

SPRACHBILDUNG IM SPORTUNTERRICHT. BEGRIFFE, GRUNDLAGEN UND PERSPEKTIVEN

von Mirko Krüger et al.

ZUSAMMENFASSUNG | Bereits seit 1996 fordert die Kultusministerkonferenz die Schulen auf, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen als durchgängige Aufgabe aller Schulformen, Schulstufen und Fächer zu verstehen und zu organisieren. Diese Programmatik hat Eingang in die Lehrpläne der einzelnen Fächer gefunden und ist seit längerem Gegenstand entsprechender fachdidaktischer Diskurse und Analysen. Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass in der sportdidaktischen Literatur hierzu wenige Rezeptionsspuren vorliegen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand noch ausstehen scheint. Demnach ist es das Ziel dieses Beitrags, in zentrale Begriffe, Grundlagen, Prinzipien und Qualitätsmerkmale eines Ansatzes zur Sprachbildung im Sportunterricht einzuführen und offene Forschungsfragen für Untersuchungen zur diesem Themenfeld aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: Sprachbildung, Sportunterricht, Prinzipien, Forschungsperspektiven

LANGUAGE PROMOTION IN PHYSICAL EDUCATION. CONCEPTS, PRINCIPLES, AND PERSPECTIVES

ABSTRACT | Since 1996 schools are required to organize academic language promotion in all school subjects throughout the whole school career. This educational goal is widely implemented in curricula, discussed and analyzed in many research sub-disciplines. Conceptual and empirical findings from the field of Physical Education (PE) are sparse. In this paper, the authors aim to provide an overview of the field. Therefore, we introduce in this research field and specify relevant terms and concepts. Then we present an approach for language promotion in PE. We end with a summary of future research questions in this field.

Key Words: language promotion, physical education, principles, research perspectives

SPRACHBILDUNG IM SPORTUNTERRICHT. BEGRIFFE, GRUNDLAGEN UND PERSPEKTIVEN

1 | EINLEITUNG

Aufgrund der Zunahme sprachlich-kultureller Vielfalt fordert die Kultusministerkonferenz (KMK) die Schulen auf, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen als durchgängige Aufgabe aller Schulformen, Schulstufen und Fächer zu verstehen und zu organisieren (KMK 1996). Diese Programmatik hat Eingang in die Lehrpläne der Fächer gefunden und ist seit längerem Gegenstand entsprechender Diskurse und Analysen, insbesondere in den Fachdidaktiken der Sprachen, der Gesellschafts- und Naturwissenschaften sowie der Mathematik. Sie nehmen im Zuge der Forderung nach einer durchgehenden Sprachbildung (z. B. Gogolin et al., 2011) die Aufgabe ernst, zentrale Fragen zum fachsprachlichen Kompetenzerwerb im Unterricht zu klären. Dabei besteht Konsens, dass die Sprachbildung in allen Fächern großes Potenzial für die Ausbildung fach- und sprachbezogener Kompetenzen aufweist und notwendig ist (Beese & Benholz, 2013). Also weniger das „Ob“, sondern vielmehr das „Wie?“ und „durch wen?“ gilt es zu klären (Prediger, 2010).

Vor dem Hintergrund der obigen Forderungen fällt auf, dass in der sportdidaktischen Literatur die Sprachbildung in Verbindung mit Bewegung, Spiel und Sport im Schulsportkontext bislang wenig rezipiert wird. Nach unserer Einschätzung steht eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand noch aus. Ziel dieses Beitrags ist es, in zentrale Begriffe, Grundlagen, Prinzipien und Qualitätsmerkmale eines Ansatzes zur Sprachbildung im Sportunterricht einzuführen und offene Forschungsfragen für Untersuchungen zur Sprachbildung im Sportunterricht aufzuzeigen. Dabei sollen insbesondere die folgenden Fragestellungen berücksichtigt werden: Welchen Beitrag kann der Sportunterricht zur Sprachbildung *aller* Schüler*innen leisten, ohne seine Zielsetzungen mit dem besonderen Fokus auf das multiperspektivische Erleben und Erfahren von Leiblichkeit und den damit verbundenen Lern- und Erziehungsprozessen zu gefährden oder gar zu konterkarieren? Wie lässt sich dieser Auftrag mit der anzubahnenden Handlungsfähigkeit im und durch Sport vereinbaren?

2 | ZUR RELEVANZ VON SPRACHE IN SCHULE UND UNTERRICHT

Alle Fächer enthalten Sprachanforderungen fachspezifischer und überfachlicher Natur (Vollmer & Thürmann, 2010). Dies ist für Lehrkräfte insofern bedeutsam, da sie im Zuge der Inszenierung fachsprachlicher Lernprozesse der sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler*innen begegnen und diese angemessen berücksichtigen müssen. Auch das Lernen in künstlerisch-musischen oder ästhetischen Fächern, wie Musik, Kunst und Sport, in denen die fachpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten den theoretischen übergeordnet sind, wird durch Sprache bedingt.

Der Bildungsbericht 2018 weist darauf hin, dass der Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund¹ ansteigt, je jünger die Klassen sind². Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen im

1 Als Menschen mit Migrationshintergrund betrachtet der Bildungsbericht (2018) Personen, die selbst (1. Generation), mindestens ein Elternteil (2. Generation) oder die Großeltern (3. Generation) nach Deutschland eingewandert sind.

2 Der Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund liegt bei 15- bis unter 20-Jährigen bei 30 %, bei 10- bis unter 15-Jährigen bei 34 % und bei den Sechs- bis unter 10-Jährigen bei 37 %; bei den unter sechs-Jährigen bei 38 % (Bildungsbericht 2018, S. 26).

schulpflichtigen Alter verfügt über einen Migrationshintergrund (Bildungsbericht, 2018). Im Diskurs wird jedoch häufig verkannt, dass ein Migrationshintergrund nicht automatisch die Sprachleistungen beeinflusst. Eine weitere einflussreiche Hintergrundvariable für Sprachkompetenzen bei Lernenden mit *und* ohne Migrationshintergrund ist der sozioökonomische Status (ebd.). Die Lernenden besitzen unterschiedliche sprachliche Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Interessen (Lengyel, 2010) und wachsen nicht selten mehrsprachig auf.

Viele Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind, erwerben Deutsch als Zweitsprache. Dabei wird von einem kindlichen Zweitspracherwerb gesprochen, wenn Kinder sich ab dem dritten Lebensjahr eine oder mehrere weitere Sprachen aneignen (Rösch, 2011). Die Zweitsprache wird im Gegensatz zur Fremdsprache nicht gezielt vermittelt, sondern sukzessiv erworben. Der Zweitspracherwerb findet ungesteuert in einer Lebenswelt statt (vor allem im sozialen Umfeld), in der die Zweitsprache zugleich Zielsprache ist. Die Erfassung der sprachlichen Heterogenität im Sinne der individuellen äußeren Mehrsprachigkeit erfolgt im deutschen Bildungssystem bislang nicht systematisch.

Neben Lernenden mit Migrationshintergrund, die einen sukzessiven Zweitspracherwerb durchlaufen, ist eine weitere Schülergruppe in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund gerückt: die Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen (Mavruk, 2016). Diese sehr heterogene Gruppe zeichnet sich u. a. durch differierende Einreisemotive, unterschiedliche schulische Vorerfahrungen, Alphabetisierungsstufen, kulturelle Kontexte, Migrations- und Fluchterfahrungen sowie Sprachbiografien und beherrschte Schriftsysteme aus. Während neu Zugewanderte Deutsch als Fremdsprache auch gesteuert, durch zielgerichtete Vermittlung, erlernen, findet für die Schülergruppe, die in der Bundesrepublik geboren ist, keine systematische Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im Bildungskontext statt (Hoffmann & Weis, 2011).

Das Ausbleiben einer systematischen Förderung der Zielsprache kann darauf zurückgeführt werden, dass die konzeptionell mündlichen Fähigkeiten dieser Zielgruppe lange Zeit darüber hinwegtäuschten, dass die meisten Kinder die zur Wissensgenerierung verwendete und benötigte Sprache im Unterricht nur unzureichend beherrschen (Belke 2012, S. 71f.). Folglich konnten wichtige Sprachkompetenzen, wie das Rezipieren fachsprachlicher Texte, nicht ausreichend ausgebildet werden (Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Aus zahlreichen nationalen und internationalen Vergleichsstudien ist jedoch seit längerem bekannt, dass (neben dem Bildungshintergrund) insbesondere die Sprachkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ihre Bildungsteilhabe und den Schulerfolg beeinflusst (u. a. Tarelli et al., 2012; Pant et al., 2013). Der Erwerb entsprechender Sprachkompetenzen ist also eine Bedingung für den Erfolg in Schule und Unterricht. Für bestimmte Migrantengruppen ist dies besonders zentral, da sie stark sozialen und finanziellen Risiken unterliegen sowie von einem bildungsungewohnten Elternhaus geprägt sind (Bildungsbericht, 2018, S. 37). Teilweise trifft dies auch auf einsprachige Lernende zu. Es gilt somit, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Sprachkompetenz eine zentrale Stellschraube in der Schulbiografie von ein- *und* mehrsprachigen Lernenden ist. Ihr Erwerb muss durch sprachbilden-

den Unterricht angeregt und unterstützt werden, während andere Risikofaktoren (z. B. ein niedriger sozioökonomischer Status) schulisch nicht beeinflusst werden können.

Hinzu kommt, dass zahlreiche Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, erstsprachliche Ressourcen mitbringen, die im schulischen Kontext aufgrund des vorherrschenden monolingualen Habitus kaum Berücksichtigung finden (Gogolin, 2008). Dabei wird im Sinne der Interdependenzhypothese nach Cummins davon ausgegangen, dass sich eine Zweitsprache auf der Grundlage einer gut erworbenen Erstsprache entwickelt und dass die Zweitsprache von bereits erworbenen Fähigkeiten der Erstsprache profitiert (Cummins, 1979; 1981). Somit kann der Rückgriff auf erstsprachliche Kompetenzen bei der Aneignung der Zweitsprache unterstützend wirken. Insbesondere für die Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen ist das Aufgreifen ihrer sprachlichen und schulischen Vorerfahrungen und Kenntnisse eine elementare Voraussetzung für den Schulerfolg, da beispielsweise die Alphabetisierung in der Erstsprache sich als entscheidender Faktor für die Entwicklung der Lesekompetenz in der Zweitsprache herausstellt (Siebert-Ott, 2001). Darüber hinaus kann die Wertschätzung familiensprachlicher Kenntnisse ein positives Lernklima schaffen und zugleich der Bewusstmachung sprachlicher Strukturen des Deutschen dienen (Brizić, 2007).

2.1 | SPRACHE IM SPORTUNTERRICHT

(Fach-)Sprache besitzt im Sportunterricht mehrere Funktionen: Sie ist Kommunikationsmittel (z. B. bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen), Werkzeug zum Erschließen von Wissen (z. B. das Regelwerk bestimmter Sportarten betreffend) sowie Lerngegenstand (z. B. mit Blick auf den Fachwortschatz). Sie ist in sprachlichen Interaktionen der Lernenden untereinander und in Dialogen mit Lehrkräften zentral (Digel, 1980; Frei, 1999) und kommt mündlich (Sprechen und Zuhören) wie schriftlich (Lesen und Schreiben) vor (Ehni, 2004).

Das *Sprechen* findet z. B. bei der Stundenorganisation (Kuhlmann, 1985) oder beim Austausch in Gruppenarbeiten statt. Das *Zuhören* bezieht sich z. B. auf die Partizipation an Unterrichtsgesprächen, Reflexionsphasen oder das Rezipieren von Kurzreferaten. Im Bereich des Schriftlichen findet das *Lesen* vor allem im Umgang mit schriftlich fixierten Aufgabenstellungen, Regeln oder bebilderten Fachtexten (z. B. individual- oder gruppentaktische Skizzen) statt. Das *Schreiben* kann im Sportunterricht zur Speicherung von Informationen (z. B. die Lösung einer Bewegungsaufgabe) oder zur Wissensaneignung im Kontext von Anwendungs- oder Transferaufgaben dienen. Gleichzeitig sind Schreibprodukte Gegenstand von schriftlichen Leistungsüberprüfungen (z. B. Tests oder Klausuren in der gymnasialen Oberstufe). Die genannten sprachlichen Fähigkeiten sind grundlegend für das Fach Sport, das mit Blick auf verschiedene, zu thematisierende Bewegungs-, Spiel- und Sportkulturen einen teilweise sehr fluiden Fachwortschatz, der fachspezifisch sehr stark von englischsprachigen Begriffen geprägt ist, und fachspezifische Textsorten (z. B. Regelwerke bei Mannschaftsspielen, Bewegungsbeschreibungen) aufweist. Da in der Sek I die sprachlichen Anforderungen u. a. vor dem Hintergrund curricularer Forderungen (vgl. z. B. in Nordrhein-Westfalen: MSW NRW, 2014) oder zur Vorbereitung auf das sprachliche Niveau in den Sportkursen der gymnasialen Oberstufe ansteigen (müssten), sollte stets auch ein explizites Einüben der verschiedenen fachsprachlichen Fähigkeiten in authentischen Kontexten stattfinden.

Sprachbildung scheint jedoch bislang nur bedingt ein die Schulsportwirklichkeit abbildendes Phänomen zu sein: Befunde zur Unterrichtssprache im Fach Sport deuten auf eine auffallend hohe Sprachdominanz der Lehrkräfte hin (Hildenbrandt, 2001; Risse, 2004). Dabei bezieht sich ihr sprachliches Handeln primär auf Aspekte der Unterrichtsorganisation, wie z. B. die zeitliche Strukturierung, Verteilung von Materialien und Sportgeräten (Friedrich, 2013). Ceallaigh, Mhurchu und Chroinin (2017) stellen allgemein fest, dass Sportlehrkräfte es als eine Herausforderung ansehen, sprachliches und fachliches Lernen im Sportunterricht auszubalancieren. Daher ist aktuell – auch wenn die Evidenz in diesem Feld noch dürftig ist – eher anzunehmen, dass in der Schulsportwirklichkeit der Erwerb motorischer Fertigkeiten im Vordergrund steht und das sprachbildende Potenzial nur bedingt ausgeschöpft wird. Hierauf deuten ebenfalls, sich unter anderem auf die Konzeption „reflektierte Praxis“ beziehende, erste und Einzelfälle fokussierende Studien zu Verständigungs- und Reflexionsanlässen im Sportunterricht hin (z. B. Wegener & Kastrup, 2016; Serwe-Pandrick, 2013, 2016; Lüsebrink & Wolters, 2017). Die Schaffung von Raum und Akzeptanz für längere, kognitiv aktivierende und gelingende Verständigungs- sowie Reflexionsphasen fordert demzufolge Sportlehrkräfte und Schüler*innen heraus.

Vor diesem Hintergrund wird auch das Potenzial einer im sportdidaktischen Diskurs geforderten Mehrperspektivität im Sportunterricht eingeschränkt. Ein zentrales Ziel sportunterrichtlicher Bildung sollte eine *reflektierte* Handlungsfähigkeit sein (Schierz & Thiele, 2013), in deren Kontext mündlich und schriftlich initiierte Lernprozesse im Blick auf die Fach- und Bildungssprache des Sports bedeutsam sind. Denn eine übergreifende Handlungsfähigkeit kann nach Ehni (2004) nur dann erreicht werden, wenn auch das reflektierte und präzise Sprechen über verschiedene Aktionsformen (z. B. Erkunden, Üben, Trainieren) beherrscht wird. Dies setzt jedoch die Möglichkeit einer eigenständigen und elaborierten Sprachproduktion voraus (z. B. die Verbalisierung von Kriterien für eine normgebundene Turntechnik oder der Bedeutsamkeit von Regeln beim fairen Spiel).

2.2 | SPRACHLICHE REGISTER IM SPORTUNTERRICHT

Sprache ist in mündlicher und schriftlicher Form für den Sportunterricht ein zentrales Unterrichtsmedium. Dabei kommen die sprachlichen *Register*³ Alltagssprache, Unterrichtssprache, Bildungs- und Fachsprache mit ihren unterschiedlichen kommunikativen Funktionen vor (Leisen, 2011).

Mit der *Alltagssprache* ist die im Alltag verwendete Umgangssprache von Angehörigen einer Sprachgemeinschaft gemeint. Sie wird im Gegensatz zur Fachsprache „lebensweltlich“ erworben. Die *Unterrichtssprache* ist „die Sprache, die vom Vokabular und ihren Formulierungen her in mündlicher wie auch schriftlicher Form typischerweise beim Lehren und Lernen im unterrichtlichen Kontext benutzt wird“ (Leisen, 2011, S. 145). Sie entwickelt sich auf dem Fundament der Alltagssprache, präzisiert diese, führt schrittweise neue Begriffe ein und erfüllt somit als Vermittlungssystem eine Brückenfunktion zur Bildungs- und Fachsprache (Pineker-Fischer, 2016).

3 Der Registerbegriff stammt aus der Soziolinguistik und impliziert, dass die Sprache in Abhängigkeit vom Gesprächspartner und der jeweiligen Gesprächssituation unterschiedlich genutzt wird.



Abb. 1: Merkmale sprachlicher Register im Sportunterricht (in Anlehnung an Rous, 2016)

Ein besonderes Merkmal der *Bildungssprache* im Unterschied zur Alltagssprache ist die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und der differenziertere, Fachliches einbeziehende Wortschatz.

Reich (2008) nennt bezüglich dieses Registers bestimmte vorgegebene diskursive Merkmale: Es beinhaltet eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel, einen hohen Anteil monologischer Formen (z. B. ein Vortrag oder ein Referat), fachgruppentypische Textsorten (z. B. eine Bewegungsbeschreibung). Im Bereich lexikalisch-semantischer Merkmale werden ebenso bestimmte Eigenarten genannt, wie differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfix- und Partikelverben, darunter auch Verben mit Reflexivpronomen, nominale Zusammensetzungen und normierte Fachbegriffe. Zudem ist Bildungssprache eher von unpersönlichen Formulierungen, präziser Ausdrucksweise, komplexen Satzstrukturen, abstrahierenden und differenzierenden Begriffen gekennzeichnet und erfordert eine hohe kognitive Involvierung (Gogolin & Lange, 2010). Sie ist jedoch nicht durch Listen sprachlicher Mittel operationalisierbar (Uesserler, Runge & Redder, 2013).

Der Begriff der *Fachsprache* definiert sich nach Möhn und Pelka (1984) als „Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben. Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante ‚Fachsprache‘ in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert, die als Fachsprachen bezeichnet sind. Je nach fachlich bestimmter Situation werden sie schriftlich oder mündlich gebraucht, sowohl innerhalb der Fächer (fachintern) als auch zwischen den Fächern (interfachlich)“ (S. 26).

Die Fachsprache ist also insbesondere durch eine große Dichte von Fachworten gekennzeichnet und ermöglicht in bestimmten Fachdomänen eine größere Präzision, ohne immer explizit geregelt zu sein. In der linguistischen und fachdidaktischen Literatur existiert zurzeit jedoch kein disziplin-

übergreifender Konsens dahin gehend, durch welche Merkmale eine Fachsprache eindeutig von einer anderen Fachsprache abzugrenzen ist (Härtig et al., 2015). Alle Fachsprachen weisen jedoch einen hohen Normierungsgrad und kontextfreien Gebrauch sprachlicher Ausdrücke sowie deren Einbettung in theoretische Zusammenhänge auf. Sie besitzen große Gemeinsamkeiten zum bereits beschriebenen Konzept der Bildungssprache. Petersen und Tajmel (2015) betonen, dass eine eindeutige Unterscheidung zwischen Fach- und Bildungssprache unmöglich sei, da die Fachsprache allgemein- und bildungssprachliche Mittel verwende. Eine eindeutige theoretische Abgrenzung der beiden Konzepte voneinander erscheint für die Unterrichtspraxis auch irrelevant, da sowohl bei der Fach- als auch bei der Bildungssprache die Funktion im Vordergrund steht, den kommunikativen Bedürfnissen eines Fachs zu entsprechen (Pineker-Fischer, 2016).

Vor diesem Hintergrund ist der Sportunterricht – heuristisch betrachtet und teilweise bereits empirisch dokumentiert – durch bestimmte sprachliche Mittel gekennzeichnet, die über die Sprache in den anderen Fächern hinausgeht und – auf schulischem Niveau – zu einer ‚Fachsprache‘ führt, die sich u. a. in Anforderungen auf der Wort-, Satz- und Textebene entfaltet. Die Unterteilung dieser sprachlichen Besonderheiten auf den drei Ebenen ist in der Literatur weithin akzeptiert (Roelke, 2010). Dies wird nachfolgend näher und mit Verweis auf explorative Untersuchungen im Sportunterricht erläutert.

Auf der *Wortebene* (sogenannte *Lexik*) können im Sportunterricht u. a. Fachbegriffe (z. B. „Taktik“, „Aikido“), Fremdwörter (z. B. „Smash“), Abkürzungen (z. B. „BMI“), zwei- oder mehrgliedrige Komposita (z. B. „Körperschwerpunkt“), Terminologisierung (z. B. „Kraft“, „Abfahrt“), Neologismen (z. B. „Ergebnisfußballer“), Metaphern (z. B. „Schubkarre“; vgl. Küster, 2009) oder Nominalisierungen (z. B. „das Anhocken der Beine“ oder „das Kreuzen“) ihre Anwendung finden (vgl. u. a. Friedrich, 1991). Diese Begrifflichkeiten werden laut Knüwer (2015) oft nicht richtig verstanden und es kommt unter den Lernenden zu Irritationen.

Auf der *Satzebene* (sogenannte *Syntax*) sind z. B. Attribuierungen (z. B. „der auf dem Kopf stehende Kasten“), Imperative (z. B. „Pritsch!“) und Einschübe (z. B. erläuternde Textpassagen in Klammern) neben weiteren Elementen als fach- bzw. bildungssprachentypisch anzusehen. Gerade im Sportunterricht gibt es auf der Ebene der Syntax viele Orts- und Raumangaben, die mithilfe von Verben mit kontextspezifischen, bewegungsanleitenden Präpositionen (z. B. springen auf/unter/ neben etwas), wobei Wechselpräpositionen eine wichtige Rolle einnehmen, oder lokalen Adverbien mitgeteilt werden (Arzberger & Erhorn, 2013). Ebenso sind Modalverben bei Anweisungen im Sportunterricht wichtig. Zur Satzebene gehören nach Roelke (2010) auch Funktionsverbgefüge, bei denen das Verb in Bezug zum Substantiv eine verschobene Bedeutung erhält (z. B. „zum Abschluss kommen“, „einen Ball führen“ oder „Sport treiben“).

Auf der *Textebene* (sogenannte *Morphosyntax*) ist ein hoher Passivgebrauch (z. B. „jede Sportart muss für sich betrachtet werden“) oder die Verwendung der 3. Person Singular (z. B. bei Bewegungsbeschreibungen „man schwingt die Arme nach vorne“) zu den Besonderheiten der Fach- und Bildungssprache im Sport zu zählen (Krüger, 2018a). Außerdem können im Sportunterricht typische, streng gegliederte, relativ festgefügte Textsorten (z. B. Bewegungsbeschreibungen) zum Einsatz kommen, die durch spezifische sprachliche Handlungen gekennzeichnet sind (ebd.).

Tab. 1: Charakteristika der Fachsprache im Sportunterricht nach Roelke (2010) mit eigenen Beispielen aus dem Sport

Ebene	Sprachliche Merkmale
Wortebene (Lexik)	<ul style="list-style-type: none"> · Fremdwörter, Abstrakta, Ober-/Unterbegriffe · Fachtermini: <i>baggern, Volley, Rückhand, Dropkick</i> · Mehrgliedrige Komposita: <i>Körperschwerpunkt, Fallrückzieher</i> · Verben mit komplexen Bedeutungsstrukturen · Adjektive mit bestimmten Endungen: <i>haltbar, fangbar, schlagbar</i> · Terminologisierungen: die Bank, die Kraft · Wortkürzungen (Abkürzungen, Akronyme wie <i>BMI</i>) · Nominalisierungen: <i>das Schießen, Schlagen, Werfen, die Beschleunigung, Darstellung, Entwicklung</i>
Satzebene (Syntax)	<ul style="list-style-type: none"> · Unpersönlichkeit (Passivformen): <i>Der Ball wurde geworfen, man spielt, es gilt</i> · Verben mit passivischer Bedeutung: <i>erfolgen, erhalten</i> · Genitivformen: <i>die Annahme des Balls, die Größe des Gegners</i> · Modalverben · Attribuierungen (z. B. Konditional-, Final- und Relativsätze) · Funktionsverbgefüge: <i>zur Anwendung kommen</i> · Bedingungssätze: <i>wenn – dann; je – desto/umso</i>
Textebene (Morphosyntax)	<ul style="list-style-type: none"> · Aufbau von Fachtexten (z. B. typische Struktur von Spiel- oder Bewegungsbeschreibungen) · Pronomen · Adverbien · Substitutionen · Typische Textbausteine (z. B. Fußnoten, Verweise) · Metasprachliche Kommentierungen (z. B. Abgrenzung von Fach- und Unterrichtssprache beim Nomen „Baggern“) · Nonverbale Elemente (Zeichnungen, Skizzen, Tabellen, Schaubilder, Listen, Diagramme etc.)

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend ein Vorschlag für einen Ansatz zur Sprachbildung im Sportunterricht skizziert.

3 | ANSATZ ZUR SPRACHBILDUNG IM SPORTUNTERRICHT

Sprachreflexionen, die Vermittlung von Sprachbewusstheit für fachsprachliche Themen sowie die Rezeption und Produktion von Texten sind immanenter Bestandteil des Deutschunterrichts (Kniffka & Roelke, 2016). Er kann dies aber nicht im Hinblick auf fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen und den Umgang mit fachbezogenen Textsorten leisten, sodass hier die einzelnen Fächer und zugehörigen Fachdidaktiken gefordert sind (ebd.). Diese Sichtweise etabliert sich zunehmend

und führt zu einer verstärkten fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Vermittlungsansätzen, die Sprach- und Fachlernen integrieren. Hier knüpft unser Ansatz an. Dabei rekurriert er auf erste konzeptionelle Vorschläge der Sportdidaktik (Arzberger & Erhorn, 2013; Krüger & Gebken, 2017) und erweitert diese durch anwendbare Erkenntnisse aus der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung (vgl. McElvany et al., 2016) und dem interdisziplinären Forschungsfeld sprachlicher Bildung (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017).

3.1 | SPRACHBILDUNG IM SPORTUNTERRICHT: KONZEPTUELLE KLÄRUNG

In der Literatur kursieren verschiedene Begrifflichkeiten, die teilweise sehr uneinheitlich verwendet bzw. nicht voneinander abgegrenzt werden. Hierzu zählen vor allem die Begriffe *Sprachbildung*, *Sprachförderung* und *sprachsensibler Fachunterricht*. Kurtz et al. (2014) führen zusätzlich den Begriff des *sprachintensiven Unterrichts* ein. Eine nähere Betrachtung verschiedener Sprachförder- und Sprachbildungskonzepte zeigt, dass die Grenzen der einzelnen Begrifflichkeiten fließend und oft wenig konturiert sind. Becker-Mrotzek und Roth (2017) führen dies auf die aktuelle Dynamik im Feld der sprachlichen Bildung zurück, mit der auch ein Begriffswandel einhergeht.

Wir verstehen *Sprachbildung im Sportunterricht* als integralen Bestandteil des Regelunterrichts im Fach Sport. Becker-Mrotzek und Roth (2017) folgend, verbinden wir damit den Anspruch, den Prozess und das Ergebnis der Planung und Durchführung sprachbildender Maßnahmen in geeigneten Situationen des Sportunterrichts zu fokussieren. Ziele sind die Anregung und Unterstützung von fach- bzw. bildungssprachlichen Kompetenzen *aller* Schüler*innen, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung im Sportunterricht erfolgt demnach alltagsintegriert, aber nicht beiläufig. Dabei werden sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen integriert und additive Angebote (z. B. im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote) eingeschlossen. Die Begriffe des *sprachsensiblen*, *sprachbewussten* oder *sprachintensiven Fachunterrichts* werden von uns als Synonyme für den von uns favorisierten Begriff des *sprachbildenden Sportunterrichts* aufgefasst.

Der Begriff der *Sprachförderung im Sportunterricht* fokussiert in Abgrenzung dazu auf gezielte Fördermaßnahmen, bei denen vor allem Kinder und Jugendliche mit besonderen (und gegebenenfalls diagnostisch ermittelten) sprachlichen Schwierigkeiten und Entwicklungsverzögerungen adressiert werden. Es ist eine spezielle Form von Sprachbildung. Sprachförderung im Sportunterricht oder anderen „bewegten“ Lernsettings richtet sich somit an Gruppen mit sprachlichen Besonderheiten, z. B. neu Zugewanderte mit/ohne Fluchterfahrung. Diese Maßnahmen können unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen, verfolgen kompensatorische Ziele zur Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten wie der Grammatik oder des Wortschatzes in Verbindung mit Bewegung, Spiel und Sport.

3.2 | THEORETISCHER RAHMEN UND LEITENDE PRINZIPIEN

Der hier vorgestellte Ansatz beruht auf einer moderat-konstruktivistischen lerntheoretischen Position (Mandl, 2006). Insofern wird Sprachlernen als sozialer, situierter und konstruktiver Prozess in konkreten kommunikativen Situationen im Sportunterricht verstanden.

Sprachbildender Sportunterricht gründet auf einer *Verbindung sprachlichen und fachlichen Lernens*. Er orientiert sich an den fachlichen Ansprüchen und Zielen, analysiert diese auf ihre sprachlichen Strukturen und Potenziale zur fachspezifischen Sprachbildung und entgeht damit der Gefahr, weder sport- noch sprachdidaktischen Ansprüchen genügen zu können (Erhorn, 2014).

Sprachbildender Sportunterricht soll dem *Erwerb und der Entwicklung einer Sachfachliteraltät in und durch* Bewegung, Spiel und Sport inner- und außerhalb schulischer Kommunikationssituationen dienen. Dadurch unterliegt dieser Ansatz auch der Denkfigur des *erziehenden Sportunterrichts*. Er ist anschlussfähig an die neue Generation der Bildungspläne sowie an die Auffassung sportpädagogisch-didaktischer Diskussionen, den Sportunterricht „bildungstheoretisch-pädagogisch zu begründen und zu konzeptualisieren“ (Heim & Sohnsmeier, 2015, S. 120). Demnach soll der Sportunterricht mit seinem übergeordneten Prinzip der Mehrperspektivität der fachspezifischen und fachübergreifenden Handlungsfähigkeit dienen und in zweifacher Weise zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen beitragen:

- Erziehung *in und durch* Bewegung, Spiel und Sport (Persönlichkeitsbildung) und
- Erziehung *zu* Bewegung, Spiel und Sport (Befähigung zur kompetenten Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur).

Die Befähigung zur fachbezogenen Sprachbewusstheit (Nachdenken und Reflektieren über die Sprache im Sportunterricht, z. B. durch die Thematisierung der Rolle von Sprache in Trendsportarten) ist eine Facette der Persönlichkeitsbildung, während die fachkommunikative Kompetenz für die Befähigung zur Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur relevant ist.

In Anlehnung an Hoberg (1998) kann im Zusammenhang mit der Förderung der *Sprachbewusstheit* über die Konzeption der Fachsprache im Sportunterricht gesprochen sowie ihre Abgrenzung zu anderen Sprachvarietäten, ihre Mehrschichtigkeit (im Blick auf die semantische Weite einzelner Begriffe wie beim Verb „abnehmen“ im Kontext der Eroberung eines Balls oder im Gesundheitskontext), Besonderheiten der Fachwörter (z. B. „eine Kraft ausüben“ im trainingswissenschaftlichen Kontext im Gegensatz zur eher Alltagssprachlichen Verwendung „Kraft haben“), ihre Grammatik (z. B. bei typischen konditionalen Wenn-dann-Bedingungssätzen in Reflexionsphasen: „*Wenn* er den Ball zu mir gespielt hätte, *dann* wäre ich frei vor dem Torhüter gewesen.“) und Ergänzung durch kommunikations- und handlungsorientierte Konzeptionen (u. a. die kommunikative Funktion bestimmter, häufig im Sportunterricht vorkommender Textsorten betreffend) thematisiert und bewertet werden.

Die *fachkommunikative Kompetenz* umfasst grammatische, semantische und pragmatische Fähigkeiten. Mithilfe grammatischer Fähigkeiten kann die jeweilige Sprache in Verbindung mit Bewegung, Spiel und Sport verstanden, produziert und beschrieben werden. Semantische und pragmatische Fähigkeiten meinen die Bedeutung eines Wortes und den Sprachgebrauch in verschiedenen Kommunikationssituationen (z. B. im Sportunterricht oder bei einer Sportübertragung im Fernsehen). Dabei erachten wir insbesondere die Ausbildung pragmatischer Fähigkeiten als grundlegend: Sie umfassen, mit anderen kooperativ zu handeln und das sprachliche Handeln situations-

angemessen und adressatenabhängig gestalten zu können. Hierzu zählt in Anlehnung an Hoberg (1998), auch die Rezeption und Produktion fachsprachlicher Texte (z. B. die Technikbeschreibung des Korblegers) sowie der Gebrauch von Hilfsmitteln für die Fachkommunikation (z. B. die Skizze für die Veranschaulichung einer gruppentaktischen Verteidigungsstrategie).

Sachfachliteralität in und durch Bewegung, Spiel und Sport meint also eine für die Situation angemessene, effiziente, zweckgerichtete Verwendung von Sprache im Zusammenhang mit den fachlichen Inhalten sowie eine Reflexion hierüber. Sie sieht sich in ihrer Konzeption als Bestandteil einer reflektierten Handlungsfähigkeit (Schierz & Thiele, 2013) und transportiert ein umfassendes Verständnis von Handlungsfähigkeit in den Praxisfeldern von Bewegung, Spiel und Sport zur Förderung motorischer, kognitiver und methodischer Kompetenzen von Lernenden, um analog zu den anderen Schulfächern zu ihrer Mündigkeit beitragen zu können (Messmer, 2013). Neben dem fachlichen Wissen und Können wird im sprachbildenden Sportunterricht also auch die fachkommunikative Kompetenz und die Sprachbewusstheit gefördert, und zwar meist in Mischformen von ungesteuertem Erwerb und gesteuertem Lernen.

Sprachbildender Sportunterricht nutzt *methodisch-didaktische Strategien etablierter fachsprachlicher Vermittlungsansätze* zur gezielten Unterstützung rezeptiver und produktiver Kompetenzen und dem Erwerb angemessener fachsprachlicher Mittel (z. B. des Scaffoldings; Gibbons, 2002). Er berücksichtigt alle Teilfertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören. Die Begründung für die Relevanz der Förderung aller Teilfertigkeiten im Sportunterricht liefert unter anderem die fachliche Komponente des Sports. Insbesondere die Vermittlung von Technik und Taktik bedarf im Sportunterricht der Berücksichtigung aller Teilfertigkeiten, denn oft sind die Bereiche zu komplex, um sie lediglich durch mündliche Verbalisierung umsetzen zu können. Sport ist jedoch – ob im Verein oder in der Schule – eher mündlich organisiert. Insbesondere im Schulunterricht werden zwecks erfolgreicher Teilnahme am Sport von den Lernenden vor allem die rezeptiven Teilfertigkeiten des Hörens und Sehens (z. B. im Zusammenhang mit Erklärungen und Demonstrationen von Bewegungen, taktischen Maßnahmen o. Ä.) benötigt. Die anderen Teilfertigkeiten spielen eine untergeordnete Rolle. Die von den Lernenden verwendete Unterrichtssprache ist dabei vor allem eher der konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen. Häufig werden Lernende erst in der Oberstufe mit der konzeptionellen Schriftlichkeit, aber auch mit den Teilfertigkeiten Lesen und Schreiben im Sportunterricht konfrontiert. Der Transfer von einem konzeptionell mündlichen zu einem konzeptionell schriftlichen Sportunterricht sollte demnach über die einzelnen Etappen der Schullaufbahn von Lernenden im Fokus stehen.

Ein weiteres zentrales Prinzip des sprachbildenden Sportunterrichts ist die *Ressourcenorientierung*. Er setzt an den Stärken aller Lernenden an und berücksichtigt auch die für fachliche Lernprozesse relevanten sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen. Er adressiert die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht (z. B. durch Glossare des Fachwortschatzes in der Erst- und Zweitsprache). Bereits gelernte Sprachen werden gewürdigt. Somit sind eine angemessene Erfassung der für das fachliche Lernen relevanten sprachlichen Lernausgangslage, Berücksichtigung der Sprachbiografien der Lernenden sowie Verfahren zur Einbeziehung von Herkunftssprachen für den Sportunterricht aufzugreifen und zu nutzen.

Die *Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit eines sprachbildenden Sportunterrichts* wird durch verschiedene Schulentwicklungsmaßnahmen sichergestellt. Hierzu gehört insbesondere die Qualifizierung der Sportlehrkräfte in diesem Themenfeld sowie die Entwicklung schulinterner Curricula für das Fach Sport mit ausgewiesenen sprachbildenden Zielen für die einzelnen Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Jahrgangsstufen. Das Curriculum ist in ein gesamtschulisches Sprachbildungskonzept zu integrieren, welches die jeweiligen fachspezifischen und fachübergeordneten sprachbildenden Anteile offenlegt und Verbindlichkeit sicherstellt. Diese Maßnahmen sind in einen strukturierten Planungsprozess zur Qualitätsverbesserung zu integrieren, der durch Vertreterinnen und Vertreter aller Fächer gesteuert wird. Schule versteht sich in diesem Themenfeld als eine lernende Organisation und entwickelt sich ständig weiter, um der sprachlichen Heterogenität ihrer Lerngruppen durch die fachspezifische Förderung der Fach- und Bildungssprache angemessen begegnen zu können.

3.3 | QUALITÄTSMERKMALE SPRACHBILDENDEN SPORTUNTERRICHTS

Die dem Ansatz inhärenten Qualitätsmerkmale sprachbildenden Sportunterrichts sind als eine sprachdidaktisch fokussierte Ergänzung bisheriger Modellierungen von Qualitätsmerkmalen im Sportunterricht zu verstehen (z. B. Herrmann et al., 2016), deren empirische Prüfung und Relevanz für fachliche Leistungen (z. B. Sportnoten oder motorische Basisqualifikationen; vgl. Herrmann et al., 2017) bislang noch vielfach aussteht. Die hier vorgelegten Qualitätsmerkmale könnten darin eingebunden werden.

Sprachbildende Unterrichtsplanung

Sportlehrkräfte planen den Unterricht, ausgehend von curricularen Vorgaben sowie fachlichen und sprachlichen Lernständen der Schüler*innen, dahin gehend, dass sie neben fachlichen auch ihre sprachlichen Fähigkeiten in Richtung des *Registers Bildungssprache* erweitern können. Ausgehend von fachlichen Lernzielen, bestimmen sie hierfür angemessene und authentische sprachliche Lernziele mit klarer Outputorientierung. Hierzu zählen – je nach Ziel sowie fachlich akzentuiert – der Schlüsselwortschatz, grammatische und sprachliche Handlungsmittel, fachliche Diskursfunktionen sowie Sprachlernstrategien in allen sprachlichen Teilfertigkeiten. Sie analysieren die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts und gleichen sie mit dem Vorwissen ihrer Lerngruppen ab. Ebenso prüfen sie das Unterrichtsmaterial auf sprachliche Schwierigkeiten, passen dieses gegebenenfalls an (z. B. durch die Ergänzung sprachlicher Hilfen zur Erschließung von Informationen). Davon ausgehend, planen sie bedeutungsvolle Aktivitäten zur Initiierung fachlicher und sprachlicher Lernprozesse. Hierzu gehören, in Anlehnung an Gibbons (2002), vor allem

- die *Festlegung von Lern- und Arbeitsformen*, in denen Lernende interagieren;
- die *Auswahl von Darstellungsformen*, in denen die Inhalte präsentiert werden sollen und die möglichst dem Sprachstand der Lerngruppe entsprechen bzw. leicht darüberliegen sollten;
- den *Einsatz von reichem Input*, d. h. sprachlichem Input, der etwas über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Schüler*innen liegt, um die Erweiterung der Sprachkompetenz initiieren zu können und
- die *Planung metasprachlicher und metakognitiver Phasen*, um Sprachbewusstheit und Sprachreflexion sowie den fachsprachlichen Lernfortschritt zu fördern.

Sie stellen offene und problemorientierte Aufgaben, die (auch) komplexe Sprachhandlungen beinhalten. Gibbons (2002) zufolge sollten diese Aufgaben im Sinne einer Sequenzierung von der konkreten Anschauung hin zu einer abstrakteren Ebene angelegt werden und vom eher alltags-sprachlichen, kontextgebundenen hin zu einem kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch fortschreiten.

Transparenz sprachlicher Leistungen und Ziele

Die Transparenz sprachlicher Leistungen und Ziele meint zum einen die explizite Formulierung der sprachlichen Lernziele in Kombination mit den fachlichen Lernzielen gegenüber den Lernenden (Gibbons, 2010). Es geht darum, zu Beginn eines Vorhabens und/oder einer Stunde deutlich zu machen, welche Erwartungen die Lehrkraft an die Klasse hat und was realisiert werden muss, um diese Ziele zu erreichen. Nach Tajmel (2010) sind sprachliche Anforderungen im Fachunterricht häufig nicht transparent, fließen jedoch unbewusst in die Bewertung ein. Eine Transparenz in diesem Bereich eröffnet die Möglichkeit, Mitverantwortung für das Erreichen der Ziele zu übertragen (Klingen, 2005). Zum anderen ist mit der Transparenz sprachlicher Leistungen gemeint, dass die Sportlehrkraft den Lernenden die mit den sprachlichen Handlungsaufforderungen bzw. in den Curricula verankerten Operatoren (z. B. beschreiben, erklären, argumentieren) verbundenen sprachlichen Leistungen offenlegt.

Verständlicher Input

Dieses Merkmal knüpft an der Erkenntnis verschiedener sportdidaktischer Studien an, die dem sprachlichen Handeln von Sportlehrkräften allgemein eine große Relevanz zuschreiben (z. B. Friedrich, 1991; Frei, 2012). Die Sportlehrkraft passt das Sprechtempo und die sprachlichen Mittel (z. B. Metaphern beim Bewegungslernen; vgl. Gröben, 2000) dem Sprachstand der Lerngruppe an. Sie spricht allgemein klar, deutlich und laut genug. Fachlich bedeutsame Aspekte sowie Übergänge von einer Unterrichtsphase zur nächsten werden akzentuiert (z. B. durch Stimmführung, verlangsamtes Sprechtempo). Dabei kommen auch ankündigende oder redekomentierende Redemittel zum Einsatz (z. B. Einschübe wie „und das ist jetzt besonders wichtig“). Außerdem werden eindeutige und verständliche Aufgabenstellungen formuliert (u. a. durch die Verschriftlichung der Aufgabenstellung und die Verwendung eindeutiger Operatoren). Weiterhin werden verschiedene Techniken und Strategien genutzt (z. B. durch Wiederholung, Paraphrasierung, Konkretisierung), um Inhalte und Konzepte zu verdeutlichen.

Insenierung von Gelegenheiten zum mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln

Im Sportunterricht sollen gezielt Gelegenheiten zum mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln der Lernenden in der Alltags- und Bildungssprache eingebaut werden. Dies soll sie zu einem präziseren und angemessenen Sprachgebrauch anleiten. Dabei werden die Erfahrungswelt der Lernenden und ihre herkunftssprachlichen Ressourcen miteinbezogen. Sportlehrkräfte inszenieren im sprachbildenden Sportunterricht regelmäßig Gelegenheiten zur Interaktion, Diskussion und Bedeutungsaushandlung. Dabei räumen sie genug Planungszeit bei Antworten aus der Lerngruppe ein und geben ausreichend Gelegenheit, sich über das Hörende zu Verstehende auszutauschen.

Außerdem setzen sie Sozialformen ein, die sprachliche und fachliche Lernziele unterstützen und vielfältige produktive Sprach- und Schreibansätze durch differenzielle Aufgabenstellungen bieten. Sportlehrkräfte vermitteln im Zuge von Aufgaben zur mündlichen Sprachproduktion die Fähigkeit, fachspezifische Visualisierungen (z. B. für Tanz-, Spiel- oder Taktikformationen sowie Bewegungstechniken) systematisch zu nutzen und zu verbalisieren. Bei Aufgaben der schriftlichen Sprachproduktion (z. B. die Beschreibung der Ausführung eines Korblegers) unterstützen Visualisierungen und Leitfäden zur Gestaltung von Texten. Lernende erhalten z. B. Satzanfänge, Schlüsselwörter, zusätzliches Wortmaterial oder Modelltexte. Fachspezifische Textsorten werden beispielsweise unter Rückgriff auf den Genre Cycle⁴ (Metropolitan East Disadvantaged Schools Program 1989) eingeübt. Dabei wird auch Zeit und Material genutzt, um den Lernenden die Klärung von Schlüsselkonzepten in ihrer Erstsprache zu ermöglichen und die Anforderungen an schriftliche und mündliche Handlungsformen zu vergleichen.

Systematische Wortschatzarbeit

Sportlehrkräfte entwickeln den sportspezifischen Wortschatz der Schüler*innen systematisch. Einmaliges Einführen genügt nicht, es muss spiralcurricular gelehrt und kontextualisierend und reaktivierend gelernt werden (Feilke, 2009). Vor diesem Hintergrund werden vielfältige Methoden verwendet. Wortschatz und Sprachstrukturen werden reichhaltig angeboten. Sportlehrkräfte verbinden dies jeweils mit Einordnungsmöglichkeiten, die den Lernenden helfen, zu erkennen, in welchem Kontext Wörter und spezifische Sprachstrukturen angemessen sind (z. B. durch Mind-Maps). Nach Friedrich (1991) wirkt sich das sprachliche Handeln von Sportlehrkräften insbesondere in Verbindung mit dem fachsprachlichen Muster, welches Fachbegriffe (z. B. Doppeldribbling) enthält, auf die Realisierung, Kontrolle und Planung von Bewegungshandeln aus und ist ein wichtiges Werkzeug zur Begriffsbildung über Bewegungserfahrungen.

Wortschatzübungen werden in authentische Kontexte eingebettet und sorgen für eine kontextbezogene Wortschatzarbeit. Sportlehrkräfte stellen in diesem Zusammenhang ihren Lernenden Hilfsmittel auch in den Herkunftssprachen zur selbstständigen Erweiterung ihres Wortschatzes zur Verfügung (z. B. durch ein- oder mehrsprachige Glossare, Lernplakate). Sie geben Schüleräußerungen in Reflexionsphasen viel Raum, greifen diese auf und nutzen sie zur Einführung relevanter Fachbegriffe. Außerdem geben sie Nomen mit Artikel/Plural und Verben mit Infinitiv sowie konjugierten Formen in unterschiedlichen Tempusformen an (z. B. auf Arbeitsblättern, im Glossar). Sportlehrkräfte sichern neuen Wortschatz und neue Fachbegriffe grundsätzlich schriftlich ab.

Textsortenarbeit

Besonderes Potenzial für das sprachliche Lernen im Sportunterricht kann das textsortenbasierte Arbeiten entfalten, indem es die für das Fach spezifischen Textsorten in das Zentrum der Betrachtung rückt und damit eine klare fachliche Ausrichtung verfolgt. Das Zentrale in der schulischen Auseinandersetzung mit Textsorten ist, dass sie fachliches Lernen durch Maßnahmen der

4 Der *Genre Cycle* ist ein Schreibförderkonzept, wodurch Schülerinnen und Schüler in drei Schritten auf das freie Schreiben systematisch und textsortenbasiert vorbereitet werden.

Da Darstellungsformen Mittel und Zweck fachlichen Lernens sind, können sie nach Leisen (2013) Ausgangspunkt für vielfältige sprachbildende Kommunikationsanlässe im (Sport-)Unterricht sein. Im sprachbildenden Sportunterricht werden von Lernenden Übersetzungsleistungen von der einen auf die andere Ebene verlangt. Sie müssen häufig Inhalte auf der nonverbalen oder bildlichen Ebene verbalisieren (z. B. Bewegungsbeschreibungen) oder durch Visualisierung Verbalsprache in die bildliche Ebene überführen (z. B. für individual- oder mannschaftstaktische Absprachen). Eine Formalisierung bzw. Modellierung wird dann verlangt, wenn sie z. B. Inhalte von der nonverbalen Ebene auf die formalsprachliche Ebene überführen. In entgegengesetzter Richtung wird von ihnen eine Konkretisierung verlangt.

Verschränkung von Sprach- und Bewegungshandlungen

Nach Zimmer (2008) bedingen und entwickeln sich Sprache und Bewegung in Abhängigkeit voneinander. Verschiedene Studien stellen einen bedeutsamen Einfluss körperlich-sportlicher Leistungen auf kognitive Leistungen, u. a. für einzelne Teilbereiche der Sprachfähigkeit, fest (z. B. Dadaczynski & Schiemann, 2015). Zudem existieren Hinweise auf die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachbildung (z. B. Madeira Firmino, 2015). Erklären lassen sich diese Befunde unter anderem durch verschiedene kurzzeitige (z. B. eine bessere Gehirndurchblutung, Ausschüttung von aufmerksamkeitsförderlichen Hormonen) und langzeitige (Angio-, Neuro- oder Synaptogenese) neurophysiologische Mechanismen.

Hieraus lässt sich insgesamt die Bedeutung angemessener sensorischer und motorischer Aktivitäten im Lernkontext zur optimalen Entwicklung und Förderung kognitiver Fähigkeiten, wie im Bereich der Sprache, ableiten. Ähnliche Begründungsmuster existieren hierzu im übergeordneten Kontext des bewegten Lernens (z. B. Hildebrandt-Stramann et al., 2014). Welche körperlich-sportlichen Aktivitäten dabei in welcher Weise für welche sprachlichen Fähigkeiten besonders geeignet sind, ist bislang noch unklar. Jedoch existieren bereits didaktische Vorschläge für verschränktes Sprach- und Bewegungshandeln im Sportunterricht. Hierzu zählen Arzberger und Erhorn (2013) zufolge die bewegte Thematisierung von Ort- und Raumangaben (z. B. den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien beim Aufwärmen), unterschiedliche Bewegungsverbren (z. B. gegensätzliche Bewegungen ausführen lassen, wie laufen vs. schleichen) oder auch die verbale Begleitung von Bewegungen. Diese und weitere Vorschläge zum verschränkten Sprach- und Bewegungshandeln sollten von Sportlehrkräften insbesondere vor dem Hintergrund der anvisierten fachlichen und sprachlichen Ziele ihres Sportunterrichts genutzt werden, ohne ihn in einen bewegten Deutschunterricht zu verwandeln.

Sprachlich korrekatives Feedback

Thiel (2002) betont die Notwendigkeit von Gesprächsführungskompetenzen der Sportlehrkräfte zur Rückmeldung und Reflexion von Gelerntem sowie zur Förderung der Leistungsbereitschaft und Motivation. Dabei hat sich Feedback im Unterricht zur Verbesserung von Schülerleistungen als effektiv erwiesen (Hattie, 2009). Die Notwendigkeit zur gezielten Rückmeldung *sprachlicher* Gesichtspunkte wird in der Sportdidaktik erstmalig von Arzberger und Erhorn (2013) ohne nähere Erläuterung und Verschränkung mit Aspekten der Leistungsfeststellung und -bewertung benannt.

In Bezug auf den Umgang mit sprachlichen Äußerungen sowie Fehlern von Lernenden hat sich in der Sprachdidaktik die Methode des sprachlich korrektiven Feedbacks als besonders wirkungsvoll herausgestellt (Li, 2010). Es kann im Sportunterricht zu formativen und summativen Zwecken genutzt werden. Swain (1985) zufolge ist für einen erfolgreichen Spracherwerb nicht nur das eigentliche Sprachhandeln, sondern auch dessen Einbindung in dialogische Interaktionsprozesse mit entsprechenden Feedbackhandlungen durch kompetente Gesprächspartner bedeutsam. Wenn die Sportlehrkraft bei sprachlichen Äußerungen aus der Klasse durch Nachfragen z. B. auf die Genauigkeit einer sprachlichen Äußerung fokussiert oder diese mit der berichtigten Zielstruktur selbst wiederholt bzw. überformt, können positive Wirkungen in Form eines modifizierten Outputs durch die Lernenden adressiert werden (u. a. Swain, 2005). Wenn im Sportunterricht Feedback zu schriftsprachlichen Aufgaben und Leistungen gegeben wird, geschieht dies kriterienorientiert (Gogolin et al., 2011). Außerdem stellen Sportlehrkräfte ihren Lerngruppen Hilfen zur Verfügung, damit diese ihre im Unterrichtsvorhaben relevanten sprachlichen Fähigkeiten und Fortschritte selbst einschätzen können (z. B. durch Portfolios). Sportlehrkräfte kontrollieren im sprachbildenden Sportunterricht demnach den fachlichen *und* den sprachlichen Lernerfolg ihrer Lernenden, wobei beide Bereiche gesondert ausgewiesen und gewertet werden.

4 | FAZIT UND PERSPEKTIVEN

Sprachliches Handeln im Sportunterricht wird seit Längerem in der sportpädagogischen Literatur unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert (u. a. Kuhlmann, 1985; Frei, 1999; Friedrich, 2013). Die explizite Erforschung von Aspekten der Sprachbildung im Sportunterricht erfolgt bislang jedoch nur marginal und ohne Rückbezug auf eine elaborierte fachdidaktische Rahmenkonzeption. Vor diesem Hintergrund wird mit diesem Beitrag in zentrale Begriffe, theoretische Grundlagen, Prinzipien und Qualitätsmerkmale eines Ansatzes zur Sprachbildung im Sportunterricht eingeführt.

Hieraus lässt sich ein der Angebots-Nutzungs-Modellierung von Helmke (2014) folgendes Forschungsprogramm ableiten, das der Beschreibung und Systematisierung von Schulsport- und Sportunterrichtsrealität im Kontext sprachlicher Bildung, deren Erklärung und Veränderung, der Thematisierung relevanter Probleme und Bildungshemmnisse (z. B. soziale Herkunft) sowie der Verbesserung sportpädagogischer Praxis dienen soll. Nachfolgend werden vor diesem Hintergrund zentrale Forschungsperspektiven aufgeworfen, denen in zukünftigen Studien zur Sprachbildung im Sportunterricht nachgegangen werden kann. Diese sollten an bisherige Befunde anderer Disziplinen anknüpfen und eine Konkretisierung für den Sportunterricht vornehmen.

Befunde zur Praxis der Unterrichtsplanung und damit verbundene Planungskompetenz von Lehrkräften sind rar (Wernke & Zierer, 2017). Dies gilt auch für die Forschungssituation zu Sportlehrkräften. Insofern wäre Orientierungswissen zur derzeitigen Planungspraxis und Planungskompetenz von Sportlehrkräften entlang verschiedener Schulformen, Schulstufen und ihrer berufsbiografischen Entwicklungsstufen unter Berücksichtigung sprachsensibler Planungsaspekte zu generieren. Davon ausgehend, könnten Zusammenhänge und Einflüsse auf fachliche und sprachliche Lernprozesse und -ergebnisse modelliert und überprüft werden. Ähnlich verhält sich die Forschungssituation zu den anderen Qualitätsmerkmalen:

Inwiefern werden im Sportunterricht die Transparenz sprachlicher Ziele und Leistungen, verständlicher Input, die Inszenierung mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungen, Wortschatzarbeit, Textsortenarbeit, Wechsel von Darstellungsformen sowie sprachlich korrekatives Feedback zu formativen und summativen Zwecken realisiert? Wovon hängt eine Realisierung ab? Wie wirken diese Qualitätsmerkmale? Wie lassen sie sich zur Förderung fachlicher und sprachlicher Lernergebnisse systematisch beeinflussen? Welche Synergieeffekte ergeben sich aus dem Zusammenspiel von unterschiedlichen Herkunftssprachen im Rahmen der vielfältigen Sprachanlässe des Sportunterrichts?

Dabei bedarf es auch der genaueren Analyse der Potenziale der schriftlichen Sprachproduktion im Sportunterricht unter Abwägung ausreichender Bewegungszeiten. Zugleich gilt es, neben bereits bekannten, weitere sportspezifische Textsorten zu bestimmen und fachlich wie sprachlich zu analysieren, um sie für den didaktischen Prozess nutzen zu können.

Wie können Sportstätten sprachsensibel gestaltet werden und welche Wirkung entfalten sie? Wie können (angehende) Sportlehrkräfte erfolgreich auf die sprachliche Heterogenität in der Sporthalle, im Schwimmbad und auf den Außenanlagen vorbereitet werden? Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen sie, um sprachlicher Heterogenität im Sportunterricht angemessen begegnen zu können? Welche Rolle spielen dabei die verschiedenen Akteure, Inhalte und Strukturen in den drei Phasen der Sportlehrkräftebildung? Wie lassen sich Maßnahmen der sprachbildenden Sportunterrichtsentwicklung in übergeordnete Schulentwicklungsprozesse nachhaltig integrieren? Welche Gelingensbedingungen und Wirkungen auf Individual-, Unterrichts- und Schulebene lassen sich in diesem Zusammenhang identifizieren?

Erste Studien aus dem elementar- und grundschulpädagogischen Kontext belegen, dass Bewegung für die Sprache entwicklungsförderlich ist und auf diese positiv einwirken kann (Zimmer, 2008; Krüger, 2018b). Sie weisen dies für bestimmte Zielgruppen und fachsprachliche Fähigkeiten nach. Ungeklärt bleibt, inwiefern sich diese Ergebnisse im Blick auf andere Unterrichtsinhalte, sprachliche Fähigkeiten, jüngere sowie ältere Deutsch als Erst- und Zweitsprache Lernende übertragen lassen. In diesem Kontext sind auch die den Effekten zugrunde liegenden Wirkmechanismen zu identifizieren. Zeigen sich diese Effekte als Folge einer sprachlichen Enrichment-Strategie, für die der Sportunterricht bloß als Container fungiert? Oder basieren die beobachteten Sprachlernerfekte auf der aktivierenden Vorbereitung durch Bewegung, Spiel und Sport? Können sie auch für einsprachige Kinder und Jugendliche repliziert werden? Wie greifen fachliches und sprachliches Lernen ineinander? Übergeordnetes Forschungsziel sollte es sein, grundlagen- und anwendungsbezogenes Wissen dahin gehend zu generieren und dadurch eine empirisch gestützte, durchgängige Sprachbildung im Sportunterricht zu etablieren.

LITERATUR

- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013). Sprachförderung im Sportunterricht? Möglichkeiten und Grenzen. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit: 25. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7. bis 9. Juni 2012 in Magglingen* (S. 132-138). Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). (Hrsg.). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [08.10.2018].
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Beese, M. & Benholz, C. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 37-56). Weinheim und Basel: Juventa.
- Beese, M. & Roll, H. (2015). *Textsorten im Fach - zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung*. In C. Benholz, F. Magnus & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ* (S. 51-72). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brižić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Ceallaigh, T. O., Mhurchu, S. N. & Chroinin, D. N. (2017). Balancing Content and Language in CLIL. The Experiences of Teachers and Learners. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 58-86.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (79), 222-251.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Dadaczynski, K. & Schiemann, S. (2015). Welchen Einfluss haben körperliche Aktivität und Fitness im Kindes- und Jugendalter auf Bildungsergebnisse? Eine systematische Übersicht von Längsschnittstudien. *Sportwissenschaft*, 45, 190-199.
- Digel, H. (1980). Sprachgebrauchsprobleme im Sportunterricht. In ADL (Hrsg.), *Theorie in der Sportpraxis* (S. 68-75). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht: eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 26 (1), 25-47.
- Feilke, H. (2009). Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch*, 36 (218), 4-13.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4-13.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht - zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Frei, P. (2012). *Kommunikative Sportpädagogik*. Stuttgart: Lit-Verlag.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt: Lang.
- Friedrich, G. (2013). Erklärungen über Erklärungen. In J. Gießing, & M. Giese (Hrsg.), *Bewegung, Semiotik, Training. Eine Würdigung der Arbeiten des Sportwissenschaftlers Eberhard Hildenbrandt* (S. 11-23). Marburg: Tectum.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gibbons, P. (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 25-37). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster/ New York: Waxmann-Verlag.
- Gröben, B. (2000). Sprache als Medium – Wirkdimensionen verbaler Instruktionen im Bewegungsunterricht. In H. Altenberger, A. Hotz, U. Hanke & K. Schmitt (Hrsg.), *Medien im Sport – zwischen Phänomen und Virtualität* (S. 50-66). Schorndorf: Hofmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Härtig, H., Bernholt, S. & Retelsdorf, J. (2015). Unterrichtssprache im Fachunterricht – Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21 (1), 55-67.
- Heim, R. & Sohnsmeier, J. (2015). Schulsport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch* (S. 118-139). Schorndorf: Hofmann.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, 65 (3), 7-12.
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U & Gerlach, E. (2017). Motorische Basiskompetenzen in der Mittelstufe – Konstrukt, Korrelate und Einflussfaktoren. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (3), 270-289.
- Hildenbrandt, E. (2001). Bewegung beschreiben – Bewegung verstehen. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck im Sport* (S. 33-47). Hamburg: Czwalina.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R. & Teubner, J. (Hrsg.). (2014). *Bewegung und Sport in der Ganztagschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoberg, R. (1998). Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen: Languages for special purposes; Internationales Handbuch zu Fremdsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Bd. 1* (S. 954-960). Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann, R. & Weis, I. (2011). *Deutsch als Zweitsprache – alle Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Klingen, P. (2005). Schüler motivieren – Selbststeuerung fördern. *sportunterricht*, 54 (4), 99-104.
- Kniffka, G. & Roelke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Stuttgart: UTB.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Knüwer, S. (2015). *Durchgängige Sprachbildung im Sportunterricht*. München: Grin.
- Krüger, M. (2018a). Einstellungen von Sportlehramtstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht. Entwicklung und Validierung des ESBS-Instruments. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48 (3), 415-427.
- Krüger, M. (2018b). Second Language Acquisition Effects of a Primary Physical Education Intervention. A Pilot Study with Young Refugees. *PLoS ONE*, 13 (9), e0203664.
- Krüger, M. & Gebken, U. (2017). Sportunterricht für Seiteneinsteiger. *sportunterricht*, 66 (6), 175-181.
- Kuhlmann, D. (1985). Sprachliche Äußerungen des Lehrers im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 15 (4), 410-422.
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T. & Haseldiek, K. (2014). *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Küster, R. (2009). Metaphern in der Sportsprache. In M. Wermke, R. Hoberg & K. Eichhoff-Cyrus (Hrsg.),

- Flickflack, Foul und Tsjukahara. *Der Sport und seine Sprache* (S. 60-79). Mannheim: Duden.
- Leisen, J. (2011). Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (Mehrsprachigkeit, Bd. 32, S. 143-162). Münster: Waxmann.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Sprachen.
- Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 593-608.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60 (2), 309-365.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5 (1), 27-44.
- Madeira Firmino, N. (2015). *Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit – Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandl, H. (2006). Wissensaufbau aktiv gestalten. Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In G. Becker, I. Behnen, H. Gropengießer & N. Neuß (Hrsg.), *Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen* (S. 28-30). Friedrich: Seelze.
- Mavruk, G. (2016). Zur Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen. In C. Benholz & M. Frank/C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (S. 217-245). Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H.G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (2016). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Stuttgart: UTB.
- Metropolitan East Disadvantaged Schools Program (1989). *The Discussion Genre*. Erskineville, N.S.W.: DSP Printery.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW]. (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf [05.10.2018]
- Möhn, D. & Pelka, R. (1984). *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band II* (S. 84-111). Schwalbach: Debus.
- Pineker-Fischer, A. (2016). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Berlin: Springer.
- Prediger, S. (2010). Zur Rolle der Sprache beim Mathematiklernen – Herausforderungen von Mehrsprachigkeit aus Sicht einer Fachdidaktik. In R. Baurr & D. Scholten-Akoun (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009* (S. 172-181). Essen: Stiftung Mercator.
- Reich, H. (2008). *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.
- Risse, M. (2004). *Ein Konzept für den Sportunterricht in der Grundschule - KoBEX: Kommunizieren, Bewegen, Experimentieren*. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Roelke, T. (2010). *Fachsprachen* (3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rous, M. (2016). *Fachsprache im Biologieunterricht: Förderung von konzeptuellem Lernen und Textverstehen durch fachspezifisch-sprachensible Aufgaben*. Berlin: Logos.

- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Meyer & Meyer: Aachen.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. *sportunterricht*, 4 (62), 100-106.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Sonderheft 1, 15-30.
- Siebert-Ott, G. (2001). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul-)Forschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Simmler, F. (2000). Textsorten im Bereich des Sports. In K. Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 718-730). Berlin: de Gruyter.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [27.8.2017]
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). New York & London: Routledge.
- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im Physikunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 167-184). Tübingen: Narr.
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-25). Münster: Waxmann.
- Thiel, A. (2002). Gesprächsführung im Sportunterricht – Teil 2: Rückmeldung und Fragetechniken. *sportpädagogik* (2), 50-55.
- Uesserler, S., Runge, A. & Redder, A. (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42-67). Münster: Waxmann.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107-132). Tübingen: Narr.
- Wegener, M. & Kastrup, V. (2016). „Darf ich mal versuchen?“ – Verständigung im Sportunterricht. In D. Wiesche, M. Fahlenbrock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 119-127). Hamburg: Feldhaus.
- Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.). (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! – Status quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmer, R. (2008). Sprache und Bewegung. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 255-276). Schorndorf: Hofmann.