



Sprachförderung in Bewegung

Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Sprachkurs



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



1.	EINLEITUNG	3
2.	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (DAZ)	4
	2.1 Ebenen des Spracherwerbs	4
	2.1.1 Lautstruktur und Sprachmelodie	4
	2.1.2 Grammatik	4
	2.1.3 Semantik und Wortschatz	6
	2.1.4 Pragmatik	7
	2.2 Bildungssprachliche Anforderungen in Schule und Beruf	7
3.	SPRACHBEWUSSTER SPORTKURS	8
	3.1 Vorüberlegungen	8
	3.2 Prinzipien und praktische Beispiele	9
	3.2.1 Sprachvorbildfunktion wahrnehmen und einnehmen	9
	3.2.1.1 Klare und deutliche Aussprache	10
	3.2.1.2 Äußerungen sprachlich variieren	10
	3.2.1.3 Sensibler Umgang mit Fehlern	10
	3.2.1.4 Bewegungen der TeilnehmerInnen verbal begleiten	11
	3.2.1.5 Verbale Begleitung der eigenen Bewegung	11
	3.2.2 Sprachfördererelemente im Kurs akzentuieren	11
	3.2.2.1 Interaktionsanlässe herstellen	12
	3.2.2.2 Anleitungs- und Reflexionsrunden sprachbewusst gestalten	13
	3.2.2.3 Wortschatz erweitern	14
4.	BEWEGTER SPRACHKURS	17
	4.1 Vorüberlegungen	17
	4.2 Prinzipien und praktische Beispiele	18
	4.2.1 Sprache lernen mit Bewegung	19
	4.2.1.1 Bewegung im Sprachkurs zulassen, einplanen und einfordern	19
	4.2.1.2 Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen	19
	4.2.1.3 Bewegungspausen einplanen	20
	4.2.2 Sprache lernen in und durch Bewegung	21
	4.2.2.1 In und durch Bewegung das laute Sprechen, Lesen und Singen fördern	21
	4.2.2.2 In und durch Bewegung die kommunikativen Fähigkeiten fördern	22
	4.2.2.3 In und durch Bewegung den Wortschatz erweitern und vertiefen	24
	4.2.2.4 In und durch Bewegung grammatische Lerninhalte wiederholen und festigen	26
5.	LITERATURVERZEICHNIS	28
6.	IMPRESSUM	31

1. Einleitung

Sprachliche Kompetenzen bilden eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe. Während sich Kinder die deutsche Sprache relativ schnell aneignen können, stellt der Zweitspracherwerb des Deutschen für Jugendliche oder Erwachsene häufig eine große Herausforderung dar.

Insbesondere im (fortgeschrittenen) Erwachsenenalter ist das Erlernen der deutschen Sprache mit weiteren Problemen verbunden. So kann der Besuch eines „Deutschkurses“ mit Hemmungen oder sogar Ängsten verbunden sein. Bedenken können nicht nur im Hinblick auf die Frage, ob der Zweitspracherwerb erfolgreich sein wird, sondern auch mit Blick auf die neue Umgebung bestehen. Gerade Personen, die aus einem anderen Kulturkreis stammen, begeben sich zunächst auf „unsicheres Terrain“. Zudem liegen die eigenen Schulerfahrungen schon lange zurück, so dass sich erwachsene Personen zunächst einmal wieder an verschulte Lernprozesse, mit ihren hohen Anforderungen an die Konzentration und Aufmerksamkeit gewöhnen müssen.

Sprachförderkonzepte müssen dieser spezifischen Problemlage Rechnung tragen, indem sie versuchen ...

- Jugendlichen und Erwachsenen zu helfen, vorhandene Hemmschwellen zu überwinden,
- Erwachsene durch motivierende Lernformen wieder an verschulte Lernprozesse heran zu führen.

Nach Meinung der Autoren bieten Bewegung, Spiel und Sport dafür ein besonderes Potential. Im Rahmen von Bewegungsaktivitäten können sich Personen aus unterschiedlichen Kulturen begegnen und durch die gemeinsame Tätigkeit Schwellenängste abbauen. Bereits im Kontext dieser Angebote bietet sich die Möglichkeit, den Erwerb der deutschen Sprache zu fördern. Aber auch in verschulter Sprachkursen bieten Spiel und Bewegung vielfältige Gelegenheiten, um die Konzentration der KursteilnehmerInnen aufrecht zu erhalten und motivierende Lernsituationen zu inszenieren.

In diesem Sinne befasst sich die vorliegende Handreichung mit den Möglichkeiten der Sprachförderung in Sport- und Bewegungsangeboten sowie den Gelegenheiten, das Medium der Bewegung in Sprachkursen nutzbar zu machen. Dafür werden zunächst Vorüberlegungen zum Zweitspracherwerb des Deutschen angestellt und in der Folge Prinzipien und Beispiele eines sprachbewussten Sportkurses sowie eines bewegten Sprachkurses vorgestellt.

2. Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Unter der Zweitsprache wird in der Spracherwerbsforschung die Sprache verstanden, die Personen ab dem 3. Lebensjahr (vorher ist ein doppelter Erstspracherwerb möglich) zusätzlich zu ihrer Muttersprache erwerben. Der Zweitspracherwerb erfolgt, im Gegensatz zum Fremdsprachenlernen, weitgehend ungesteuert. Im Prozess des Zweitspracherwerbs bilden die LernerInnen vielfältige Zwischensprachen (so genannte Interlanguages) heraus. Beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) sind die LernerInnen auf verschiedenen Ebenen des Spracherwerbs mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert.

2.1. Ebenen des Spracherwerbs

2.1.1 Lautstruktur und Sprachmelodie

Jede Sprache besteht aus einer Summe an spezifischen Lauten, die miteinander kombiniert werden können. Eine Unterscheidung der Laute ist wichtig, um Wörter voneinander differenzieren zu können (z.B. Hose – Rose). Zudem müssen die LernerInnen die Produktion der entsprechenden Laute erlernen. Dementsprechend befasst sich die Phonologie mit den Lauten bzw. der Lautstruktur der Sprache. Die Prosodie beschäftigt sich hingegen mit den melodischen und rhythmischen Eigenschaften der Sprache (z.B. Betonung von Wörtern oder in Sätzen). Für den Erwerb der Lautstruktur ist der Beginn des Zweitspracherwerbs von hoher Bedeutung¹.

Aufgrund der Besonderheiten der deutschen Sprache treten bei den LernerInnen des Deutschen typische Schwierigkeiten auf. (siehe Tab. 1)

Beim Erwerb des Lautsystems der deutschen Sprache kommt dem Sprachvorbild eine besondere Bedeutung zu².

2.1.2 Grammatik

Im Rahmen der Grammatik wird zwischen der Syntax und der Morphologie unterschieden. Mit der Syntax wird der Satzbau bezeichnet, der bestimmten Regeln folgt (z.B. Verbzweitstellung im Deutschen). Die Morphologie befasst sich mit der Wortbildung und Flexion (z.B. Kongruenz, Geschlecht, Pluralbildung).

Das Lernen des korrekten Satzbaus (Syntax) und der korrekten Wortbildung (Morphologie) stellt DaZ-LernerInnen vor eine große Herausforderung³. Die Regeln der Wortbildung müssen von den LernerInnen entschlüsselt werden. Dafür ist wiederum ein variationsreiches Sprachangebot notwendig. Bestimmte Regeln sind für die DaZ-LernerInnen von besonderer Bedeutung, wobei spezifische Schwierigkeiten auftreten. (siehe Tab. 2).

Stolperstein	Erläuterung
Aussprache	Die LernerInnen übertragen zum Teil Laute ihrer Erstsprache fälschlicherweise ins Deutsche und müssen im Deutschen Laute erlernen, die in ihrer Erstsprache nicht vorkommen.
Kurze und lange Vokale	In der deutschen Sprache gibt es kurz gesprochene und lang gesprochene Vokale (Vokalphoneme), die Wörtern unterschiedliche Bedeutungen verleihen können (z.B. Miete – Mitte). In anderen Sprachen (z.B. Türkisch und Russisch) handelt es sich nur um unterschiedliche Aussprachen desselben Wortes.
Auslautverhärtung	Für den Deutschen Silbenauslaut sind stimmlose Konsonanten typisch.
Konsonantenhäufung	Im Deutschen treten häufig mehrere Konsonanten hintereinander auf (z.B. Spritze, Köln). In vielen Sprachen (z.B. Türkisch und Italienisch) wechseln sich Konsonanten und Vokale ab, so dass LernerInnen mit diesen Erstsprachen aus ihrem Sprachgefühl heraus einen „Sprossvokal“ einfügen (z.B. Kölün).
Wortbetonungsmuster	Im Deutschen dominiert die Betonungsfolge betont-unbetont (Trochäus). In anderen Sprachen (z.B. Türkisch) herrscht die Betonungsfolge unbetont-betont (Jambus) vor, was zu Problemen in der Aussprache führen kann.

Tabelle 1: Stolpersteine für DaZ-LernerInnen bei Phonologie und Prosodie (nach Engin, 2010).

¹ Vgl. Falk, Bredel & Reich 2008.

² Vgl. Engin 2010.

³ Vgl. Colombo-Scheffold 2008, Rösch 2011.

Bereich	Erläuterung
Kompositabildung	<p>Komposita sind zusammengesetzte Nomen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomen + Nomen: Sandburg • Verb + Nomen: Spielplatz • Adjektiv + Nomen: Buntstift <p>Insbesondere bei mehr als zwei Wortbestandteilen wird häufig ein „Fugen-s“ eingefügt. Da andere Sprachen (z.B. Türkisch) nur sehr wenige Komposita aufweisen, haben einige LernerInnen mit der Bildung von Komposita Probleme.</p>
Substantivierung	In der deutschen Sprache können Verben und Adjektive durch so genannte Flexionsendungen substantiviert werden (z.B. schön – das Schöne), womit viele DaZ-LernerInnen Probleme haben.
Wortbildung durch Vor- und Nachsilben	Durch Vorsilben (z.B. Ge-schrei) und Nachsilben (z.B. Geheim-nis) können in der deutschen Sprache neue Wörter gebildet werden.
Pluralbildung	<p>Das Deutsche zeichnet sich durch eine Reihe von Regeln der Pluralbildung aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artikel (die Kinder) • Endung (Kind – Kinder, Frau – Frauen, Tisch – Tische etc.) • Umlaut + Endung (z.B. Traum – Träume) • Verdopplung des Buchstabens + Endung (z.B. Bus – Busse)

Wichtige Wortbildungsregeln⁴

DaZ-Lerner haben zudem häufig Probleme, Wörtern das richtige Geschlecht zuzuweisen. Im Deutschen gibt es drei Genera: Maskulinum, Femininum, Neutrum. Die Genusunterscheidung gibt es nur im Singular, im Plural gibt es hingegen keine Genusmarkierung.

Das Genus wird sichtbar bei:

- Substantiven (**Bäcker, Bäckerin**),
- Artikeln (**der, einer**),
- Adjektiven (**schöne**),
- Partizipien im attributiven Gebrauch (**ein gemachtes Bett**),
- Personalpronomen (**er, sie, es ...**),
- Possessivpronomen (**seiner, seine, seines ...**),
- Demonstrativpronomen (**dieser, diese, dieses ...**).

Besonderheiten im Genusgebrauch für DaZ-LernerInnen

- Synonyme mit gleichem und unterschiedlichem Artikel (**das Zeichen ≈ das Signal, der Eid ≈ der Schwur, aber: das Ende ≈ der Schluss, der Kopf ≈ das Haupt**);
- Wortpaare mit unterschiedlichem Genus und unterschiedlicher Bedeutung (**das Band ≠ der Band, das Junge ≠ der Junge, das Steuer ≠ die Steuer**);
- doppelte Genuszuweisung (**der/das Kaugummi, der/das Event**).

Auch der **Satzbau** stellt DaZ-LernerInnen vor Probleme. Wie auch im Erstspracherwerb stellt die korrekte Verbstellung eine zentrale Lernaufgabe dar.

Verbstellung im Deutschen

Ein zentrales Merkmal des Deutschen ist die Verbstellung. Es gibt drei Grundregeln

- Im deutschen Hauptsatz steht das finite (gebeugte) Verb immer an zweiter Stelle. **Die Sonne scheint den ganzen Tag.**
- Bei Entscheidungsfragen und im Imperativ steht das finite (gebeugte) Verb an Spitzenstellung. **Bist du zu Hause? Komm her!**
- Im deutschen Nebensatz steht das finite Verb an letzter Stelle. **Ich bin müde, weil ich wenig geschlafen habe.**

⁴ Vgl. Engin 2010.

Darüber hinaus gibt es im Deutschen die **Verbklammer**, d.h. die Verbteile kommen nicht direkt hintereinander im Satz vor.

Weinrich (2007) unterscheidet terminologisch insgesamt drei Gruppen, und zwar

- Lexikalklammern (bei komplexen Verben, die getrennt werden: **Max trägt das Gedicht vor.**),
- Grammatikalklammern (bei Modalverben und analytischen Tempora: **Dennis will morgen mitkommen.; Claus ist heute abgefahren.**),
- Kopulaklammern (**Claudia ist eine gute Schülerin.**), wobei es auch Kombinationen dieser Klammertypen gibt (**werde ... mitkommen, wird ... angekommen sein, hätte ... antworten müssen**)⁶.

Verbkonjugation

Im Deutschen gibt es schwache und starke Verben, die unterschiedlich konjugiert werden.

Schwache (regelmäßige) Verben

- Stammvokal bleibt bei der Konjugation gleich (machen, sagen, fragen)
- Suffix -t im Präteritum (machte, sagte, fragte)
- Zirkumfix ge- -t im Partizip (gemacht, gesagt, gefragt)

Starke (unregelmäßige) Verben

- Stammvokal wechselt bei der Konjugation (=Ablaut im Wortstamm, z.B. **gehen, ging, gegangen**)
- Partizip wird mit Zirkumfix ge- -en gebildet (**gesungen**)
- Es gibt wiederkehrende Ablautreihen: e/o/o (**heben, hob, gehoben; flechten, flocht, geflochten**), i/a/a (**singen, sang, gesungen; trinken, trank, getrunken**), e/a/e (**geben, gab, gegeben; lesen, las, gelesen; essen, aß, gegessen**)

Liste mit häufig gebrauchten starken Verben

essen
gehen
laufen
lesen
schlafen
schwimmen
schreiben
singen
sitzen
streichen
trinken
waschen

Kasus

Es gibt im Deutschen vier Kasus (Fälle): Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ. Die Wahl des Kasus hängt i.d.R. vom Verb im Satz ab.

Man kann **Er hat mir beim Umzug geholfen** oder **Er hat mich beim Umzug unterstützt** sagen. Obwohl die Information nahezu identisch ist, wird jeweils ein anderer Kasus benutzt.

Der Kasus wird vom Verb und seiner Rektion bestimmt. Transitive Verben erfordern immer ein Akkusativ als Objekt (z.B. **den Rasen mähen**). Wenn das Verb eine präpositionale Ergänzung braucht, hängt der Kasus von der Präposition ab (z.B. hoffen auf + Akkusativ).

Präposition + Kasus

ohne + Akkusativ
mit + Dativ
wegen + Genitiv

Bei manchen Präpositionen ist eine Doppelrektion (Dativ + Akkusativ) möglich. Zu diesen **Wechselpräpositionen** gehören: **an, auf, hinter, in, neben, unter, über, vor, zwischen**. Faustregel für Wechselpräpositionen:

Wo + Dativ (**in der Stadt**);
Wohin + Akkusativ (**in die Stadt**).

2.1.3 Semantik und Wortschatz

Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung einzelner Wörter und von Sätzen. So ist es nicht ausreichend, wenn LernerInnen Wörter und Sätze in ihrer Lautstruktur hören können, sie müssen zudem ihre Bedeutung kennen. Zunächst auf der Ebene des einzelnen Wortes, dann auch auf der Ebene eines Satzes (kombinierte Einzelwörter müssen gemeinsam „Sinn ergeben“). Die Summe der den LernerInnen bekannten Wörter bezeichnet man als Wortschatz oder Lexikon, wobei zwischen einem aktiven (benutzen können) und passiven Wortschatz (verstehen können) unterschieden wird.

Aufgrund ihres Erstspracherwerbs wissen DaZ-LernerInnen bereits um die Existenz der zu benennenden Dinge, was einen Vorteil beim Erwerb eines Wortschatzes in der Zweitsprache darstellt. Deshalb kann der Wortschatz in der Zweitsprache bei einem regelmäßigen sprachlichen Input in deutlich kürzerer Zeit angeeignet werden als in der Erst-

⁶ Vgl. Weinrich 2007, S. 41ff.

sprache. Der Verlauf der Aneignung ist dem der Erstsprache sehr ähnlich. Allerdings fehlt den LernerInnen von Deutsch als Zweitsprache häufig das notwendige Sprachvorbild in variationsreichen Situationen⁷.

2.1.4 Pragmatik

Die Pragmatik befasst sich mit dem kommunikativen Aspekt der Sprache. Für eine erfolgreiche Kommunikation müssen demnach bestimmte pragmatische Fähigkeiten erworben werden, wie z.B. das Halten von Blickkontakt, das Beachten von Rollenwechsel, die inhaltliche Bezugnahme auf die Gesprächsbeiträge der anderen sowie das Erlernen verschiedener Sprechhandlungen (z.B. Bitten, Auffordern, Erklären, Beschreiben etc.)⁸.

Die Voraussetzungen für die pragmatischen Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit der Erstsprache erworben worden sind, stehen auch im Kontext der Zweitsprache zur Verfügung.

2.2 Bildungssprachliche Anforderungen in Schule und Beruf

Trotz sprachlicher Schwierigkeiten können sich viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene in alltäglichen kommunikativen Situationen (auf dem Schulhof, unter Freunden, beim Einkaufen) gut verständigen. Diese Dimension von Sprache bezeichnet der kanadische Forscher Cummins als BICS (Basic interpersonal communication skills) und stellt fest, dass sie innerhalb kurzer Zeit erworben werden können. Dieser Sprachgebrauch zeichnet sich dadurch aus, dass er sehr kontextgebunden ist und meist im privaten Dialog stattfindet.

„Mündlichkeit ist gekennzeichnet durch ein geringeres Maß an Kompaktheit und Integration, d.h. es gibt weniger komplexe Satzstrukturen. Deiktika (sprachliche Mittel wie **hier, jetzt, ich**) und Zeigegesten ersetzen (lexikalische) Referenten⁹. Auch wird in gesprochener Sprache (Gesprächen) eher semantisch¹⁰ merkmalsarmes Vokabular verwendet. Häufig anzutreffende Verben sind z.B. **gibt es, haben, sein, machen** ...“¹¹

Die Sprache, die hingegen in schulischen oder akademischen Kontexten vorausgesetzt wird, kann dem Bereich der Bildungssprache zugeordnet werden und wird von Cummins unter dem Begriff CALP (Cognitive academic language proficiency) zusammengefasst. Sie umfasst verdichtetes, entwickeltes Sprechen, wird meist in schriftlichen, kontextfreien Situationen gebraucht, erfordert einen differenzierten (Fach-)Wortschatz und ein genaues Sprachverstehen¹².

Sowohl in der Schule als auch im späteren Berufsleben werden sprachliche Kompetenzen verlangt, die über alltägliche kommunikative Fähigkeiten hinausgehen. In der Schule sowie im Beruf werden (Fach-)Texte gelesen und (Fach-)Diskurse geführt. Dafür müssen zum Beispiel Sprachhandlungen, wie Erklären, Beschreiben, Analysieren, Erörtern etc. erlernt werden. Vor allem LernerInnen mit Deutsch als Zweitsprache beherrschen bildungssprachliche Kompetenzen häufig nicht, da für deren Erwerb meistens mehrere Jahre nötig sind¹³. Probleme im Erwerb zeigen sich jedoch auch bei muttersprachlichen Lernern, wobei vor allem die soziale Herkunft und der familiäre Hintergrund eine Rolle spielt¹⁴. Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von DaZ-LernerInnen stellt eine besondere Herausforderung dar, der auch im Rahmen der nachfolgenden Konzepte eines „sprachbewussten Sportkurses“ und eines „bewegten Sprachkurses“ Rechnung getragen werden soll.

⁷ Vgl. Komor, Reich 2008.

⁸ Vgl. Zimmer 2010, S. 50.

⁹ In Gesprächen kann ich mit einer bestimmten Geste etwas ausdrücken, ohne diesen Ausdruck konkret zu benennen. Z.B. sich an die Stirn/ Schläfe tippen, um jemanden für verrückt zu erklären.

¹⁰ Die Semantik befasst sich mit der Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken.

¹¹ Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 19.

¹² Vgl. Feilke 2012.

¹³ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 22f.

¹⁴ Vgl. Feilke 2012, S. 8.

3. Sprachbewusster Sportkurs

3.1 Vorüberlegungen

Im Bereich Schule wurden, vor dem Hintergrund der bildungssprachlichen Anforderungen, zwei Konsequenzen gezogen. Zum einen werden Kinder und Jugendliche, die im schulischen Alltag Probleme mit der deutschen Sprache zeigen, häufig in einer additiven Sprachförderung im Bereich Grammatik, Lesen und Rechtschreiben gefördert. Darüber hinaus gibt es auch die Entwicklung eines sprachbewussten Fachunterrichts, in welchem die Sprache der Lernenden unterstützt und gefördert wird. Das bedeutet, dass Lehrkräfte den Sprachgebrauch in ihrem Unterricht genau analysieren müssen. Sie müssen ihren Unterricht auf sprachliche Besonderheiten (z.B. im Bereich der Grammatik) hin untersuchen, sich mit dem Fachwortschatz ihres Unterrichtsfaches auseinandersetzen und sich überlegen, welche Sprachhandlungen (z.B. etwas erklären, beschreiben, erörtern) sie bei ihren SchülerInnen voraussetzen.

Lehrkräfte, die einen sprachbewussten Fachunterricht etablieren wollen, müssen sich u.a. folgende Fragen stellen¹⁵:

- Welche Anforderungen an den mündlichen Sprachgebrauch gibt es?
- Welche Anforderungen an das Hören werden gestellt?
- Was für Texte werden die Lernenden lesen? Was für sprachliche und/oder kulturelle Hürden tun sich möglicherweise auf? Wie können die Texte den Lernenden zugänglich gemacht werden?
- Welche Aspekte von Grammatik (z.B. Tempus) werden durch das Thema gefordert?
- Welchen speziellen Wortschatz müssen die Lernenden kennen?

Mit vergleichbaren sprachlichen Anforderungen sind Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, auch im Kontext von sportlichen Angeboten konfrontiert. Vor diesem Hintergrund soll der Versuch unternommen werden, die Überlegungen zu einem sprachbewussten Fachunterricht auf Sport- bzw. Bewegungsangebote zu übertragen.

Auch der Sportkurs zeichnet sich durch einen bestimmten sportspezifischen Fachwortschatz (Komposita wie **Sprossenwand, Fallrückzieher**; Verben wie **pritschen, baggern**) aus, es kommen in Reflexionsrunden Sprachhandlungen wie das Erklären, Beschreiben und Analysieren vor und auf syntaktischer Ebene zeigt sich in Anleitungssituationen der erhöhte Einsatz von Modalverben (z.B. **müssen, sollen**) und Imperativen (**Lauf!, Spring!**).

Aber inwieweit kann man als ÜbungsleiterIn auf die Sprache im Sportunterricht eingehen und ist es möglich, die Sprache der TeilnehmerInnen auch im Sportkurs zu fördern? Nachfolgende Prinzipien und Beispiele zeigen Möglichkeiten für einen solchen sprachbewussten Sportkurs auf.

¹⁵ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 112.

3.2. Prinzipien und praktische Beispiele

	Prinzipien	Praktische Beispiele
Sprachvorbildfunktion wahrnehmen und einnehmen	Klare und deutliche Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> • Klar, deutlich und laut sprechen. • Inhaltlich und sprachlich korrekt sprechen. • Keine überlangen Sätze bilden und zu viele Füllwörter benutzen.
	Äußerungen sprachlich variieren	<ul style="list-style-type: none"> • Variationsreich sprechen. • In kommunikativen Situationen nicht stark vereinfacht sprechen. • Häufig verwendete Formeln (z.B. „Alle treffen sich im Kreis!“) sprachlich variieren.
	Sensibler Umgang mit Fehlern	<ul style="list-style-type: none"> • Für die TeilnehmerInnen gilt: Lieber falsch als gar nicht sprechen. • Als Übungsleiter jedoch ein korrekatives Feedback geben (fehlerhafte Äußerung richtig wiederholen). • Die Expertise der Gruppe einbeziehen.
	Bewegungen der TeilnehmerInnen verbal begleiten	<ul style="list-style-type: none"> • Deutlich, klar und variationsreich dabei sprechen. • Äußerungen wiederholen. • Positives Feedback geben („Du bist sehr gut über den Balken balanciert!“) • Positionen der TeilnehmerInnen im Raum benennen (z.B. „Du stehst links neben dem Balken!“)
	Verbale Begleitung der eigenen Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigene Bewegung verlangsamt ausführen, damit genug Zeit ist, langsam und deutlich währenddessen zu sprechen. • Evtl. die TeilnehmerInnen bitten, ebenfalls die Bewegung auszuführen und dabei mitzusprechen. • Bewegungen und verbale Begleitung wiederholen, damit sich die Bewegung sowie die Sprachmuster einprägen können. • Die eigene Position im Raum benennen (Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien).
Sprachfördererelemente im Kurs akzentuieren	Interaktionsanlässe bieten und herstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Spielphasen in den Kurs integrieren, in denen die TeilnehmerInnen kommunikativ aktiv werden. • Kommunikative Bewegungslandschaften anbieten. • TeilnehmerInnen auffordern <ul style="list-style-type: none"> - selbständig Mannschaften oder Gruppen zu bilden, - Absprachen über den Übungs- und Geräteaufbau zu treffen, - Regeln auszuhandeln, - taktische Absprachen in der Gruppe zu treffen, - sich gegenseitig Bewegungen zu zeigen und zu erklären, - sich selbständig kleine Übungen (z.B. zum Aufwärmen) auszudenken.
	Anleitungs- und Reflexions-situationen sprachbewusst gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung des notwendigen Wortschatzes <ul style="list-style-type: none"> - Fachbegriffe in der Gruppe klären (auch mehrmals). - Wortschatz thematisieren, der wichtig für den weiteren Ablauf ist. - Visuelle Wortschatzhilfen einsetzen. • Zeit zum Formulieren geben. Keinen Druck erzeugen. • Öffnende Fragen stellen, die zum Sprechen animieren. • Checkfragen zur Sicherung von Aufträgen stellen (z.B. „Was müsst ihr gleich als Erstes machen?“) • Satzmuster vorgeben, an denen sich die TeilnehmerInnen orientieren können (z.B. „Mir hat heute gut gefallen, dass ...“, „Ich hatte heute Probleme bei ...“)
	Wortschatz erweitern	<ul style="list-style-type: none"> • Den Gebrauch des sportspezifischen Wortschatzes fördern. • Verschiedene Bewegungsverben in den Kurs integrieren (z.B. in Aufwärmübungen, Spielen). • Den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien unterstützen (z.B. in Aufwärmübungen, Spielen). • Satzmuster und Begriffe wiederholen.

3.2.1 Sprachvorbildfunktion wahrnehmen und einnehmen

3.2.1.1 Klare und deutliche Aussprache

In Sportkursen findet immer eine sprachliche Verständigung statt. Die TeilnehmerInnen können einerseits füreinander ein Sprachvorbild bilden, andererseits stellt vor allem die Kursleitung in jedem Sportkurs ein Sprachvorbild dar, an deren Sprachgebrauch sich die TeilnehmerInnen orientieren. Dies wird zum Beispiel notwendig, um den Ablauf zu regeln, Übungen oder Spielformen zu erklären sowie Wünsche und Bedürfnisse abzustimmen

Vor allem für LernerInnen des Deutschen ist es häufig schwierig, einzelne evtl. sogar neue Wörter genau zu verstehen. Daher sollte man als Kursleitung darauf achten, klar und deutlich zu sprechen und Wörter nicht zu verschlucken. Starke dialektale Einflüsse sollten ebenso vermieden werden¹⁶. Dennoch sollte man nicht übertrieben jedes Wort einzeln betonen, dies könnte unnatürlich auf die Gesprächspartner wirken. Man kann zum Beispiel wichtige Wörter besonders betonen und mithilfe von Gestik und Mimik hervorheben.

In vollständigen und grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen

Als Sprachvorbild ist es wichtig, mit den TeilnehmerInnen situativ angemessen zu sprechen. Der Inhalt sollte sachlich-inhaltlich und sprachlich korrekt sein und die TeilnehmerInnen sollten der Sprache der Kursleitung gut folgen können (keine überlangen Sätze, nicht zu viele Füllwörter)¹⁷.

Zu diesem Aspekt gehört jedoch auch, nicht stark vereinfacht zu sprechen und womöglich nur wichtige Inhaltswörter zu benutzen (z.B. Der Übungsleiter fragt einen Teilnehmer: „Du letztes Mal krank?“). Der passive Wortschatz, das Sprachverständnis, ist immer höher als der aktive Wortschatz, also die Sprachproduktion. Das bedeutet, dass die TeilnehmerInnen in der Lage sind, einen differenzierten Wortschatz zu verstehen, ohne ihn selbst zu gebrauchen. Häufig wählen sich LernerInnen des Deutschen die wichtigen Inhaltswörter heraus, die sie zum Verstehen des Satzes benötigen. Darüber hinaus unterstützen nonverbale Mittel (Mimik, Gestik, Körpersprache) das Verstehen in mündlichen Kommunikationssituationen.

3.2.1.2 Äußerungen sprachlich variieren

Die renommierte Sprachforscherin Rosemarie Tracy betont die Wichtigkeit eines vielseitigen Sprachangebots. Das bedeutet, dass Lerner des Deutschen komplexe Sätze brauchen, um typische Charakteristika des Deutschen, vor allem von Haupt- und Nebensätzen, zu lernen¹⁸.

Als Kursleitung kann man darauf achten, variationsreich zu sprechen. Kurze, immer wiederkehrende Anweisungen („Alle in den Kreis!“) sollten nicht ständig wiederholt werden, sondern durch sprachliche Variationen ersetzt werden, bei denen vor allem der Einsatz von Verben wichtig ist. Man sollte dabei versuchen, sowohl Hauptsatzstrukturen (gebeugtes Verb an zweiter Stelle im Satz) als auch Nebensatzstrukturen (gebeugtes Verb an letzter Stelle im Satz) zu benutzen. „**Bitte kommt jetzt alle in die Mitte der Halle!**“ oder „**Wir setzen uns jetzt in den Kreis, sodass wir miteinander sprechen können.**“ oder „**Wir bilden jetzt einen Kreis, damit wir das Spiel auswerten.**“ etc.

3.2.1.3. Sensibler Umgang mit Fehlern

Mit fehlerhaften sprachlichen Äußerungen der TeilnehmerInnen sollte sehr sensibel umgegangen werden, damit sich keine Sprechhemmungen innerhalb der Gruppe entwickeln. Dies gilt vor allem für kommunikative Situationen (z.B. bei der Lösung eines Konflikts, bei der Besprechung von Regeln), in denen immer auch „grammatisch falsche Sätze“ zum Ziel führen können. Insgesamt sollte bei den sprachlichen Äußerungen der KursteilnehmerInnen immer der Inhalt wichtiger sein als die grammatische Form.

Der/die ÜbungsleiterIn kann folgendermaßen mit fehlerhaften Äußerungen umgehen:

Korrektives Feedback geben

Die Kursleitung wiederholt die sprachliche Äußerung mit der berechtigten Zielstruktur. Beispiel: Ein/e SpielerIn sagt: „**Ich habe ein Tor geschießt!**“ und die Kursleitung antwortet: „**Ja genau, du hast ein Tor geschossen.**“

Die Expertise der Gruppe einbeziehen

Wenn ein/e TeilnehmerIn Probleme mit einem bestimmten Wort hat (z.B. mit der Aussprache) oder etwas nicht erklären kann, kann man ihr Zeit zum Formulieren geben oder andere aus dem Kurs bitten, zu helfen.

¹⁶ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 105.

¹⁷ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 105.

¹⁸ Vgl. Tracy 2009.

3.2.1.4. Bewegungen der TeilnehmerInnen verbal begleiten

Vor allem im frühen Stadium des Spracherwerbs haben viele Lernende für Objekte und ihre Handlungen noch keine Begriffe. Hier kann die Kursleitung eine wichtige Sprachvorbildfunktion einnehmen und den Zweitspracherwerb unterstützen (z.B. Das Kind zeigt auf einen Ball und die Kursleitung begleitet diese Handlung verbal: „Du möchtest den roten Ball haben?“)

Gleichzeitig können die Bewegungen und Handlungen von erwachsenen LernerInnen verbal begleitet werden. Dadurch hören die Lernenden, welches Wort oder welcher Satz zu ihrer eigenen Bewegung passt, z.B. **„Du springst jetzt auf dem Trampolin.“** **„Dann springst du kräftig ab und landest mit den Füßen auf der Matte.“** etc.

Die Übungsleiterin begleitet die Bewegungen der Teilnehmerin verbal: „Du springst auf dem Trampolin hoch und runter.“



Durch dieses Prinzip wird vor allem der passive Wortschatz der KursteilnehmerInnen gefördert.

3.2.1.5 Verbale Begleitung der eigenen Bewegung

Indem man als Kursleitung eigene Bewegungen und Handlungen versprachlicht, gibt man der Gruppe die Möglichkeit, das Gesagte direkt mit der dazugehörigen Bewegung zu verknüpfen. Dies kann dazu beitragen, dass LernerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sowie MuttersprachlerInnen bestimmte Wörter oder Erklärungen besser verstehen (weil sie die Bewegung dazu kennen) oder sich diese besser einprägen können (weil sie z.B. das neue Wort mit einer Bewegung verknüpfen können). Mit dieser Technik lassen sich neue Bewegungsabläufe (z.B. beim Yoga) erklären, aber auch Erklärungen bestimmter Spieltechniken verdeutlichen. Außerdem kann man durch kleine Gesten (Daumen hoch beim Loben; mit den Händen einen Kreis bilden, wenn man sich in der Mitte treffen will, etc.) das Gesagte unterstreichen. Wichtig beim Versprachlichen von Bewegungen und Handlungen ist:

- die eigene Bewegung verlangsamt auszuführen, damit genug Zeit ist, langsam und deutlich währenddessen zu sprechen. Falls es sich eigentlich um einen schnellen Bewegungsvorgang handelt, könnte man einen Durchgang verlangsamt vormachen und im Anschluss die Bewegung im schnelleren Tempo zeigen.
- die TeilnehmerInnen zu bitten, ebenfalls die Bewegung auszuführen und dabei mitzusprechen.
- Bewegungen und verbale Begleitung zu wiederholen, damit sich die Bewegung sowie die Sprachmuster einprägen können.

3.2.2 Sprachfördererelemente im Kurs akzentuieren

3.2.2.1 Interaktionsanlässe herstellen

Selbständig die deutsche Sprache zu gebrauchen und in unterschiedlichen Situationen einzusetzen, ist eine zentrale Kompetenz, welche die LernerInnen des Deutschen benötigen. Als TeilnehmerIn eines Sportkurses sollte man immer wieder die Möglichkeit bekommen, die Sprache zu benutzen und kommunikativ aktiv zu werden. Als ÜbungsleiterIn kann man bewusst darauf achten, Sprachanlässe durch Spiele, selbständiges Arbeiten etc. zu bieten, in denen die KursteilnehmerInnen aufgefordert und ermuntert werden, die deutsche Sprache zu verwenden.

Die TeilnehmerInnen sollten daher durch die Kursleitung aufgefordert und motiviert werden:

- selbständig Mannschaften oder Gruppen zu bilden,
- Absprachen über den Übungs- und Geräteaufbau zu treffen,
- Regeln auszuhandeln,
- taktische Absprachen in der Gruppe zu treffen,
- sich gegenseitig Bewegungen zu zeigen und zu erklären,
- sich selbständig kleine Übungen (z.B. zum Aufwärmen) auszudenken.



Die TeilnehmerInnen sprechen sich selbständig über Spieltaktiken und Spielregeln ab.

Kommunikative Bewegungslandschaften anbieten

Insbesondere für Kinder bieten Bewegungslandschaften ein hohes sprachförderliches Potential. Sie bieten die Möglichkeit, dass sich die TeilnehmerInnen frei bewegen können und dabei kommunikativ aktiv werden. Dabei werden Groß- und Kleingeräte so aufgebaut, dass sie von mehreren Kindern gleichzeitig betreten werden können. Absprachen und das genaue Wahrnehmen der anderen TeilnehmerInnen sind dabei von Bedeutung, damit sich keiner verletzt.

Bewegungslandschaften können auch unter einem bestimmten thematischen Aspekt aufgebaut werden. Die Gruppe kann z.B. eine Wanderung zum Nordpol machen und muss dabei bestimmte Hindernisse überqueren: über einen reißenden Fluss kommen (von einer Matte zur anderen springen), einen Berg erklimmen (eine Sprossenwand hochklettern) etc. Mit ein wenig Phantasie können Rollenspiele selbst, ggf. sogar gemeinsam mit den Kindern, konzipiert werden.

Das Foto zeigt eine Bewegungslandschaft zum Thema „Verkehr“. Sie beinhaltet eine „Park and Ride“-Station sowie eine „Waschstraße“.



Bewegungslandschaft zum Thema „Verkehr“

Bei der „Park and Ride“-Station übernimmt die Betreuungsperson zunächst die Rollen des „Parkwartes“ und des „Schaffners“. Die Kinder bekommen zunächst vom Parkwart einen Parkplatz zugewiesen und müssen nachfolgend eine Fahrkarte beim Schaffner lösen. Danach dürfen sie den Bahnsteig besteigen (Kletterwand) und in die Innenstadt fahren (Bank herunter rutschen). Im weiteren Spielverlauf können dann die Rollen des Parkwartes und des Schaffners an die Kinder abgegeben werden.

Auch die „Waschstraße“ wird von den Kindern mit dem Rollbrett angefahren. Die Betreuungsperson übernimmt zunächst die Rollen des „Kassierers“ sowie der „Waschautomatik“. Die Kinder müssen zunächst eine „Autowäsche“ ordern und diese dann bezahlen. Im Anschluss fahren sie in die Waschanlage und erhalten eine „Grundwäsche“. Danach werden sie gefragt, ob weiter Waschgänge durchgeführt werden sollen (Schaumwäsche, Felgen reinigen etc.). Am Ende wird das Auto „trockengepustet“ und die Kinder können ihre Fahrt fortsetzen. Auch hier können die Rollen sukzessive an die Kinder abgegeben werden.

3.2.2.2 Anleitungs- und Reflexionsrunden sprachbewusst gestalten

In Anleitungs- oder Reflexionsrunden, die häufig im Sportkurs stattfinden, werden die TeilnehmerInnen häufig aufgefordert, selbst zu sprechen, z.B. etwas zum Spielgeschehen wiederzugeben oder einen Konflikt sprachlich darzustellen und zu lösen. Als Kursleitung sollte man sich des hohen sprachförderlichen Potentials dieser Gesprächsrunden bewusst sein, aber auch der hohen sprachlichen Anforderung: Für Anleitungen braucht man einen bestimmten (sportspezifischen) Wortschatz, für die Reflexion muss man darüber hinaus von der konkreten Spielsituation losgelöst sprechen und etwas im Nachhinein beschreiben oder erklären.

Förderung von diskursiven Fähigkeiten

Um sich in Reflexionsrunden im Sportkurs mit anderen GesprächsteilnehmerInnen auseinanderzusetzen, benötigt man sprachliche Kompetenzen, die teilweise dem Bereich der Bildungssprache zuzuordnen sind. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten, wie das Beschreiben oder Erklären, für die ein bestimmter sportspezifischer Wortschatz notwendig ist, bestimmte sprachliche und inhaltliche Strukturen, Verbformen etc. Man muss z.B. Orte konkret benennen (z.B. „**der Strafraum**“) und kann nicht mit einem einfachen Verweiswort („**da**“, „**hier**“, „**dort**“) darauf Bezug nehmen. Um etwas im Nachhinein zu erklären, muss man zum einen häufig

sportspezifische Verben verwenden (z.B. „**jmd. decken**“, „**anspielen**“) und diese in den verschiedenen Zeiten (Gegenwart, Vergangenheit etc.) konjugieren können. Dies ist für DaZ-LernerInnen, aber auch Muttersprachler häufig sehr komplex und erfordert einen differenzierten Wortschatz.

Das bedeutet nicht, dass man ohne die Kompetenzen nicht in der Lage ist, einen fachlichen Diskurs zu führen oder etwas zu erklären oder zu beschreiben. Jedoch kommt es in solchen Fällen häufiger zu Verstehensschwierigkeiten oder der/die ÜbungsleiterIn muss gezielt nachfragen, um das Sprachverständnis zu sichern.

In Anleitungs- und Reflexionsrunden können diskursive Fähigkeiten gefördert werden.



In Anleitungs- und Reflexionsrunden kann man als Kursleitung auf folgende sprachliche Aspekte achten.

Thematisierung des wichtigen Wortschatzes

Man sollte als Kursleitung den wichtigen Wortschatz thematisieren, indem man bestimmte Körperteile, Materialien oder Hallenbereiche benennt und durch Gestik und Körpersprache verdeutlicht.

„Wir wollen nun Übungen zur Stärkung des Rückens (auf den eigenen Rücken zeigen) auf der Isomatte (auf die Matte zeigen) machen. Dabei muss man darauf achten, dass Schultern, Arme, Rücken und Oberkörper (auf die einzelnen Körperteile zeigen) eine gerade Linie bilden. Ich zeig euch nun die Übung, damit ihr sie im Anschluss nachmachen könnt.“

Zeit zum Formulieren geben

Als ÜbungsleiterIn sollte man den einzelnen Personen Zeit zum Formulieren geben, denn vor allem DaZ-LernerInnen benötigen häufig mehr Zeit, um in der Zweitsprache zu antworten. Man kann den TeilnehmerInnen z.B. zwei Minuten Zeit geben, um sich zu überlegen, was sie sagen wollen.

„Überlegt euch, worauf man beim Aufschwung besonders achten muss. Ihr habt zwei Minuten Zeit und könnt mit den anderen im Kurs darüber sprechen.“
(Nach der Bedenkzeit) **„Wer kann es uns erklären?“**

Öffnende Fragen stellen

Um die TeilnehmerInnen zum Sprechen zu motivieren, sollte man als Kursleitung öffnende Fragen stellen und Fragen, die man lediglich mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten muss, vermeiden.

„Wer kann erklären, warum Mannschaft A heute mehr Torchancen hatte als Mannschaft B?“

Nicht **„Hat dir das Spiel gerade Spaß gemacht?“** sondern **„Warum hat dir das Spiel gerade Spaß gemacht?“**

Satzanfänge (mündlich oder schriftlich) vorgeben und damit die TeilnehmerInnen beim Gebrauch ihrer Zweitsprache unterstützen. Z.B. in Reflexionsrunden **„Mir hat (nicht) gut gefallen, dass ...“**. **„Ich hatte Probleme mit einer Übung, weil ...“**

Checkfragen stellen

Nach Erklärungen oder Anleitungen kann man als Kursleitung Checkfragen stellen, die das Verständnis von Arbeitsaufträgen sichern.

„Wer kann noch einmal wiederholen, was ihr als nächstes machen sollt?“
„Was sollt ihr zuerst machen? Was sollt ihr dann machen?“
„Wer kann noch einmal die Aufgabe wiederholen?“

3.2.2.3 Wortschatz erweitern

Den Gebrauch des sportspezifischen Wortschatzes unterstützen

Der Sprachgebrauch in der Sporthalle zeichnet sich durch einen spezifischen (Fach-)Wortschatz aus. Die Lexik weist sportspezifische Wortzusammensetzungen (=Komposita) oder Verben auf, die nicht immer bekannt sind und deren Bedeutung geklärt werden sollte.



Ein Teil des sportspezifischer Wortschatzes: die Bezeichnung der einzelnen Geräte

Als Kursleitung kann man den (sport)spezifischen Wortschatz auf unterschiedliche Weise thematisieren:

- Zunächst sollte man sich als Kursleitung bewusst sein, welche Wörter und Begriffe für den jeweiligen Kurs relevant sind. Diese kann man sich notieren.
- Fachbegriffe sollten in der Gruppe geklärt werden. Was ist eine „**Sprossenwand**“ oder ein „Fallrückzieher“? Welche Bedeutungen haben die einzelnen Bestandteile der Wörter, z.B. „**Sprossen**“ und „**Wand**“? Was bedeuten die Verben „**schlenzen**“, „**pritschen**“, „**baggern**“ oder „**grätschen**“.
- Man kann mit den TeilnehmerInnen den Wortschatz thematisieren, der wichtig für den weiteren Ablauf ist. - Z.B. **„Heute spielen wir Badminton. Wir wollen kurz klären, was wir dafür brauchen.“**
- Man kann als visuelle Hilfe für die TeilnehmerInnen einzelne Geräte mit Kärtchen, auf denen Artikel und Name stehen, versehen (z.B. die Isomatte, das Trampolin).

- Man sollte auf die genaue Bezeichnung von Körperteilen oder Materialien achten. LernerInnen des Deutschen kennen meistens Begriffe wie „Hand“, „Bein“, aber seltener Komposita wie „**Handrücken**“, „**Handfläche**“, „**Oberschenkel**“ etc. Diese Begriffe sollten erklärt und gezeigt werden.
- Man sollte beim Versprachlichen von Bewegungen und Handlungen der TeilnehmerInnen einen vielfältigen Wortschatz benutzen. Z.B. „**Du kletterst an der/die Sprossenwand hoch.**“

Verschiedene Bewegungsverbren in den Kurs integrieren

Im Deutschen gibt es eine Vielzahl von Bewegungsverbren, die man in der Sporthalle besonders gut am eigenen Körper erfahren kann, indem man sie ausprobert. Wir können **laufen, rennen, schleichen, stampfen, trampeln, stolpern, wackeln, humpeln, schlurfen, springen, hüpfen, hopsen etc.**

Die Kursleitung kann unterschiedliche Bewegungsverbren in den Sportkurs integrieren:

- indem die Gruppe die entsprechenden Bewegungen in Aufwärmübungen ausführt.
- indem die Gegensätze der Bewegungen ausgeführt werden: laufen vs. schleichen, trampeln vs. trippeln, springen vs. hopsen etc.

Bewegte Seilgeschichte¹⁹

Insbesondere für Kinder bilden auch Bewegungsgeschichten eine Möglichkeit, Bewegungsverbren einzuüben. Jedes Kind bekommt ein Seil. Der/ die ÜbungsleiterIn liest folgendes Gedicht vor. Die Kinder führen die Bewegungen entsprechend aus.

Mein Seil ist lang

Mein Seil ist lang,
ich kann drauf stehen.
Dann mach' ich es kurz,
und kann es drehen.
Ich kann es schlängeln,
wie ich es will,
doch jetzt liegt mein Seil ganz still.
[...]

Den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien unterstützen

Im Deutschen gibt es viele sprachliche Mittel, um bestimmte Orts- und Raumangaben zu machen. Dazu gehören Präpositionen (z.B. an, auf, hinter, in, neben, unter, über, vor, zwischen etc.) sowie lokale Adverbien (z.B. oben, unten, links, rechts, da, dort, hier etc.). Viele LernerInnen des Deutschen haben Probleme mit dem Einsatz von Präpositionen, weil sie diese Wortart nicht kennen. Im Türkischen gibt es z.B. keine Präpositionen.

Als KursleiterIn kann auf einen bewussten Gebrauch von Orts- und Raumangaben achten, indem man:

- die eigene Position im Raum oder die Position der TeilnehmerInnen betont und mit einer Geste oder kleinen Bewegung verdeutlicht. Z.B. „**Ich stehe links vor dem Tor.**“, „**Du stehst dort hinter der Linie.**“, „**Er steht da auf der Linie.**“ etc.
- beim Aufwärmen auf den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien achten und diese betonen: „**Jetzt alle das linke Bein vor das rechte stellen, das Becken nach unten drücken.**“ etc.

Spiele, bei denen der Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien gefördert werden:

Rette sich, wer kann²⁰

Die Gruppe läuft zur Musik durch die Halle. Stoppt die Musik, ruft die Kursleitung:

„Rette sich, wer kann ...“

- **auf** eine Bank.
- **an** die Sprossenwand.
- **zwischen** eine Bank und die Wand.
- **neben** einen Kasten.
- ...“

„Rette sich, wer kann auf die Matte!“

Die Kursleitung achtet darauf, dass die Präpositionen korrekt umgesetzt werden. „An die Sprossenwand“ bedeutet beispielsweise, dass sich die Gruppe an die Sprossenwand stellt und diese nicht erklimmt. Das Spiel kann auch von den TeilnehmerInnen angeleitet werden.



¹⁹ Vgl. Suhr 2011, S. 83 f.

²⁰ Vgl. Tietz 2010, S. 73.

Kinder-Navigationssystem²¹

Zwei Kinder stellen sich hintereinander auf. Das vordere Kind spielt den Autofahrer, das hintere Kind spielt das Navigationsgerät. Das Navigations-Kind versucht, den Autofahrer möglichst unfallfrei durch die Sporthalle zu lotsen. In der Sporthalle können verschiedene Gegenstände verteilt sein, sodass der Autofahrer „links am Kasten vorbei“, „um das Trampolin herum“ etc. fahren muss.

Satzmuster und Begriffe wiederholen

Indem man DaZ-Lernenden wiederholt bestimmte Satzmuster und Begriffe anbietet, erhalten sie die Möglichkeit, sich diese besser einzuprägen und sie zu lernen.

Spiele nach dem Muster „Fischer, Fischer! Wie tief ist das Wasser?“

Klassische Spiele wie „Fischer-Fischer-wie tief ist das Wasser?“ haben ein hohes Sprachförderpotential, weil durch sie ganz bestimmte Satzmuster und Begriffe gelernt und wiederholt werden können. Mit dem Spiel übt man sowohl Fragekonstruktionen („**Wie tief ist das Wasser?**“, „**Wie kommen wir darüber?**“) als auch Infinitivkonstruktionen, die Aufforderungscharakter tragen („**Auf einem Bein hüpfen!**“), oder Imperativkonstruktionen („**Hüpft auf einem Bein!**“) sowie unterschiedliche Bewegungsverbren (**hüpfen, rennen** etc.).

Herr Fuchs, Herr Fuchs, wie spät ist es?²²

Alle Kinder stehen auf einer Hallenseite. Ein Kind ist der Fuchs und steht auf der anderen Seite: Herr oder Frau Fuchs.

Die Kinder rufen laut im Chor: „**Herr (Frau) Fuchs, Herr (Frau) Fuchs, wie spät ist es?**“

Der Fuchs antwortet mit einer beliebigen Uhrzeit. Die Kinder fragen so lange nach, bis der Fuchs antwortet: „**FRÜHSTÜCKSZEIT!**“ Jetzt rennen alle Kinder auf die andere Seite und können von dem Fuchs gefangen werden. Die gefangenen Kinder werden selbst zu Füchsen.

Wiederholung von wichtigen Themen und Begriffen

Vergangene Themen und Übungen sollten häufig wiederholt werden. Zum Beispiel: „**Noch einmal zur Erinnerung: wir haben uns letzte Woche mit dem Thema Rückenstärkung beschäftigt. Wer kann sich noch an eine Übung erinnern und diese vormachen?**“

Als Übungsleitung sollte man wichtige (Fach)begriffe häufig gebrauchen und bei Bedarf mehrmals erklären. Z.B. beim Badminton: „**Wir haben uns mit dem Thema Deckenberührung beschäftigt. Ihr wisst, das bedeutet, dass man ...“ oder „Wer kann uns etwas zum Thema Deckenberührung sagen?**“

Fischer, Fischer! Wie tief ist das Wasser?



²¹ Vgl. Suhr 2011, S. 87 f.

²² Vgl. Tietz 2010, S. 74.

4. Bewegter Sprachkurs

4.1 Vorüberlegungen

Das bewegte Lernen wird verstärkt seit den 90er Jahren im Rahmen von Konzepten der **Bewegten Schule** gefordert und vor allem im Grundschulbereich praktisch umgesetzt. Sie basieren auf einem Lernverständnis, welches ganzheitlichen und praktischen Formen des Lernens eine hohe Bedeutung beimisst. Dieses Lernverständnis bzw. diese Konzepte werden in der jüngeren Vergangenheit durch neurologische Erkenntnisse gestützt. So schreibt der Hirnforscher Manfred Spitzer dem emotionalen Kontext beim Lernen eine hohe Bedeutung zu: **Über Bewegung kann eine positive Lernkultur geschaffen und Wissen langfristig gespeichert werden.** Denn in der Bewegung und beim Spiel empfindet man oft positive Emotionen, die sich auch beim Lernen einstellen können. In einer Studie konnte Spitzer nachweisen, dass die Erinnerungsleistung von Wörtern besser war, wenn die Wörter in einem positiven Gefühlszusammenhang präsentiert wurden. Grund dafür sind unterschiedliche Hirnregionen, die bei unterschiedlichen Gefühlszuständen aktiv sind. Wenn wir unter Angst etwas lernen, werden die Informationen in den sogenannten Mandelkernen im Gehirn gespeichert. „Sie tragen dazu bei, dass wir unangenehme Erlebnisse sehr rasch lernen und in Zukunft vermeiden“²³. Bei positiven Lernerlebnissen wird hingegen der Hippokampus aktiviert.

Der Hippokampus ist [...] für das Lernen von einzelnen Neuigkeiten zuständig. Diese Einzelheiten werden dann während des Nachtschlafs immer wieder vom Hippokampus in die Gehirnrinde, den ‚langsamen Lerner‘, transferiert, sodass die Informationen schließlich nach Wochen, Monaten oder Jahren in der Gehirnrinde verankert (sprich: langfristig gespeichert) sind.²⁴

Im Folgenden werden daher Möglichkeiten aufgezeigt, wie auch das Sprachenlernen von Jugendlichen und Erwachsenen mit Bewegung verknüpft und auf diese Weise gefördert werden kann.

Lernen *mit* Bewegung

Das Lernen kann **mit** Bewegung verbunden werden, wenn man als Kursleitung zunächst Bewegung im Sprachkurs zulässt, einplant und einfordert. Dazu ist ein Raum nötig, der auch ein Bewegungsraum sein darf. Dieser enthält z.B. eine Ausstattung mit mobilem Mobiliar. Bewegung kann darüber hinaus als rhythmisierendes Element in den Sprachkurs integriert werden, um verschiedene Arbeitsphasen zu strukturieren. Dabei kann es sich um Unterrichts- und Sozialformen, wie z.B. Bewegungspausen, Stationslernen, Gruppenarbeit oder Freiarbeit handeln. Wichtig ist, dass Bewegung bewusst in den Kurs eingeplant wird und somit ein Wechsel von körperlicher und seelischer Anspannung und Entspannung stattfindet. Hierbei steht die Bewegung jedoch nicht im Zusammenhang zum fachlichen Lerngegenstand, sondern es handelt sich um bewegte Methoden und Prinzipien, die insgesamt zu einem bewegten Unterricht führen²⁵. Beispiele für ein Lernen mit Bewegung finden sich in der Auflistung der Prinzipien und praktischen Beispielen. Dazu zählen die Prinzipien:

- Bewegung im Sprachkurs zulassen, einplanen und einfordern
- Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen
- Bewegungspausen einplanen

Lernen *in* Bewegung

Hierbei handelt es sich um Bewegungen, die den Lernprozess begleiten, jedoch ebenfalls in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Lerngegenstand stehen. Es können z.B. Ball- oder Laufspiele in den Sprachkurs integriert werden, bei denen die TeilnehmerInnen zu einem bestimmten Lernthema Wörter sammeln. Die Verbindung von Bewegung und Lerngegenstand findet dann nur auf einer zeitlichen Ebene, jedoch nicht auf der inhaltlichen Ebene statt²⁶.

Lernen *durch* Bewegung

Es gibt darüber hinaus die Möglichkeit, Bewegungen im Sprachkurs so zu initiieren, dass die Bewegung in einem direkten Zusammenhang mit dem Lerngegenstand steht. „Dabei wird die Bewegung zu einem Medium der körperlich-sinnlichen Aneignung von Lerninhalten in einem am eigenen Tun orientierten Unterricht und bekommt eine lernerschließende Funktion. [...] Wenn Bewegung lernerschließend genutzt wird, unterstützt diese Form der Bewegungsintegration den Lernprozess auf qualitative, integrative Weise, indem sie hilft, den Lerninhalt zu durchdringen.“²⁷

²³ Spitzer 2009, S. 8.

²⁴ Spitzer 2009, S. 8.

²⁵ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 5 ff.

²⁶ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 6.

²⁷ Beckmann et al. 2012, S.6f.

4.2. Prinzipien und praktische Beispiele

	Prinzipien	Praktische Beispiele
Sprache lernen mit Bewegung	Bewegung im Sprachkurs zulassen, einplanen und einfordern	<ul style="list-style-type: none"> • Im Stehen etwas vortragen, vorlesen etc. • Selbständig Material abholen und austeilend lassen • Selbständig die Medien bedienen lassen oder an die Tafel schreiben lassen • verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen, einfordern (z.B. im Stehen arbeiten) • Sitzalternativen wie Bälle oder Keilkissen zur Verfügung stellen
	Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegte Lernspiele • Außerschulische Lernorte besuchen (z.B. Supermarkt, Museum, Bücherhalle, Café) • Lernen an unterschiedlichen Stationen im oder außerhalb des Klassenraums • Gruppenarbeit • Lieder singen • Pantomime • Rollenspiele
	Bewegungspausen einplanen	<ul style="list-style-type: none"> • vor und/oder nach intensiven Lernphasen • schnelle und aktive Bewegungspausen • ruhige Entspannungspausen • Gymnastik zum Auflockern
Sprache lernen in und durch Bewegung	In und durch Bewegung das laute Sprechen, Lesen und Singen fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Lieder singen • Gedichte und Reime inszenieren • lautes Vorlesen • Dialoge vorbereiten und spielen
	In und durch Bewegung die kommunikativen Fähigkeiten fördern	<p>Spiele einsetzen, bei denen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die TeilnehmerInnen gemeinsame Absprachen treffen. • sich die TeilnehmerInnen gegenseitig vorstellen (z.B. Rasender Reporter). • es um das Präsentieren und genaue Zuhören geht (z.B. „Wir sind ein Paar“).
	In und durch Bewegung den Wortschatz erweitern und vertiefen	<ul style="list-style-type: none"> • Ball- oder Luftballonspiele (z.B. ABC-Ball) • Wörter pantomimisch nachmachen lassen. • Spiele mit dem Prinzip: Sammeln, Finden, Holen, Zuordnen (z.B. ABC-Tuch).
	In und durch Bewegung grammatische Lerninhalte wiederholen und festigen	<ul style="list-style-type: none"> • Lerninhalte (Wortarten, Pluralbildung, Artikelbildung etc.) über den Einsatz von Spielen wiederholen (z.B. mit der Kugellager-Methode). • Durch Wettbewerbscharakter die Motivation der TeilnehmerInnen erhöhen. • Spiele mit dem Prinzip: Sammeln, Finden, Holen, Zuordnen (z.B. Der-die-das-Kreise). • Hintergrund: Lernen mit positiven Emotionen besetzen und dadurch die Gedächtnisleistung der TeilnehmerInnen erhöhen.

4.2.1 Sprache lernen mit Bewegung

4.2.1.1 Bewegung im Sprachkurs zulassen, einplanen und einfordern

Die Kursleitung sollte grundsätzlich Bewegung im Sprachkurs zulassen und fordern. Dabei kann jede Situation, in der die TeilnehmerInnen ihre Sitzhaltung unterbrechen, als Bewegungsmöglichkeit betrachtet werden. Aus gesundheitlichen Gründen ist es wichtig, unterschiedliche Sitz- und Arbeitshaltungen einzunehmen, daher sollte ein häufiger Wechsel zwischen den Sitz- und Arbeitshaltungen eingeplant werden. Dabei kommt auch der Vorbildfunktion der Kursleitung eine wichtige Rolle zu. Sie sollte beim Sitzen auf eine gesunde Rückenhaltung achten: aufrechte Haltung, gerader Rücken, Becken leicht nach vorne gebeugt.

Alltägliche Bewegungsanlässe im Unterricht²⁸

- Bewegungen zum Papierkorb, zur Toilette, etc. zulassen
- Redebeiträge mit Bewegungen verbinden
 - beim Fragen, Antworten oder Vorlesen stehen die TeilnehmerInnen auf
 - beim Vortragen und Präsentieren stehen die TeilnehmerInnen vor dem Kurs
- Lehrertätigkeiten wie die Materialausgabe, Medienbedienung oder das Tafelanschreiben an die TeilnehmerInnen abgeben
- Die TeilnehmerInnen holen sich ihr Material von unterschiedlichen Plätzen im Klassenraum ab (ggf. mit der Anweisung, wie sich dabei bewegen müssen, z.B. schleichen, hüpfen, rückwärts gehen ...)

Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen und einfordern

Folgende Auflistung bietet Anhaltspunkte, inwieweit man einen häufigen Wechsel der Sitz- und Arbeitshaltungen bei den TeilnehmerInnen ermöglichen kann²⁹:

- Das Arbeiten im Stehen (z.B. an der Fensterbank) ermöglichen.
- Verschiedene Sitzvarianten (Sitzball, Keilkissen) und ergonomische Sitzmöbel zur Verfügung stellen (wenn möglich).
- Den TeilnehmerInnen in stillen Arbeitsphasen den Platz selbständig wählen lassen, z.B. beim Lesen das Sitzen auf der Fensterbank, an der Heizung, in Leseecken etc.
- Die eigene Position im Raum häufig wechseln.

4.2.1.2 Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen

Als Lehrkraft kann man bestimmte Methoden und Sozialformen einsetzen, um Bewegung auch als Unterrichtsmethode zu etablieren. Die TeilnehmerInnen kommen dabei mitein-

ander ins Gespräch und sind in Bewegung. Das heißt, sie sitzen nicht lediglich am Platz und unterhalten sich mit ihrem Tischnachbarn, sondern sie bewegen sich im Raum und kommen somit auch mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen ins Gespräch.

Bewegte Unterrichtsmethoden

- Bewegte Lernspiele mit den TeilnehmerInnen spielen, z.B. Ballspiele.
- Stationsarbeit (im und außerhalb des Klassenraums) einsetzen.
- Das Arbeiten in unterschiedlichen Gruppen ermöglichen. Für die Gruppenfindung können Bewegungsspiele eingesetzt werden.
- Mit den TeilnehmerInnen singen. Lieder können mehrmals (langsam und schnell) gesungen werden, es prägen sich sprachliche Strukturen ein und sie können mit Bewegungen begleitet werden. Kinderlieder können die TeilnehmerInnen im Sprachkurs üben und mit ihren Kindern zu Hause singen.

Bruder Jakob

Bruder Jakob, Bruder Jakob, schläfst du noch?
Schläfst du noch?

Hörst du nicht die Glocken, hörst du nicht die Glocken?
Ding dang dong, ding dang dong!

Außerschulische Lernorte

Bewegtes und darüber hinaus praxisbezogenes Lernen findet statt, wenn man mit den TeilnehmerInnen einen außerschulischen Lernort, zum Beispiel eine Bäckerei, besucht. Der Besuch sollte folgendermaßen vorbereitet werden:

- Thematisierung des notwendigen Wortschatzes in der Gruppe (z.B. Bilder von verschiedenen Brotsorten, Brötchen, Kuchen mitbringen, jede/r TeilnehmerIn bringt ein Brot von zu Hause mit);
- gemeinsam mit den TeilnehmerInnen Sätze überlegen, die man in der Bäckerei benötigt und verwendet („Was kostet ein Graubrot?“, „Ich hätte gerne fünf Brötchen.“);
- Rollendialoge, die zum Thema passen, ausdenken und durchspielen (z.B. ein/e TeilnehmerIn ist der/ die VerkäuferIn und verkauft der Gruppe etwas).

Weitere außerschulische Lernorte: Supermarkt, Café, Park, Museum, Bücherei, Bürgeramt, Theater etc.

²⁸ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 35.

²⁹ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 40.

Konzentrischer Gesprächskreis³⁰ (auch als Kugellagermethode bekannt)

Hierbei handelt es sich um eine Methode, die dazu führt, dass die Klasse in Bewegung ist und jede/r TeilnehmerIn einen Partner zum Sprechen hat. Man kann diese Methode einsetzen, um die TeilnehmerInnen zum gegenseitigen Erzählen anzuregen oder um Frage/Antwort-Spiele durchzuführen.

Spielverlauf: Die Gruppe wird geteilt und es werden ein Innen- und ein Außenkreis gebildet. Der Innenkreis blickt nach außen, der Außenkreis nach innen, sodass jede Person einen Partner hat. Wenn sich der Innenkreis und der Außenkreis bewegen, hat jede Person einen neuen Partner. Nun können sich die Personen, die gegenüber stehen etwas erzählen oder fragen. Nach der Runde drehen sich der Außen- sowie Innenkreis, sodass jede Person einen neuen Gesprächspartner hat.

Für welche Unterrichtsinhalte eignet sich die Methode?

- Üben von grammatischen Inhalten: Die TeilnehmerInnen fragen sich gegenseitig mittels vorbereiteter Wortkarten Lerninhalte ab (z.B. Konjugation von starken Verben, Pluralbildung, Nennen des bestimmten Artikels etc.). Dazu bekommt jede Person eine Wortkarte, z.B. mit starken Verben im Präsens, und der Gegenüber muss die entsprechende Form im Präteritum bilden (ich laufe – ich lief).
- Vertiefen von Texten: Jede/r TeilnehmerIn bereitet eine Frage zu einem Text/einem Buch vor und stellt diese Frage im „Konzentrischen Gesprächskreis“ seinem Gegenüber.

4.2.1.3 Bewegungspausen einplanen

Das Ziel einer Bewegungspause ist die körperliche und geistige Entspannung³¹. Bewegungspausen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, hat viele Vorteile:

Durch Bewegung wird der Kreislauf angeregt, es gelangt wieder mehr Sauerstoff ins Gehirn. Bewegung kann den Hirnstamm aktivieren und zu erhöhter Wachheit führen und somit die Funktion der Gehirnzellen optimieren. Des Weiteren fördern Bewegungspausen die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler, die Motivation erhöht sich.³²

Um innerhalb kurzer Zeit den TeilnehmerInnen intensive Bewegungsmöglichkeiten zu geben, kann man Bewegungspausen in den Unterricht integrieren. Dabei wird von Befürwortern der Bewegungspausen für ein ausgewogenes Verhältnis von Spannung und Entspannung plädiert. Die Bewegungspausen sollten zwischen 5 und 15 Minuten dauern. Nach einer intensiven Konzentrationsphase sollte eine bewegungsintensive Pause durchgeführt werden, vor einer Konzentrationsphase eher entspannende, beruhigende und wahrnehmungsbezogene Pausen³³.

Der richtige Zeitpunkt für eine Bewegungspause³⁴

- nach intensiven Konzentrationsphasen (z.B. am Ende der Unterrichtsstunde, in Doppel- oder Nachmittagsstunden)
- nach langem Stillsitzen zur Entlastung und Lockerung
- bei motorischer Unruhe oder Unaufmerksamkeit
- bei Ermüdungserscheinungen
- bei Lernproblemen und Verweigerung
- zur Aktivierung und Vitalisierung
- zu Beginn („warming up“)
- zum Stressabbau
- zur Motivation

Schnelle und aktive Bewegungspause

Der 1-Minuten-Alles-Sportler³⁵

Bei dieser Bewegungspause durchlaufen die TeilnehmerInnen nacheinander mehrere Sportarten mit ihren typischen Bewegungen. Die Kursleitung oder ein/e TeilnehmerIn macht die Bewegungen nacheinander vor und der Rest des Kurses macht die Bewegung nach.

Mögliche Sportarten, die die Kursleitung oder ein/e TeilnehmerIn vormacht: Skifahren, Tennis, Joggen, Schwimmen, Boxen, Seilspringen, Golf, Fußball, Einkunstlauf, Kugelstoßen, Gewichtheben, Reiten etc.

Entspannungspause

Die Kreisbewegung³⁶

Alle TeilnehmerInnen stehen im Kreis. Ein/e TeilnehmerIn macht eine Bewegung oder einen Bewegungsablauf langsam vor, dabei wird nicht gesprochen. Die anderen TeilnehmerInnen versuchen die Bewegung zeitgleich nachzuahmen. Durch gegenseitiges Antippen wird an die/den nächste/n TeilnehmerIn weitergegeben.

³⁰ Hölscher/ Rabitsch 1993, S. 134 f..

³¹ Vgl. Rampillon/ Reisener 2005, S. 4.

³² Popp et al. 2004, S. 10.

³³ Vgl. Popp et al. 2004, S. 10.

³⁴ Vgl. Popp et al. 2004, Rampillon/ Reisener 2005, Anrich et al. 2004.

³⁵ Vgl. Popp et al. 2004, S. 11.

³⁶ Vgl. Hüsten et al. 2000, S. 68.

Auch kurze gymnastische Übungen eignen sich, um sich selbst als Kursleitung und den Kurs in Bewegung zu bringen. Dabei sollte man besten das Fenster öffnen, damit frische Luft im Raum ist.

Gymnastische Übungen – worauf kann man als Kursleitung achten³⁷

- die TeilnehmerInnen zur Musik bewegen lassen
- Übungen nach dem Prinzip „Mobilisieren – Dehnen – Kräftigen – Dehnen“ ausführen
- der Schwerpunkt der gymnastischen Übungen sollte auf der Schulter- und Rumpfmuskulatur liegen
- Übungen zur Kreislaufaktivierung durchführen
- die Übungen von TeilnehmerInnen anleiten lassen

4.2.2 Sprache lernen in und durch Bewegung

4.2.2.1 In und durch Bewegung das laute Sprechen, Lesen und Singen fördern

Die prosodischen Kompetenzen der KursteilnehmerInnen können unterstützt werden, indem man das laute Sprechen, Lesen und Singen im Kurs fordert. Die Texte können dabei häufig in Bewegung umgesetzt werden. Auch das Vorspielen von kurzen Dialogen und Situationen (aus dem Alltag) fördern das laute Sprechen.

Bewegte Gedichte oder Reime

Das Lesen, Sprechen und Vortragen von Reimen und Gedichten kann mit Bewegung verbunden werden, z.B. durch

- lautes Vorlesen der Gedichte im Stehen oder Gehen,
- chorisches Lesen der Gedichte im Stehen (alle lesen zusammen im Stehkreis),
- die Methode des „Zick-Zack“-Lesens: Zwei Gruppen stehen sich gegenüber. Nacheinander liest jeder eine Gedichtzeile vor und tritt dabei einen Schritt vor. Dabei guckt die Person, die spricht, die Person an, die ihr gegenüber steht und als nächstes dran ist.
- das pantomimische Darstellen von Gedichten.

Reime, die zu Bewegung auffordern

Gedichte und Reime mit einem starken Aufforderungscharakter lassen sich gut im bewegten Sprachkurs einsetzen.

Ach, wie bin ich müde!³⁸

Ach, wie bin ich müde!
Mensch, ich schlaf gleich ein.
Doch es ist der helle Tag,
wie kann ich müde sein?

Jetzt stampf ich mit den Füßen
und wackle mit dem Bauch.
Ich schüttele meine Schultern
und meine Finger auch.
[...]

³⁷ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 36 ff.,³⁰ Vgl. Rampillon/ Reisener 2005, S. 4.

³⁸ Belke 2007, S. 34.

Was ich alles mit den Füßen machen kann Rosemarie Künzler-Behncke³⁹

Ich stehe auf den Füßen.
 Ich gehe mit den Füßen.
 Ich laufe mit den Füßen.
 Ich hüpfle mit den Füßen.
 Ich mache einen Luftsprung.
 Ich stolpere über meine Füße.
 Ich wackle mit den Zehen.
 Ich gehe auf Zehenspitzen.
 Ich gehe auf den Hacken.
 Ich schleiche auf leisen Sohlen.
 Ich tripple auf den Zehen.
 Ich trete mit dem Fuß!
 Ich stoße mit dem Fuß!
 Ich trample mit den Füßen!
 Ich stampfe mit dem Fuß auf!
 Ich springe von einem Fuß auf den anderen.
 Ich hüpfle auf einem Bein.
 Ich stehe auf einem Bein.
 Ich humple.
 [...]

4.2.2.2 In und durch Bewegung die kommunikativen Fähigkeiten fördern

Einen zentralen Bereich im Sprachkurs bildet die Förderung der kommunikativen Kompetenzen.

Als Lehrkraft kann man Spiele einsetzen, bei denen

- sich die TeilnehmerInnen vorstellen und etwas von sich oder zu einem bestimmten Thema (Herkunft, Familie etc.) erzählen (z.B. Rasender Reporter)
- das Vergleichen und Beschreiben von Gegenständen, wie die Materialbeschaffenheit, Größe, Form etc., geübt wird (z.B. „Sind wir ein Paar?“)
- das Benennen von Präpositionen und adverbialen Bestimmungen geübt wird (z.B. „Das geheime Bild“)
- bei denen die TeilnehmerInnen Stellung zu bestimmten Aussagen nehmen (z.B. „Vier-Ecken-Entscheidung“)

Rasender Reporter⁴⁰

Jede/r TeilnehmerIn benötigt einen Fragebogen mit Fragen.

Name	1.	2.	3.
In welchem Land bist du geboren?			
Was ist deine Lieblingsfarbe?			
Wie viele Kinder hast du?			

Spielverlauf: Jede/r TeilnehmerIn geht mit dem Fragebogen-Raster durch den Raum und interviewt die ihr entgegenkommende Person mit den Fragen, die auf dem Zettel stehen. Der Interviewer muss die Antworten auf seinem Zettel (stichwortartig) notieren.

Wenn man 3 oder 4 Personen interviewt hat, setzt man sich wieder an seinen Platz.

Im Anschluss können sich die TeilnehmerInnen gegenseitig vorstellen. Ziel ist, dass jede Person von einer anderen vorgestellt wird.

³⁹ Vgl. Belke 2007, S. 35.

⁴⁰ Vgl. Mitrofanova 2011, S. 35.

Die Vorstellungsrunde kann in verschiedenen Varianten ablaufen

- Die TeilnehmerInnen stellen ihre interviewten Personen mit Namen vor.
- Die TeilnehmerInnen nennen nicht den Namen der Person, die sie vorstellen. Alle anderen müssen raten, um welche Person es sich handelt.
- Der ganze Kurs steht auf. Die vorstellende Person beschreibt ihre Person folgendermaßen: **„Meine interviewte Person kommt aus der Türkei.“** Nun setzen sich alle hin, die sich nicht angesprochen fühlen. Nun beschreibt die vorstellende Person weiter: **„Die Lieblingsfarbe meiner interviewten Person ist blau.“** Nun setzen sich wieder alle, die sich nicht angesprochen fühlen. Ziel ist, dass am Ende nur noch die gemeinte Person steht.

Sind wir ein Paar?⁴¹

Bei diesem Spiel beschreiben sich die TeilnehmerInnen Gegenstände, die sie hinter dem Rücken halten, und müssen dadurch herausfinden, zu welchem Partner mit dem gleichen Gegenstand sie gehören. Sie üben dabei das genaue Beschreiben von Gegenständen und müssen sich gegenseitig genau zuhören, um den richtigen Partner zu finden.

Materialien: Unterschiedliche Gegenstände (z.B. Marmor, Muschel, Watte, Stein, Blatt ...), jeweils doppelt.

Spielverlauf: Die TeilnehmerInnen stehen im Kreis und halten ihre Hände hinter ihrem Rücken geöffnet, sodass die/ der LehrerIn ihnen einen Gegenstand in die Hand legen kann. Die TeilnehmerInnen bekommen nun Zeit, ihre Gegenstände zu erfühlen und sich zu überlegen, welche Eigenschaft diese haben: z.B. groß, klein, rund, spitz, hart, weich. Es gibt in der Runde immer zwei Personen, die den gleichen Gegenstand besitzen.

Nun fängt eine Person an, ihren Gegenstand zu beschreiben: „Mein Gegenstand ist ...“ Der Name des Gegenstands darf aber nicht genannt werden. Die Person, die glaubt, dass sie den gleichen Gegenstand in der Hand hält, stellt sich neben ihren Partner. Es werden nacheinander alle Gegenstände beschrieben, bis alle ihren vermeintlichen Partner gefunden haben. Am Ende öffnen alle ihre Hände und vergleichen ihre Gegenstände.

Das geheime Bild⁴²

Der Kurs wird in Zweierpaare aufgeteilt. Diese Übung sollte man am besten draußen (auf dem Schulhof, auf einer Wiese) machen, denn die TeilnehmerInnen brauchen verschiedene Gegenstände, die sie zusammen vorab sammeln. Jedes Paar sucht sich fünf verschiedene Gegenstände (z.B. Stock, Stein, Blatt, Tannenzapfen etc.) und diese jeweils doppelt, damit jede Person die gleichen Gegenstände hat.

Nun setzen sich die TeilnehmerInnen Rücken an Rücken auf den Boden und die erste Person fängt an, aus ihren Gegenständen ein Bild auf die Erde zu legen. Es kann hilfreich sein, zuerst mit einem Band oder Stöcken einen Rahmen für das Bild zu legen und dort die fünf Gegenstände hinein zu platzieren.

Nun fängt die Person mit dem fertigen Bild an, der anderen Person ihr Bild zu beschreiben, sodass sie es nachbauen kann.

Zum Beispiel: **„Lege den Tannenzapfen in die Mitte des Bildes. Oben rechts legst du das Blatt hin. Der Stock liegt am linken Rand und reicht von der linken oberen Ecke zur linken unteren Ecke usw.“**

Am Ende vergleichen die Paare ihre Bilder. Sehen sie genau gleich aus? Was sieht anders aus? Woran liegt es? Dann werden die Rollen getauscht.

Das Spiel wird komplexer, wenn man die Anzahl der Gegenstände oder die Form des Rahmens (z.B. Kreis) verändert.

⁴¹ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

⁴² Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

Vier-Ecken-Entscheidung⁴³

Bei diesem Spiel werden in den vier Ecken des Klassenraums Sätze verteilt, die auf großen Blättern geschrieben sind und großes Identifikationspotential haben und/oder zum Diskutieren anregen. Diese können z.B. etwas mit einem vorab gelesenen Sachtext oder literarischen Text zu tun haben.

Z.B. Sachthema: Sind wir am Wetter schuld?

Vier Sätze: Ja, die Menschen beeinflussen das Klima.

Nein, die Menschen sind nicht am verrückten Wetter schuld.

Ich weiß nicht, vielleicht sind die Menschen nur an manchen Wetterkatastrophen schuld.

Das interessiert mich nicht. Dafür sollen Umweltschutzorganisationen sorgen.

Diese Sätze werden in der Klasse vorgestellt und in den vier Ecken des Raumes verteilt. Die TeilnehmerInnen müssen sich nun der Ecke zuordnen, mit der sie sich am meisten identifizieren können. Wenn die Gruppe in den vier Ecken verteilt ist, können sie untereinander über das Thema diskutieren und sich gegenseitig erklären, warum sie sich für diese Ecke entschieden haben. Sie können auf einem Zettel Argumente für ihr „Statement“ sammeln.

Im Anschluss können sich die TeilnehmerInnen gegenseitig ihre Argumente vor dem Kurs vorstellen.

4.2.2.3 In und durch Bewegung den Wortschatz erweitern und vertiefen

Man kann als Kursleitung gezielt Bewegungsspiele in den Unterricht integrieren, die den Wortschatz der TeilnehmerInnen erweitern und ausdifferenzieren. Diese Spiele können zur Auflockerung eingesetzt werden oder als Vorbereitung für eine anschließende Aufgabe. Zu überlegen ist immer, ob die TeilnehmerInnen über einen bestimmten Wortschatz schon vor dem Spiel verfügen müssen.

Zur Wortschatzerweiterung und -vertiefung kann man als Lehrkraft folgende Spiele einsetzen oder durchführen:

- Ball- oder Luftballonspiele, z.B. mit dem ABC-Ball.
- Wörter, die auf Wortkarten stehen, pantomimisch nachmachen lassen. Der Kurs muss erraten, um welches Wort es sich handelt. Komposita, wie „Flaschenpost“ können von Zweiergruppen vorgestellt werden. Dabei macht jeweils eine Person ein Wortbestandteil vor, bei Flaschenpost eine Person „Flasche“ und eine Person „Post“.
- Spiele mit folgendem Prinzip: Suchen, Finden, Holen, Zuordnen. Die TeilnehmerInnen sammeln Gegenstände im Klassenraum oder in der Natur und ordnen sie bestimmten Merkmalen (Anfangsbuchstaben, Silbenanzahl, bestimmter Artikel, Eigenschaften etc.) zu.

Wie verfare ich mit den Wörtern, die im Spiel gefunden wurden?

- Man lässt die Wörter während des Spiels an die Tafel und/oder nach dem Spiel ins Heft schreiben (bei Substantiven auf den korrekten Gebrauch des Artikels achten).
- Man nutzt die Wörter für eine anschließende Schreibaufgabe. („Ihr denkt euch eine kurze Geschichte aus, in der alle Adjektive, die wir jetzt gesammelt haben, vorkommen.“)
- Man sortiert die gefundenen Wörter zu neuen Oberbegriffen.

⁴³ Vgl. Mitrofanova 2011, S. 31, 57.

ABC-Ball⁴⁴

Mit einem Ball, auf den das Alphabet geschrieben ist, kann man zu bestimmten Themen Wörter sammeln (z.B. zu unterschiedlichen Wortarten oder Oberbegriffen).

Die Gruppe wirft sich den Ball zu und die Person, die den Ball fängt, muss ein Wort mit dem Anfangsbuchstaben sagen, auf dem der rechte Daumen beim Fangen des Balls liegt. Um die genannten Wörter zu festigen, können sie von der Lehrkraft oder einem/einer KursteilnehmerIn an der Tafel gesammelt werden.

Zum Beispiel:

„Wir sammeln heute verschiedene Verben. Jede Person, die den Ball fängt, muss ein Verb mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben sagen.“



ABC-Tuch⁴⁵

Bei diesem Spiel sammeln die TeilnehmerInnen im Klassenraum oder in der Natur Gegenstände und legen sie auf ein Tuch, auf welchem das Alphabet geschrieben ist.

Man benötigt ein großes Tuch (z.B. Laken, Kissenbezug), auf welches das Alphabet, aufgeteilt in 26 Felder, geschrieben ist.



Spielverlauf: Das ABC-Tuch kann draußen und drinnen eingesetzt werden. Zu verschiedenen Themen sammeln die Lernenden Gegenstände (im Klassenraum oder draußen auf einer Wiese), die sie auf das ABC-Tuch legen. Dabei kann es sich z.B. um Naturmaterialien wie Blätter, Stöcke, Tannenzapfen etc. handeln. Die Gegenstände werden auf das Feld mit dem Anfangsbuchstaben des Gegenstandes gelegt. Das Moos wird auf das Feld „M“ gelegt. Nach einer bestimmten Zeit (z.B. 5 Minuten) sammeln sich alle TeilnehmerInnen um das Tuch herum und stellen sich gegenseitig ihre Gegenstände vor. Dabei können die Gegenstände mit Kreppband, auf welchem Artikel und Name stehen, versehen werden.

Variation: Der Kurs wird in 3er- bis 5er-Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt ein ABC-Tuch. Jeder Gegenstand bringt einen Punkt (Komposita, wie z.B. „Eichenblatt“, bringen zwei Punkte). Die Gruppe, die nach 10 Minuten die meisten Punkte gesammelt hat, hat gewonnen.

⁴⁴ Der ABC-Ball kann z.B. unter <http://schlauspieler.com/abc--123/lernspielball-alphabet.php> gekauft werden (gesehen am 15.1.2013, Kosten: 14,95 € zzgl. Versand).

⁴⁵ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

Wir sind verzaubert⁴⁶

Bei diesem Spiel stellen sich die TeilnehmerInnen gegenseitig Adjektive pantomimisch vor. Es werden keine Materialien benötigt.

Spielverlauf: Die Gruppe bildet einen Kreis. Eine Person verlässt den Raum. Die anderen einigen sich auf ein Adjektiv, von dem sie sich verzaubern lassen. Wenn die Person wieder in den Raum kommt, müssen alle anderen das Adjektiv nachmachen. Erkennt die Person das Adjektiv nicht, kann sie Fragen stellen und die anderen antworten im entsprechenden Tonfall.

Mögliche Adjektive: traurig, fröhlich, krank, verliebt, langsam, schnell, glücklich, müde

4.2.2.4 In und durch Bewegung grammatische Lerninhalte wiederholen und festigen

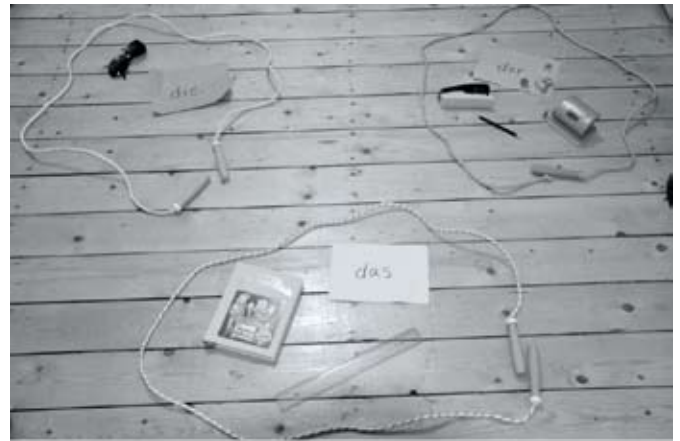
Über Bewegungsspiele kann man die TeilnehmerInnen motivieren, sich wiederholt mit bestimmten Lerngegenständen auseinander zu setzen. Vor allem bei Spielen mit Wettbewerbscharakter wird häufig ein hoher Spieleifer entwickelt. Um Lerninhalte zu festigen, ist es wichtig, einen Lerngegenstand über mehrere Kanäle wiederholt zu lernen. Außerdem spielen die Emotionen eine wichtige Rolle beim Lernen. Wenn das Lernen mit positiven Emotionen besetzt ist, können sich Lerninhalte langfristiger festigen.

Um Lerninhalte mit Spaß zu wiederholen und zu festigen, eignen sich Spiele,

- die nach dem Prinzip Suchen – Finden – Holen – Zuordnen funktionieren (Der-die-das-Kreise, Wörter in einer kleinen Schachtel)
- die einen hohen Wettbewerbscharakter haben und/oder bei denen die gesamte Klasse gewinnen kann (z.B. Wortarten – Kurs gegen Lehrkraft)
- die „nebenbei“ (z.B. zur Gruppenfindung) eingesetzt werden (z.B. Oberbegriffe suchen)

Der-die-das-Kreise⁴⁷

Bei diesem Spiel üben die TeilnehmerInnen den bestimmten Artikel von Nomen. Man benötigt drei Seile (oder Tücher), mit denen drei Felder markiert werden können.



Spielverlauf: Mit den Seilen werden drei Felder markiert, die jeweils einem Artikel zugeordnet werden. Zusätzlich werden in die Felder Schilder mit den Artikeln der, die, das gelegt. Die TeilnehmerInnen sammeln Gegenstände im Raum oder in der Natur, die sie in die Felder mit dem jeweiligen Artikel legen. Nach einer bestimmten Zeit (z.B. 5 Minuten) versammeln sich alle um die Felder und die Gegenstände werden von den Lernenden mit dem entsprechenden Artikel vorgestellt.

Variation: Es werden 3er- bis 5er-Gruppen gebildet und jede Gruppe bekommt drei Der-die-das-Kreise. Nun müssen innerhalb von 10 Minuten die Felder mit Gegenständen gefüllt werden. Für jeden Gegenstand gibt es einen Punkt. Wenn der Gegenstand in einem falschen Kreis liegt, gibt es Punktabzug. Die Gruppe mit den meisten Punkten gewinnt.

⁴⁶ Vgl. Hölscher/ Rabitsch 1993, S. 144.

⁴⁷ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

Oberbegriffe suchen

Jede/r TeilnehmerIn bekommt eine Wortkarte mit einem Begriff. Insgesamt werden Wortkarten zu den drei Oberbegriffen (Obst, Gemüse, Tiere) ausgeteilt. Nun laufen die TeilnehmerInnen in der Klasse herum und müssen sich mit ihren Partnern zusammenfinden. Die Oberbegriff-Gruppe, die sich als erstes gefunden hat, hat gewonnen.

Dieses Spiel eignet sich auch, um in den gefundenen Gruppen weiterzuarbeiten, z.B. für anschließende Gruppenarbeiten.

Mögliche Oberbegriffe: Obst, Gemüse, Tiere, Monate, Wochentage etc.

Wörter in einer kleinen Schachtel⁴⁸

Bei diesem Spiel sammeln die TeilnehmerInnen im Klassenraum oder in der Natur Gegenstände zu bestimmten Themen in einer kleinen Schachtel, z.B. in Eierkartons.

Die TeilnehmerInnen werden paarweise losgeschickt und müssen verschiedene Gegenstände sammeln. Folgende Aufträge können sie haben:

- Sammelt Gegenstände, die folgende Eigenschaft haben: **weich (oder hart, trocken, rund, spitz, grün etc.)!**
- Sammelt Gegenstände, die den bestimmten Artikel **die (oder der, das)** haben!
- Sammelt Gegenstände, die mit dem Buchstaben **B** anfangen.

etc.

Nach einer bestimmten Zeit trifft sich der Kurs wieder und stellt sich gegenseitig die gesammelten Gegenstände vor. Dabei kann man sich folgende Fragen stellen:

„Welche Gegenstände wurden gefunden?“

„Welche Gemeinsamkeiten haben sie?“

„Wonach sollte gesucht werden?“



Wonach wurde hier gesucht?

⁴⁸ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

5. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

Anrich, C. (Hrsg.), Bolay, E./ Platz, F./ Wolf, H. (2006). Bewegte Schule. Bewegtes Lernen. Bewegung – ein Unterrichtsprinzip. Band 2 (5. unveränderte Auflage). Leipzig u.a.: Klett.

Belke, G. (Hrsg.) (2007). Mit Sprache(n) spielen. Kinderreim, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Tarelli, I.; Valtin, R. (2010). IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann.

Colombo-Scheffold, S. (2008). Deutsch als Fremdsprache. In Colombo-Scheffold et al. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg: Fillibach Verlag. S. 59-71.

Engin, H. (2010). Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/ Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In R. Zimmer (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder. S. 188-209.

Engin, H. (2005). DaZ im Biologieunterricht. In: Lernchancen, 8, S. 55-62.

Falk, S.; Bredel, U.; Reich, H. (2008). Phonische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF. S. 34-40.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 233, S. 4-13.

Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & Th. Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, I.; Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107-127.

Gogolin, I. (2002). Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen. In H. Barkowski & R. Faistauer (Hrsg.): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik. Hohengehren: Schneiderverlag. S. 51-61.

Grenz, D. (1999): Szenisches Interpretieren von Kinderliteratur. In: Grundschule, 4, S. 26-28.

Haas, G.; Menzel, W.; Spinner, K. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 123, S. 17-25.

Hölscher, P.; Rabitsch, E. (Hrsg.) (1993). Methodenbaukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Cornelsen.

Hüsten, G.; Gruber, I.; Winkler-Menzel, R. (2000). Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag. Erprobte Ideen, praktische Tipps, Klasse 1–4. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Klieme E.; Eichler, W.; Helmke, A.; Lehmann, R. H.; Nold, G.; Rolff, H.-G.; Schröder, K.; Thomé, G.; Willenberg, H. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Zugriff am 15.1. 2013 unter <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>.

Kniffka, G.; Siebert-Ott G. (2009). Deutsch als Zweitsprache (2., durchgesehene Auflage). Paderborn u.a.: Schöningh.

Komor, A.; Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (S. 49-61). Berlin: BMBF. S. 49-61.

Laging (2007a). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe I (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 2-38.

Laging (2007b). Die Bausteine einer Bewegten Schule. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe I (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 143-164.

Lättman-Masch, Wejdmark, Wohlin, Persson, Grantz, Lindblad, Sang (2010): Att lära in svenska ute. Årskurs F-9. OutdoorTeaching Förlag AB. Frei übersetzt aus dem Schwedischen von Julia Sültz.

Leisen, J. (2006). Zweitsprache Deutsch. Übungen zum Leseverstehen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Naturwissenschaften im Unterricht. Physik, 17, S. 32-36.

Mitrofanova, L. (2011). Bewegungsspiele als Bestandteil lernerzentrierten DaF-Unterrichts. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Popp, V.; Buttkuss, T.; Ungerer-Röhrich, U. (2004). Bewegungspausen im Unterricht. Bewegungspausen – warum? In: Grundschulunterricht, 1, S. 10-13.

Rampillon, U. & Reisener, H. (2005). Lernen, Sprache und Bewegung. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 39, S. 2-5.

Reich, H. (2008). Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.

Rösch, H. (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Scheller, I. (1996). Szenische Interpretation. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 136, S. 22-32.

Spitzer, M. (2009): Gehirnforschung und schulisches Lernen. Ergebnisse, Einsichten und Anregungen. In: Schulmagazin 5 bis 10, 3, S. 5-12.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2., überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr.

Zimmer, R. (2010). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung (4. Aufl.). Freiburg u.a.: Herder.

6. Impressum

Herausgeber: Universität Hamburg in Kooperation mit der Internationalen Bauausstellung IBA Hamburg und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Autoren: Christina Arzberger und Jan Erhorn unter Mitarbeit von Julia Sültz

V.i.s.d.P.: Christina Arzberger und Jan Erhorn

Fachbereich Erziehungswissenschaft 4: Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft Universität Hamburg | Von-Melle-Park 8 | 20146 Hamburg

Datum: Mai 2013

Konzeption & Gestaltung: Gutgestalten GbR - Büro für Grafik und Design | Veringstraße 30 | 21107 Hamburg

Druck: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bzw. Universität Hamburg

ISBN: 978-3-9815997-2-5

Abbildungsnachweis: Fotos von Christina Arzberger & Jan Erhorn

Haftungsausschuss: Die in dieser Broschüre enthaltenen Informationen sind für die Allgemeinheit bestimmt; sie erheben weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Fehlerfreiheit.

