

Jan Erhorn

Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule

LANGUAGE PROMOTION IN PHYSICAL EDUCATION. AN EXPLORATIVE STUDY TO THE LANGUAGE SUPPORTING POTENTIALS OF TEACHING SPORTS IN PRIMARY SCHOOL

Zusammenfassung

Sprachförderung besitzt derzeit im sport- bzw. bewegungspädagogischen Diskurs Konjunktur. Im Zuge dessen ist auch der Sportunterricht als mögliches Feld einer Sprachförderung in den Blick geraten. Jedoch besteht die Gefahr, den Sportunterricht durch inszenierte Sprachlernspiele mit Bewegung seines genuinen pädagogischen Gehalts zu berauben. Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen einer explorativen Studie an 23 Sportunterrichtsstunden untersucht, welche sprachlichen Anforderungen sich an die Schülerinnen und Schüler stellen, welche möglichen sprachförderlichen Potenziale damit verbunden sein könnten und durch welche Handlungsweisen die Lehrkraft unterstützend tätig werden kann. Dabei zeigen sich sprachförderliche Potenziale bei der Besprechung aufgetretener Probleme im Rahmen von Sitzkreisgesprächen. Allerdings bleibt fraglich, ob sich der Kontext des Sportunterrichtes im Vergleich zu anderen möglichen Förderkontexten als besonders geeignet erweist. Dies und die Explikation weiterer möglicher Sprachförderpotenziale im Rahmen anderer Unterrichtsthemen gilt es in weiteren Studien herauszuarbeiten.

Schlagworte: Sprachentwicklung – Sportunterricht – Sportdidaktik

Abstract

Language promotion currently thrives in the sport pedagogical discourse. As a result, physical education has come into focus as a possible field for language promotion. However, there is a danger of bereaving physical education lessons through staged-managed language learning games combined with physical activity of his genuine educational content. Against this background, an explorative study of 23 physical education lessons examines the linguistic demands for the students, the potential language promotion capacities of physical education and through which practices the teachers can offer their support. Language promotion potentials were demonstrated during the discussion of problems encountered in the context of conversations while sitting in a circle. However, it remains unknown whether the context of physical education is suitable for language promotion compared to other possible contexts. This problem and the explication of other possible language promotion potentials in the context of other subject topics needs to be investigated in further studies.

Key words: speech development – physical education – sport didactics

1 Einleitung

Sprachförderung besitzt derzeit im sport- bzw. bewegungspädagogischen Diskurs eine gewisse Konjunktur. Dies gilt insbesondere für den Elementarbereich, in dem sich eine „Sprachförderung durch Bewegung“ zu etablieren scheint (vgl. insb. Zimmer, 2010; auch Arzberger & Erhorn, 2013a). Im Kontext der Forderung nach einem „bewegten Unterricht“ soll Bewegung auch für die Sprachförderung im Primarbereich fruchtbar gemacht werden (vgl. u. a. Müller, 2006a, 2006b, 2006c; Beckmann, Janßen & Probst, 2012; Arzberger & Erhorn, 2013b). Neuerdings wird nun auch der Sportunterricht als ein möglicher Ort für eine Sprachförderung in den Blick genommen (vgl. Sültz, 2011; Arzberger & Erhorn, 2013b). Aber besitzt der Sportunterricht tatsächlich besondere Potenziale für eine Sprachförderung? Und welche Folgen sind damit für die genuinen fachlichen Zielsetzungen des Sportunterrichtes verbunden? Und wie sind diese Folgen zu bewerten? Auf diese Fragen gibt es derzeit nur unzureichende Antworten (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013b, 2013c). Im Folgenden wird in mehreren Schritten der Versuch unternommen, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen zu leisten.

Zunächst wird mit Hilfe eines Fallbeispiels diskutiert, welche zentralen fachunterrichtlichen Ansprüche mit dem Sportunterricht verbunden sind, welche sprachlichen Entwicklungsaufgaben sich Kindern im Grundschulalter typischerweise stellen und welche Probleme mit der Inszenierung von „sprachförderlichen Spielen“ im Sportunterricht verbunden sein können (2). Im Anschluss daran wird ein alternatives Vorgehen vorgestellt und in einer empirischen Untersuchung beispielhaft umgesetzt, bei dem der konzept- bzw. lehrplangemäß erteilte Sportunterricht auf seine sprachlichen Strukturen hin untersucht wird. Ziel ist es, die sich in seinem Rahmen an die Schüler(innen) stellenden Anforderungen zu rekonstruieren und mögliche sprachförderliche Potenziale ausfindig zu machen (3). Abschließend werden die gewonnenen Einsichten resümiert und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen wird gegeben (4).

2 „Wir spielen heute ein Laufspiel, das ihr schon kennt.“

Nach einem Begrüßungsritual kündigt die Lehrkraft den Stundeninhalt an: „Wir spielen heute ein Laufspiel, das ihr schon kennt.“ Die Lehrkraft führt weiter aus, dass es bei diesem Spiel darum geht, Gesichtsausdrücke zu erkennen und dies auf einem Laufzettel zu markieren. Dies diene der Vorbereitung für das anstehende Theaterprojekt, da man beim Theaterspielen auch Gefühle ausdrücken müsse. Daraufhin werden von der Lehrkraft Partner zugeteilt, die zusammen einen Laufzettel mit verschiedenen Gesichtsausdrücken und jeweils einer Spalte für jedes Spiel bekommen.

Nun erklärt die Lehrkraft das erste Spiel. Ein Kind bleibt mit dem Laufzettel im Mittelkreis, während das andere Kind zu an den Hallenwänden befestigten Karten laufen soll. Auf diesen Karten befinden sich Gesichter, die bestimmte Gefühlszustände ausdrücken sowie das den Zustand beschreibende Wort. Dieses Gesicht bzw. das Wort müssen sich die Kinder merken und es dem Partner mitteilen, der hinter das entsprechende Gesicht auf dem Laufzettel einen Haken macht oder den Gefühlszustand aufschreibt. Das Spiel beginnt und die Kinder laufen abwechselnd durch die Halle zu den Karten und kommen in den Mittelkreis, um die entsprechenden Ge-

fühlszustände auf den Laufzetteln zu markieren. Zumeist wird mit dem Finger auf die entsprechenden Gesichter auf dem Laufzettel gezeigt und ein Haken in die erste Spalte dahinter gemacht, nur selten wird der Gefühlszustand verbal benannt. Einigen Kindern hilft die Lehrkraft allerdings sogar beim schriftlichen Benennen der Gefühlszustände. Nach etwa fünf Minuten wird das Spiel beendet und die Kinder finden sich im Sitzkreis zusammen. Dort reicht die Lehrkraft zunächst ein Kontrollblatt mit den Bezeichnungen für die Gefühlszustände herum, welches aber nur von wenigen Kindern zur Kenntnis genommen wird. Inwieweit alle Kinder die Aufgaben gelöst bzw. richtig gelöst haben und in welcher Zeit dies geschehen ist, wird nicht besprochen und scheint allgemein nicht von Interesse zu sein.

Nun erklärt die Lehrkraft das zweite Spiel. Dabei sollen die Partner in ein Spielfeld mit Hütchen laufen. Eines der Kinder soll ein Hütchen anheben und die darunter befindliche Karte anschauen. Auf diesen Karten befinden sich wiederum Gesichter, die Gefühle illustrieren sollen, sowie die entsprechende Bezeichnung. Das auf der Karte bezeichnete bzw. illustrierte Gefühl soll dann pantomimisch dargestellt, vom anderen Kind erraten und auf dem Laufzettel markiert werden. Dafür hat jedes Team drei Versuche. Wird das Gefühl erraten, muss nur eine Runde um den Staffellaufring gelaufen werden, ansonsten zwei Runden. Nach der Erklärung stellt die Lehrkraft „Checkfragen“, mit deren Hilfe die Kinder den geplanten Ablauf und die Regeln rekapitulieren und bittet ein Kind beispielhaft das Gefühl „zufrieden“ pantomimisch darzustellen. Die Kinder erraten es schnell und das Spiel beginnt. Alle Kinder machen motiviert mit. Dabei fällt auf, dass die Kinder auch bei diesem Spiel nur einen Haken hinter die entsprechenden „Gesichter“ auf dem Laufzettel machen und den Gefühlszustand nicht aufschreiben. Zudem wird nicht kontrolliert, ob die zu laufenden Runden auch tatsächlich absolviert werden. Viele Kinder kürzen die Runden ab oder jagen sich vollkommen losgelöst von den Markierungen durch die Halle. Nach knapp zehn Minuten wird das Spiel beendet, ohne dass besprochen wird, wer fertig geworden ist oder wer gar zuerst fertig geworden ist. Im daran anschließenden Sitzkreis werden dann Gefühle pantomimisch vorgemacht und Synonyme gesucht, bevor die Stunde mit einem „Wettaufräumen“ beendet wird. (Faktenbeschreibung¹ auf der Grundlage von Videodokumenten vom 20.12.2011)

Die beschriebene Sportunterrichtsstunde einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der ersten und zweiten Jahrgangsstufe einer Hamburger Grundschule stellt ein Beispiel für einen Sportunterricht mit sprachförderlichem Anspruch dar, wie er im Rahmen von Hospitationen beobachtet werden konnte.²

Diese Unterrichtsstunde soll nun vor dem Hintergrund von zwei Kriterien ausgewertet werden, die dem Autor als unverzichtbar für einen Sportunterricht mit einem sprachförderlichen Anspruch erscheinen:

¹ Die Faktenbeschreibung orientiert sich methodisch an Scherler (2004). Sie folgt einem spezifischen Zeigeinteresse und ist somit subjektiv, aber nicht beliebig.

² Im Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung des Hamburger Sprach- und Bewegungszentrums wurden Hospitationen in verschiedenen Angeboten vorgenommen, in denen Sprache und Bewegung miteinander verknüpft sein sollen.

1. Der Unterricht soll dem fachlichen Auftrag des Sportunterrichts gerecht werden (siehe Kap. 2),
2. Der Unterricht soll für die Schüler(innen) ein sprachförderliches Potenzial besitzen (siehe Kap. 3).

2.1 Zum fachlichen Auftrag des Sportunterrichts in der Grundschule

Der Anspruch des Sportunterrichts³ besteht zum einen darin, die Kinder in die Vielfalt der Bewegungskultur einzuführen, um sie zu einer lebenslangen Teilhabe an dieser zu befähigen und zu motivieren. Dafür sollen die Kinder notwendige Fähigkeiten erwerben und Fertigkeiten erlernen und sich mit unterschiedlichen Sinnrichtungen auseinandersetzen. Auf diese Weise sollen sie in die Lage versetzt werden, einen mündigen und selbstbestimmten Umgang mit der Bewegungskultur zu pflegen. Zum anderen wird der Anspruch erhoben, die Potenziale der Bewegungskultur zu nutzen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu fördern. Damit sind neben der motorisch-körperlichen Dimension auch die emotionale und die soziale Dimension angesprochen (vgl. Bräutigam, 2003). Um diese übergeordneten Zielsetzungen zu erreichen, sollen die verschiedenen „Inhaltsbereiche“⁴ mit geeigneten „pädagogischen Perspektiven“⁵ zu einem themenorientierten Sportunterricht verknüpft werden (vgl. Kurz, 1998; Bräutigam, 2003; Döhring & Gissel, 2011). Bei der Inszenierung der Themen soll der Unterricht den Prinzipien der „Mehrperspektivität“, der „Erfahrungs- und Handlungsorientierung“, der „Reflexion“, der „Verständigung“ und der „Wertorientierung“ folgen (vgl. Bräutigam, 2003).

³ Die Frage nach dem fachlichen Auftrag des Sportunterrichts ist Gegenstand einer kontroversen Debatte, in der sich das Rahmenkonzept eines „Erziehenden Sportunterrichts“ als eine Art Minimalkonsens etabliert hat. Es integriert viele sportdidaktische Strömungen und besitzt in der Sportdidaktik inzwischen eine breite Akzeptanz (vgl. Bräutigam, 2003; Kurz, 2000; Lange & Sinning, 2009).

⁴ Die Inhaltsbereiche überschreiten die Einteilung in normierte Sportarten und geben auch offeneren Formen der Bewegung Raum. Im Rahmen eines Erziehenden Sportunterrichtes werden i. d. R. zehn Inhaltsbereiche unterschieden. Die Inhaltsbereiche können in die beiden übergeordneten Inhaltsbereiche „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ und „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“, sieben Bewegungsfelder „Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“, „Bewegen im Wasser – Schwimmen“, „Bewegen an Geräten – Turnen“, „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“, „Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“, „Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport“ und „Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport“ sowie den quer dazu verlaufenden Inhaltsbereich „Wissen erwerben und Sport begreifen“ differenziert werden (Bräutigam, 2003).

⁵ Mit Hilfe der pädagogischen Perspektiven sollen die Inhaltsbereiche akzentuiert und unterschiedliche Sinnrichtungen innerhalb oder zwischen den Inhaltsbereichen im Vollzug erfahrbar gemacht werden. Dabei können die folgenden pädagogischen Perspektiven unterschieden werden: „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“, „Etwas wagen und verantworten“, „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“, „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“, „Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen“ und „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (Kurz, 2000).

Vor dem Hintergrund dieser sportdidaktischen Bestimmungen wäre zunächst zu fragen, inwieweit die beschriebene Unterrichtsstunde geeignet ist, Kinder in die Vielfalt der Bewegungskultur einzuführen und/oder ihre Potenziale zu nutzen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu fördern.

Bei der Betrachtung des Unterrichtsbeispiels wird deutlich, dass im Rahmen der Unterrichtsstunde kein einzelner Inhaltsbereich fokussiert wird und die Thematisierung der angesprochenen Inhaltsbereiche durch Akzentuierung von pädagogischen Perspektiven oberflächlich bleibt. So kann die pantomimische Darstellung von Gefühlszuständen dem Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“ zugeordnet werden, der durch die pädagogische Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ akzentuiert wird. Dies beschränkt sich jedoch auf die Demonstration der pantomimischen Darstellung von Gefühlen im Sitzkreis sowie die Darstellung von Gefühlen im Rahmen des biathlon-ähnlichen Spiels, die jedoch durch das Laufspiel überlagert bzw. verkürzt werden. Die beiden Laufspiele können demgegenüber den Inhaltsbereichen „Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“ oder „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“ zugeordnet werden. Eine klare Akzentuierung durch eine pädagogische Perspektive ist jedoch nicht erkennbar. Die Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ wird nicht fokussiert, was sich daran zeigt, dass die Ergebnisse der Wettkämpfe bzw. Spiele nicht zur Kenntnis genommen werden, die Einhaltung der Regeln nicht beachtet und das eigene Tun nicht reflektiert wird. Ähnlich verhält es sich mit der Perspektive „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“. Zwar wird kooperiert und sich verständigt, von einer Akzentuierung kann jedoch nicht gesprochen werden.

Im Rahmen der Unterrichtsstunde findet weder eine gelungene Einführung in Ausschnitte der Bewegungskultur noch eine Nutzung ihrer Potenziale zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung statt. Vielmehr führt der Versuch, den Sportunterricht mit einem Theaterprojekt zu verknüpfen und dabei „Sprachförderung“ zu betreiben, zu einer Verfehlung sportdidaktischer Ansprüche.

2.2 Zu den sprachlichen Entwicklungsaufgaben von Kindern im Grundschulalter

Um das sprachförderliche Potenzial der beschriebenen Unterrichtsstunde beurteilen zu können, muss zunächst geklärt werden, welches die alterstypischen sprachlichen Entwicklungsaufgaben von Grundschulkindern sind. Dabei können analytisch Dimensionen der Sprachaneignung differenziert werden (vgl. Tracy, 2008, S. 25-32; Zimmer, 2010, S. 30-53):

- Pragmatik (Sprachhandeln),
- Phonologie und Prosodie (Laute und Lautstruktur),
- Semantik (Bedeutung von Wörtern und Sätzen),
- Grammatik (Satzbau und Wortbildung/Flexion).

Zudem muss bei der Betrachtung von Entwicklungsaufgaben zwischen einem Erst- und einem Zweitspracherwerb⁶ unterschieden werden.

Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben, verfügen im Grundschulalter in der Regel bereits über ein hohes Maß an sprachlicher Qualifikation. Mit dem Eintritt in die Schule eignen sich die Kinder dann institutionsspezifische sprachliche Muster an, die sie insbesondere auf der pragmatischen und der semantischen Ebene vor Herausforderungen stellen.

Auf der semantischen Ebene ist insbesondere die Aneignung eines Fachwortschatzes zu nennen: „[Die Kinder; J. E.] kommen systematisch und in zunehmendem Maße mit fachspezifischem Wissen und damit auch mit Fachbegriffen in Berührung, die sich von Alltagsbegriffen in vielfältiger Weise unterscheiden“ (Ehlich, Bredel & Reich, 2008, S. 26). Im Fall des beschriebenen Sportunterrichtes geht es bei der Bezeichnung von Gefühlszuständen um den Erwerb eines (auch) sportspezifischen Fachwortschatzes.⁷ Bei der praktischen Umsetzung lassen sich jedoch mehrere Kritikpunkte formulieren. Zunächst einmal erscheint die Verknüpfung der Wortschatzerweiterung mit Bewegung im ersten Spiel nicht zwingend notwendig. Die Aufgabe, zu den Hallenwänden zu laufen, um die Karten abzulesen und wieder zurückzulaufen, steht in keinem inhaltlichen Zusammenhang mit dem Lerngegenstand. Im Sinne eines „Lernen mit Bewegung“ (vgl. Beckmann et al., 2012) erfüllt sie lediglich eine motivationsfördernde Funktion. Dem Prinzip einer „sprachlichen Begleitung von Bewegung“ (Arzberger & Erhorn, 2013b) folgend, hätte die pantomimische Darstellung von Gefühlen allerdings auch mit ihrer sprachlichen Bezeichnung verknüpft werden können, wie dies im Rahmen des zweiten Spiels auch versucht wird. Auf diese Weise kann ein inhaltlicher Zusammenhang von Sprache und Bewegung hergestellt und das Potenzial von Bewegung für eine Sprachförderung genutzt werden. Insgesamt darf bezweifelt werden, dass das Wiedererkennen von Gesichtern, die Gefühlsausdrücke darstellen sollen, einen nennenswerten Beitrag zur Erweiterung eines sportspezifischen Fachwortschatzes leisten kann. Dies gilt auch dann, wenn die Gefühlszustände auf den Karten zusätzlich mit einem Wort bezeichnet sind.

Auch in diesem Zusammenhang stellt das zweite Spiel einen Fortschritt dar. So besteht durch die Anlage des Spiels die Notwendigkeit, die Gefühlszustände zu benennen. In beiden Spielen werden die Kinder unter Zeitdruck gesetzt, indem ihnen eine Art Wettkampfsituation suggeriert wird. Damit wird die Auseinandersetzung mit der mündlichen bzw. schriftlichen Bezeichnung der Gefühle verkürzt. Dies gilt insbesondere für das erste Spiel, in dessen Rahmen es für die Erfüllung der Aufgabe völlig ausreichend ist, lediglich das Gesicht, welches sich auf der Wandkarte befindet, auf dem Laufzettel wiederzuentdecken. Zwar bekommen die Kinder die Mög-

⁶ Unter Zweitspracherwerb wird die Sprache verstanden, die Kinder zusätzlich zu ihrer Muttersprache ab dem dritten Lebensjahr erwerben (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2009).

⁷ So kann die Bezeichnung von Gefühlszuständen, mit Blick auf den Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“, durchaus als sportspezifischer Fachwortschatz verstanden werden.

lichkeit, den Laufzettel mit einem Kontrollblatt zu vergleichen, was allerdings nicht konsequent gemacht wird. Bei einer kritischen Betrachtung beider Spiele bleibt fraglich, ob in der Sportstunde tatsächlich eine Wortschatzerweiterung oder lediglich eine Festigung bereits bekannter Wörter erfolgt. In beiden Fällen steht der mit den Spielen verbundene zeitliche Aufwand in einem sehr ungünstigen Verhältnis zu der Lernzeit für den Erwerb bzw. die Festigung des Fachwortschatzes.

Auf der pragmatischen Ebene werden die Kinder nach dem Schuleintritt mit vielfältigen Anforderungen und mit ihnen verbundenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Zunächst müssen sie lernen, mit Lehrkräften zu interagieren (Trautmann & Reich, 2008, S. 46):

- Sie müssen lernen, spezifische Regeln bei der Vergabe und Einforderung des Rederechts einzuhalten.
- Sie müssen die typischen Muster Lehrerfrage/Schülerantwort sowie Aufgabe stellen/Aufgabe lösen kennen und beherrschen.

In den kurzen Sitzkreisphasen deutet die Reibungslosigkeit des Ablaufs darauf hin, dass die Kinder die schulischen Gesprächskonventionen bereits beherrschen. Im Kontext der Aufgaben, „Checkfragen“ zu beantworten und einen Gefühlszustand pantomimisch darzustellen, zeigen zumindest einzelne Kinder die Fähigkeit, Fragen der Lehrkraft zu beantworten und Aufgaben der Lehrkraft zu lösen.

Mit zunehmendem Alter erwerben die Kinder neue Qualifikationen und bauen bestehende aus (ebd.):

- Ab einem Alter von etwa sieben Jahren lernen die Kinder im Zusammenhang mit einfachen Dilemma-Situationen zu argumentieren und die eigenen Gefühle zu äußern.
- Im Umgang mit anderen Kindern erweitern sie ihre Kompetenz zur Instruktion, wobei die Ausführungen zunächst nacherzählend und wenig Hörerorientiert sind.
- Ab einem Alter von etwa neun Jahren sind die Kinder in der Lage, spezifische Aufgabenstellungen mit fachsprachlichen Elementen zu verstehen und fachliche Zusammenhänge, auch unter Benutzung von Fachbegriffen, wiederzugeben.
- Erst ab einem Alter von etwa zehn Jahren erwerben die Kinder die Fähigkeit, Erzählungen mit Hilfe von Konjunktionen zusammenhängend zu formulieren, bei verbalen Konflikten eine Perspektivenübernahme zu leisten und diese verbal zu lösen sowie „Regeln von Spielen oder Sportarten einfach, aber zutreffend [zu] verbalisieren“ (ebd., S. 47).

Letzteres tritt im Unterrichtsbeispiel in Form von „Checkfragen“ auf. Ansonsten wird deutlich, dass diese alterstypischen Entwicklungsaufgaben von Grundschulkindern nur in geringem Maße angesprochen werden. Eine besondere Bedeutung kommt der Aneignung der Bildungssprache zu. Sie umfasst dekontextualisiertes, verdichtetes, elaboriertes Sprechen und Sprechhandlungen wie das Erklären, Beschreiben, Vergleichen, Analysieren und Erörtern (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2009). Vollmer fasst diese schulspezifischen sprachlichen Handlungen unter den acht zentralen Diskurs-

funktionen „Aushandeln“, „Erfassen/Benennen“, „Beschreiben/Darstellen“, „Berichten/Erzählen“, „Erklären/Erläutern“, „Argumentieren/Stellung nehmen“, „Beurteilen/(Be)werten“, „Simulieren/Modellieren“ zusammen und stellt fest, dass sie in allen Unterrichtsfächern vorkommen und daher von Beginn an gefördert werden können und müssen (vgl. Vollmer 2011, S. 1). In der beschriebenen Unterrichtsstunde werden diese bildungssprachlichen Fähigkeiten und auch andere komplexere pragmatische Qualifikationen nicht oder nur in einem sehr geringen Maße angesprochen.

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben, können sich besondere Entwicklungsaufgaben stellen. Allerdings kann auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes angenommen werden, dass bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache ähnliche Stufen durchlaufen werden wie beim Erwerb des Deutschen als Erstsprache (Landua, Maier-Lohmann & Reich, 2008). Allerdings kann der Zweitspracherwerb *„...zu unterschiedlichen Lebenszeitpunkten beginnen und unter sehr unterschiedlichen Kontaktbedingungen ablaufen [...], woraus nicht nur hinsichtlich bestimmter sprachlicher Erscheinungen, sondern auch hinsichtlich des gesamten zeitlichen Ablaufs Abweichungen gegenüber dem monolingualen Erwerb resultieren“* (ebd., S. 172). Für den Erwerb sind demnach insbesondere der Beginn des Zweitspracherwerbs und ein regelmäßiges und variationsreiches Sprachvorbild von besonderer Bedeutung. Auf den verschiedenen Ebenen des Spracherwerbs zeigen sich dabei allerdings unterschiedlich hohe Anforderungen (vgl. u. a. Engin, 2010; Arzberger & Erhorn, 2013a; Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2008; Tracy, 2009; Trautmann & Reich, 2008):

- Pragmatik: Die Voraussetzungen für die pragmatischen Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit der Erstsprache erworben worden sind, stehen auch im Kontext der Zweitsprache zur Verfügung.
- Phonologie und Prosodie: Schwierigkeiten können sich im Bereich der Aussprache, der Differenzierung von kurzen und langen Vokalen, der Auslautverhärtung, Konsonantenhäufung und der Wortbetonungsmuster zeigen.
- Semantik: Die Kenntnis von Wörtern und deren Bedeutung in der Erstsprache stellt einen Vorteil dar, so dass der Wortschatz in der Zweitsprache, bei einem regelmäßigen sprachlichen Input, in deutlich kürzerer Zeit angeeignet werden kann als in der Erstsprache.
- Grammatik: Das Lernen des korrekten Satzbaus (insb. Verbstellung) und der korrekten Wortbildung (Komposition, Derivation), Pluralbildung und Genusmarkierung stellt DaZ-Lerner(innen) in der Regel vor Probleme.

Diese Besonderheiten von DaZ-Lerner(inne)n treten jedoch in der beschriebenen Unterrichtsstunde nicht zu Tage. Ob die mit dem Zweitspracherwerb verbundenen Schwierigkeiten in der Lerngruppe nicht vorhanden sind oder ob sie nur im Rahmen der Unterrichtsstunde aufgrund der geringen sprachlichen Anforderungen nicht auffallen, kann hier nicht entschieden werden.

2.3 Sprachförderung im Sportunterricht – ein Zwischenfazit

Insgesamt kann festgestellt werden, dass im Rahmen des beschriebenen Unterrichtes den fachlichen Ansprüchen des Sportunterrichtes in der Grundschule nicht in zufriedenstellender Weise Rechnung getragen wurde. Auch der Anspruch einer effektiven Sprachförderung im Sportunterricht der Grundschule konnte nicht zufriedenstellend eingelöst werden. Beides sind allerdings unverzichtbare Voraussetzungen für eine fruchtbare Verknüpfung von Sportunterricht und Sprachförderung.

Will man die Idee einer Sprachförderung im Sportunterricht nicht vorschnell aufgeben, dann gilt es zu prüfen, im Rahmen welcher sportunterrichtlicher Inszenierungen diese Voraussetzungen gegeben sind. Ein reiner Import von Sprachlernspielen, wie sie z. B. im Kontext eines „bewegten Deutschunterrichts“ empfohlen werden (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013b, Müller, 2006a, 2006b, 2006c), in den Sportunterricht ist mit der Problematik verbunden, dass damit den an ihn gestellten fachlichen Ansprüchen zumeist nicht entsprochen werden kann. Ein alternativer Zugang besteht darin, vom Sportunterricht selbst auszugehen und zu prüfen, welche sprachförderlichen Potenziale sich in seinem Rahmen bieten. Dafür muss die sportunterrichtliche Praxis zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht werden.

3 Explorative Untersuchung zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts

Im Rahmen der explorativen Untersuchung wird exemplarisch den Fragen nachgegangen, welche sprachlichen Anforderungen im Sportunterricht auftreten, welche sprachförderlichen Potenziale sie bereithalten und welche Handlungsweisen der Lehrkräfte als förderlich gelten können.

3.1 Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung werden aus forschungsökonomischen Gründen bereits vorhandene Videodokumente, Tonbandmitschnitte und Beobachtungsprotokolle aus 23 Sportunterrichtsstunden einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe herangezogen.⁸ In acht Doppelstunden wurde den Kindern im Rahmen des Inhaltsbereiches „Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“, gemeinsam mit der Parallel-Lerngruppe, eine Bewegungslandschaft zum „freien Spielen“ dargeboten, in vier Sportstunden wurde das Thema „Spielen in und mit Regelstrukturen am Beispiel des Eimerball-Spiels⁹“, in zwei Sportstunden das Thema

⁸ Die Daten sind ursprünglich im Rahmen einer ethnografischen Studie (Erhorn, 2012) erhoben worden. Sie werden hier für die Reanalyse unter einer neuen Fragestellung herangezogen.

⁹ Beim Eimerball-Spiel handelt es sich um ein Sportspiel, bei dem zwei Mannschaften gegeneinander spielen und jeweils versuchen einen Ball in einen Eimer zu werfen, den ein Fänger der eigenen Mannschaft in der Endzone der anderen Mannschaft in der Hand hält. Alle weiteren Regeln sind im hier beobachteten Unterricht Gegenstand von Verhandlungen unter den Schüler(inne)n.

„Spielen in und mit Regelstrukturen am Beispiel kleiner Spiele“ und in einer Stunde das Thema „Einführung in das Fußballspiel“ unterrichtet.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst wird das Datenmaterial kodiert, indem sprachliche Situationen ausgemacht und den verbalen Äußerungen der Akteure konzeptionelle Bezeichnungen zugeordnet werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Diese werden miteinander verglichen und in einem Prozess der Über-, Unter- und Zuordnung werden Kategorien gebildet. Durch einen Vergleich der Fälle, die jeweils einer Kategorie zugeordnet worden sind, erfolgt zudem eine Bildung von Subkategorien (vgl. auch Kelle & Kluge, 1999). Vor dem Hintergrund der in der Auseinandersetzung mit den spezifischen sprachlichen Entwicklungsaufgaben von Kindern im Grundschulalter (vgl. Kap. 4) erworbenen theoretischen Sensibilität (vgl. Strauss & Corbin, 1996), werden sprachliche Anforderungen herausgestellt, die ein besonderes sprachförderliches Potenzial versprechen, und förderliche Handlungsweisen der Lehrkraft aufgezeigt.

3.2 Ergebnisse

Bei der Auswertung des Datenmaterials erwiesen sich die Sprechhandlungen der Kinder, im Hinblick auf die sprachförderlichen Potenziale des Sportunterrichts, als zentrales Phänomen (vgl. auch Vollmer, 2011). So zeigten sich auf Seiten der Kinder vielfältige Sprechhandlungen (siehe Tab. 6).

Tab. 1: Sprechhandlungen der Kinder im Kontext des Sportunterrichtes

Kategorie	Subkategorie
Erklären/Erläutern	<ul style="list-style-type: none"> - „Wenn einer runtergefallen ist, hat der andere gewonnen.“ – Regeln erklären - „Einfach ein Seil um das andere wickeln und dann ziehen... Dogukahn hat gezogen und ich war ganz weit oben.“ – Bewegungsaktivitäten erklären - „Erkan sollte nicht anlaufen und draufspringen, während die anderen die Matte zurechtziehen – dabei kann man sich verletzen.“ – über gefährliches Verhalten beschweren und dies erläutern
Begründen	<ul style="list-style-type: none"> - „Ja, es ist doof einfach, weil die ja auch am meisten den Ball bekommen.“ – Spielausstieg begründen - „Weil ich mich an der Hand verletzt habe“ – Nichtteilnahme begründen - „Das ist voll fies, die geben nie an ein Mädchen ab.“ – über Diskriminierung beschweren und dies begründen - „Ich finds blöd, weil einige sind mehr als drei Schritte gelaufen.“ – Regelverletzungen beschreiben und begründen - „Es ist langweilig.“ – Ablehnung eines Spiels begründen
Beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> - „Ich habe auch gesehen, die waren immer frei“ – Beobachtungen beschreiben - „Ich stand völlig frei, aber Johanna gibt lieber Gabriele den Ball, die auf der falschen Seite der Halle steht.“ – Vorkommnisse beschreiben

Diskutieren/ Verhandeln	<ul style="list-style-type: none"> - „Das stimmt ja überhaupt nicht!“ – über unterschiedliche Wahrnehmung diskutieren - „Naaa...hast Du den Ball mit der Hand aufgenommen?!“ – Regelverstöße diskutieren - „Nee, es steht 4 zu 4...“ – Diskussion über den Spielstand - „Es geht nicht ums Gewinnen, sondern um Spaß.“ – über Sinnrichtungen verhandeln - „Mehr Piraten!“ – Regeln vorschlagen - Spielstrategien diskutieren* - Verhandlung über Spielrollen* - Mannschaftseinteilung verhandeln*
Beschweren	<ul style="list-style-type: none"> - „Aber Erkan darf das?!“ – über Ungerechtigkeit beschweren - „Ohne Fußball ist das hier doof.“ – über den Unterricht beschweren
Fragen	<ul style="list-style-type: none"> - „Können wir nicht ein Turnier machen?“ – nach alternativen Inszenierungsformen fragen - „Können wir Drachenball spielen?“ – nach alternativen Spielen fragen - „Können wir einen Fußball haben?“ – nach Materialien fragen - „Möchtest du mitspielen?“ – Spielteilnahme erfragen - „Kann ich heute den Eimer haben?“ – nach Spielrollen fragen - Um Erlaubnis fragen* - Nach Hilfe fragen*
Erzählen/ Berichten	<ul style="list-style-type: none"> - „Jetzt müssen wir auf einer einsamen Insel stranden.“ – Geschichten im Kontext von Phantasiespielen erzählen - „Schon anlaufen, während die anderen noch drauf liegen“ – von Spielstrategien berichten - „Das stimmt gar nicht. Mandy und so, ich habe immer die ganze Zeit gesehen, die waren immer frei.“ – Von Beobachtungen berichten
Auffordern/ Bestimmen	<ul style="list-style-type: none"> - „Ich bin hier und du und du, du, du!“ – Mannschaften bestimmen - „Hey Dennis, komm, Schwerterkampf!“ – zur gemeinsamen Bewegungsaktivität auffordern - „Ephraim, leg auf...los, leg auf!“ – zu Bewegungshandlungen auffordern - „Jan, hol uns mal einen Ball!“ – zur Komplizenschaft auffordern - „Guck mal Jan, was ich kann!“ – zum Zugucken auffordern
Bewerten	<ul style="list-style-type: none"> - „Unentschieden – beide draußen!“ – Spielsituationen bewerten - „Das ist halt unfair.“ – Verhaltensweisen bewerten
Streiten	<ul style="list-style-type: none"> - „Hey, lass mich auch mal!“ – über Nutzungsrechte streiten - „Daniel, du bist getickt.“ – über Entscheidungen streiten - Wortgefechte im Spielverlauf*
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> - Unterhaltungen in den Pausen* - „Jetzt geht's los, jetzt geht's los!“ – Anfeuern von Mitschüler(inne)n - „Jaaaa!“ – Vorschlag der Lehrkraft zustimmen oder ablehnen - „Guten Morgen Frau Hintz“ – sich begrüßen

* Für diese Sprechhandlungen wurden keine In-vivo-Kodes dokumentiert.

Damit zumindest potenziell eine Sprachförderung erfolgen kann, müssen die sprachlichen Anforderungen das aktuelle Sprachniveau der Schüler(innen) überschreiten, zugleich aber von ihnen bewältigt werden können. Vor dem Hintergrund der typischen altersspezifischen Aufgaben der Sprachaneignung sind die Sprachhandlungen Erzählen/Berichten, Erklären/Erläutern und Diskutieren/Verhandeln und die mit ihnen verbundenen Anforderungen an den Wortschatz und die Grammatik von besonderer Bedeutung (siehe Kap. 4). Chancen und Grenzen ihrer Förderung im Sportunterricht werden nachfolgend mit Hilfe eines Fallbeispiels illustriert.

3.3 Fallbeispiel „Also ich würde jetzt ganz gerne mal das Problem eben lösen“

Nachdem bereits in den vorangegangenen Unterrichtsstunden Konflikte im Rahmen des „Eimerball-Spiels“ über die Abspielpraxis aufgetreten waren, bildet die Lehrkraft in der folgenden Unterrichtsstunde drei Mannschaften: Zwei Mannschaften spielen jeweils gegeneinander und die Kinder der dritten Mannschaft bekommen die Aufgabe, das Spiel zu beobachten. Während des Spiels verlassen nun zwei Mädchen das Spielfeld und setzen sich auf die Bank. Daraufhin unterbricht die Lehrkraft das Spiel und versammelt die Kinder in einem Sitzkreis.

Lehrkraft: *Also ich würde jetzt ganz gerne mal das Problem eben lösen, dass hin und wieder also die Mädchen...in erster Linie heute Mädchen...irgendwie vom Platz gehen und sich hinsetzen und nicht mehr mitspielen. So, ich würde gerne einfach den Grund erfahren, weil das halt natürlich nicht hin in einem Mannschaftssport, wenn immer ein paar Leute, der eine geht Eisessen, der andere geht aufs Klo, der dritte hat keine Lust mehr. Dann ist eine Mannschaft irgendwie natürlich nur noch halb so viel wert, dann taugt sie nichts. Bevor ihr euch dazu äußert, möchte ich mal sagen, dass zumindest die Mannschaft von euch, Maya in der du auch bist, dass ihr sehr wunderschöne, saubere Angriffe da gespielt habt. Ihr habt in Ruhe gestanden. Ihr habt in Ruhe geguckt, wo sich jemand freiläuft. Es war alles wunderbar. Und ich möchte gerne von dir als Erstes hören, warum du jetzt eben weggegangen bist.*

Maya: *Ja, es ist doof einfach, weil die ja auch am meisten den Ball bekommen.*

Kinder: *Nein. (protestieren)*

Lehrkraft: *Das andere Team?*

Maya: *Ja genau.*

Kalet: *Und sie haben ja auch gar nicht...*

Lehrkraft: *Warte mal Kalet, du bist gar nicht dran.*

Maya: *Und weil die anderen schon geübt sind und dann, also...*

Mandy: *Da sind zwei Jungs.*

- Maya: *Also die...ich kann das nicht so gut erklären...*
- Lehrkraft: *Erkan, würdest du dich bitte mal hinter die Linie setzen, wie alle anderen Kinder auch? Danke.*
- Maya: *Weil die auch einfach den Ball einem abnehmen und so...also, wenn er auf dem Boden liegt und man ihn greifen will. Natürlich sind sie auch schon eingeübt, aber trotzdem. Sie haben eigentlich...*
- Lehrkraft: *Aha.*
- Erkan: *Und Johanna macht...*
- Lehrkraft: *Du bist überhaupt gar nicht dran, ehrlich gesagt. Mandy?*
- Mandy: *Weil bei mir haben die uns – mir und Maya – den Ball überhaupt nicht abgegeben. Dann werfen sie nur Jungs-Jungs. Dann stehen wir frei, dann sagen wir immer: Wir stehen frei. Und dann sehen sie uns gar nicht. Und sehen uns, aber werfen dann immer woanders hin, zum Beispiel, ja keine Ahnung. Das finde ich doof. Das ist halt unfair, dass die nie wieder. Wir kriegen einfach nie den Ball ab.*
- Lehrkraft: *Hm, so jetzt mal eben dazu die anderen, die beobachtet haben. Es waren jetzt erst, waren ja jetzt erst irgendwie zwei Gruppen. Bitte.*
- Diana: *Ähm, hier. Auch manche aus unserer Mannschaft haben die anderen aus der anderen Mannschaft auch ausgelacht.*
- Lehrkraft: *Das ist natürlich unangenehm. Das wollen wir auch eigentlich überhaupt gar nicht haben. Moritz?*
- Hakan: *Also ich gebe Mädchen Pass!*
- Moritz: *Aber die Mädchen stehen ja bei uns fast nie frei.*
- Mandy: *Doch! (empört) Das stimmt ja überhaupt nicht.*
- Lehrkraft: *Hat jemand dazu was beobachtet, was Moritz gerade gesagt hat? Einfach jemand, der draußen gesessen hat.*
- Kalet: *Ich.*
- Lehrkraft: *Kalet.*
- Kalet: *Das stimmt gar nicht. Mandy und so, ich habe immer die ganze Zeit gesehen, die waren immer frei.*
- Lehrkraft: *Aha.*
- Kalet: *Und die Jungs haben immer zu die geworfen, die trotzdem gedeckt werden.*
- Lehrkraft: *Ja.*
- Paul: *Ich habe auch gesehen, die waren immer frei und dann hatte Max den Ball und er hat sie gesehen, aber trotzdem dann zu Nils geworfen.*

Lehrkraft: *Hmm, gut. Also mir ist zum Beispiel noch aufgefallen, dass ziemlich viele Fehlpässe dadurch auch waren. Weil dann einfach das gegnerische Team den Ball erwischt hat. So, so weit so gut. Das ist die eine Sache. Die andere Sache ist die, wenn ich merke, meine Fähigkeiten liegen vielleicht nicht unbedingt da drin, wirklich irgendwo hinzuwerfen, wo er auch ankommt. Zum Beispiel, kann ja sein. Oder ich kann gar nicht so gut Bälle fangen. Dann ist auf jeden Fall ein anderer Job, der mindestens genauso wichtig ist, Mandy, zu gucken, wer steht denn eigentlich immerzu frei. Welche Kinder würden euch einfallen hier? Welche Kinder sind sehr geschickt und laufen sich immer wieder frei? Gabriele?*

Gabriele: *Justus.*

Lehrkraft: *Justus. Wer noch?*

Mandy: *Erkan gar nicht.*

Hakan: *Ich.*

Mandy: *Nein, du doch nicht.*

Lehrkraft: *Ja, du auch ein bisschen.*

Hakan: *Wo ist Daniel eigentlich?*

Lehrkraft: *Wer noch?*

Kalet: *Mandy noch.*

Lehrkraft: *Ja. Dann müsst ihr aufpassen, dass diese Kinder möglichst immer ein bis, mindestens ein Kind in der Nähe haben von euch. Das wäre euer Job dann. So und zu dem, dass die schon eingeübt sind. Das lässt sich nicht vermeiden, wenn man drei gegen drei spielt. Dafür wärt ihr jetzt diejenigen gewesen, die noch frisch im Spiel sind. Und die nächsten kommen dann ja wieder rein.*

Gabriele: *Ja, aber die haben sich ja auch schon eingeübt sozusagen davor.*

Lehrkraft: *Ja, aber...*

Hakan: *Können wir jetzt wieder weiter machen? Unsere Zeit geht weg.*

Lehrkraft: *Aber so global ist das nicht, da hast du Recht. Nichts desto trotz müssen wir darüber ja auch reden.*

Im Rahmen der beschriebenen Situation treten mehrere sportdidaktisch relevante Problematiken auf bzw. werden zum Thema, die für die Schüler(innen) Lerngelegenheiten darstellen: Verweigerung innerhalb einer Mannschaft, Misserfolgserlebnisse bei hoher Leistungsheterogenität, fehlende Differenzierung zwischen der Beziehungsebene und der formalen Ebene im Rahmen eines Sportspiels, fehlendes Einfühlungsvermögen der leistungsstärkeren Schüler(innen), Problem der Übergeneralisierung und Dramatisierung von Geschlecht, Gerechtigkeitserleben und Normen

des „Fair Play“, realistische Einschätzung des eigenen Könnens, Bereitschaft, auch eine weniger exponierte Rolle im Spielzusammenhang einzunehmen sowie die Bereitschaft, sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten einzubringen. Da der Fokus des Beitrages auf der Sprachförderung liegt, kann an dieser Stelle nicht näher auf die sportdidaktischen Potenziale eingegangen werden. Es soll hier lediglich festgehalten werden, dass sich im Rahmen der beschriebenen unterrichtlichen Inszenierung vielfältige sportdidaktische Potenziale zeigen und der Unterricht den an ihn gerichteten fachlichen Ansprüchen entspricht. Dabei kommt der Reflexion der im Handlungsvollzug gemachten Erlebnisse im Medium der Sprache eine wichtige Funktion im Lehr-Lern-Prozess zu (vgl. auch Ehni, 2004).

3.3.1 Sprechhandlungen der Schüler(innen)

Erklären/Erläutern

Mit den Sprechhandlungen des Erklärens und Erläuterns werden Sachverhalte oder Ereignisse auf spezifische Ursachen bzw. Gründe zurückgeführt. Dabei sind sowohl direkte wie indirekte Ursachen von Interesse. Auf diese Weise sollen generalisierbare Ursache-Wirkungsrelationen formuliert werden (Vollmer, 2011).

Im Kontext des Beispiels wird die Sprechhandlung des Erklärens bzw. Erläuterns durch eine Aufforderung der Lehrkraft an Maya eingeleitet.

Lehrkraft: *Also ich würde jetzt ganz gerne mal das Problem eben lösen, dass hin und wieder also die Mädchen...in erster Linie heute Mädchen...irgendwie vom Platz gehen und sich hinsetzen und nicht mehr mitspielen. [...] Und ich möchte gern von dir als Erstes hören, warum du jetzt eben weggegangen bist.*

Die Anforderung, eine zusammenhängende verbale Erklärung für das eigene Verhalten abzuliefern, stellt Maya vor eine Herausforderung. Es fällt Maya schwer, die Bezüge der eigenen Aussagen deutlich zu machen („Ja, es ist doof einfach, weil die ja auch am meisten den Ball bekommen“). So bezieht sie sich inhaltlich auf „das andere Team“, macht dies aber sprachlich für ihre Gesprächspartner(innen) nicht hinreichend deutlich, indem sie lediglich mit einem Pronomen („die“) auf „das andere Team“ verweist. Dabei handelt es sich um eine Anforderung im Bereich der Sprechhandlung des Beschreibens, mit der nach Vollmer (2011) die Anforderung „kürzere fachbezogene Beiträge zusammenhängend ohne intensiven Gebrauch von Körpersprache oder Zeigegesten mündlich so [zu] formulieren, dass Zuhörer diese ohne weitere Rückfragen verstehen“ verbunden ist. Kinder im frühen Grundschulalter stellt dies noch vor Probleme: „Die kindlichen Sprecher sind noch nicht dazu in der Lage, die Perspektive des Hörers einzunehmen, sondern gehen davon aus, dass sie deckungsgleich mit ihrer eigenen ist“ (Trautmann, 2008, S. 46). Die beschriebene Situation ist jedoch vermutlich wenig geeignet, um diese Qualifikation zu erwerben.

ben.¹⁰ Die Atmosphäre in der Klasse ist emotional aufgeladen und die Schülerin wird in den Fokus der Aufmerksamkeit der Klasse und der Lehrkraft gerückt, so dass sie sich vermutlich einem nicht unerheblichen Erwartungsdruck ausgesetzt sieht. Im weiteren Verlauf des Gespräches formuliert Maya im Rahmen ihrer Erklärung zunächst lediglich mit „weil“ eingeleitete Halbsätze („*Und weil die anderen schon geübt sind und dann, also*“). Eine sinnvolle Verknüpfung von mehreren Satzteilen, zum Beispiel mit Hilfe von Konjunktionen, gelingt ihr zunächst nicht. So weist Maya selbst darauf hin, dass ihr dies Probleme bereitet („*Also die...ich kann das nicht so gut erklären...*“). Allerdings gelingt es Maya nach mehreren Versuchen, eine zusammenhängende Erklärung für ihr Verhalten abzuliefern. Mandy liefert hingegen gleich im ersten Versuch eine zusammenhängende Erklärung, wobei sie durch ihren späteren und zudem freiwilligen Beitrag mehr Zeit zur Verfügung hatte, um über die Frage der Lehrkraft nachzudenken und eine Erklärung zu formulieren.

Insgesamt zeigt sich, dass es sich um anspruchsvolle sprachliche Qualifikationen handelt, für welche den Kindern Zeit zum Nachdenken und zum Formulieren eingeräumt werden muss. Allerdings erreichen die Beiträge der Kinder nur ansatzweise das Niveau einer Erklärung bzw. einer Erläuterung. Erst mit Hilfe der Lehrkraft werden im Verlaufe des Gespräches Ansätze einer Erklärung entwickelt. Dennoch bietet der Sportunterricht offenbar Anlässe für die Sprechhandlungen Erklären und Erläutern, die sich zudem dadurch auszeichnen, dass es sich bei den zu erklärenden bzw. zu erläuternden Sachverhalten häufig um Phänomene handelt, welche die Kinder am eigenen Leib erlebt und/oder beobachtet haben. Allerdings ist fraglich, ob die bereits beschriebenen Bedingungen im Sportunterricht (Zeitdruck, Erwartungsdruck, Betroffenheit, fehlende Muster/Modelle etc.) einen besonders förderlichen Kontext für den Erwerb dieser Qualifikationen darstellen.

Diskutieren/Verhandeln

Beim Diskutieren und Verhandeln handelt es sich um Sprechhandlungen, mit deren Hilfe man sich mit anderen Personen über einen Sachverhalt oder Verhaltensweisen auseinandersetzt. Argumente sollten auf der Grundlage von Wissen und eigenen Erfahrungen überprüft und gegebenenfalls widerlegt werden. Dabei sollte zwischen faktengestützten Aussagen und Annahmen und Vermutungen unterschieden werden. Ziel ist es, eine eigene begründete Position abzuwägen (Vollmer, 2011).

Im Rahmen des beschriebenen Sitzkreisgespräches kommt es zu einer Diskussion über Verhaltensweisen im Spiel. Moritz begründet die seltene Ballabgabe an „Mädchen“ damit, dass diese sich angeblich nicht freilaufen würden („*Aber die Mädchen stehen ja bei uns fast nie frei.*“). Diese Lesart wird von Mandy nicht akzeptiert, einen Zusammenhang zwischen dem ausbleibenden Anspiel und der eigenen Unterlassung des Freilaufens sieht sie nicht („*Das stimmt ja überhaupt nicht.*“). Eine alternative Lesart wird von Mandy an dieser Stelle allerdings nicht angeboten. Es kann jedoch aus ihren vorangegangenen Aussagen darauf geschlossen werden, dass sie

¹⁰ Zudem kann nicht direkt von der Performanz in der Situation auf eine fehlende Kompetenz geschlossen werden. Es könnte sich in der Situation auch um einen „Ausrutscher“ handeln oder der Situation geschuldet sein.

sich aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert sieht („Dann werfen sie nur Jungs-Jungs.“). Die Lehrkraft greift an dieser Stelle steuernd in das Gespräch ein, indem sie die Kinder durch eine Frage dazu anregt, das Argument von Moritz auf der Grundlage von Beobachtungen zu prüfen („Hat jemand dazu was beobachtet, was Moritz gerade gesagt hat?“). Durch die Berichte von Kalet und Paul wird dem Argument von Moritz die Faktengrundlage entzogen („Das stimmt gar nicht. Mandy und so, ich habe immer die ganze Zeit gesehen, die waren immer frei.“). Im Kontext der Diskussion zeigen sich auch typische Fehler von DaZ-Lerner(inne)n im Satzbau („Mandy und so, ich habe immer die ganze Zeit gesehen,...“) sowie bei der Wahl von Kasus und Tempus („Und die Jungs haben immer zu die geworfen, die trotzdem gedeckt werden.“).

Bei der Betrachtung des Ausschnitts zeigt sich, dass die Kinder die Sprechhandlungen des Diskutierens und Verhandels nur mit Einschränkungen vollziehen. Zwar werden Argumente vorgebracht, diese werden jedoch nicht selbstständig auf der Grundlage von Fakten geprüft und es werden auch keine Gegenargumente formuliert.¹¹ Erst auf Bestreben der Lehrkraft werden die Argumente auf Basis von Beobachtungen überprüft. Auffällig ist auch hier, dass der Sportunterricht einen sinnvollen und von mehreren Kindern als bedeutsam erlebten Anlass für eine Diskussion liefert. Durch die von mehreren Kindern miterlebte und von vielen Kindern beobachtete gemeinsame körperliche Praxis bekommt die Diskussion einen Bezugspunkt, der es erlaubt, die eigene Perspektive in Form von Argumenten einzubringen und diese zugleich auf der Basis von Beobachtungen zu überprüfen. Vor diesem Hintergrund kann im Sportunterricht ein Potenzial für das Einüben der Sprechhandlungen des Diskutierens und Verhandels gesehen werden.

Erzählen/Berichten

Mit den Sprechhandlungen des Erzählens und Berichtens werden vergangene Ereignisse und Erlebnisse wiedergegeben, wobei es sich beim Erzählen um eine offen subjektive Darstellung und beim Berichten um den Versuch einer objektiven Darstellung handelt. Insbesondere das Berichten erfüllt eine wichtige Funktion im Kontext von Argumentationen (Vollmer, 2011).

Im Rahmen des beschriebenen Sitzkreisgesprächs werden die Kinder von der Lehrkraft mehrfach zum Berichten angehalten.

Lehrkraft: *Hm, so jetzt mal eben dazu die anderen, die beobachtet haben. Es waren jetzt erst, waren ja jetzt erst irgendwie zwei Gruppen. Bitte.*

Dabei zeigt sich, dass die Kinder in unterschiedlichem Maße die Spezifika des Berichtens in einer Sprechhandlung umsetzen. So reagiert Diana auf die Bitte der Lehrkraft mit einem Bericht über ihre Beobachtungen („Auch manche aus unserer Mannschaft haben die anderen aus der anderen Mannschaft auch ausgelacht.“). Auf diese Weise kann die Besprechung mit „Fakten“ angereichert werden. Hakan rea-

¹¹ Ob dies an der fehlenden Qualifikation liegt oder andere Gründe hat (z. B. „strategisches Schweigen“), kann anhand der vorliegenden Sequenz nicht entschieden werden.

giert hingegen nicht mit einem Bericht über seine Beobachtungen, sondern mit einer Klarstellung, dass der im Raum stehende Vorwurf, dass Mädchen im Spiel diskriminiert werden würden, nicht zutrifft. Dabei zeigt sich der für DaZ-Lerner(innen) typische Fehler des Auslassens von Artikeln („*Also ich gebe Mädchen Pass!*“).

Auch hier tritt das Potenzial des Sportunterrichtes zu Tage, da es sich bei dem Sachverhalt, zu dem ein Bericht erbeten wird, um eine Situation handelt, welche kurz zuvor von den meisten Kindern beobachtet bzw. von mehreren sogar am eigenen Leib erlebt werden konnte. Ein Rückgriff darauf dürfte den Kindern verhältnismäßig leicht fallen. Allerdings deutet sich an, dass der Kontext zwar dazu geeignet ist, die Bedeutung des Berichtens aufzuzeigen und vorhandene Qualifikationen zu festigen, dass er aber wenig Spielraum bietet, einzelne Kinder wie Hakan gezielt zu fördern.

3.3.2 *Handlungsweisen der Lehrkraft im Unterricht*

Der Lehrkraft kommt im Kontext des Sitzkreisgespräches eine wichtige Rolle zu. Sie muss gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen, das Gespräch einleiten, das Gespräch steuern und die Kinder zu unterschiedlichen Sprechhandlungen anregen sowie sie bei der Formulierung ihrer Beiträge unterstützen.

Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen

Ein Gespräch, an dem die Kinder der gesamten Lerngruppe teilnehmen, ist auf spezifische Rahmenbedingungen angewiesen. Zunächst gilt es, in der Sporthalle eine geeignete räumliche Ordnung für das Gespräch herzustellen, was die Lehrkraft durch die Bildung eines Sitzkreises gewährleistet. Auf diese Weise ist der Bewegungsradius der Kinder eingeschränkt und alle Gesprächsteilnehmer(innen) können sich gegenseitig sehen. Mindestens ebenso wichtig sind schultypische Gesprächskonventionen einzustufen, auf deren Einhaltung die Lehrkraft achtgibt. Dazu gehört die Vergabe des Rederechts durch die Lehrkraft („*Warte mal Kalet, du bist gar nicht dran.*“). Im Rahmen des Gespräches sorgt die Lehrkraft zusätzlich für förderliche Rahmenbedingungen, indem sie die Kinder durch bestätigende Interjektionen („*Aha*“, „*Ja*“) zu weiteren Beiträgen bzw. zur Fortsetzung ihrer Beiträge animiert.

Gespräch einleiten

Neben den Rahmenbedingungen kommt der Einleitung des Gespräches eine hohe Bedeutung zu. Hier entscheidet sich, ob die Kinder die Problematik, die Gegenstand des Gesprächs werden soll, verstehen und zu ersten Gesprächsbeiträgen bewegt werden. In der beschriebenen Gesprächssituation leitet die Lehrkraft das Gespräch ein, indem sie einen Konflikt und aus ihrer Sicht problematische Verhaltensweisen sprachlich beschreibt: „*Also ich würde jetzt ganz gerne mal das Problem eben lösen, dass hin und wieder also die Mädchen...in erster Linie heute Mädchen...irgendwie vom Platz gehen und sich hinsetzen und nicht mehr mitspielen.*“ Hier tritt ein bereits angesprochenes Potenzial des Sportunterrichts zu Tage, da es sich um eine von den Kindern beobachtete bzw. von ihnen (gemeinsam) erlebte Situation handelt und somit ein gemeinsamer Gesprächshorizont existiert. Die problematisch angesehene Situation wird den Kindern durch einen verbalen Bericht über das Geschehen ins Bewusstsein gerufen und kann in der Folge zum Gegenstand einer Diskussion bzw. einer Reflexion gemacht werden.

Dabei lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Kinder auf den ihr problematisch erscheinenden Aspekt („weil das haut natürlich nicht hin in einem Mannschaftssport, wenn immer ein paar Leute, der eine geht Eisessen, der andere geht aufs Klo, der dritte hat keine Lust mehr. Dann ist eine Mannschaft irgendwie natürlich nur noch halb so viel wert, dann taugt sie nichts.“). Dabei wird allerdings deutlich, dass die Lehrerin ihre Sätze nicht korrekt ausformuliert und somit an dieser Stelle nur ein unzureichendes Sprachvorbild darstellt. Eine Sensibilisierung der Lehrkraft für ihre Bedeutung als Sprachvorbild könnte möglicherweise mit einem überschaubaren Aufwand zu einer deutlichen Erhöhung des sprachförderlichen Potenzials des Sportunterrichts führen, auch wenn die damit verbundene Anforderung an die Lehrkraft in einer ohnehin anspruchsvollen Lehr-Lern-Situation nicht unterschätzt werden sollte. Den Abschluss der einleitenden Sequenz bildet die Aufforderung an eine der Schülerinnen, die sich aus dem Spielgeschehen zurückgezogen haben, ihr Verhalten zu erklären.

Gespräch steuern und zu unterschiedlichen Sprechhandlungen anregen

Im Rahmen des Gespräches versucht die Lehrkraft die Schüler(innen) zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der aufgetretenen Problematik zu bewegen. Dafür ist es notwendig, dass die Kinder auf geeignete Sprechhandlungen, wie das Erklären/Erläutern, Erzählen/Berichten und Argumentieren/Verhandeln, zurückgreifen. Im Verlauf des Gespräches zeigt sich jedoch, dass die Kinder bei der Wahl der geeigneten Sprechhandlung auf die Unterstützung der Lehrkraft angewiesen sind. Dies geschieht zunächst durch die Aufforderung, eine Erklärung für das eigene Verhalten abzugeben: „Und ich möchte von dir als Erstes hören, warum du jetzt eben weggegangen bist.“ Die im Rahmen der Erklärungen vorgebrachten Behauptungen führen zu vereinzelt Protesten und Gegenbehauptungen. Die Lehrkraft greift steuernd ein, indem sie die Kinder dazu anregt, von ihren eigenen Beobachtungen zu den vorgebrachten Aspekten zu berichten („Hat jemand dazu was beobachtet, was Max gerade gesagt hat?“). Auf diese Weise wird die Faktengrundlage der Behauptungen überprüft. Allerdings werden die Sprechhandlungen, die zu einer vertieften Auseinandersetzung führen, fast ausschließlich von der Lehrkraft initiiert. Darin könnte sich andeuten, dass es sich um sprachliche Anforderungen handelt, die die Kinder noch nicht bzw. nicht sicher beherrschen und sie somit auf Unterstützung angewiesen sind.

Kinder bei Formulierungen unterstützen und Verständnis sicherstellen

Das Gespräch stellt die Kinder vor nicht unerhebliche Anforderungen bei der Formulierung ihrer Beiträge. Dabei wird die Lehrkraft unterstützend tätig, indem sie den Kindern bei der Formulierung hilft und das Verständnis der Kinder untereinander sicherstellt. So hilft die Lehrkraft Maya durch eine Rückfrage dabei, den Bezug ihrer Aussage deutlich zu machen („Das andere Team?“) und versucht damit, das Verständnis der Gesprächspartner(innen) zu sichern. Auffällig ist, dass die betrachtete Lehrkraft diese Handlungsweise sparsam einsetzt.¹²

¹² Möglicherweise möchte sie den Gesprächsverlauf nicht durch zu viele Unterbrechungen stören und interveniert daher nur, wenn das Gespräch durch fehlende Bezüge oder unverständliche Aussagen behindert wird.

3.3.3 Sprachförderliche Potenziale

Die Auslegung des Beispiels macht deutlich, dass im Kontext des Sitzkreisgespräches sprachliche Anforderungen an die Schüler(innen) gestellt werden, die viele Kinder noch vor eine Herausforderung stellen, von ihnen mit Unterstützung der Lehrkraft aber bewältigt werden können. Dies verwundert nicht, da es sich zum Teil um zentrale sprachliche Entwicklungsaufgaben von Kindern im Grundschulalter handelt (siehe Kap. 3). Davon ungebrochen auf ein besonderes sprachförderliches Potenzial zu schließen, wäre jedoch verfrüht. Zwar zeigen sich durchaus Anlässe für anspruchsvolle Sprechhandlungen, die sich zudem dadurch auszeichnen, dass es sich bei den zu erklärenden bzw. zu erläuternden Sachverhalten häufig um Phänomene handelt, welche die Kinder am eigenen Leib erlebt und/oder beobachtet haben. Jedoch erscheinen sonstige Bedingungen, wie z. B. Zeitdruck, Erwartungsdruck, Unruhe, persönliche Betroffenheit, fehlende Muster/Modelle, als ein nicht besonders förderlicher Rahmen für den Erwerb sprachlicher Qualifikationen.

Die Lehrkraft setzt Organisationsformen ein und verfügt über Handlungsweisen, die geeignet sind, gesprächsförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, das Gespräch einzuleiten und zu steuern sowie die Kinder bei der Wahl geeigneter Sprechhandlungen und bei der Formulierung ihrer Beiträge zu unterstützen. Zudem stellt sie für die Kinder ein Sprachvorbild dar – eine Funktion, die die Lehrkraft in der beschriebenen Situation aus sprachförderlicher Perspektive nicht optimal ausfüllt. So bleiben ihre eigenen Ausführungen zum Teil zu umgangssprachlich und weisen eine umständliche und in Teilen auch fehlerhafte Grammatik auf. Obwohl damit durchaus ein hoher Anspruch verbunden ist, sollten Lehrkräfte darin geschult werden, auch in anspruchsvollen Lehr-Lern-Situationen ein gutes Sprachvorbild für die Kinder darzustellen. Auf diese Weise könnte das sprachförderliche Potenzial des Sportunterrichts besser ausgeschöpft werden, ohne den fachlichen Auftrag des Sportunterrichts zu vernachlässigen.

Über die beschriebenen Handlungsweisen der Lehrkraft hinaus sind weitere sprachförderliche Handlungsweisen denkbar, wie die Berichtigung von sprachlichen Fehlern mit Hilfe eines korrektiven Feedbacks. Dabei wird die sprachliche Äußerung mit berichtigter Zielstruktur wiederholt. Dadurch soll der Gesprächsfluss nicht nennenswert gestört und der Fehler nicht auf demotivierende Weise dramatisiert, aber dennoch die korrekte sprachliche Form aufgezeigt werden (vgl. u. a. Arzberger & Erhorn, 2013b). Inwieweit der konsequente Einsatz eines korrektiven Feedbacks allerdings nicht doch den Gesprächsfluss stört oder die Aufmerksamkeit der Kinder von der zu besprechenden Problematik ablenkt, bleibt wiederum fraglich und sollte zum Gegenstand weiterer Untersuchungen gemacht werden.

4 Sprachförderung im Sportunterricht?

Es konnte gezeigt werden, dass inszenierte Spiele zur Sprachförderung im Sinne eines „Lernens in Bewegung“ (Beckmann et al., 2012) im Sportunterricht mit der Gefahr verbunden sind, weder die sportdidaktischen Ansprüche an den Sportunterricht noch die Ansprüche an eine effektive Sprachförderung einlösen zu können. Demgegenüber wurde das Verfahren vorgeschlagen, einen Sportunterricht, der im

Sinne der an ihn gerichteten fachlichen Ansprüche gestaltet ist, auf seine sprachlichen Strukturen und damit möglicherweise verbundenen sprachförderlichen Potenziale hin zu untersuchen. Dieser Ansatz wurde in Form einer explorativen Untersuchung exemplarisch umgesetzt. Dabei konnte gezeigt werden, dass sich im Rahmen des Sportunterrichtes vielfältige Sprechhandlungen der Kinder ausmachen lassen, welche zum Teil den alterstypischen sprachlichen Anforderungen entsprechen bzw. diese zu übersteigen scheinen (vgl. Kap. 3.2). Dies zeigte sich insbesondere im Rahmen von Sitzkreisgesprächen, in denen im Unterrichtsverlauf aufgetretene Gesprächsanlässe von der Lehrkraft aufgegriffen und von den Kindern mit Hilfe der Sprechhandlungen Erklären/Erläutern, Diskutieren/Verhandeln und Erzählen/Berichten aufgearbeitet wurden. Als eher förderlich wurde die Möglichkeit einer sprachlichen Bezugnahme auf gemeinsam erlebte bzw. beobachtete Situationen und damit verbundene Sachverhalte herausgestellt. Andere Bedingungen wurden hingegen als eher hinderlich bewertet (z. B. Zeitdruck, Erwartungsdruck, Unruhe, persönliche Betroffenheit, fehlende Muster/Modelle).

Die gewählte Strategie hat sich als hilfreich erwiesen, um mögliche sprachförderliche Potenziale eines Sportunterrichtes, der den an ihn gestellten fachlichen Ansprüchen entspricht, herauszuarbeiten und diese zu bewerten. Allerdings ist die beschriebene Studie mit bedeutsamen Einschränkungen verbunden, da nicht durchgängig mit Audio- bzw. audiovisuellen Daten gearbeitet, nicht die gesamte methodische und thematische Breite des Sportunterrichtes sowie nicht alle Klassenstufen abgedeckt werden konnten. Vor diesem Hintergrund sind weitere Untersuchungen notwendig, um die sprachförderlichen Potenziale des Sportunterrichtes offenzulegen bzw. kritisch zu hinterfragen. Sollten die Ergebnisse dieser Untersuchungen die Annahme eines spezifischen sprachförderlichen Potenzials des Sportunterrichtes erhärten, könnten Inszenierungen mit besonderem sprachförderlichem Potenzial und besonders geeignete Handlungsweisen der Lehrkräfte ermittelt und in ein Fortbildungskonzept überführt werden. Im Kontext einer Interventionsstudie könnte dann die Wirksamkeit einer Sprachförderung im Sportunterricht evaluiert werden. Erst auf diese Weise könnte eine zufriedenstellende Antwort auf die Frage gegeben werden, inwieweit der Sportunterricht einen bedeutsamen Kontext für die Sprachförderung darstellt.

Literatur

- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013a). *Sprachförderung in Bewegung. Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013b). *Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013c). Sprachförderung im Sportunterricht? Möglichkeiten und Grenzen. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Belieblichkeit* (S. 132-138). Magglingen: BASPO.

- Beckmann, H., Janßen, S. & Probst, A. (2012). *Bewegtes Lernen Deutsch. Inhalte in und durch Bewegung nachhaltig verankern. 1.-4. Klasse*. Donauwörth: Auer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.). (2008). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg: Fillibach.
- Döhring, V. & Gissel, N. (2011). *Sportunterricht planen und auswerten* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 9-34). Berlin: BMBF.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Engin, H. (2010). Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In R. Zimmer (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (S. 207). Freiburg: Herder.
- Erhorn, J. (2012). *Dem „Bewegungsmangel“ auf der Spur*. Bielefeld: Transcript.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache* (2., durchges. Aufl.). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Kurz, D. (1998). Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien- und Lehrplanrevision. *Sportunterricht*, 47 (4), 141–147.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Sportdidaktik* (2. durchges. Aufl.). Balingen: Splitta.
- Landua, S., Maier-Lohmann, C. & Reich, H. H. (2008). Deutsch als Zweitsprache. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen* (S. 171-201). Berlin: BMBF.
- Müller, C. (Hrsg.). (2006a). *Bewegtes Lernen in Klasse 1. Didaktisch-methodisches Anleitungsmaterial für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht* (3. erw. und überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (Hrsg.). (2006b). *Bewegtes Lernen in Klasse 2. Didaktisch-methodisches Anleitungsmaterial für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht* (3. erw. und überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Müller, C. (Hrsg.). (2006c). *Bewegtes Lernen in Klasse 3 und 4. Didaktisch-methodisches Anleitungsmaterial für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht* (3. erw. und überarb. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Sültz, J. (2011). Sprache und Bewegung. Sprachförderung im Sportunterricht. *Hamburg macht Schule*, 23 (4), 16-17.

- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarb. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Trautmann, C. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen* (S. 31-50). Berlin: BMBF.
- Trautmann, C. & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 41-48). Berlin: BMBF.
- Vollmer, H. J. (2011). *Schulsprachliche Kompetenzen. Zentrale Diskursfunktionen*. Zugriff unter <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (4. Aufl.). Freiburg: Herder.