

Tanja Jungmann | Carolin Wabnitz |
Ulla Licandro | Markus Spreer (Hrsg.)



**Sprache ist, was uns verbindet –
in Kita, Schule und Beruf**

Tanja Jungmann | Carolin Wabnitz |
Ulla Licandro | Markus Spreer (Hrsg.)

**Sprache ist, was uns verbindet –
in Kita, Schule und Beruf**

Sprachheilpädagogik aktuell

Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis

Band 6

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.



Tanja Jungmann | Carolin Wabnitz |
Ulla Licandro | Markus Spreer (Hrsg.)

Sprache ist, was uns verbindet – in Kita, Schule und Beruf

WISSEN

Schulz-
Kirchner
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.skvshop.de

1. Auflage 2026

ISBN 978-3-8248-1388-9

eISBN 978-3-8248-1108-3

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2026

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner

Titelfoto: © Viktoryia – Adobe Stock

Herstellung: Susanne Koch

Druck und Bindung: TZ-Verlag & Print GmbH,

Bruchwiesenweg 19, 64380 Roßdorf

Printed in Europe

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgeber:innen und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber:innen bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die Schulz-Kirchner Verlag GmbH behält sich eine Nutzung ihrer Inhalte für Text- und Data-Mining i. S. v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.

Anfrage über: info@schulz-kirchner.de.

Inhalt

Editorial	11
Auftakt	15
<i>Tanja Jungmann & Markus Spreer</i>	
Sprache ist, was uns verbindet: Beziehungsorientierung als Leitidee sprachheilpädagogischen Handelns	15
<i>Janet Langer</i>	
Beziehung vor Bildung, Herz über Kopf: Die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung als Entwicklungsraum sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen	23
<i>Christian Efing</i>	
Sprache als Karriere-Barriere vs. als Mittel der beruflichen Integration!? Fachliche Qualifikation und Integration durch handlungsorientierte Sprachförderung sichern	32
Teil 1: Sprache verstehen – Einführung	43
<i>Mareike Kriener-Neumann & Tanja Jungmann</i>	
Bindung und Sprache – Ergebnisse einer Querschnittstudie zum Zusammenhang von Bindungsrepräsentationen und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter	44
<i>Tabea Testa & Tanja Jungmann</i>	
Differentielle Einflüsse von SÖS und Qualität der literalen häuslichen Lernumgebungen auf die Early Literacy-Kompetenzen	51
<i>Rebecca Schumacher, Katrin Böhme, Andrea Anderson & Marie-Christine Vierbuchen</i>	
Die Bedeutung der Familiensprache und des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung für (schrift-)sprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Grundschul Kinder	59
<i>Vera Kolbe</i>	
Erzählen verbindet: Intermodaler Vergleich der Entwicklung narrativer Makrostruktur in Kindererzählungen (4–10 Jahre) in Deutscher Laut- und Gebärdensprache	65
<i>Joanna Bodynek, Kristina Jonas, Andreas Mayer & Dana Gaigulo</i>	
Wörter haben Struktur! Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei laut- und schriftsprachlichen Fähigkeiten	73
<i>Mario Bükler</i>	
Interaktion im Unterricht des FSP Sprache: Eine qualitativ-explorative Studie unter sprachpädagogischem Primat	80
<i>Maren Eikerling & Alina Ernst</i>	
Potenziale automatischer Spracherkennung in der Sprachdiagnostik	86
<i>Christian W. Glück, Agnes Groba & Henrike Petzold</i>	
Leipziger Analyse von SprachProben (LASPro:EDU) im Kontext der Ausbildung diagnostischer und sprachwissenschaftlicher Kompetenzen von Sprachtherapeut:innen und Sonderpädagog:innen	91

<i>Stephanie Heininger, Stephanie Blank, Laura Tuschen & Alina Ernst</i> Innovative Technologien zur automatisierten Sprachanalyse: Chancen und Potenziale in der Sprachheilpädagogik	98
<i>Ruth Kessler, Vera Oelze, Danièle Pino, Michael Fuchs, Vivien Schütz, Marat Iagudin, Carina D. Krause, Bettina Scheithauer, Sylvia Meuret, Christian W. Glück & Susanne Wagner</i> Das Leipziger Sprachinstrumentarium Jugend (LSI.J): Erweiterte Normierung und klinische Profile im Fokus	105
<i>Nastassia Rozum, Burçin Amet, Andrea Daase & Anja Starke</i> Zwischen den Systemen: (Sprachliche) Beeinträchtigungen bei neuzugewanderten Schüler:innen – eine systemische Herausforderung für die inklusive Schule	112
<i>Romy Råling, Lea Wiehe & Maja Stegenwallner-Schütz</i> Lernausgangslagen im Bereich Sprache: Analyse und Einordnung bildungsadministrativ empfohlener Instrumente und Vorschläge additiver Diagnostik	119
<i>Cornelia Grefe & Tanja Ulrich</i> Formative Diagnostik des Wortlernens im Primarbereich	126
<i>Margit Berg, Christoph Schiefele, Wilma Schönmayer-Schneider, Anne-Katrin Swoboda & Tanja Ulrich</i> Sprachverständnisfähigkeiten in der Primarstufe	132
Teil 2: Sprache fördern – Einführung	141
<i>Annika Endres & Marion Wiczorek</i> Unterwegs entdecken und erzählen: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung mit Unterstützter Kommunikation auf partizipativen Spaziergängen	142
<i>Christine Beckerle, Maryam Mazen Mikhael Abro & J. Lizeth Haro Anrango</i> Strategien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit beim dialogischen Lesen mit mehrsprachigen Kita- und Grundschulkindern – Ergebnisse aus dem ADIL-Projekt	146
<i>Stephanie Kurtenbach & Franziska Kreutzer</i> Mehrsprachigkeit in der sprachlichen Bildung mit dem Kinderleicht-sprechen Projekt	152
<i>Robert Jurlita & Sarah Girlich</i> Bildungssprache Bilderbuch: Sprachliche Bildung für die Jüngsten – Professionalisierung für die Großen	159
<i>Jana Liesegang & Stephan Sallat</i> Eltern einbeziehen – Digitaler Lernbaustein zum Erwerb von Strategien des Dialogischen Lesens	166
<i>Sybille Seybold & Yvonne Seebens</i> Elternberatung anhand der Marte Meo Methode – Ein Ansatz zur Förderung des elterlichen responsiven Verhaltens	173
<i>Karoline Sammann, Hannah Sand, Sonja Schäli & Anke Sodogé</i> miniSPRINT: Frühe Sprach- und Kommunikationsförderung für mehrsprachige Kinder	180
<i>Brigitte Degitz, Falko Dittmann, Carmen Huck & Anke Buschmann</i> Alltagsnahe Sprachförderung in Schule und Hort	186

Ellen Bastians

Vom Fach-/Wort zum Lese-/Text – sprachförderliches Lehrkräftehandeln
für Bildungserfolg: fächerübergreifend, evidenzbasiert und effizient 193

Philip Kehl, Miriam Grunwald, Frank Domahs & Margret Seyboth

Silbische Markierungen im Erstleseunterricht: Verbreitung, Art der Verwendung
und Potenziale für die Wortbetonung 200

Henrike Petzold

Die Sprache der Kunst im Unterricht sprechen: Möglichkeiten der Sprachförderung
in Einstiegs-, Rezeptions- und Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Primarstufe 206

Oliver Miller

Die 2. Fremdsprache Latein als verbindende inklusive Sprache in der
Sekundarstufe 1 und 2 am Gymnasium 213

Mario Büker

Schriftsprachliches Lernen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher unter der
Bedingung sprachlicher Problemlagen 218

Maren Wallbaum, Julia Wu & Ulrich Stitzinger

Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen im Kontext sprachlich-kommunikativer
Diversität in der Grundschule – Ergebnisse einer Qualifizierungsmaßnahme
im Fach Deutsch 225

Ulrich Stitzinger

Unterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer mit Strategien des Translanguaging
und unter Einbeziehung Künstlicher Intelligenz 231

Lena Koch & Tanja Ulrich

Digitale Wortschatzförderung für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen
im Grundschulalter – ein systematisches Review empirischer Studien 237

Christiane Miosga, Rebecca Stein & Claudia Müller-Brauers

Adaptives dialogisches Lesen: Ein Modell zur Analyse von Buch und Interaktion
in der Grammatikförderung 241

Stephanie Riehemann, Maria Lenzen & Tanja Ulrich

Strategien zum Genuslernen (*StrateGe*): Evaluation an Schulen mit dem
Förderschwerpunkt Sprache 248

Andreas Mayer

Förderung der morphologischen Bewusstheit 255

Angelika Bauer

„Lass uns reden!“ Schwerpunkte in der Förderung pragmatisch-kommunikativer
Fähigkeiten von Kindern im Grundschulalter 263

Kathrin Mahlau

Zur Effektivität der Lesefördermaßnahme „Leseband“ bei Grundschulkindern
mit unterdurchschnittlichem Wortschatz 269

Anna Bayrhof & Andreas Mayer

Morphembasiertes Lesetraining auf der Grundlage des Text-Fading-Paradigmas –
Ergebnisse einer Interventionsstudie. 277

<i>Jil Mogler, Kaan Sahin, Marco Ennemoser & Heiko Holz</i> Dialogisches Lesen 2.0: KI-gestützte mobile App zur authentischen Sprachförderung im Kindergarten	.285
<i>Melike Yumus, Sarah-Theres Wandel & Tanja Jungmann</i> Digitale Prozessdiagnostik mit der EuLeApp® und adaptive Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Übergang von der Kita in die Schule.	.292
<i>Maximilian Hamann</i> DigiStratMat – Digitale Weiterentwicklung eines strategieorientierten Förderprogramms zum kleinen Einmaleins für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen	.299
<i>Rebecca Schumacher & Maja Stegenwallner-Schütz</i> Förderung der Sprachentwicklung im schulischen Kontext: Systematische und fächerübergreifende Förderplanung anhand eines Prozessmodells	.306
<i>Karin Reber</i> Lese- und Sprachförderung mit Entscheidungsbüchern und interaktiven Geschichten – von analog bis digital	.313
<i>Katharina Kluge</i> Interkulturalität unter der Lupe – Kartenset zur interkulturellen Auseinandersetzung mit Büchern, Comics, Spielen und Co. in Hort und Schule	.320
<i>Maren Wallbaum</i> Generative KI in der sprachtherapeutischen Diagnostik und Therapie – Chancen, Grenzen und praktische Anwendungsmöglichkeiten	.326
<i>Anja Theisel & Antje Eller</i> Kohärenz in der Lehrkräftebildung: Qualitätsmerkmale des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache	.333
<i>Katharina Hoge & Anja Starke</i> Sprachförderstrategien im interaktiven inklusiven Klassenzimmer – Evaluation einer videobasierten Professionalisierungsmaßnahme	.339
<i>Anne-Katrin Swoboda</i> Entwicklung einer Professionalisierungsmaßnahme zum Einsatz inklusiver Lehrkraftsprache zur Sicherung des mündlichen Sprachverstehens	.345
Teil 3: Sprache verbindet – Einführung	.351
<i>Paula Bartsch, Aleksandra Kappenberg & Ulla Licandro</i> Kommunikative Partizipation in der Schule: Perspektiven von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung und AVWS	.352
<i>Aleksandra Kappenberg, Paula Bartsch & Ulla Licandro</i> Kommunikative Partizipation bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen: Partizipative und multimethodische Zugänge	.356
<i>Lara Hardebeck, Esther Ruigendijk & Ulla Licandro</i> Sprachlich-kommunikative Partizipation im inklusiven Unterricht: Perspektiven von Schüler*innen mit Hörverlust	.362
<i>Larissa Maria Troesch, Johanna Pautasso, Leda Bonzanini & Pascale Schaller</i> Family Language Policy trifft Bildungssystem – Einblicke in mehrsprachige Lebenswelten . .	.368

<i>Stephanie Rupp & Hanna Schwendemann</i>	
Elterliches Wissen über Sprachentwicklungsstörungen – Wissensbestände, offene Fragen und Beratungsbedarfe im Kontext von Logopädie, Kita und Schule	.375
<i>Clara Schwarzenberg</i>	
Elternpartizipation – Chancen und Barrieren einer aktiven Mitgestaltung sprachlicher Fördermaßnahmen	.382
<i>Carmen Huck, Anke Buschmann & Steffi Sachse</i>	
„Gemeinsam zur Sprache – erfolgreich mehrsprachig Aufwachsen“: ein Modellprojekt zur multiprofessionellen Qualifizierung und Vernetzung von Kita, Kindertagespflege und Familien	.388
<i>Joana Wolfesperger, Bernhard Bley, Daniela Michnay-Stolz, Sabine Prepens & Lea Irlbacher</i>	
Sprache finden und Verhalten verstehen – Vorstellung von Materialien zur Förderung emotional-sozialer und sprachlicher Fähigkeiten	.395
<i>Angela Groskreutz & Solveig Chilla</i>	
Sprachenbildung in Kitas – Leitideen des schleswig-holsteinischen Qualifizierungskonzepts und Einblicke in Qualifizierung und Transferaktivitäten der Multiplikator:innen	.401
<i>Anja Starke, Katharina Hoge, Birte Alber & Andrea Daase</i>	
Förderdiagnostik im Spannungsfeld von Sprache und Inklusion: Eine qualitative Studie zu Entscheidungsprozessen in multiprofessionellen Teams	.406
<i>Corinna Bliedner-Ziegenhagen & Stephan Sallat</i>	
Digital partizipativ vernetzt in Förderdiagnostik und Kinder- & Jugendlichenpsychotherapie/-psychiatrie – eine Ergänzung von SprachNetz hin zu EmSozNetz	.413
Autor:innenverzeichnis	.419
Sachregister	.425

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

der 36. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. in Oldenburg steht unter dem Motto **„Sprache ist, was uns verbindet – in Kita, Schule und Beruf“**. Das Kongressmotto greift einen Gedanken auf, der eng mit dem Tagungsort Oldenburg verbunden ist: In Anlehnung an Karl Jaspers' Satz „Wahrheit ist, was uns verbindet“ rückt es die verbindende Kraft von Sprache in den Mittelpunkt. Sprache ermöglicht Kommunikation, eröffnet Bildungswege und Teilhabe. Zugleich beschreibt das Motto den Kern sprachheilpädagogischen Handelns: Sprache verbindet Menschen miteinander, eröffnet Bildungswege und schafft Voraussetzungen für soziale und berufliche Partizipation. Wo sprachliche Entwicklung erschwert ist oder Verständigung an Grenzen stößt, werden diese Verbindungen jedoch fragil. Die Aufgabe der Sprachheilpädagogik besteht darin, solche Verbindungen zu ermöglichen, zu stärken oder neu entstehen zu lassen.

Gerade in einer Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen gewinnt diese Aufgabe weiter an Bedeutung. Sprachliche und kulturelle Vielfalt prägen die Bildungslandschaft ebenso wie inklusive Bildungsprozesse, Digitalisierung und der Einsatz Künstlicher Intelligenz. Gleichzeitig zeigen nationale und internationale Bildungsstudien, dass viele Kinder und Jugendliche grundlegende sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße erwerben. Auch psychische Auffälligkeiten und Verhaltensprobleme bewegen sich noch Jahre nach dem Ende der Corona-Pandemie auf hohem Niveau. Hinzu kommen anhaltende Herausforderungen durch den Fachkräftemangel, veränderte Ausbildungswege sowie steigende Anforderungen an multiprofessionelle Kooperation. Diese Entwicklungen machen deutlich, dass sprachliche Bildung und sprachtherapeutische Unterstützung nicht isoliert betrachtet werden können, sondern als gemeinsame Verantwortung aller an Bildungs- und Entwicklungsprozessen Beteiligten verstanden werden müssen. Das Kongressmotto lenkt den Blick deshalb bewusst auf das Verbindende. Gemeint sind die Verbindungen von früher Bildung über Schule bis in den Beruf ebenso wie jene zwischen Wissenschaft und Praxis, Diagnostik, Förderung und Therapie sowie den unterschiedlichen Professionen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sprachlichen Beeinträchtigungen begleiten. Sprache verbindet darüber hinaus verschiedene Entwicklungsbereiche: Sprachliche Kompetenzen stehen in enger Wechselwirkung mit kognitiven, sozial-emotionalen und kommunikativen Entwicklungsprozessen und bilden eine wesentliche Grundlage für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe.

Wie der Bundeskongress selbst beschäftigt sich auch dieser Tagungsband mit dem Kongressmotto aus unterschiedlichen Perspektiven.

Dem Band ist ein **Auftakt** vorangestellt, in dem drei Beiträge den theoretischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen für die nachfolgenden Beiträge entfalten.

Darauf aufbauend gliedert sich der Tagungsband in drei aufeinander bezogene Teile:

Teil I „Sprache verstehen“ widmet sich den Grundlagen sprachlicher Entwicklung, ihren Bedingungen in Familie und Bildung sowie diagnostischen Zugängen zum Verstehen sprachlicher Kompetenzen.

Teil II „Sprache fördern“ richtet den Blick auf sprachliche Bildung, sprachensible Unterrichtsgestaltung, Sprachtherapie, digitale und adaptive Förderkonzepte sowie die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte.

Teil III „Sprache verbindet“ erweitert die Perspektive auf kommunikative Partizipation, Kooperation und Teilhabe und beleuchtet das Zusammenwirken von Familien, Bildungseinrichtungen, Professionen und Netzwerken.

Damit dokumentiert der vorliegende Tagungsband zugleich die fachliche Vielfalt des Bundeskongresses. Die Beiträge greifen aktuelle Fragestellungen der Sprachheilpädagogik und angrenzender Disziplinen auf und spiegeln sowohl den wissenschaftlichen Erkenntnisstand als auch innovative Entwicklungen in der Praxis wider. Das Spektrum reicht von Entwicklungsbedingungen sprachlicher Kompetenzen, Schriftsprachentwicklung und diagnostischen Innovationen über sprachensible Unterrichtsgestaltung, evidenzbasierte Förder- und Therapiekonzepte sowie Professionalisierung bis hin zu kommunikativer Partizipation, Elternarbeit, Mehrsprachigkeit, Kooperation und interprofessionellen Netzwerken.

In ihrer Gesamtheit verdeutlichen die Beiträge, dass erfolgreiche sprachliche Bildung und Förderung dort entstehen, wo unterschiedliche Perspektiven zusammengeführt werden. Forschung gewinnt ihre Relevanz im Dialog mit der Praxis; pädagogische, therapeutische und sonderpädagogische Professionen profitieren von gegenseitigem Austausch. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sprachlichen Beeinträchtigungen benötigen über alle Lebensphasen hinweg verlässliche Bildungs- und Unterstützungsangebote. Sprache erweist sich damit als verbindendes Element zwischen Menschen, Institutionen, Professionen und wissenschaftlichen Disziplinen. In diesem Sinne versteht sich

auch der Bundeskongress als Ort des Austauschs und der Begegnung, an dem unterschiedliche Perspektiven miteinander ins Gespräch kommen.

Als Herausgeberinnen und Herausgeber danken wir allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Bereitschaft, ihre wissenschaftlichen Arbeiten und Praxiserfahrungen im Rahmen des Bundeskongresses und in diesem Tagungsband zu veröffentlichen. Unser Dank gilt ebenso allen Mitwirkenden bei der Organisation des Kongresses, den Gutachterinnen und Gutachtern sowie dem Schulz-Kirchner Verlag für die engagierte redaktionelle Begleitung und die vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und hoffen, dass die Beiträge dieses Bandes neue Impulse für Forschung, Lehre und Praxis geben und dazu beitragen, Sprache als das zu verstehen und zu gestalten, was sie ist und damit den Gedanken des Kongressmottos weitertragen: **Sprache ist, was uns verbindet.**

Oldenburg, im September 2026

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Auftakt

Tanja Jungmann & Markus Spreer

Sprache ist, was uns verbindet: Beziehungsorientierung als Leitidee sprachheilpädagogischen Handelns

1 Sprache entsteht in Beziehungen

Sprache gehört zu den grundlegendsten Voraussetzungen menschlicher Entwicklung. Sie ermöglicht Kommunikation, schafft Zugang zu Bildung und eröffnet gesellschaftliche Teilhabe. Zugleich ist Sprache weit mehr als ein System linguistischer Regeln oder ein Mittel der Informationsvermittlung. Sie entsteht in Beziehungen, entwickelt sich in sozialen Interaktionen und ermöglicht ihrerseits die Gestaltung von Beziehungen. Beziehungen schaffen Sicherheit für Exploration – und damit die Voraussetzung für Lernen und Sprachentwicklung (Bowlby, 2021). Daher sind Sprachentwicklung und Beziehungsgestaltung von Beginn an untrennbar miteinander verbunden.

Diese beziehungsorientierte Perspektive ist für die Sprachtherapie und die Sprachheilpädagogik keineswegs neu (vgl. Göldner et al., 2017). Gleichwohl standen in Forschung und Praxis lange Zeit vor allem sprachstrukturelle Kompetenzen sowie deren Diagnostik und Förderung im Mittelpunkt. Erst in den vergangenen Jahren rücken zunehmend diejenigen interaktiven Prozesse in den Fokus, in denen Sprache erworben, genutzt und weiterentwickelt wird. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Bedeutung früher Bindungserfahrungen treffen dabei auf sprachheilpädagogische Arbeiten zu kommunikativer Partizipation, Pragmatik und sprachförderlichen Interaktionen. Gemeinsam machen sie deutlich, dass sprachheilpädagogisches Handeln immer auch Beziehungshandeln ist (Langer et al., 2022).

Gerade angesichts aktueller Entwicklungen gewinnt diese Perspektive an Bedeutung: Heterogene Lernvoraussetzungen, zunehmende sprachliche Diversität, wachsende psychosoziale Belastungen von Kindern und Jugendlichen sowie der Anspruch auf inklusive Bildung stellen pädagogische Fachkräfte vor die Herausforderung, Lern- und Entwicklungsprozesse nicht allein fachlich, sondern zugleich beziehungsorientiert zu gestalten (Robert Bosch Stiftung,

2026). Die Qualität pädagogischer Beziehungen hängt sowohl mit sprachlichen und schulischen Lernprozessen als auch mit Motivation, Wohlbefinden und sozial-emotionaler Entwicklung der Kinder zusammen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Grundlagen sprachheilpädagogisches Handeln künftig leiten sollten.

Der vorliegende Beitrag schlägt vor, Beziehungsorientierung als eine solche Leitidee zu verstehen. Ausgehend von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zur Bedeutung von Bindung und Feinfühligkeit sowie sprachheilpädagogischen Perspektiven auf pragmatisch-kommunikative Entwicklung und kommunikative Partizipation wird aufgezeigt, dass Sprache nicht unabhängig von Beziehungen verstanden werden kann. Vielmehr entstehen sprachliche Kompetenzen in responsiven Interaktionen, entfalten ihre Bedeutung in gelingender Kommunikation und ermöglichen ihrerseits soziale Teilhabe.

Am Beispiel der häuslichen Lernumgebung (HLE) lässt sich zeigen, wie sich Beziehungsqualität in sprachliche Entwicklungsgelegenheiten übersetzt. Sie umfasst jene Lernerfahrungen, die Kinder in alltäglichen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen machen. Gemeinsames Erzählen, dialogisches Lesen, alltagsintegrierte Gespräche oder das Aufgreifen kindlicher Interessen schaffen Gelegenheiten für sprachliche Ko-Konstruktion und unterstützen die Entwicklung sprachlicher sowie schriftsprachlicher Kompetenzen (Niklas et al., 2025; Testa & Jungmann, in diesem Band). Die Qualität der häuslichen Lernumgebung ist dabei weniger durch die Häufigkeit einzelner Förderaktivitäten als vielmehr durch die Qualität responsiver, feinfühligster und sprachlich anschlussfähiger Interaktionen gekennzeichnet.

Mit dem Übergang in die Kita und später in die Schule werden diese Erfahrungen nicht abgelöst, sondern in neuen Beziehungskontexten fortgeführt (Bolz et al., 2019; Langer, 2019). Sprachheilpädagogisches Handeln knüpft damit an bereits bestehende Beziehungserfahrungen und sprachliche Interaktionsmuster an und erweitert diese durch professionelle, beziehungsorientierte Gestaltung sprachlicher Lerngelegenheiten (Büker, 2025).

Beziehungen bilden damit den gemeinsamen Entwicklungsraum, in dem sprachliche, soziale und kommunikative Kompetenzen entstehen. Eltern, pädagogische Fachkräfte und Peers gestalten diese Entwicklungsräume auf unterschiedliche Weise. Das Gemeinsame ist aber, dass Sprache nicht nur Gegenstand, sondern zugleich Medium dieser Beziehungen ist. Beziehungsorientierung beschreibt deshalb kein zusätzliches Prinzip sprachheilpädagogischen Handelns, sondern dessen gemeinsame Grundlage (Jungmann et al., 2021).

2 Beziehungsorientierung in sprachheilpädagogischen Handlungsfeldern

2.1 Beziehungen als Voraussetzung sprachlicher Entwicklung

Kinder brauchen zur Erweiterung ihrer kommunikativen Fähigkeiten kompetente Erwachsene, die bereit sind, in einen Dialog mit ihnen zu treten (Wygotsky, 2014). Dies kann in allen Situationen geschehen, in denen sich pädagogische Fachkraft und Kind intensiv einander zuwenden können, z. B. beim Wickeln, beim Füttern, beim An- und Ausziehen, in Spiel- und Gruppenaktivitäten (Bruner, 1987; Tomasello, 2020). Eltern und pädagogische Fachkräfte sollten dazu ermuntert werden, ihr Sprachverhalten zu reflektieren, bewusst zu variieren und zielgerichtet die sprachlichen Kompetenzen der ihnen anvertrauten Kinder anzuregen (HET, Buschmann, 2024; HIT, Buschmann, 2025).

Feinfühligkeit und sprachlich-kommunikative Responsivität bilden die zentralen Wirkmechanismen, über die sich Beziehungen und Sprache gegenseitig beeinflussen. In feinfühligem, responsiven Interaktionen entwickeln Kinder nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern zugleich soziale Sicherheit, Selbstwirksamkeit und kommunikative Handlungsfähigkeit. Sprache und Beziehung stehen dabei nicht nebeneinander, sondern entfalten sich in denselben interaktiven Prozessen (Bowlby, 2021; Grossmann & Grossmann, 2025). Mit dem Schuleintritt werden Lehrkräfte zu bedeutsamen sekundären Bezugspersonen. Pädagogische Beziehungen, die durch professionelle Responsivität und Feinfühligkeit gekennzeichnet sind, eröffnen Kindern neue Beziehungserfahrungen und können bestehende Erwartungen an zwischenmenschliche Interaktionen bestätigen oder verändern (Langer et al., 2022; Langer, Keynote in diesem Band).

Entscheidend ist dabei weniger die einzelne sprachliche Äußerung als die Qualität sprachlich-kommunikativer Interaktionen, in denen gemeinsames Verstehen hergestellt, Anschlussfähigkeit ermöglicht und Teilhabe eröffnet wird (Büker, 2025).

Beziehungen entstehen nicht im sozialen Vakuum. Sie sind stets in gesellschaftliche, kulturelle und sprachliche Kontexte eingebettet. In einer sprachlich und kulturell diversen Gesellschaft umfasst professionelle Responsivität deshalb mehr als emotionale Feinfühligkeit. Sie schließt die Fähigkeit ein, unterschiedliche sprachliche und kulturelle Erfahrungen wahrzunehmen, wertzuschätzen und für gemeinsame Lern- und Kommunikationsprozesse produktiv zu nutzen. Mehrsprachigkeit erscheint damit nicht primär als Herausforderung, sondern als Ressource, deren Potenzial sich in qualitativ hochwertigen Beziehungen und responsiven Interaktionen entfalten kann (Esslinger-Hinz, 2020).

2.2 Sprache verwirklicht sich in Kommunikation

Sprache dient nicht in erster Linie der Benennung von Dingen oder der Vermittlung von Informationen. Ihre eigentliche Funktion entfaltet sie dort, wo Menschen Bedeutungen gemeinsam herstellen, Handlungen koordinieren und Beziehungen gestalten. Kommunikation ist damit kein nachgeordnetes Anwendungsfeld sprachlicher Kompetenzen, sondern ihr zentraler Entwicklungs-, Handlungs- und Erfahrungsraum. Sprachliche Äußerungen erhalten ihre Bedeutung erst im jeweiligen situativen, sozialen und kulturellen Kontext. Dieses Produzieren und Verstehen von Bedeutung im Kontext wird als Pragmatik bezeichnet (Meibauer, 2014).

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit, Sprache flexibel und situationsangemessen einzusetzen. Sie umfassen weit mehr als den regelgerechten Gebrauch sprachlicher Strukturen. Vielmehr ermöglichen sie es, kommunikative Absichten zu erkennen und auszudrücken, Perspektiven des Gegenübers einzubeziehen, Gespräche gemeinsam zu gestalten und sprachliches Handeln an unterschiedliche Kommunikationspartner sowie soziale Kontexte anzupassen. Sprache erfüllt ihre eigentliche Funktion somit erst in gelingender Kommunikation (Sallat & Spreer, 2018).

Gerade in der Sprachheilpädagogik kommt diesen Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Einschränkungen der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten treten diagnoseübergreifend auf und finden sich unter anderem bei Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen, Aufmerksamkeits- und Verhaltensauffälligkeiten, komplexen Entwicklungsstörungen oder im Kontext mehrsprachiger Entwicklungsverläufe (Achhammer, 2014). Unabhängig von der jeweiligen Diagnose gehen kommunikative Beeinträchtigungen häufig mit Einschränkungen sozialer Beziehungen, schulischer Lern- und Bildungsprozesse sowie gesellschaftlicher Teilhabe einher (McCormack et al., 2011; 2025).

Die Unterstützung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten erfolgt dabei weniger durch das isolierte Einüben einzelner Gesprächsregeln als durch die bewusste Gestaltung gemeinsamer Interaktionen. Hierbei kommen, je nach Alter des Kindes, eher indirekte oder direkte Interventionen zum Einsatz (Sallat & Spreer, 2014).

Professionelle Responsivität zeigt sich beispielsweise darin, Gesprächsbeiträge des Kindes aufzugreifen, gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen, ausreichend Zeit für eigene Beiträge einzuräumen und Gespräche so zu strukturieren, dass Kinder abwechselnd initiieren, reagieren und Themen weiterentwickeln können. Dies ist jeweils auf die individuellen Voraussetzungen des Kindes und die jeweilige Situation abzustimmen.

Besonders bedeutsam sind kommunikative Routinen im Alltag der Kinder. Gemeinsames Erzählen, Problemlösen oder Aushandeln von Handlungen eröff-

nen Gelegenheiten, Gesprächsorganisation, Perspektivübernahme, Reparaturstrategien und adressatenorientiertes Sprachhandeln zu erproben. Explizit Schule und Unterricht bieten hierfür vielfältige Ressourcen (Sallat & Spreer, 2018). Die sprachliche Förderung richtet sich damit nicht nur auf sprachliche Formen, sondern auf das Gelingen gemeinsamer Verständigung.

Aus beziehungsorientierter Perspektive bedeutet die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten daher vor allem, Kinder als aktive Kommunikationspartner ernst zu nehmen. Entscheidend ist hierbei dann weniger, ob sprachliche Äußerungen formal korrekt sind, sondern ob sie als bedeutsame kommunikative Beiträge verstanden werden und sprachliches Handeln gelingt. So entstehen Erfahrungen kommunikativer Selbstwirksamkeit, die wiederum soziale Teilhabe unterstützt.

Sprachheilpädagogisches Handeln richtet sich deshalb weniger auf einzelne „Störungsbilder“ als auf die Gestaltung von Kommunikationssituationen, die Verständigung ermöglichen und kommunikative Teilhabe eröffnen. Dabei bilden sprachlich-kommunikative Feinfühligkeit und professionelle Responsivität die Grundlage dafür, dass Kommunikationspartner an bestehende Äußerungen anschließen, gemeinsame Bedeutungen entwickeln und Interaktionen kooperativ fortführen können (Langer et al., 2022).

Exemplarisch zeigt sich diese beziehungsorientierte Perspektive beim Erzählen. Es dient nicht allein der Weitergabe von Informationen, sondern der gemeinsamen Konstruktion von Erfahrungen, Identität und sozialer Wirklichkeit. Im Erzählen lernen Kinder, Erlebnisse zu strukturieren, Perspektiven einzunehmen und emotionale Erfahrungen mit anderen zu teilen. Zugleich entstehen Erzählungen stets im Dialog mit einem aufmerksamen und responsiven Gegenüber. Erwachsene und Peers greifen kindliche Äußerungen auf, entwickeln sie dialogisch weiter und unterstützen so den gemeinsamen Aufbau von Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund kann kommunikative Partizipation nicht lediglich als ein weiteres Förderziel verstanden werden, sondern als gemeinsame Bezugsgröße sprachheilpädagogischen Handelns. Unabhängig davon, auf welcher Sprachebene Förderbedarf besteht, entfalten sprachliche Kompetenzen ihren Wert letztlich erst dann, wenn sie Menschen befähigen, sich verständlich zu machen, andere zu verstehen und an sozialen sowie bildungsbezogenen Prozessen teilzuhaben (Licandro & Jungmann, 2022; Testa & Jungmann, 2022).

Neben der Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind sind auch Interaktionen mit Gleichaltrigen für die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten von Bedeutung. Im gemeinsamen Spiel, in kooperativen Lernformen oder beim Erzählen und Problemlösen lernen Kinder, Gesprächsbeiträge

aufeinander zu beziehen, Perspektiven zu übernehmen, Missverständnisse auszuhandeln und kommunikative Verantwortung zu übernehmen. Sprachheilpädagogisches Handeln besteht daher nicht allein in der Gestaltung der professionellen Beziehung zum Kind, sondern ebenso darin, kommunikative Lerngelegenheiten mit Peers bewusst zu initiieren, zu begleiten und sprachförderlich zu moderieren. Auf diese Weise werden Beziehungen zwischen Kindern selbst zu Entwicklungsräumen für kommunikative Partizipation.

Sprache wird in Beziehungen erworben – und durch Sprache werden Beziehungen gestaltet. Beziehungsorientierung verwirklicht sich deshalb wesentlich in der Qualität kommunikativer Prozesse. Sprachheilpädagogisches Handeln richtet sich folglich nicht allein auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen, sondern auf die Gestaltung von Kommunikationssituationen, die Verständigung, Zugehörigkeit und Teilhabe ermöglichen.

3 Konsequenzen für die Sprachheilpädagogik

Aus dieser beziehungsorientierten Perspektive ergeben sich grundlegende Konsequenzen für das Selbstverständnis sprachheilpädagogischen Handelns.

Eine beziehungsorientierte Sprachheilpädagogik ...

- ... versteht Sprache als Beziehungsgeschehen und Kommunikation als konstruktiven Prozess und betrachtet sprachliche Entwicklung als Ergebnis responsiver, sozial eingebetteter Interaktionen.
- ... begreift Diagnostik als Verstehen von Entwicklungs- und Interaktionsprozessen und richtet den Blick nicht allein auf Defizite, sondern auf kommunikative Ressourcen, Beziehungserfahrungen und Entwicklungspotenziale.
- ... gestaltet Sprachbildung, Förderung und Therapie als sprachlich-kommunikative Beziehung, in der Feinfühligkeit, Responsivität und kooperative Aushandlungsprozesse zentrale Wirkmechanismen darstellen.
- ... versteht sprachliche Diversität als Normalität und berücksichtigt unterschiedliche sprachliche, kulturelle und biografische Voraussetzungen im Sinne professioneller Responsivität.
- ... ermöglicht kommunikative Partizipation und richtet ihr Handeln konsequent auf Verständigung, Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe aus.
- ... begreift Kooperation mit Familien sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit als unverzichtbare Voraussetzung, um sprachliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse über unterschiedliche Lebenswelten hinweg gemeinsam zu gestalten.

4 Fazit für die Praxis

Sprache ist, was uns verbindet – weil Sprache sich in Beziehungen entwickelt, durch Beziehungen gefördert wird und Beziehungen ermöglicht. Beziehungsorientierung ist deshalb keine zusätzliche Perspektive sprachheilpädagogischen Handelns, sondern sein gemeinsames handlungsleitendes Prinzip. Sie verbindet Entwicklungspsychologie und Sprachheilpädagogik ebenso wie Diagnostik, Förderung, Therapie, Unterricht und Professionalisierung und richtet den Blick konsequent auf das gemeinsame Ziel sprachheilpädagogischen Handelns: kommunikative Teilhabe.

Literatur

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern*. ERV.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70(11), 560-571. <https://doi.org/10.25656/01:25147>
- Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (8. Aufl.). ERV.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber
- Büker, M. (2025). Sprachpädagogisch spezifische Interaktion: Eine explorative Studie zur pädagogischen Interaktionsgestaltung im Unterricht des sonderpädagogischen Schwerpunkts Sprache. *Praxis Sprache*, 70(3), 156-166.
- Buschmann, A. (2024). *Heidelberger Elternteraining frühe Sprachförderung. HET Late Talker* (4. Aufl.). Urban & Fischer, Elsevier.
- Buschmann, A. (2025). Responsive Fachkraft-Kind-Interaktionen als Motor für den kindlichen Spracherwerb. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(4), 26-31. <https://doi.org/10.57161/z2025-04-05>
- Esslinger-Hinz, I. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive kultursensibler Didaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(2), 3–19. <https://doi.org/10.25656/01:22568>
- Göldner, J., Hansen, H. & Wanetschka, V. (2017). Die therapeutische Beziehung in der Sprachtherapie. *Forum Logopädie*, 5(31), 12-19.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2025). *Bindung und menschliche Entwicklung* (8. Aufl.). Klett-Cotta.
- Jungmann, T., Miosga, C., & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. ERV.
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Julius Klinkhardt.
- Langer, J., Meindl, M. & Jungmann, T. (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *VHN*, 91(3), 185-199. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Licandro, U., & Jungmann, T. (2022). „Erzähl doch mal...“ - Förderung der Erzählfähigkeiten im inklusiven pädagogischen Alltag. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 11(2), 135-140.
- McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S., & McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4–5 years and children's life

- activities at 7–9 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1328–1348. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0155\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0155))
- McCormack, J., Ttofari, K., Denman, D., Dixon, G., Crosbie, S., & Cronin, A. (2025). A scoping review of intervention outcomes for school students with communication difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(1), 142–157. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-24-00050
- Meibauer, J. (2014). Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung. In C. W. Glück (Hrsg.), *Fokus Pragmatik: Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention* (S. 20–44). Prolog.
- Robert Bosch Stiftung (2026). *Deutsches Schulbarometer 2026. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. <https://bosch-stiftung.de/publikation/deutsches-schulbarometer-lehrkraefte-2026>
- Niklas, F., Mues, A., Jiménez, M. V. et al. (2025). *Die familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen Elterneinstellungen und schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen im Vorschulalter. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 72(2), 133–147. <https://doi.org/10.2378/peu2025.art11d>
- Sallat S., & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl, & S. Sallat (Hrsg.) (2018). *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern* (S. 346–354). Schulz-Kirchner. <https://doi.org/10.25656/01:20294>
- Sallat S., & Spreer, M. (2014). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3(3), 156–166.
- Testa, T., & Jungmann, T. (2022). Wirksamkeit der Förderung und Therapie von kindlicher Erzählfähigkeit - eine qualitative Synthese des aktuellen Forschungsstandes. *Forschung Sprache*, 10(1), 3–14. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2022_1/Forschung_Sprache_1_22_2_Testa_Jungmann.pdf
- Tomasello, M. (2020). The role of roles in uniquely human cognition and sociality. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 50(1), 2–19. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12223>
- Wygotsky, L. (2014). Genesis of higher mental functions. In P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), *Learning to think* (pp. 32–41). Routledge (Originalarbeit veröffentlicht 1991).

Beziehung vor Bildung, Herz über Kopf: Die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung als Entwicklungsraum sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen

1 Einleitung

Sprachliche und sozial-emotionale Kompetenzen sind eng aufeinander bezogen und entstehen in frühen Interaktionen mit Bezugspersonen, in denen geteilte Aufmerksamkeit hergestellt und nonverbale, emotionale und sprachliche Co-Regulation durch die Bezugspersonen erfolgt (Heidler, 2013). Zudem liegen beiden Entwicklungsbereichen geteilte Vorausläuferfähigkeiten des Kindes zugrunde (Grimm, 2012). Befunde weisen darauf hin, dass sprachliche Auffälligkeiten und sozial-emotionale Beeinträchtigungen häufig gemeinsam auftreten und sich wechselseitig verstärken können (Chow et al., 2020; Zwirnmann et al., 2023). Besonders bei Kindern mit sprachlichen oder sozial-emotionalen Auffälligkeiten wird die Bedeutung von Beziehung für Bildungsprozesse erkennbar. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag, wie sich die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung als Entwicklungsraum sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenz begründen lässt. Der Beitrag skizziert zunächst die Bedeutung sozial-interaktiver Entwicklungsräume, beleuchtet die Beeinträchtigungen und diskutiert anschließend die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung als Entwicklungsraum, aus dem Implikationen für die Praxis abgeleitet werden.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Bedeutung der Feinfühligkeit für Entwicklung

Der Spracherwerb wird durch die Qualität und Quantität kommunikativer Lerngelegenheiten mit den Bezugspersonen unterstützt. Die Passung der kommunikativen Lerngelegenheiten an die Bedürfnisse des Kindes scheint insbesondere durch die Feinfühligkeit der Bindungspersonen mitbestimmt zu sein (z. B. Langer, 2022; Tamis-LeMonda et al., 2014; van Ijzendoorn et al., 1995). Feinfühligkeit beschreibt die Wahrnehmung der Signale des Kindes, die passende Interpretation der Signale (Sensitivität), die Angemessenheit der Reaktion und die Promptheit der Reaktion (Responsivität) (Ainsworth, 1974/2003, S. 414). Im Bereich des Spracherwerbs wird dieses Konstrukt unterschiedlich operationalisiert und umfasst verbale, nonverbale sowie zeit-

lich abgestimmte (Re-)Aktionen der Bezugsperson auf die Signale des Kindes (Neuhauser et al., 2018). Feinfühligkeit wird auch als Kontingenz der Bezugspersonen auf die kommunikativen Signale des Kindes gefasst (Hoff, 2006). Sie gilt als prädiktiv für den Spracherwerb (Topping et al., 2013). Empirisch evident ist, dass Kinder aus feinfühligsten Beziehungen meist bessere Sprachleistungen zeigen (z. B. Kriener-Neumann, 2024; Teufl et al., 2020; van Ijzenendoorn et al., 1995). Eine geringe Feinfühligkeit der Fürsorgeperson gefährdet wiederum die frühe sprachliche Entwicklung (Hoff, 2006) bzw. mediert den Erfolg von frühen elternbasierten Sprachförderprogrammen (Neuhauser et al., 2018). Die zeitliche Kontingenz in der verbalen Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson stellt zudem eine Form der emotionalen Regulation des Kindes dar. Die Stressregulationsfähigkeit erwirbt das Kind über die Verinnerlichung äußerer Regulationserfahrungen durch Bezugspersonen (Schore, 2001). Nach Vygotskij (2017) handelt es sich um die Verinnerlichung einer äußeren in eine innere Sprache als Regulationsinstanz. Angenommen wird, dass Einschränkungen in der äußeren Sprache sich sodann auch in Einschränkungen der Selbstregulierung widerspiegeln (Zwirnmann et al., 2023, S. 4). Diese Stressregulationsfähigkeit ist wiederum Voraussetzung für eine optimale Lernentwicklung (Rees, 2007). Wie Bezugspersonen den Stress des Kindes regulieren, ist dabei ebenfalls eng mit ihrer Feinfühligkeit assoziiert (Laurent et al., 2016). So zeigen Kinder im Schulalter eine geringere Zunahme an physiologischem Stress bei einer hohen Übereinstimmung in der verbalen Kommunikation mit ihren Bindungspersonen (Borelli et al., 2017).

Die sprachliche Interaktion erfüllt damit nicht nur eine Funktion für den Spracherwerb, sondern auch für die Regulation von Affekt und Verhalten (van der Voort et al., 2014). Unterstützende Bezugspersonen fördern über die Affektspiegelung die Differenzierung von Gefühlen (Kirsch et al. 2021, S. 27 ff.), durch Gespräche über Emotionen das Emotionsvokabular sowie die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes (Becker Razuri et al., 2017). Der selbstwirksame Umgang mit Emotionen sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie sind wiederum Voraussetzungen für gelingendes sozialinteraktives Verhalten (z. B. Wiedebusch & Petermann, 2013). Kinder mit feinfühligsten Beziehungserfahrungen sind daher sozial kompetenter (Groh et al., 2014).

2.2 Zusammenhänge zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen

Internationale Befunde zeigen, dass sprachliche und sozial-emotionale Beeinträchtigungen im weiteren Entwicklungsverlauf häufig gemeinsam auftreten (Zwirnmann et al., 2023). Demnach ist gut belegt, dass geringe Sprachleistungen mit Auffälligkeiten im Sozialverhalten und frühe sprachliche Fähigkeit mit späterer emotionaler Regulationsfähigkeit assoziiert sind (Chow et

al., 2020; Rose, 2019). Kinder mit Verhaltensstörungen zeigen häufig deutlich unterdurchschnittliche Sprachleistungen, die im Schulsystem oft nicht erkannt werden (Chow et al., 2020). Die empirischen Zusammenhänge basieren dabei auf reziproken Interaktionen. Kinder mit gering ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten haben größere Schwierigkeiten, Emotionen auszudrücken und ihr Umfeld angemessen sprachlich zu beeinflussen, was problematisches Verhalten begünstigen kann (Rose, 2019). Umgekehrt reduzieren Verhaltensauffälligkeiten wie sozialer Rückzug oder aggressives Verhalten die Qualität und Quantität sprachlicher Interaktionen mit Lehrkräften und Gleichaltrigen und damit Gelegenheiten für sprachliches Lernen (Hollo & Chow, 2015). Die Kausalrichtung des Zusammenhangs ist jedoch abschließend nicht geklärt, da Längsschnittstudien fehlen, die die sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen gemeinsam und frühzeitig erfassen (Zwirnmann et al., 2023, S. 13). Es wird angenommen, dass langfristig eine sich negativ verstärkende, zirkuläre Spirale von geringen sprachlichen Fähigkeiten, Verhaltensproblemen und verminderter schulischer Beteiligung entstehen könnte (Chow et al., 2020; Zwirnmann et al., 2023). Sprachliche Defizite und Verhaltensauffälligkeiten verstärken sich wechselseitig, da problematisches Verhalten sprachliche Lerngelegenheiten reduziert und eingeschränkte Sprachfähigkeiten soziale Teilhabe erschweren (Chow et al., 2020). Wenn sprachliche und sozial-emotionale Beeinträchtigungen in einer sich verstärkenden Spirale verlaufen, stellt sich die Frage, inwieweit Lehrkraft-Lernenden-Beziehungen als sekundäre, institutionelle Beziehungskontexte diese Dynamik abschwächen können.

3 Die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung als Entwicklungsraum

Unbestritten stellt die Qualität der pädagogischen Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft einen entscheidenden Prädiktor für Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes dar (z. B. Emslander et al., 2025). Mit dem Schuleintritt erweitern Kinder ihre sozialen Bezugssysteme und übertragen bestehende Beziehungserfahrungen sowie daraus resultierende Erwartungs- und Verhaltensstrukturen auf neue Beziehungen. Lehrkräfte fungieren als sekundäre Bezugspersonen und können frühere Beziehungserfahrungen stabilisieren oder korrigieren (Langer, 2019). Für pädagogische Kontexte ist dieser Gedanke besonders bedeutsam, weil Lernen nicht allein auf kognitiver Verarbeitung beruht, sondern voraussetzt, dass Lernende die Lehrkraft als sichere und verlässliche Informationsquelle erleben (Gingelmaier & Schwarzer, 2023). Zudem geht die Übertragung wenig feinfühligler primärer Beziehungserfahrungen der Lernenden auf die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft mit dysfunktionalen Interaktionsmodi zwischen Lehrenden und Lernenden

einher (Beetz & Julius, 2013; Langer, 2019). Diese dyadischen Interaktionen sind nicht losgelöst von umgebenden Systemen wie Klasse, Schule, Familie und Gesellschaft zu verstehen. Vielmehr beeinflussen sich die Systeme wechselseitig (Chow et al., 2020; Trauernicht et al., 2025).

Metaanalysen zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen Beziehungsqualität, Verhaltensauffälligkeiten, Lernverhalten und Wohlbefinden von Schüler*innen (Emslander et al., 2025). Auffällig ist jedoch, dass sprachliche Fähigkeiten bislang als eigenständiger Outcome in dieser Forschung kaum berücksichtigt werden, obwohl Sprache Lernmedium und Unterrichtsgegenstand zugleich ist. Erste Befunde weisen jedoch darauf hin, dass sprachliche Kompetenz sowohl Bedingung als auch Ergebnis der Beziehungsqualität zur Lehrperson zu sein scheint. Das Sprachverständnis und die Schüchternheit des Kindes gelten als positive bzw. negative Prädiktoren für eine harmonische Beziehung mit der Lehrperson (Justice et al., 2008). Eine enge emotionale, unterstützende Beziehung zwischen Lehrperson und Kind ist wiederum positiv mit dem Wortschatzwachstum des Kindes assoziiert (Rojas & Abenavoli, 2021; Yang et al., 2021). Gleichzeitig hängt ein besserer rezeptiver Wortschatz mit einer emotional engeren Beziehung zur Lehrperson zusammen (Yan et al., 2023). Kinder mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten zeigen wiederum in solchen Klassen mehr Verhaltensprobleme, in denen Lehrpersonen weniger emotionale Unterstützung leisteten (Qi et al., 2020). Die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung wirkt somit als Kontextfaktor, der die Risiken sprachlicher Beeinträchtigungen für das Verhalten abschwächt oder verstärkt. Gerade bei Kindern mit sprachlichen und sozial-emotionalen Auffälligkeiten könnte Schule als sekundärer Beziehungsraum kompensatorisch wirken.

4 Sprache als Beziehungspflegeinstrument

Aiello und Dunbar (1993) argumentieren aus einer evolutionären Perspektive, dass Sprache nicht primär zur bloßen Informationsübermittlung entstanden sei, sondern wesentlich der sozialen Bindung und dem Erhalt von Gruppenkohäsion diene. Diese Perspektive ist für pädagogische Zusammenhänge hoch anschlussfähig. Die Sprache der Lehrperson erfüllt im Unterricht nicht nur die Funktion, Inhalte zu erklären, sondern trägt zugleich dazu bei, Beziehungen zu stabilisieren, Anerkennung auszudrücken, mentale Zustände zu thematisieren und Vertrauen aufzubauen und ist damit ebenso Ausdruck ihrer Feinfühligkeit (Langer, 2024). Sie zeigt sich einerseits in einer hohen Responsivität und angepassten zeitlichen Kontingenz auf die sprachlichen Äußerungen der Lernenden (Langer, 2022) und andererseits im angemessenen kindgerechten Verbalisieren der Kognitionen, Emotionen und des Verhaltens von Kindern (Julius et

al., 2020). Die persönliche und kindgerechte Ansprache durch die Lehrperson kann zusammen mit Blickkontakt und gemeinsamem Aufmerksamkeitsfokus Vertrauen des Kindes zur Lehrperson stärken und die Entwicklung des Kindes fördern, indem ihre Beziehungskonzepte korrigiert und die Kinder in ihrer Mentalisierungsfähigkeit unterstützt werden (Langer, 2024). Neben dem impliziten und expliziten Mentalisieren durch die Lehrperson rücken passende Lerngelegenheiten in den Vordergrund, in denen sprachlich-kommunikative und sozial-emotionale Prozesse gemeinsam angeregt werden. Dies spiegelt sich in der relationalen Sprachdidaktik wider (Lüdtke, 2012). Sprache wird hier nicht als rein strukturelles System verstanden, sondern als Ergebnis von Bedeutungsbildung in bedeutsamen Beziehungen. Damit wird an die Leitidee „Beziehung vor Bildung“ angeknüpft. Sprachliche Zeichen erhalten ihre Relevanz im Rahmen emotional gefärbter Interaktionen. Sprachentwicklung ist daher immer auch eine Entwicklung von Bedeutung, Beziehung und Emotionsverstehen (Foolen et al., 2012, S. 222). Für die Förderung ergibt sich daraus, dass nicht allein sprachliche Formen geübt, sondern Bedeutungsräume geschaffen werden müssen, in denen Sprache an Erfahrung, Affekt und soziale Resonanz anschließt (Langer, 2024). Die Lehrkraft übernimmt dabei eine zentrale Rolle, indem sie Lernimpulse setzt, Bedeutungen aufgreift und den Erwerbsprozess in einer Weise begleitet, die innere Konstruktion und äußere Anleitung miteinander verschränkt (Lüdtke, 2012, 469 f.; 475). Ein Beispiel hierfür sind Unterrichtseinheiten, in denen ein emotional bedeutsames Narrativ als Rahmen genutzt wird, um (schrift)sprachliche Lernziele mit Beziehungsgestaltung und der mentalisierenden Bearbeitung kindlicher Themen verbunden werden (z. B. Gingelmaier & Gingelmaier, 2020). Ein anderes Beispiel für eine beziehungs- und sprachförderliche Unterrichtsgestaltung sind Lernarrangements, die auf dialogischen Austausch und geteilte Aufmerksamkeit ausgerichtet sind. Sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung vollziehen sich insbesondere in Interaktionen, in denen Lernende gemeinsam mit der Lehrperson mentale Inhalte, Emotionen und Perspektiven verhandeln (Tomasello, 2022). Förderlich sind hierbei vor allem Eins-zu-eins-Situationen oder Kleingruppen, da sie responsiven Austausch und gemeinsame Bedeutungsbildung ermöglichen. Im Sinne einer alltagsintegrierten Förderung können Bilderbücher, Lieder oder Reime genutzt werden, um sprachliche und mentalisierungsbezogene Prozesse zugleich anzuregen (Jungmann et al., 2024; Jungmann et al., 2021). Solche Arrangements schaffen nicht nur sprachliche Lerngelegenheiten, sondern zugleich relationale Erfahrungsräume, in denen sich Kinder verstanden, beteiligt und emotional sicher erleben können.

Neben dieser bewusst, sprachlich vermittelten inneren Sicherheit verweisen Chow et al. (2020) auf die Notwendigkeit eines äußeren, sicheren Rahmens im Kontext der sozial-emotionalen und sprachlichen Förderung. So soll eine gute

Klassenführung ein stabiler, vorhersehbarer und emotional unterstützender Rahmen für die Lernenden geschaffen werden, über den störendes Verhalten reduziert wird. Den Lernenden wiederum würden Zeit und Ressourcen verschafft werden, um sprachlich reichhaltige Interaktionen und Gelegenheiten zur aktiven Beteiligung bereit zu stellen.

Damit wird Sprache selbst zu einem Instrument pädagogischer Beziehungsarbeit und zu einem zentralen Medium des Entwicklungsraums Lehrkraft-Lernende. Lehrkräfte können durch dialogische, unterstützende Kommunikation mit hohem Sprach- und Beziehungsgehalt sowohl die Sprachentwicklung als auch die Verhaltensanpassung fördern (Chow et al., 2020).

Fazit für die Praxis: Beziehung als pädagogische Bedingung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung von sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen, feinfühligsten Interaktion mit Bezugspersonen wurzelt, und diese Beziehungserfahrungen als Fundament für spätere Lernprozesse dienen. Bei Kindern mit Komorbiditäten von sprachlichen und sozial-emotionalen Auffälligkeiten zeigt sich jedoch oft eine zirkuläre Spirale zwischen sprachlichen und Verhaltensauffälligkeiten, was wiederum die Gelegenheiten für sprachliche und sozial-emotionale Lerninteraktionen minimiert. Die Schule als sekundärer Beziehungsraum bietet hier die Chance, diese Spirale zu durchbrechen. Die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung ist weit mehr als der Rahmen für Unterricht; sie fungiert als eigenständiger Entwicklungsraum, in dem Sprachdidaktik erst durch Beziehungshandeln wirksam wird.

Daraus ergeben sich für die pädagogische Praxis zentrale Schlussfolgerungen:

- Diagnostik interdisziplinär denken: Sprachliche Kompetenzen müssen bei Kindern mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen systematisch mitdiagnostiziert werden, ebenso wie sozial-emotionale Kompetenzen bei Kindern mit Sprachstörungen. Eine isolierte Betrachtung übersieht den Kern der Komorbidität.
- Unterricht als Beziehungsarbeit: Sprachförderung sollte aus einer relationalen Didaktik heraus gestaltet werden. Sprachlich reichhaltige, responsiv-dialogische Settings verknüpfen kognitive Lernziele mit emotionaler Resonanz und ermöglichen so den Erwerb von Sprache in sinnhaften, beziehungsstabilisierenden Kontexten (Lüdtke, 2012; Jungmann et al., 2018, 2021).

Die Leitidee „Beziehung vor Bildung“ ist somit nicht als Gegenentwurf zu Bildungszielen zu verstehen, sondern als deren zentrale Bedingung. Dies gilt ins-

besondere für Kinder, deren sprachliche und sozial-emotionale Kompetenzen in einem wechselseitigen Beeinflussungsverhältnis stehen.

Literatur

- Aiello, L. C. & Dunbar, R. (1993). Neocortex size, group size, and the evolution of language. *Current Anthropology*, 184–193. <https://doi.org/10.1086/204160>.
- Ainsworth, M. D. S. (2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys [übersetzt von Klaus E. und Karin Grossmann]. In Klaus E., & Karin Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklungswege* (S. 414–440). Klett-Cotta. (Erstveröffentlichung 1974)
- Becker Razuri, E., Hiles Howard, A. R., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2017). Mental State Language Development: The Longitudinal Roles Of Attachment And Maternal Language. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 329–342. <https://doi.org/10.1002/imhj.21638>
- Beetz, A., & Julius, H. (2013). Bindungstheoretisch basierte Beobachtungen von Lehrerverhalten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. *Heilpädagogische Forschung*, 39(1), 26–36.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: a moderational analysis. *Development and psychopathology*, 14(2), 293–310. <https://doi.org/10.1017/s0954579402002067>
- Borelli, J. L., Ramsook, K. A., Smiley, P., Kyle Bond, D., West, J. L., & Buttitta, K. H. (2017). Language Matching Among Mother-child Dyads: Associations with Child Attachment and Emotion Reactivity. *Social Development*, 26(3), 610–629. <https://doi.org/10.1111/sode.12200>
- Chow, J. C., Cunningham, J., & Wallace, E. (2020). Interaction-centered model for language and behavioral development. In T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Farmer & K. S. Sutherland (Hrsg.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders* (S. 83–110). Routledge.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Foolen, A., Lüdtkke, U. & Schwarz-Friesel, M. (2012). Kognition und Emotion. In O. Braun & U. Lüdtkke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 213–229). Kohlhammer.
- Gingelmaier, S., & Gingelmaier, S. (2020). Die Feentür: Ein Beispiel einer alltäglichen mentalisierungsanregend-didaktischen Idee für die Schule. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 131–135). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2023). Epistemisches Vertrauen und Mentalisieren in Bildungs- und Erziehungsprozessen unter Berücksichtigung ihrer Kompensationsmöglichkeiten. In P. Fonagy & T. Nolte (Hrsg.), *Epistemisches Vertrauen: Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern* (S. 364–389). Klett-Cotta.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention* (3., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & human development*, 16(2), 103–136. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>
- Heidler, M.-D. (2013). *Spracherwerb. Die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Interaktion. Logos: die Fachzeitschrift für Logopädie und Sprachtherapie*, 21(1), 36–42.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>

- Hollo, A., & Chow, J. (2015). Communicative Functions of Problem Behavior for Students with High-Incidence Disabilities. *Beyond Behavior*, 24(3), 23–30. <https://doi.org/10.1177/107429561502400304>
- Jungmann, T., Koch, K., & Schulz, A. (2021). *Überall stecken Gefühle drin: Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder* (3., aktual. Aufl.). ERV.
- Jungmann, T., Morawiak, U., & Meindl, M. (2024). *Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (3., aktual. Aufl.). ERV.
- Julius, H., Langer, J., Matthes, E., & Uvnäs-Moberg, K. (2020). Bindungsgeleitete Pädagogik. *Phpublico*, (6), 7–26. https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/Forschung/phpublico/phpublico_06.pdf
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between Teachers and Preschoolers Who Are at Risk: Contribution of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, and Gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600–621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>
- Kirsch, H., Brockmann, J., Taubner, S., & Batemen, A. (2021). *Praxis des Mentalisierens* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Kriener-Neumann, M. (2024). *Sprach- und Bindungsentwicklung – Eine Mixed-Methods-Studie zu den Sprachkompetenzen und Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern*. https://doi.org/10.18453/ROSDOK_ID00004834
- Langer, J. (2024). Mentalisieren und Sprache: sprachliche Entwicklung und soziales Lernen. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. Kreuzer & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Langer, J. (2022). Sprachentwicklung im Kontext von Bindung und Implikationen für die frühe Sprachförderung. In S. Jurkowski & P.-C. Link (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln in den Förderbereichen Verhalten und Sprache*. Schneider Verlag.
- Laurent, H. K., Harold, G. T., Leve, L., Shelton, K. H., & van Goozen, S. H. (2016). Understanding the unfolding of stress regulation in infants. *Development and Psychopathology*, 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000171>
- Lütke, U. (2012). Sprachdidaktiktheorien. In O. Braun & U. Lütke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 439–491). Kohlhammer.
- Neuhauser, A., Ramseier, E., Schaub, S., Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2018). Mediating Role Of Maternal Sensitivity: Enhancing Language Development In At-Risk Families. *Infant Mental Health Journal*, 39(5), 522–536. <https://doi.org/10.1002/imhj.21738>
- Qi, C., Zieher, A., van Horn, M. L., Bulotsky-Shearer, R., & Carta, J. (2020). Language Skills, Behaviour Problems, and Classroom Emotional Support among Preschool Children from Low-income Families. *Early child development and care*, 190(14), 2278–2290. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570504>
- Rees, C. (2007). Childhood attachment. *The British journal of general practice: the journal of the Royal College of General Practitioners*, 57(544), 920–922. <https://doi.org/10.3399/096016407782317955>
- Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Preschool teacher-child relationships and children's expressive vocabulary skills: The potential mediating role of profiles of children's engagement in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.005>
- Rose, E. (2019). *Zusammenhänge zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen – Längsschnittliche Analysen im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zur Sekundarstufe* [Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg].

- Schore, A. N. (2001). Effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health*, 22(1-2), 7–66. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N)
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Teufel, L., Deichmann, F., Supper, B., & Ahnert, L. (2020). How fathers' attachment security and education contribute to early child language skills above and beyond mothers: parent-child conversation under scrutiny. *Attachment & human development*, 22(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589063>
- Tomasello, M. (2022). Wie Kinder falsche Überzeugungen verstehen lernen: Ein Konzept der geteilten Intentionalität. In H. Kirsch, S. Taubner & S. Gieselmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 76–104). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2013). Parent–infant interaction and children's language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391–426. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.744159>
- Trauernicht, M., Lazarides, R., Steinberg, O., & Raufelder, D. (2025). Disentangling the complex interplay in classroom relationships: a model of reciprocal situated teacher-student relationships. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28(2), 373–395. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01303-5>
- van der Voort, A., Juffer, F., & J. Bakermans-Kranenburg, M. (2014). Sensitive parenting is the foundation for secure attachment relationships and positive social-emotional development of children. *Journal of Children's Services*, 9(2), 165–176. <https://doi.org/10.1108/JCS-12-2013-0038>
- van Ijzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x>
- Vygotskij, L. S. (2017). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hg.) (3. Aufl.). Beltz.
- Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2013). Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 731–744). Springer VS.
- Yan, S., Li, M., Yan, Z., Hu, B., Zeng, L., & Lv, B. (2023). Associations among teacher-child interaction, children's executive function and children's comprehensible vocabulary. *Frontiers in public health*, 11, 1077634. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1077634>
- Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency. *Frontiers in psychology*, 12, 649680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>
- Zwirnmann, S., Lüke, C., & Stein, R. (2023). Fachbeitrag: Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2024(0). <https://doi.org/10.2378/vhnplus202344>

Sprache als Karriere-Barriere vs. als Mittel der beruflichen Integration!? Fachliche Qualifikation und Integration durch handlungsorientierte Sprachförderung sichern

1 Die Tradition der Sprachbarrieren-Diskussion

Jugendliche scheitern beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Beruf oft an sprachlichen Anforderungen der Berufswelt, es fehlt ihnen an der von den Arbeitgebern geforderten sprachlich-kommunikativen Kompetenz (Efing, 2013a, S. 17f.). Das Konzept der Sprachbarriere (Kellermeier-Rehbein, 2017), mit dem man dieses Scheitern an sprachlichen Anforderungen beschreibt, geht auf Bernstein und die Anfänge der Soziolinguistik zurück. Es geht davon aus, dass das Sprechen einer bestimmten Sprache bzw. Varietät und die Nicht-Beherrschung einer anderen Sprache bzw. Varietät gesellschaftlichen Aufstieg verhindere, da das Verständnis und die Bildung komplexer Begriffe sowie sprachlich-logischer Zusammenhänge erschwert sei, was schulischen und beruflichen Erfolg hindere und soziale Stigmatisierung befördere, und zwar „lebens- und bildungsabschnittsübergreifend“ (Siemon, 2016, S. 421f.).

Als Sprachbarrieren, die ihre Ursache in der sprachlichen Sozialisation und nicht etwa in eingeschränkten Lernfähigkeiten haben, werden oft Varietäten oder Register angesehen: Während Bernstein den „*elaborierten Code*“, die Sprache der Mittelschicht, zur Sprachbarriere für Unterschichtsangehörige, die nur über den „*restringierten Code*“ verfügten, erklärte, wurden in Deutschland zunächst vor allem die Dialekte zur (Ursache für eine) Sprachbarriere erklärt, die Dialektsprecher*innen den Erwerb der Standardvarietät und sozialen Erfolg erschwerten. Nach dem PISA-Schock 2000 wurden erst Fachsprachen und dann, bis heute breit rezipiert, das Konstrukt der Bildungssprache (vgl. Gogolin & Duarte, 2016) zur Sprachbarriere erklärt, da sie im Unterricht nicht vermittelt, aber dennoch verlangt und damit vorausgesetzt würden, was die Abhängigkeit von gesellschaftlichem Erfolg von der Herkunft/Sozialschicht verstärkte. Heutzutage gilt, zumindest in der Sprachdidaktik, die Existenz eines eigenen Registers Bildungssprache als hochgradig umstritten (Efing, 2022a) und der Erwerb von Fachsprache im Zuge der beruflichen Sozialisation wird als relativ unproblematisch angesehen (z. B. Sander, 2026, S. 49f.). Dennoch ist die Annahme nach wie vor aktuell, dass es sprachlich-kommunikative An-

forderungen gibt, die für spezielle Zielgruppen eine Überforderung darstellen und zur Karriere-Barriere werden; das Beherrschen der Berufssprache gilt z. B. als zentral für die berufliche und soziale Integration ins Unternehmen (Sander, 2026, S. 84f.). Der Fokus der Forschung liegt dabei nicht nur auf den Anforderungen und deren Modellierung, sondern auch auf den Zielgruppen und deren Kompetenzen und Förderbedarfen und damit auf der Konzeption geeigneter Fördermaßnahmen. Denn eine Sprachbarriere lässt sich von zwei Seiten aus abbauen: Entweder reduziert man die Barriere (z. B. indem man die – umstrittene – sog. Leichte Sprache verwendet) – oder aber man befähigt neue Zielgruppen im Rahmen von Sprachbildung, die bestehenden Anforderungen zu meistern.

In diesem Beitrag stehen Sprachbarrieren am Übergang von der Schule in den Beruf sowie die Zielgruppe der gering Literalisierten im Vordergrund. Dabei stehen Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch (als weitere „interlinguale Sprachbarriere“, Kellermeier-Rehbein, 2017, S. 24) nicht im Fokus, werden aber mit berücksichtigt, da die Migrationsgeschichte Konsequenzen sowohl für die sprachliche Sozialisation wie auch den Schulerfolg hat: die durchschnittliche Lesefähigkeit hängt nachgewiesenermaßen mit dem Migrationshintergrund zusammen und mehr als ein Drittel der deutschen Unternehmen stellt aus Sorge vor der Sprachbarriere keine Azubis mit ausländischen Wurzeln ein“ (Kellermeier-Rehbein, 2017, S. 24, die eine Studie der Bertelsmann Stiftung von 2014 zitiert). Es wird nach einer kurzen Skizzierung a) der zentralen sprachlichen Anforderungen am Übergang in die berufliche Bildung und b) der Zielgruppe der gering literalisierten Jugendlichen ein empirisch basiertes digitales Tool (BauliG-App) zur Lese- und Schreibförderung für literal schwache Auszubildende im Baugewerbe vorgestellt, das handlungsorientiert im Beruf sowie in Blended-Learning-Settings Sprache fördern und damit Sprachbarrieren abbauen will, um Integration und Partizipation in ein(em) Berufsfeld zu ermöglichen. Zudem werden Bezüge zu einem weiteren empirisch basierten, handlungsorientierten Sprachförderkonzept für dieselbe Zielgruppe (KOFISCH) hergestellt, um zu verdeutlichen, dass es nicht ausschließlich eine *Sprach*-Barriere gibt, die zur Karriere-Barriere wird, sondern dass die Zielgruppe auch an soziokulturellen Faktoren scheitert.

Aus Sicht des aktuellen Arbeitsmarktes (Fachkräftemangel) lässt sich zum Aspekt der individuellen Perspektive der beruflichen Integration und Partizipation ergänzen, dass auch der gesellschaftliche Bedarf groß ist, Personen mit geringer Literalität und ggf. geringen Deutschkenntnissen in den Arbeitsmarkt zu integrieren und dafür Sprachbarrieren abzubauen – nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen (Efing, 2013a, S. 19).

2 Sprachbarrieren am Übergang von der Schule in den Beruf

Wie erwähnt, gelten als Sprachbarrieren am Übergang in den Beruf vor allem die Bildungs- und die Fachsprache, die in ihren sprachlichen und kommunikativen Funktionen und Anforderungen bereits vielerorts hinlänglich beschrieben wurden (Efing, 2014, 2022a; Gogolin & Duarte, 2016; Roelcke, 2020). Das, was bei beiden Registern zumeist als (potenzielle) Sprachbarriere herausgestellt wird, sind die konzeptionelle Schriftlichkeit v. a. in der komplexen Syntax, die Abstraktheit der begrifflichen Konzepte und komplexen Wortbildungen, die Unpersönlichkeit des Stils und die hohe Informationsdichte der Kommunikate. Jedoch zeigen empirische Erhebungen, dass auch das Register der Berufssprache neue und ggf. schwierig zu bewältigende kommunikative Anforderungen an Jugendliche im Übergang in den Beruf stellt, zumindest im Bereich der Schriftlichkeit: Eine Systematisierung der (schriftlichen) Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen in der Berufsbildung (Efing, 2011, S. 61; 2013b, S. 130) zeigt, dass sich berufliches Schreiben vor allem durch kurze, prägnante Formulierungen auszeichnet (Arbeitspläne, Bestellungen, Dokumentationen, Formulare etc.). Eben die Kürze dieser Texte bringt hohe sprachliche und kognitive Anforderungen der Abstraktion mit sich: Die Formulierung von sprachlichen Inhalten in Stichwörtern, Ellipsen und Wortgruppen erfordert umfassende Kenntnisse in Grammatik, (Fach-)Wortschatz und Syntax (vgl. Efing et al., 2024, S. 116f.). Schulisches und berufliches Schreiben sind demnach kaum vergleichbar (Efing, 2013a, S. 28), denn berufliches Schreiben stellt nicht nur (domänen-)spezifischere, sondern gänzlich neue Anforderungen an die Schreiber*innen. Hierbei geht es nicht nur um unterschiedliche Textsorten, sondern auch unterschiedliche Schreibfunktionen, -ziele und -haltungen (Efing, 2022b). Und auch beim Lesen von oft abgekürzten und fachsprachspezifischen Inhalten muss erkannt werden, welche Informationen gewünscht werden. Die unterschiedlichen Anforderungen je nach Register verdeutlicht Tabelle 1.

Tab. 1: Sprachlich-kommunikative Merkmale berufsrelevanter Register (in Tendenz)
(Efing & Kiefer, 2018, S. 174, nach Efing, 2014, S. 432)

	Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
Verwendungskontext	- Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	- fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	- Kommunikation in Bildungskontexten	- fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
Ziel/Zweck	- Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	- betriebliche und soziale Integration - Handlungskoordination	- Wissensvermittlung beziehungsweise-erwerb	- Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
Handlungsebene	- soziale Ebene	- soziale und berufliche Handlungsebene	- kognitive Ebene	- kognitive Ebene
Abstraktionsgrad	- konkret, kontextualisiert	- konkret bis abstrakt, kontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert
Fehlertoleranz	- fehlertolerant	- eher fehlertolerant	- fehlerintolerant	- fehlerintolerant
Sprachliche Anforderungen und Besonderheiten	- vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- Elemente aller anderen Register beziehungsweise Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	- institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten

3 Die Zielgruppe der gering Literalisierten

Schreib- und Lesekompetenz gelten als elementare Bestandteile beruflicher Handlungskompetenz; Studien wie PIAAC (Rammstedt, 2013) belegen, dass Berufstätige an fast allen Arbeitsplätzen in Deutschland regelmäßig lesen und schreiben (können) müssen, um ihre Aufgaben zu erledigen. Laut PIAAC verfügen aber in Deutschland rund 17,5% der Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren nur über Lesekenntnisse auf Grundschulniveau (Heisler & Reißland, 2018, S. 219). In Deutschland gelten auch laut der letzten leo.Level-One-Studie (Grotlüschen et al., 2020) 6,2 Millionen Menschen der arbeitsfähigen Bevölkerung als gering literalisiert. 6,5% hiervon befinden sich in einer Ausbildung (vgl. Heisler & Reißland, 2018, S. 221); sogar ein Drittel der Teilneh-

menden an beruflichen Übergangsmaßnahmen wird als gering literalisiert klassifiziert (BAG ÖRT, 2015, S. 3).

Bezugnehmend auf das Berufsfeld der Bauwirtschaft, in dem das im Folgenden präsentierte Sprachförderprojekt BauliG angesiedelt ist, wird ein Anteil von 56% gering Literalisierter (über 18-Jähriger) der Berufsfachgruppen der Fach- und BauhilfsarbeiterInnen genannt (Grotlüschen et al., 2020).

Für diese Gruppen stellt die Erfüllung der schriftsprachlichen Anforderungen der Ausbildung und Berufswelt eine große Hürde dar. Bereits das Lesen und Schreiben kleiner Textpassagen kann problematisch sein. Von geringer Literalität Betroffene sind damit bedroht, am Übergang ins Berufssystem zu scheitern und als Geringqualifizierte, Un- oder Angelernte in Betrieben mit niedrigen Anforderungen an die Literalität oder in die Langzeitarbeitslosigkeit einzumünden. Denn „[i]n der Berufsausbildung können Lese- und Schreibprobleme als Ursache für Lernschwierigkeiten betrachtet werden“ (Hanisch & Heisler, 2016, S. 35) und es gilt das „Beherrschen der Schriftsprache als zwingende Voraussetzung für den Erfolg von beruflichen Lernprozessen“, da nur so die Befähigung zu beruflich selbstständigem Handeln erlangt werde (Hanisch & Heisler, 2016, S. 36).

Da sich die schriftsprachlichen Anforderungen einer Ausbildung oder konkreter Berufsbilder tendenziell nicht ohne Gefahren für die Arbeitssicherheit, -effizienz und -präzision ändern lassen, bedürfen gering Literalisierte dringend spezifischer sprachlicher Förderprogramme, um am Berufsleben partizipieren und über unsichere und schlecht bezahlte Arbeitsstellen hinaus beruflich Karriere machen zu können. Im Folgenden wird daher ein spezifischer Förderansatz zum berufsbezogenen Lesen und Schreiben präsentiert, der im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts BauliG ((Digitaler) Baukasten für die arbeitsorientierte Förderung literaler Grundkompetenzen in (Ausbildungs-)Berufen der Bauwirtschaft, 2021-2023¹, Förderkennzeichen: W-1498-A-C AOG) für Auszubildende der Bauwirtschaft entwickelt wurde. Dieser Ansatz wird zu einem ähnlichen und in seiner Wirksamkeit evaluierten Schreibförderansatz für eine vergleichbare Zielgruppe aus einem zweiten BMBF-geförderten Projekt (KOFISCH: Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem, 2020-2022, Förderkennzeichen: W-1473-A-F O²) in Bezug gesetzt.

1 (Digitaler) Baukasten für die arbeitsorientierte Förderung literaler Grundkompetenzen in (Ausbildungs-)Berufen der Bauwirtschaft. Förderkennzeichen: W-1498-A-C AOG.

2 Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem. Förderkennzeichen: W-1473-A-F O.

4 Lese- und Schreibförderung im BauliG-Projekt

Auch in der Bauwirtschaft wird das Lehren und Ausbilden an Prinzipien der Handlungsorientierung ausgerichtet. Dieser didaktisch-methodische Ansatz wurde im BauliG-Projekt als eine motivierende Möglichkeit genutzt, Sprachförderung an die ausbildungsbezogene Wirklichkeit anzuknüpfen und die schriftsprachliche Handlungskompetenz außerschulisch und integriert in den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz im empraktischen Handeln zu fördern. D.h., Lesen und Schreiben wurden anhand derjenigen Textsorten gefördert, die wirklich im Ausbildungsalltag geschrieben und gelesen werden müssen – in diesem Falle in einer überbetrieblichen Bildungsstätte (ÜBS, Ausbildungszentrum Kerpen als dritter regulärer Ausbildungsort neben dem Berufskolleg und Betrieb).

4.1 Zielgruppe

Die Teilnehmenden waren im Alter zwischen 16-25 Jahren, 95% von ihnen waren männlich, alle wiesen als Vorbildung den Hauptschulabschluss auf; ca. 15% der Teilnehmenden sprachen Deutsch als Zweitsprache. Sie befanden sich während des Projekts im ersten Lehrjahr der beruflichen Grundbildung, ihr Literalisierungsgrad wurde anhand verschiedener Beobachtungen auf Alpha-Level 3³ (Lesen/Schreiben auf Satzebene) geschätzt.

4.2 Konzept und empirisch basierte Fördermaterial-Entwicklung

Basierend

- theoretisch auf verschiedenen lese- und schreibdidaktischen Ansätzen (vgl. Efing et al., 2024, S. 134f.) sowie
- empirisch auf ethnographischen Erhebungen in Form von teilnehmenden Beobachtungen am Lernort ÜBS (Gesamtumfang 16h) inkl. Sammlung authentischer Textsortenexemplare, leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews mit dem Ausbildungspersonal (n=8) und den Auszubildenden des ersten Lehrjahrs (n=40) (jeweils inhaltsanalytisch ausgewertet)

wurden die Zielsetzungen für die Konzept- und Materialentwicklung, Erprobung und Verstetigung im iterativen Verfahren der Design-Based Research (DBR) weiterentwickelt. In die Erhebungen fielen auch eine Dokumentanalyse der Ausbildungsrahmenpläne und der Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft sowie die stichprobenartige Erhebung von Lese- und Schreibproben (n=37).

3 Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie scheitern aber an der Ebene zusammenhängender – auch kürzerer – Texte.

So wurden die realen Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz in authentischen Lese-/Schreibsituationen erhoben, um praxis- und handlungsbezogenes Fördermaterial zu entwickeln.

Auf dieser empirischen Basis wurde das BauliG-Lehr-/Lernkonzept als modular gestaltete Webapplikation⁴ (<https://baulig.ecademy-learning.com/login?returnUrl=>) konzipiert – nach Projektende liegen die Materialien nun kostenlos zugänglich als SCORM-Pakete⁵ vor (<https://alpha-material.de/Record/190597289X>), die in jedes Lern-Management-System (z. B. Moodle) eingefügt werden können.

4.3 Aufbau der App⁶

Die Struktur der App (Efing et al., 2024; Lange et al., 2025) folgt aus Nutzer-sicht einer fachlichen Logik und gliedert sich in die fünf Handlungsfelder Mauerwerksbau, Stahlbetonbau, Ausbau, Tiefbau und Holzbau⁷ (eine Ausnahme bildet ein Modul zur Rechtschreibung, das nicht berufsfachlich angebunden ist, dessen Aufgaben aber einen Berufsbezug aufweisen). Den einzelnen Modulen sind jeweils drei bis fünf didaktisierte Textsorten zugeordnet, die in der Ausbildung bzw. in der späteren Berufstätigkeit relevant sind (z. B. Bauzeichnung, Produktdatenblatt, Urlaubsantrag). Hierzu finden sich jeweils sechs bis zehn Aufgaben. Diese Struktur gibt es für ein handlungsintegriertes Gruppenlern-Setting innerhalb der ÜBS als auch für ein handlungsentkoppeltes Selbstlern-Setting zur raum-zeitlich flexiblen Bearbeitung. Die Aufgabensequenzen bereiten die praktische Arbeit entweder vor oder nach oder werden vereinzelt parallel zur praktischen Arbeit bearbeitet. Die Aufgaben folgen dem Prinzip sprachlicher Progression (von der Wort- über die Satz- bis hin zur Textebene). Das Modul Mauerwerksbau umfasst beispielsweise Aufgaben zum Stunden-zettel, der im Zusammenhang mit dem Mauern einer Innenwand als Lernsituation thematisiert wird. Anhand einzelner Aufgaben⁸ (mit breitem Spektrum an Aufgabenformaten) lernen die Auszubildenden z. B. einfache und zusammengesetzte Wörter (z. B. *Anschlussmauer*, *Mörtelbett*) kennen. Im Sinne verstehenden Lesens stellen sie eigenständig Zusammenhänge zwischen Elementen des Stundenzettels her (lokale Kohärenzbildung) und lernen die typische Struktur und Funktion von Stundenzetteln kennen.

4 <https://baulig.ecademy-learning.com/login?returnUrl=>.

5 <https://alpha-material.de/Record/190597289X>.

6 Efing, Kayal & Küchler, 2024; Lange, Rexing & Efing, 2025

7 Eine Ausnahme bildet ein Modul zur Rechtschreibung, das nicht berufsfachlich angebunden ist, dessen Aufgaben aber einen Berufsbezug aufweisen.

8 Als Aufgabenformate wurde hier ein breites Spektrum aus u.a. Zuordnungsaufgaben, Lückentexten, offenen Formaten u.v.m. genutzt.

Ergänzt wird die App durch ein integriertes Wörterbuch mit bautechnischen Fachbegriffen. Damit der Einsatz der Lehr-/Lernmaterialien im Sinne eines fachsensiblen Sprachlernens gelingt, wurde für das Ausbildungspersonal eine Handreichung entwickelt, die Erläuterungen zu den didaktischen Grundlagen, eine Übersicht zu den sprachdidaktischen Lernzielen sowie Planungshilfen für die Einbindung des Materials in die Lernsituation umfasst.

4.4 Ergebnisse erster Erprobungen

Nach ersten Materialerprobungen und der (technischen) Verfestung des Prototyp-Moduls Mauerwerksbau mit 31 Auszubildenden an der ÜBS äußerten diese sich in einem Onlinefragebogen mit insgesamt 20 Fragen zur Usability, Aufgabenkonzeption und wenigen Nutzermerkmalen grundsätzlich positiv zu den erprobten Aufgabensequenzen. Großes Interesse bestand seitens Auszubildender wie Ausbilder*innen vor allem an Übungen zur Festigung und Erweiterung des Fachwortschatzes und der eigenständigen Nutzung des Glossars zum Fachwortlernen. Manche Auszubildende wünschten sich eine deutlich umfassendere Fassung der App als Lernapp für die fachliche Ausbildung, was den Erfolg des Ansatzes der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen belegt.

5 Projektvergleich und Reflexion

Die Idee einer handlungsorientierten bzw. -integrierten Sprach-, in diesem Fall: Schreibförderung in der beruflichen Praxis, verfolgte für eine sehr ähnliche Zielgruppe⁹ (59 16-19-Jährige, zu ca. 75% männlich, mit oder ohne Hauptschulabschluss in den Berufsbereichen Holz/Metall, Garten- und Landschaftsbau, Hotel/Gastronomie) auch das KOFISCH-Projekt in einer berufsvorbereitenden, produktionsorientierten Maßnahme des beruflichen Übergangssystems¹⁰ (BvBPro/Werkstattjahr an der Werkstatt im Kreis Unna). Auch hier wurden das Förderkonzept¹¹ (<https://www.dsg.rwth-aachen.de/cms/dsg/forschung/projekte/~khmtu/kofisch/>) ausgehend von empirischen Anforderungserhebungen (teilnehmende Beobachtung, Interviews mit Anleitenden und Jugendlichen) entwickelt und der Fokus auf berufsrelevante Textsorten gelegt. Zusätzlich wurde, zwecks Evaluation der Wirksamkeit, die

9 Insgesamt 59 16-19-Jährige Jugendliche, zu ca. 75% männlich, mit oder ohne Hauptschulabschluss in den Berufsbereichen Holz/Metall, Garten- und Landschaftsbau, Hotel/Gastronomie.

10 BvBPro/Werkstattjahr an der Werkstatt im Kreis Unna.

11 Konzept und Fördermaterialien unter: <https://www.dsg.rwth-aachen.de/cms/dsg/forschung/projekte/~khmtu/kofisch/>.

Entwicklung der Schreibkompetenz der Jugendlichen innerhalb des jeweils einen Jahres der Maßnahme diagnostiziert, indem von jedem Jugendlichen ein Portfolio mit allen geschriebenen Texten angelegt und jeder einzelne Text von drei Rater*innen nach einem Kriterienraster bewertet wurde. Die erste von drei Probandengruppen fungierte als Vergleichsgruppe, da sie wegen der ethnographischen Erhebungen noch keine Förderung erhalten konnte.

Die Evaluation (Kayal, 2023; Efing 2025) konnte die Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit eines handlungsorientierten Sprachförderansatzes zwar in Form schwacher Fördereffekte bei den Interventionsgruppen nachweisen, doch fielen die Fördererfolge – insbesondere bei den Teilnehmenden mit Deutsch als Zweitsprache – geringer als erwartet aus – obwohl sich sowohl Jugendliche wie Anleitende vom Förderkonzept überzeugt zeigten. Sich an die Förderung anschließende Interviews mit den Anleitenden förderten die Gründe für die nur geringen Fördereffekte zutage, die vor allem

- im institutionellen Bereich (Förderung zu selten wegen fehlender Zeit),
- im soziokulturellen Bereich (soziale Probleme wie Drogenkonsum, Schwarzarbeit, Zwangsheirat u. v. m. relativieren die aktuelle Schreibrelevanz für die Jugendlichen) sowie
- in einem optimierbaren Schreibförderselbstkonzept der durchführenden Anleitenden (die Schreibförderung v. a. als Aufgabe des Berufskollegs ansehen)

zu sehen sind.

6 Fazit für die Praxis

Die Implementierung einer handlungsorientierten Sprachförderung am außerschulischen Lernort ist sinnvoll, aber nur möglich mit einer parallel stattfindenden Sensibilisierung für die Relevanz von Sprache und Sprachförderung bei den Auszubildenden. Diese können und sollen keine Alphabetisierungsfachkräfte werden; vielmehr müssen das Fördermaterial und die Implementierungshilfen von der Sprachdidaktik so detailliert ausgearbeitet sein, dass die Umsetzung niedrigschwellig auf Basis einer kurzen Weiterbildung, die in KO-FISCH wie BauliG auch konzipiert wurde, funktioniert.

Aber angesichts der festzustellenden ausbleibenden Fördererfolge bei einigen Teilnehmenden lässt sich konstatieren, dass sich nicht jedes Individuum zu jedem Zeitpunkt sprachlich fördern lässt, da es Lebenslagen gibt, in denen Literalitätsentwicklung für die Teilnehmenden angesichts anderer Probleme keine Relevanz besitzt. Sprachbarrieren werden dann zu Karriere-Barrieren. Inwiefern sich langfristig späte Fördereffekte (zumindest auf Basis der Sensibi-

lisierung für Schreibrelevanz und Schreibaspekte) dennoch zeigen, kann nicht prognostiziert werden.

Weiterführende Literatur zum Thema

- Efing, C. & Kalkavan-Aydin, Z. (Hrsg.). (2024). *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive*. De Gruyter.
- Efing, C. & Kiefer, K. -H. (Hrsg.). (2018). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Narr.
- Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. UTB.

Literatur

- BAG ÖRT/Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (2015). *Expertise Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe*. Berlin. https://www.bbg-lauda.de/files/bbg-lauda/Downloads/Alpha_Expertise__final.pdf (18.6.2026).
- Bausinger, H. (1972). *Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen*. Fischer.
- Döbert, M. (2011). Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 139, 7–31.
- Eckardt-Hinz, B.; Hanisch, H., Heisler, D. & Mannhaupt, G. (2014). „Alpha-Quali“: Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslagenorientierten, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener. In D. Heisler & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Alphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 95–100). Lang.
- Efing, C. (2009). Berufsbezogene Schreib- und Lesekompetenz – ein Sprachenportfolio als Mittel der Wissensdokumentation in der Berufsschule. In T. Weber & G. Antos (Hrsg.), *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers* (S. 308–344). Lang.
- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In Hj. Schneider (Hrsg.), *Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 38–62). Juventa.
- Efing, C. (2013a). Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? –Legitimation und Definition. In C. Efing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“* (S. 11–38). Lang.
- Efing, C. (2013b). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung. In C. Efing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“* (S. 123–145). Lang.
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *InfoDaF*, 4, 415–441. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0403>
- Efing, C. (2022a). Bildungssprache – eigenständiges Register, Fachsprache light oder reines Konstrukt? oder: Hat der Modebegriff Bildungssprache einen Mehrwert? In L. Auteri, N. Barrale, A. Di Bella & S. Hoffmann (Hrsg.), *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive* (S. 39–52). Bern. <https://www.peterlang.com/document/1277913>

- Efing, C. (2022b). Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern. *Journal für Schreibwissenschaft* 24(2), 7-27. <https://doi.org/10.3278/JOS2202W002>.
- Efing, C. (2025). Handlungsintegrierte Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz gering Literalisierter – Konzept und Befunde zur Wirksamkeit am Beispiel von KOFISCH. In C. Wimmer & G. Tafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus* (S. 305-337). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_12
- Efing, C., Kayal, A. & Küchler, C. (2024). Handlungsorientierte Schreibförderung gering literalisierter junger Erwachsener (DaE/DaZ) zur Integration in den Beruf. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, 113-149. <https://doi.org/10.48694/zif.3894>
- Efing, C. & Kiefer, K. -H. (2018). Fach- und Berufssprachenvermittlung. In: J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen* (S. 167-196). Narr.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & V. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478-499). de Gruyter.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Wbv.
- Hanisch, H. & Heisler, D. (2016). Funktionaler Analphabetismus in der Berufsausbildung. Wahrnehmung schriftsprachlicher Entwicklungsanlässe im Kontext beruflichen Lernens. In J. Siemon, B. Ziegler, N. Kimmelman & R. Tenberg (Hrsg.), *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Forderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 28* (S. 35–59). Steiner.
- Heisler, D., & Reißland, J. (2018). Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 219–227). Narr.
- Kayal, A. (2023). *Eine Wirksamkeitsanalyse zur Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem*. [Dissertation, RWTH Aachen University] https://www.dsg.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaacevmpnp (17.6.2026).
- Kellermeier-Rehbein, B. (2017). Alte und neue Sprachbarrieren. *Der Deutschunterricht* LXIX(4), 16-27.
- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., & Hoefele, J. (2024). Schreibförderung in der beruflichen Bildung aus DaF-/DaZ-Perspektive. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 349–361). De Gruyter.
- Lange, C., Rexing, V., Efing, C. (2025). Die BauliG-App: ein digitales Tool zur Sprachförderung für Auszubildende im Berufsfeld Bautechnik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2, 55-57. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-bwp-25255>
- Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann.
- Roelcke, T. (2020). *Fachsprachen*. Schmidt.
- Sander, I.-L. (2026). *Berufssprache. Eine empirische Registermodellierung im Bereich mündlicher Kommunikation*. Narr.
- Siemon, J. (2016): Sprachliche Konstruktion gesellschaftlich relevanten Wissens für die berufliche Bildung an ausgewählten Beispielen. In J. Kilian, B. Brouër & V. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 42 v 1-443). De Gruyter.