur aktiven und teilhabenden Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen außersprachlichen Wirklichkeit angeregt werden, sie sich das relevante Fachwissen aneignen können und dieses Wissen anschließend mit anderen durch sprachliche Interaktion teilen sollen.

Zwar wird in Abhängigkeit vom Alter schulisch vermitteltes Wissen immer abstrakter, aber auch hier bieten inzwischen digitale Lerntools, wie z. B. Simulationen im Mathematik- oder Physikunterricht, die Möglichkeit, sich auch auf sprachlich handelnder Ebene mit abstrakten Inhalten auseinanderzusetzen (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020; Quarder, Gerber, Siller & Greefrath, 2023).

Um die Brücke zwischen weitgreifender interdisziplinärer Forschung und Praxis für angehende Lehrkräfte zu schlagen, eignen sich besonders Unterrichtsformen, die Wissen über Sprache, Spracherwerb und die Rolle von Sprache zur Erhaltung von Bildungsgleichheit vermitteln sowie eine eigene Reflexion mit dem Thema Sprachsensibilität anregen, um darin anschließend Anreize zum Handeln und Umsetzen des Wissens zu setzen.

Als Beispiel kann hier ein Projektseminar genannt werden, wie es an der Universität Würzburg durchgeführt wurde (vgl. Schreier & Jessen 2023b). Ziel des Seminars war es, zukünftige Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, eine Förderung der (Bildungs-)Sprache

und der emotional-sozialen Entwicklung zu verknüpfen, um so präventiv lernersprachlich-bedingten Kommunikationsschwierigkeiten begegnen zu können. Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und Milieusensibilität wurden hierbei in den Kontext multifaktorieller Bedingungen unterrichtlicher Störungen und individueller Auffälligkeiten gesetzt. Studierende erhielten in drei Sitzungen fachlichen Input zu Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, emotionaler und sozialer Entwicklung und deren Förderung, um sie auf die Arbeit mittels Projektmethode (vgl. Frey, 2012) vorzubereiten. Übergeordnetes Ziel war die Erstellung eines Readers (siehe Schreier & Jessen, 2023c; Schreier & Jessen, 2023d) mit gebündelten Informationen zu Spracherwerb, sprachsensiblen Unterricht und zur sprachsensiblen Förderung im FS esE, auf die die Studierenden sich später in ihrer Unterrichtspraxis beziehen und diese einsetzen können.

Die linguistische Perspektive auf Bildungsspracherwerb verdeutlicht, wie sprachsensibles Unterrichten die Sprachförderung unterstützen kann und warum sprachliches Handeln ein Schlüssel zum Erfolg ist. Allgemeine kognitive Fähigkeiten, wie Mustererkennung, Generalisierungen und Analogiebildungen, können erklären, warum Unterrichtsformen, die ein sprachliches Einüben in sinnvollen Kontexten ermöglichen, häufig eingesetzt werden sollten. Vor einem spracherwerbstheoretischen Hintergrund wird offensichtlich, warum eine Maximierung der Redezeit pro Schüler\*in auch der Sprachförderung helfen kann, indem ihnen Raum und Gelegenheit zum Üben und Wiederholen gegeben wird (vgl. Becker-Mrotzek, 2011). Studien, die den Redeanteil in naturwissenschaftlichen Fächern an deutschen Schulen untersuchen, liefern konsistente Ergebnisse: Die verbale Kommunikation im Unterricht wird von den Lehrkräften dominiert, deren Redeanteile rund zwei Drittel der gesamten Redezeit ausmachen. Die verbleibende Kommunikationsaktivität auf Schüler\*innenseite besteht hauptsächlich aus knappen Antworten, die oft nur aus wenigen Worten bestehen. Ausführliche Redebeiträge von Schüler\*innen sind eher die Ausnahme. Unterrichtsbezogene Kommunikation unter den Schüler\*innen selbst findet kaum statt (vgl. Ahlers, Oberst & Nentwig, 2009).

Eine Erschließung von Bedeutung über einen Abstrahierungsprozess von größeren sprachlichen Konstruktionen hin zu immer kleineren Bauteilen, wie er beim Spracherwerb belegt ist, kann durch Scaffolding ab- und nachgebildet werden. Der Schwerpunkt auf „Gebrauchsbasiertheit“ führt dazu, dass die didaktischen Konzepte ein Sprachhandeln fordern, das z. B. im Fachunterricht umgesetzt werden kann. Es gibt bereits einige Best Practice-Beispiele, die sich am Schnittpunkt der gebrauchsbasierten Linguistik und des sprachsensiblen Unterrichts ansiedeln lassen. Diese Beispiele zeigen, wie durch handlungsbasiertes Lernen, was insbesondere auch das Sprechen über zu vermittelnde Themen mit den dazugehörigen Konzepten und den Labeln/Namen für diese Konzepte umfasst, zum Bildungsspracherwerb beitragen kann. Des Weiteren lassen sich neben der auf konzeptuellen Inhalten basierter Sprachförderung auch Anregungen finden, wie eine Transition von der konkreten im handelnden Lernen erfahrbaren Alltagssprache in die abstrakte und morpho-syntaktisch komplexere Bildungssprache gestaltet werden können (z. B. Carnevale & Wojnesitz, 2014; Schmiedebach & Wegner, 2018).

Daran anschließend bietet sich eine Vermittlung von Strategien der sprachsensiblen Unterrichtsvorbereitung an. Damit kontextbezogenes Lernen gelingen kann, ist zunächst eine sprachensible Unterrichtsplanung nötig, die die Analyse der fachspezifischen Anforderungen und eine Einschätzung des derzeitigen bildungssprachlichen und fachlichen Wissens der Schüler\*innen beinhaltet (vgl. Tabelle 1).

Planungsphase	Planungsfragen
Grobplanung der Unterrichtsreihe	Lernziele festlegen: Welche inhaltlichen und diskursiven Ziele werden verfolgt? Bedarf analysieren: Welche Sprachmittel auf Wort- und Satzebene werden für die diskursiven Lernziele zu dem (...) Thema gebraucht? Lernstand analysieren: Welche davon bringen die Lernenden mit, welche müssen erarbeitet werden? Sequenzieren: Wie können der fachliche Lernpfad und der sprachliche Lernpfad verzahnt werden?
Planung der Unterrichtsphasen	Erarbeiten: Wie können neue Sprachmittel als notwendig erfahren und erarbeitet werden? Systematisieren: Wie können die erarbeiteten Sprachmittel systematisiert und gesichert werden? Üben: Wie kann Inhaltliches und Sprachliches eingeübt und flexibilisiert werden?
Feinplanung der Einzelstunde	Fordern: Welche Sprech- und Schreibansätze bieten die Abschnitte der Stunde? Unterstützen: Wie kann dabei das bildungs- und fachsprachliche Sprechen und Schreiben unterstützt werden?

Tab. 1: Mögliche Planung sprachsensiblen Fachunterrichts (Brauner & Prediger, 2018: S. 231)

Für einen abwechslungsreichen, schüler\*innenorientierten Unterricht sollen Studierende Förderpläne entwickeln, indem sie verschiedene Organisationsformen, didaktische Modelle und Methoden der Sprachförderung im Bereich DaZ (vgl. Jeuk, 2015; Knapp & Oomen-Welke, 2017; Einhellinger, 2023) kennenlernen, ausprobieren und je hinsichtlich der Passung zur Milieusensibilität reflektieren.

Zur Vermittlung von Fachsprache kann man sich diese Mechanismen zunutze machen, indem man den Schüler\*innen zunächst themenspezifische sprachliche Gerüste, „Scaffolds“, anbietet und diese nach und nach entfernt (vgl. Gibbons, 2015). Daneben können einfache Maßnahmen angewandt werden, wie z. B. die Interaktionsgeschwindigkeit zwischen Lehrkraft und Schüler\*in, die Erstellung themenspezifischer Wortspeicher als Visualisierung von Fachsprache (z. B. in Form von Postern) und Forschungsberichte, also Arbeiten, in denen die Schüler\*innen selbst ihr Vorgehen bei Problemstellungen mithilfe von (Fach-)Sprache festhalten (vgl. Götze, 2015).

## 7. Ausblick

Zusammengefasst kann die Relevanz von Sprach- und Milieusensibilität für jeglichen Unterricht angenommen werden, insbesondere mit Blick auf die (nachsulische) Teilhabe. Lehrkräfte stehen dann vor der Herausforderung, die jeweilige (Sprach-) Sozialisation der Schüler\*innen in Planung und Durchführung sämtlicher pädagogischer Angebote zu berücksichtigen.

Abschließend soll hier noch kurz die konzeptionelle Nähe der Milieusensibilität zur Inklusionstheorie angesprochen werden. Wird Inklusion als ein relevanter Wert aufgegriffen und als normativer Anspruch verstanden, die individuellen Bedürfnisse und Ausgangslagen aller Schüler\*innen zu berücksichtigen (vgl. Müller, Müller & Stein, 2021), könnte dies in der Praxis u. a. durch gesteigerte Milieusensibilität erreicht werden. Wie erläutert, fordert Milieusensibilität ein Um- und Weiterdenken des Unterrichts, der gegebenenfalls Kinder und Jugendlichen (unbemerkt und unbeabsichtigt) durch unzureichende Reflexion des Sprachgebrauchs und mangelnder Berücksichtigung des Milieus bisher nicht erreicht oder gar ausgeschlossen hat. Ein erster Versuch, Implikationen der Inklusionstheorie für die DaZ-Förderung abzuleiten, ist erfolgt (vgl. Grosche & Fleischhauer, 2017) und steht für die Milieusensibilität noch aus. Zudem stehen umfassende empirische Untersuchungen des Sprachgebrauchs von Lehrkräften – jenseits von Bildungssprache – noch aus. Eine genauere Analyse und Reflexion bezüglich möglicher diskriminierender, klassistischer oder auch ableistischer Inhalte wäre wünschenswert. Vorliegende Konzepte zur Sprachsensibilität könnten zudem hinsichtlich ihrer Passung für nicht-lautsprachlich kommunizierende Menschen analysiert und anschließend spezifiziert werden. Ansätze einer macht- und differenzkritischen Auseinandersetzung im Kontext Sprache und Milieu (vgl. Hawlik & Dirim, 2022), eine genauere Analyse mit dem Fokus auf intersektionale Beeinträchtigung und Diskriminierung (vgl. Köbsell, 2020) und die Reflexion sowie Aufarbeitung potenziell klassistischer und meritokratischer Einstellungen und Annahmen (vgl. Rippl & Seipel, 2022) bieten zahlreiche aktuelle Anknüpfungspunkte für eine Fortschreibung und Konkretisierung der Milieusensibilität.

## 8. Bibliografische Angaben

Ahlers, Tanja; Oberst, Tatjana & Nentwig, Peter (2009). Redeanteile von Lehrern und Schülern im Chemieunterricht nach ChiK. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15(1). S. 331-342.

Ahrenholz, Bernd (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (Hg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, 1-32. Berlin: De Gruyter.

<https://doi.org/10.1515/9783110404166-001>

\_\_\_ & Oomen-Welke, Ingelore (2017) *Deutsch als Zweitsprache*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021). *Bayerns Schulen in Zahlen 2020/2021*. München.
- Becker-Mrotzek, Michael (2011). Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 80(1).
- \_\_\_ & Roth, Hans-Joachim (2017a). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann.
- \_\_\_; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hg.) (2017b). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann.
- \_\_\_ & Woerfel, Till (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 98-104. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>
- Behrens, Heike (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. In *Linguistics* 47(2), S. 383–411. <http://doi.org/10.1515/LING.2009.014>
- Benkmann, Rainer (2020). Differenz zwischen Lehrerhabitus und Schülerhabitus der Bildungsfremdheit und Bildungsnotwendigkeit - Herausforderung für den inklusiven Unterricht. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, VHN-plus, 89. S. 1-21. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art08d>
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (2015) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bernstein, Basil (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Blomberg, Johan & Jessen, Moiken, (2018). Einführung in die kognitive Linguistik. In Jessen et al. (Hg.), S. 17–42.
- Bock, Bettina M. (2018). Was ist für wen verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen. In *Der Deutschunterricht*, 5, S. 15–25.
- Brauner, Uli & Prediger, Susanne (2018). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Fachunterricht – Fordern und Unterstützen fachbezogener Sprachhandlungen. In Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne & Hasselhorn, Marcus (Hg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 228-246.
- Brügge, Walburga & Mohs, Katharina (2020). *So lernen Kinder sprechen: Kinder in ihrer Sprachentwicklung begleiten*. 8. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Butler, Martin & Goschler, Juliana (Hrsg.) (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Carnevale, Carla & Wojnesitz, Alexandra (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (ÖSZ Praxisreihe, Heft 23). Graz: Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

- Choi, Frauke (2012). Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. S. 929-946. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_54](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_54)
- Cramer, Colin (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In Rothland, Martin (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann. S. 261–276.
- Decker-Ernst, Yvonne; Scheffold, Miriam & Franz, Eva-Kristina (2020). Sache – Sprache – Kultur. Entwicklung von Lernangeboten für sprach- und kultursensibles Sachlernen an der Schnittstelle von Kindheits- und Grundschulpädagogik. In Stadler-Altmann, Ulrike; Schumacher, Susanne; Emili, Enrico & Dalla Torre, Elisabeth (Hg.), *Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 194-205.
- Dietrich, Cornlie (2017). Teilhaben - Teil sein - Anteil nehmen. In Miethe, Ingrid; Tervoooren, Anja & Ricken, Norbert (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–46. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_2)
- Dirim, Inci & Krehut, Anne-Kristin (2017). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In Ahrenholz et al. (Hg), S. 535-547.
- Di Venanzio, Laura., & Niehaus, Kevin. (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *Qfi – Qualifizierung Für Inklusion*, 5(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Dobslaff, Olaf (2007). Sprach- und Kommunikationsprobleme bei Schülern mit Störungen im emotionalen und sozialen Handeln. In Mutzeck, Wolfgang & Popp, Kerstin (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 129-140). Beltz.
- Eckhardt, Andrea G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster u. a.: Waxmann.
- Einhellinger, Christine (2023). *Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Methoden – Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellis, Nick C. & Wulff, Stefanie (2020). Usage-Based Approaches to L2 Acquisition. In Van Patten, Bill; Keating, Gregory D. & Wulff, Stefanie (Hg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. 3. Aufl. London: Routledge. S. 63-82.
- Frey, Karl. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum Bildenden Tun*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fromme, Johannes (2001). Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77(4). S. 409–28.

- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer. S. 201-206. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29)
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Knapp, Werner & Kucharz, Diemut (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Baden-Württemberg Stiftung.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom (Second edition)*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In Kilian et al. (Hg.), S. 478-499.
- \_\_\_ (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster/New York: Waxmann.
- \_\_\_; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster/New York: Waxmann.
- Götze, Daniela (2015). *Sprachförderung im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Greisbach, Michaela (2017). Teilhabechancen durch das Konzept der Leichten und einfachen Sprache. In Tures, Andrea & Neuß, Norbert (Hg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion*. Opladen u. a.: Budrich. S. 140-151.
- Grießhaber, Wilhelm (2017). Lehramtswissen. In Becker-Mrotzek et al. (2017a) (Hg.), S. 89-105.
- Grosche, Michael & Fleischhauer, Elisabeth (2017). Implikationen der Theorie der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In Becker-Mrotzek et al. (2017a) (Hg.), S. 155-169.
- Hawlik, Rainer & Dirim, Inci (2022). Sprache als Differenzmerkmal: Theoretische Zugänge für die Lehrer\*innenbildung. In Ivanonva-Chessex, Oxana; Shure, Saphira & Steinbach, Anja (Hg.), *Lehrer\*innenbildung – Re(Visionen) für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 186-223.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Sahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hotze, Lena (2018). Gesten im Fremdsprachenunterricht: Verstehen, Memorieren, Problemlösen. In Jessen et al. (Hg.), S. 308- 316.
- Jessen, Moiken; Blomberg, Johan & Roche, Jörg (2018) *Kompandium DaF/DaZ. Linguistik*. Tübingen: Narr Dr. Gunter.
- Jeuk, Stefan (2015). Sprachförderung. In Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hg), *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. S. 139-158.
- Jungmann, Tanja; Morawiak, Ulrike & Meindl, Marlene (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

- \_\_\_; Koch, Katja & Schulz, Andreas (2021). *Überall stecken Gefühle drin: alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Kanning, Uwe Peter (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- \_\_\_ (2014). Soziale Kompetenz. In Joachim Grabowski (Hg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Barbara Budrich. S. 115-132. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.8>
- Kemper, Thomas & Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(10). S. 419-431.
- Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (2016) *Handbuch Sprache in der Bildung*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Knapp, Werner & Oomen-Welke, Ingelore (2017). Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz et al. (Hg), S. 179-196.
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 208-225.
- Köbsell, Swantje (2020). Intersektionalität für Anfänger\*innen – erklärt am Beispiel Behinderung und Geschlecht. In Nolte, Cordula (Hg.), *Dis/ability History Goes Public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung*. Bielefeld: transcript. S. 115-152. <https://doi.org/10.1515/9783839448045-007>
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35, 346–375. <https://doi.org/10.1515/zgl.2007.024>
- Krüger-Potratz, Marianne (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In Ahrenholz et al. (Hg), S. 382-397.
- Lammers, Ina & Roll, Heike (2015). Studierende und Schüler schreiben gemeinsam – Peer Learning in schulischen Schreibwerkstätten als Zugang zur Bildungssprache. In Benholz et al. (Hg), S. 237-252.
- Langer, Janet; Meindl, Marlene & Jungmann, Tanja (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 91(3), 185–199. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Leisen, Josef (2003). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*, Grundwerk und Ergänzungslieferungen. 2. Aufl. Bonn: Varus-Verlag.
- \_\_\_ (2017). *Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Liebenwein, Sylvia (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90924-0>
- Lütke, Beate (2017). Sprachförderung in der Grundschule. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann. S. 321-334.
- \_\_\_; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (2017) *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: de Gruyter.
- Manzel, Sabine (2015). Sprache im Politikunterricht – Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In Benholz et al. (Hg.), 267-280.
- Michaelis, Richard & Niemann, Gerhard (2017). *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie. Grundlagen, diagnostische Strategien, Entwicklungstherapien und Entwicklungsförderungen*, 5. Aufl. Stuttgart: Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-004-139126>
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie, & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mierau, Susanne; Lee, Hee-Jeong & Tietze, Wolfgang (2009). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-18674>
- Morek, Miriam & Heller, Vivian (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57. S. 67-101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Müller, Jörn; Müller, Thomas & Stein, Roland (2021). Inklusion als normativer Anspruch. Perspektiven aus Sonderpädagogik und philosophischer Ethik. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 90(4). S. 268-282. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2021.art37d>
- Müller, Thomas & Stein, Roland (2018). Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In Stein, Roland & Müller, Thomas (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 248-262.
- Neuland, Eva (2016). *Deutsche Schülersprache. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- \_\_\_ (2023). *Soziolinguistik der deutschen Sprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838544557>
- Oevermann, Ulrich (1973). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Oleschko, Sven (2013). Sprachbildung und Sprachförderung im Politikunterricht – Argumente für einen sprachsensiblen Unterricht. In Besand, Anja (Hg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach (Taunus): Wochenschau. S. 193-207.

- Ostermann, Charlotte & Neugebauer, Martin (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73(2), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3>
- Pedro, Emilia R. (1981). *Social stratification and classroom discourse: a sociolinguistic analysis of classroom practice*. Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.
- Pendorf, Theresa (2019). Die Bildungssprache – zwischen Kognition, Kommunikation und Distinktion. Eine Annäherung an ein multiples Phänomen der deutschen Bildungslandschaft. In Hugo, Julia; Brink, Nathalie; Seidemann, Jannis & Drahm, Martin (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 183-195). Münster/New York: Waxmann.
- Petkova, Marina (2018). Code-switching und Gruppenkonstellationen. In Neuland, Eva & Schlobinski, Peter (Hg.). *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin: de Gruyter. S. 218–232. <https://doi.org/10.1515/9783110296136-011>
- Plöger, Simone (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>
- Pütter, Irene (1997). Probleme des Erlebens und Verhaltens bei Migranten, Ressourcen und Lösungswege. In Noormann, Harry & Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.), *Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen*. Hamburg: IKO-Verlag. S. 245-258.
- Quarder, Jascha; Gerber, Sebastian; Siller, Hans-Stefan & Greefrath, Gilbert (2023). Simulieren und mathematisches Modellieren mit digitalen Werkzeugen in Lehr-Lern-Laborseminaren – Förderung und empirische Analyse der bereichsspezifischen Aufgabenkompetenz. In Meier, Monique; Greefrath, Gilbert; Hammann, Marcus; Wodzinski, Rita & Ziepprecht, Kathrin (Hg.), *Lehr-Lern-Labore und Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer. S. 33-46.
- Quasthoff, Uta & Krahl, Antje (2015). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In Neuland, Eva (Hg.), *Sprache der Generationen*. 2. Aufl. Frankfurt (Main): Peter Lang. S. 127–145.
- Rippl, Susanne & Seipel, Christian (2022). Klassismus, Meritokratie und gruppenbezogene Vorurteile. Sozialer und kultureller Klassismus unter Studierenden: eine empirische Annäherung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 22(3). S. 355-371. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.07>
- Rißling, Julia Katharina; Melzer, Jessica; Menke, Barbara; Petermann, Franz & Daseking, Martina (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. In *Gesundheitswesen*, 77(10), 805-813. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1564080>
- Rohlfing, Katharina J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838547831>

- Rost-Roth, Martina (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In Lütke et al. (Hg.), S. 69-98.
- Saarni, Carolyn (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- \_\_\_ (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In v. Salisch, Maria (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidtke, Hans-Peter (1993). Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In Goetze, Herbert & Neukäter, Heinz (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 2. Aufl. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess. S. 301-320.
- Schneider, Anna Maria (2018). Erklären im sprachsensiblen Unterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), S. 71-89.
- Schmiedebach, Mario & Wegner, Claas (2018). Von der Handlungs- zur Bildungssprache – Beschulung neuzugewanderter Schüler\*innen. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), S. 53-70.
- Schnoor, Birger (2019). *Soziale Herkunft und Bildungssprache Humankapitalinvestitionen in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien*. Wiesbaden: Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25899-3>
- Schreier, Pascal & Jessen, Moiken (2023a). Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, S. 138-149. <https://doi.org/10.35468/6021-09>
- \_\_\_ & Jessen, Moiken (2023b). Reflexion von Sprachsensibilität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung - Ein Lehrkonzept. In Mientus, Lukas; Klempin, Christiane & Nowak, Anna (Hg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch - Phasenübergreifend - Interdisziplinär*. Potsdam: Universitätsverlag. S. 147-153.  
<https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- \_\_\_ & Jessen, Moiken (2023c) (Hg.). Sprachsensibles Unterrichtsgeschehen im Förderschwerpunkt esE. Eine theoretisch fundierte Ideen- und Materialsammlung. Teil I: Theoretische Fundierung und Impulse (LFS online, Band 5). Würzburg: Universitätsverlag Würzburg OPUS. <https://doi.org/10.25972/OPUS-32943>
- \_\_\_ & Jessen, Moiken (2023d) (Hg.). Sprachsensibles Unterrichtsgeschehen im Förderschwerpunkt esE. Eine theoretisch fundierte Ideen- und Materialsammlung. Teil II: Ideen- und Materialsammlung (LFS online, Band 6). Würzburg: Universitätsverlag Würzburg OPUS. <https://doi.org/10.25972/OPUS-32947>
- Schüßler, Ingeborg (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In *bildungsforschung*, 5(2). S. 1-22.  
<https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.75>
- Selimi, Naxhi (2018). *Bildungssprache und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Stanat, Petra, & Felbrich, Anja (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem. Ansatzpunkte und Herausforderungen. In Deißner, David (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 79-100. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_5)
- Stangen, Ilse; Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna & Doll, Jörg (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In *Zeitschrift für Pädagogik* 68(5), S. 649-671. <https://doi.org/10.3262/ZP0000003>
- Statistisches Bundesamt (2021). Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Steinig, Wolfgang (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In Kilian et al. (Hg.), S. 68-98.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster/New York: Waxmann.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language: a usage-based account of language acquisition*. University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>
- Vollmer, Helmut Johannes, & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, Bernt (Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 107-132.
- Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, S. 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- \_\_\_ & Fornol, Sarah (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Witte, Annika (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In Becker-Mrotzek et al. (2017a) (Hg.) S. 351-363.
- Woerfel, Till & Huesmann, Ilka (2020). *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Sprachsensibel unterrichten*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online unter: [https://www.mercator-institut-sprachforderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200805\\_Handreichung\\_A4\\_final.pdf](https://www.mercator-institut-sprachforderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200805_Handreichung_A4_final.pdf)
- Woerfel, Till & Giesau, Marlis (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Zima, Elisabeth (2021). *Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik*. Berlin: De Gruyter.
- Zwirnmann, Stephanie; Lüke, Carina & Stein, Roland (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. In *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHNplus) 91, S. 1-21. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

## Über die Autor\*innen

**Pascal Schreier** hat Lehramt Sonderpädagogik studiert und ist seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und dort in der Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe (SFBE) tätig.

Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind ethische Aspekte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Promotionsschwerpunkt), Beratung im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten sowie Milieu- und Sprachsensibilität als Qualitätsmerkmal von Unterricht.

Korrespondenzadresse: [pascal.schreier@uni-wuerzburg.de](mailto:pascal.schreier@uni-wuerzburg.de)

**Moiken Jessen**, PhD, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre interdisziplinär angelegte Forschung beschäftigt sich mit verschiedenen Themen, darunter Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit und DaF/DaZ aus kognitiv linguistischer Perspektive sowie selbstreguliertem Lernen und Metakognition bei Studierenden in der pädagogischen Psychologie. Ein weiteres Thema ihrer Forschung ist die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und die Rolle von Milieu- und Sprachsensibilität als Qualitätsmerkmale für den Unterricht.

Korrespondenzadresse: [moiken.jessen@uni-wuerzburg.de](mailto:moiken.jessen@uni-wuerzburg.de)

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