

Leibniz Universität Hannover
Philosophische Fakultät
Institut für Sportwissenschaften
Modul: Masterarbeit
SoSe 2016



Masterarbeit

Thema:

**Sportunterricht in Sprachlernklassen – Der Stellenwert von
Bewegung für geflüchtete Kinder und ihren Spracherwerb**

1. Prüferin: Frau Janina Jank
2. Prüfer: Dr. Steffen Schiedek

Julius Bo Rackemann
Germanistik und Sportwissenschaft
Master Lehramt Gymnasium (3. Fachsemester)
Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Inhalt

1	EINLEITUNG	4
2	DIE SITUATION GEFLÜCHTETER KINDER	5
2.1	AUSWIRKUNGEN VON FLUCHTURSACHEN UND FLUCHT.....	6
2.1.1	<i>Psychische Faktoren</i>	7
2.1.2	<i>Emotionale Faktoren</i>	7
2.1.3	<i>Körperlich-gesundheitliche Faktoren</i>	8
2.2	MIGRATION/ANKUNFT IN EINER NEUEN HEIMAT UND AUFGABEN DER AUFNAHMEGESELLSCHAFT	9
2.2.1	<i>Identität und Integration</i>	10
2.2.2	<i>Traumata</i>	12
2.2.3	<i>Sprachbarrieren</i>	12
2.2.4	<i>Möglichkeiten und rechtliche Situation</i>	13
2.2.5	<i>Resilienz</i>	15
2.2.6	<i>Zusammenfassung</i>	16
3	ANKUNFT IN DER SCHULE UND IHRE AUFGABEN	16
3.1	AUFGABEN DER SCHULE.....	17
3.2	SPRACHLERNKLASSEN	18
4	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DEUTSCHLAND (BZW. NIEDERSACHSEN) IN EINER SPRACHLERNKLASSE	20
4.1	ZWEIT- UND FREMDSPRACHERWERB (SEKUNDARSTUFE I).....	21
4.2	SPRACHERWERB IM DAZ-KONTEXT – IMMERSION UND SUBMERSION	24
4.3	ORGANISATION UND PLANUNG DES SPRACHENUNTERRICHTS.....	25
4.4	VERMITTLUNGSMETHODEN	28
4.5	DIMENSIONEN/EBENEN VON SPRACHEN UND SPRACHERWERB.....	31
4.6	EINFLUSSFAKTOREN AUF DEN ZWEITSPRACHERWERB.....	35
4.7	IDENTITÄTSAUFWAHRUNG UND DAS VERHÄLTNISS ZWISCHEN L1 UND L2	37
4.8	KULTURELLE ASPEKTE	39
4.9	ALLGEMEINE GÜTEKRITERIEN EINES SPRACHFÖRDERNDEN DAZ-UNTERRICHTS IN EINER SPRACHLERNKLASSE	40
5	LEGITIMATION UND MEHRWERT VON SPORTUNTERRICHT IN SPRACHLERNKLASSEN	42
5.1	BEWEGUNG, SPAß UND ABLENKUNG	43
5.2	PSYCHOEMOTIONALE FÖRDERUNG UND FLUCHTBEWÄLTIGUNG	44
5.3	SOZIALE UND KULTURELLE FÖRDERUNG UND INTEGRATIONSANBAHNUNG	46

5.4	PHYSISCHE FÖRDERUNG.....	47
5.5	SPRACHLICHE FÖRDERUNG.....	48
5.6	WOHLBEFINDEN UND RESILIENZFÖRDERUNG.....	50
6	SPRACHERWERBSUNTERSTÜTZENDER SPORTUNTERRICHT FÜR DIE SUS DER SPRACHLERNKLASSEN	51
6.1	SPRACHERWERB ALS ENTSCHEIDENDES ELEMENT FÜR FLUCHTBEWÄLTIGUNG UND INTEGRATION.....	52
6.2	SPORT (-UNTERRICHT) ALS VERBINDENDES ELEMENT VON FLUCHTBEWÄLTIGUNG, INTEGRATION UND SPRACHERWERB.....	53
6.3	BEWEGUNG, KOGNITION UND KONZENTRATION	54
6.4	BEWEGUNG UND ZWEIT- BZW. FREMDSPRACHERWERB	55
7	QUALITÄTSMERKMALE EINER SPRACHERWERBSFÖRDERUNG IM SPORTUNTERRICHT ...	57
7.1	RAHMENBEDINGUNGEN UND BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER BEDÜRFNISSE	58
7.2	ORGANISATIONSFORMEN.....	60
7.3	AUTHENTISCHE UND VIELFÄLTIGE KOMMUNIKATIONSANLÄSSE	62
7.4	HANDLUNGS- UND LEBENSWELTORIENTIERUNG	63
7.5	VISUALISIERUNG UND VERSPRACHLICHUNG VON BEWEGUNGEN/ LERNEN MIT MEHREREN SINNEN.....	64
7.6	SPIELFORMEN UND SCHÜLERAKTIVITÄT	66
7.7	SCHWERPUNKTE DER SPRACHLICHEN DIMENSIONEN.....	68
7.8	ANTEILE DES DEUTSCHEN UND DER MUTTERSPRACHEN DER KINDER	69
7.9	LEHRKRAFT	70
7.9.1	<i>Sprachliche Vorbildfunktion</i>	<i>71</i>
7.9.2	<i>Spezifisches Vokabular und Wortschatzarbeit.....</i>	<i>72</i>
7.9.3	<i>Umgang mit sprachlichen Fehlern.....</i>	<i>72</i>
7.9.4	<i>Interkulturelle Kompetenz.....</i>	<i>73</i>
8	LIMITIERENDE FAKTOREN DER SPRACHFÖRDERUNG IM SPORTUNTERRICHT	74
8.1	LEHRKRAFT	74
8.2	LERNGRUPPE UND EINZELNE LERNERINNEN	75
8.3	RAHMENBEDINGUNGEN	76
8.4	SPRACHUMFELD	77
9	KONZEPTE VON SPORTUNTERRICHT IN SPRACHLERNKLASSEN	77
9.1	ERHEBUNG DER LEIBNIZ UNIVERSITÄT HANNOVER.....	78
9.2	VORGABEN DES NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS.....	79
9.3	SCHULINTERNE VORGABEN	80
9.4	SPORTUNTERRICHT INNERHALB DER SPRACHLERNKLASSE (KONZEPT 1).....	80
9.5	SPORTUNTERRICHT IN DEN ZIEL- BZW. REGELKLASSEN (KONZEPT 2)	81

9.6	KEIN SPORTUNTERRICHT (MÖGLICHKEIT 3).....	81
10	VERGLEICH DES SPRACHFÖRDERPOTENTIALS DER KONZEPTE DES SPORTUNTERRICHTS IN SPRACHLERNKLASSEN	82
10.1	FORSCHUNGSFRAGE.....	82
10.2	METHODOLOGIE/FORSCHUNGSDESIGN	84
10.2.1	<i>Vorverständnis</i>	84
10.2.2	<i>Ressourcen</i>	85
10.2.3	<i>Erhebungsmethode</i>	85
10.2.4	<i>Auswahl der Stichprobe und der Erhebungszeitpunkte</i>	88
10.2.5	<i>Vorgehen im Auswertungsprozess</i>	89
10.3	ERGEBNISSE.....	90
10.3.1	<i>Ergebnisse von Konzept 1</i>	91
10.3.2	<i>Ergebnisse von Konzept 2</i>	94
10.3.3	<i>Ergebnisse von Möglichkeit 3</i>	95
10.4	DISKUSSION/INTERPRETATION	95
10.4.1	<i>Methodendiskussion</i>	95
10.4.2	<i>Bedeutung der Unterschiede und Konzeptvergleich</i>	97
10.4.3	<i>Konsequenzen für einen spracherwerbsförderlicheren Sportunterricht</i>	103
10.4.4	<i>Neue Konzeptidee</i>	105
11	FAZIT	106
12	LITERATURVERZEICHNIS	109
13	ANHANG	116

1 Einleitung

Eine der wenigen Tatsachen über die in der Wissenschaft Einigkeit herrscht, ist folgende: Das menschliche Gehirn ist das komplizierteste und am wenigsten erforschte Gebilde des Universums. „Es gehorcht nicht nur den üblichen Gesetzen von Physik und Chemie, sondern produziert darüber hinaus den sogenannten ‚Seiner-selbst-bewußten-Geist‘. Unserer Definition nach versteht man darunter die Fähigkeit zum abstrakten Symboldenken unter Ich-Bezug, Zukunftsplanung und Sprachanwendung“ (Hollmann/Strüder 2001, 13). Diese Aspekte gelten als einzige qualitative Differenzierungsmöglichkeiten zwischen den Menschen und allen Tieren und verdeutlichen die enorme Bedeutung der Sprache als eine der drei wichtigsten evolutionären Errungenschaften der Spezies Mensch.

Auch im Rahmen der Flüchtlingspolitik wird aktuell immer wieder die Sprache und der Spracherwerb als erstes wichtiges Ziel herausgestellt, um dem Grundbedürfnis des Menschen nach Kommunikations- und Handlungsfähigkeit gerecht werden zu können. Im April 2016 konnte die deutsche Bundesregierung sich in Koalitionsverhandlungen zur erstmaligen Einführung von Gesetzen bzgl. der Integration einigen (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016). „Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland werde es ein Bundesgesetz zur Integration geben“, so Bundeskanzlerin Angela Merkel (ebd.) in einem Statement zu den Ergebnissen der Verhandlungen. Es gehe vor allem um das „Prinzip des Förderns und Forderns“ (ebd.). Auf seiner Basis soll ein Entzug des dauerhaften Bleiberechts von anerkannten Flüchtlingen möglich werden, wenn sie keine hinreichenden Anstrengungen zur Integration, wobei vor allem der Erwerb der deutschen Sprache gemeint ist, nachweisen können. Dieser Entzug ist deutschlandweit stark umstritten, zeigt aber eindrucksvoll die Bedeutung des Erlernens der deutschen Sprache für nach Deutschland geflüchtete Menschen.

Menschen in allen Altersstufen und mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen benötigen, nicht erst seit diesem neuen Gesetz, sprachliche Förderung, um im Alltag handlungs- und integrationsfähig zu sein. Für Kinder ist die Institution Schule für die sprachliche Förderung zuständig. Entsprechend ausgebildete Lehrkräfte und effektive Förderprogramme müssen im Bereich des Spracherwerbs realisiert werden. Verstärkte Maßnahmen in der universitären Ausbildung und das Entstehen eigener Studiengänge im

Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache lassen „[...] erwarten, dass dieser Lernbereich in allen Bildungsphasen [...] weiterhin an Bedeutung gewinnt“ (Rösch 2011, 18). Alleinige Sprachförderung kann aber nicht die Lösung von Integration und Fluchtbewältigung sein. Integration erfolgt über vielschichtige personale Prozesse und es wäre naiv anzunehmen, dass das Beherrschen der deutschen Sprache mögliche Identitätskrisen und Fluchttraumata bewältigt und eine angenehme Integration automatisiert. Hierbei kann der mehrperspektivisch pädagogische Wert von Sport in den Fokus gerückt werden.

Inwiefern Sportunterricht relevant für geflüchtete Kinder ist, und inwiefern im und durch Sportunterricht eine Spracherwerbsunterstützung generiert werden kann, soll anhand theoretischer und praktischer Auseinandersetzungen von Spracherwerb in Bewegung beleuchtet werden. Zur Verdeutlichung dieser Zusammenhänge behandelt die vorliegende Arbeit zunächst ein breites Spektrum an möglichen Auswirkungen und Problemen einer Flucht und der folgenden Migration sowie basale Wissensstände des Zweitspracherwerbs, um im Anschluss daran Qualitätsmerkmale eines sprachfördernden Sportunterrichts zu erarbeiten. Dabei soll der Spracherwerb als eines der wichtigsten Elemente von gelingender Integration und Fluchtbewältigung untersucht werden und die Wichtigkeit von Sportunterricht, sowie die Förderung des Spracherwerbs im Rahmen von Sportunterrichtskonzepten in Sprachlernklassen eruiert werden.

2 Die Situation geflüchteter Kinder

In dieser Arbeit sollen Kinder von der 5. bis zur 10. Klasse, also in einem Alter von etwa 10-16 Jahren und in der schulischen Phase der Sekundarstufe I, ins Zentrum gestellt werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass einige Schülerinnen und Schüler (im Folgenden mit SuS abgekürzt) noch nie eine Schule besucht haben bzw. die in Deutschland geltenden schulischen Maßstäbe und Routinen nicht kennen. Die geflüchteten Kinder haben die Phase der schulischen Sozialisation der Grundschule verpasst (vgl. Günther/Günther 2007, 13). Zudem muss von starken, individuell unterschiedlich ausgeprägten Auswirkungen der Flucht auf psychischer, emotionaler und physiologischer Ebene ausgegangen werden (siehe 2.1). In der Folge gehen aus diesen unterschiedlichen Erfahrungen verschiedene Probleme und Verläufe der Migration hervor

(siehe 2.2). „Das komplexe Verhältnis zwischen den belastenden Faktoren vor, während und nach der Flucht, den unterstützenden oder destabilisierenden Faktoren im sozialen System und dem psychischen und körperlichen Befinden sollte im diagnostischen Prozess beachtet werden“ (Brandmaier 2013, 28).

Eine individuelle und mehrschichtige Förderung erscheint aufgrund dieser differenten Erfahrungen unerlässlich, um eine Fluchtbewältigung, Migration und Integration gewährleisten und anbahnen zu können.

2.1 Auswirkungen¹ von Fluchtursachen und Flucht

„Seit Tausenden von Jahren migrieren Menschen auf der Suche nach einem besseren Leben“ (Hargasser 2016, 16). Kriege, Menschenrechtsverletzungen, Verfolgung von Minderheiten und Umwelt- und Naturkatastrophen sind nur einige weitere Ursachen von Flucht (vgl. ebd., 19). Im ersten Fall kann von einer geplanten und in den anderen Fällen von Zwangsflucht gesprochen werden. Die folgende Migration unterscheidet sich in beiden Fällen enorm, da freiwillig migrierende Menschen einen emotionalen und realen Zugang zu dem Zurückgelassenen haben und nicht überstürzt und unfreiwillig ihre bisherige Lebenswelt verlassen haben (vgl. Zimmermann 2015, 22f.). Jeder Flucht liegen also verschiedene Ursachen und Motive zugrunde (vgl. Grafe 2013, 23) und der Fluchtverlauf ist höchst individuell.

Kinder können gemeinsam mit ihren Eltern oder Bekannten fliehen. Weiterhin gibt es Kinder bzw. Jugendliche, die alleine flüchten oder von ihrer Familie losgeschickt werden, um ein besseres Leben haben zu können (vgl. Grafe 2013, 27). Ferner ist der Verlust der Eltern oder anderer Bezugspersonen während der Flucht möglich. In diesen Zusammenhängen wird von „unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“ (ebd., 25) gesprochen, wobei der Hauptteil dieser zwischen 15 und 18 Jahre alt sind, sich aber auch viele in der Sekundarstufe I befinden (vgl. Hargasser 2016, 104).

¹ Die folgenden Auswirkungen beschreiben mögliche Aspekte. Es wurde für geflüchtete Menschen generell eine höhere Vulnerabilität, psychische Belastung etc. eruiert (vgl. Hargasser 2016, 92), was aber nicht bedeutet, dass jedes geflüchtete Kind alle der folgenden genannten Faktoren einer Flucht erlebt hat. Vielmehr soll die Individualität jedes Menschen hervorgehoben werden. Eine gezielte und differenzierte Betrachtung und Behandlung eines jeden Einzelfalls erscheint deshalb beim Umgang mit geflüchteten Menschen als besonders notwendig.

Aufgrund dieser Diversität der Fluchterfahrungen und –gründe in der Prämigrationsphase muss von sehr unterschiedlichen Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen der Persönlichkeiten ausgegangen werden, die nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können.

Bei Kindern muss von einer unabgeschlossenen Persönlichkeitsentwicklung und erhöhten Vulnerabilität ausgegangen werden (vgl. Hargasser 2016, 94), weshalb die Fluchterfahrungen i.d.R. eine besonders große Auswirkung auf die weitere kindliche Entwicklung haben.

2.1.1 Psychische Faktoren

Maßgeblicher Faktor für den Grad der psychischen Belastung ist die Unterscheidung zwischen einer Zwangsflucht und einer geplanten Flucht. Dabei ausschlaggebend sind die Fluchtursachen und das Ausmaß des erlittenen Leids vor der Flucht, welche die psychische Situation nach der Flucht mitbestimmen (vgl. Zimmermann 2015, 14).

Auf dem zumeist langen Fluchtweg ins Zielland kämpfen die Kinder mit unterschiedlichen Problemen: Insbesondere psychische Faktoren wie Stress, Ungewissheit, Angst und Hunger (vgl. ebd., 53) bestimmen ihren Alltag. Je nach Art der Flucht schweben die Flüchtenden in ständiger Gefahr und müssen Angst vor Gewalt haben. Häufig ist eine Abhängigkeit von Schlepperbanden gegeben, die ein Gefühl der Hilflosigkeit hervorrufen kann.

2.1.2 Emotionale Faktoren

Eng mit den psychischen Faktoren verbunden, sind die emotionalen Belastungen und Einflüsse. Besonders der Heimatverlust und der damit verbundene Ortswechsel werden von Kindern als gravierend und traumatisch erlebt. Durch die fehlenden Kommunikationsmöglichkeiten aufgrund des Passierens unterschiedlicher Sprachregionen kann es zu Hilflosigkeitszuständen und einer weiter vertieften emotionalen Belastung durch das Verlassen der heimatlichen Gebiete kommen. Eine Verschiebung und Infragestellung der eigenen Identität (siehe 2.2.1) ist durch das Zurücklassen der gewohnten Umgebung und des normalen Bezugssystems möglich. Kommt es zudem zu einem Verlust der „elterlichen Schutzpersonen“ (Zimmermann 2015, 55) bzw. anderer „primäre[r] Bezugspersonen“ (Zimmermann 2015, 55) bzw. anderer „primäre[r] Bezugspersonen“ (Zimmermann 2015, 55) bzw. anderer „primäre[r] Bezugspersonen“ (Zimmermann 2015, 55).

sonen“ (ebd. 60f.) muss auf emotionaler Ebene mit starken Dysbalancen und Trauerzuständen gerechnet werden.

Ungewissheit ist vor und während der Flucht ein ständiger Begleiter flüchtender Kinder. Die Zukunft, das Ankunftsland und die dort lebenden Menschen sind unbekannte Faktoren, die junge Menschen emotional belasten können.

2.1.3 Körperlich-gesundheitliche Faktoren

Flüchtende Kinder können „Hunger, Gewalt und Verfolgung, Folter [und] Vertreibung“ (Hargasser 2016, 94) erleben und sind damit Unterernährung und hohen körperliche Belastungen ausgesetzt (vgl. Zimmermann 2015, 53). Eine Wechselwirkung mit den emotionalen und psychischen Belastungen in Kombination mit der mangelnden körperlichen Unversehrtheit führt zu einem erhöhten Risiko für die Erkrankung bzw. das Ausbrechen von psychischen Erkrankungen (vgl. Hargasser 2016, 95) und Traumata (siehe 2.2.2).

Andersherum wirkt sich das Erleben von Unglück und Leid, als zunächst mehrheitlich psychisch emotionale Belastung, in vielen Fällen negativ auf die körperliche Gesundheit aus (vgl. Philipp/Aymanns 2010, 67). Im Zuge der fortschreitenden psychobiologischen Stressforschung konnten physiobiologische Folgeerscheinungen nach chronisch belastenden Lebenslagen oder belastender Lebensereignisse nachgewiesen werden (vgl. ebd., 71). Vor allem eine häufig auftretende stressinduzierte Reduzierung der Immunaktivität ist als Risikofaktor körperlicher Erkrankungen einzustufen. „Denn [die chronischen Stressoren] scheinen die gravierendsten immunsuppressiven Effekte zu besitzen [...]“ (ebd., 72).

Eine meistens „mangelnde Gesundheitsversorgung“ (Zimmermann 2015, 53) während der Flucht erschwert die Aufrechterhaltung der körperlichen Unversehrtheit zusätzlich. Denkbar sind auch Fälle von Missbrauch, die insbesondere Mädchen widerfahren können. Solche Übergriffe können schwerste körperliche, psychische und emotionale Folgen nach sich ziehen.

2.2 Migration/Ankunft in einer neuen Heimat und Aufgaben der Aufnahmegesellschaft

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Deutsches Grundgesetz Art. 3, Abs. 3).

Trotz der klaren Gesetzeslage, der deutschen Willkommenskultur und grundsätzlich positiven Aufnahme von Flüchtlingen ist die Ankunft im Zielland bzw. in einer neuen Heimat (falls das gewünschte Zielland nicht erreicht wird) zwar zunächst als Erreichen des Ziels definiert, löst aber nicht alle genannten, durch die Flucht und die Fluchtursachen ausgelösten, individuellen Probleme. Mit der Ankunft beginnt die schwierige Migrationsphase (vgl. Hargasser 2016, 92). Traumata, Identitätskrisen und der Verlust von Angehörigen sind mögliche Aspekte, die im Zuge der Migration aufgearbeitet und berücksichtigt werden müssen. Neben „[...] finanziellen Problemen belegen Studien eine Begünstigung der Entstehung psychischer Erkrankungen durch mangelnde Integration“ (Feldmann/Seidler 2013, 10). Besonders Kinder sind einer Reihe von „Postmigrationsstressoren“ (Brandmaier 2013, 15) ausgesetzt. Migration bedeutet insbesondere für junge Menschen eine erhebliche Herausforderung, da die Bedingungen von Migration eine Bewältigung der Aufgaben der Adoleszenz (z.B. „Ablösung von den Eltern und die Entwicklung einer selbstständigen Zukunftsplanung“ (Grafe 2013, 59)) erschweren. Kinder müssen während der Phase der Adoleszenz komplexe Anforderungen, die „[...] an ihre Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung gestellt sind [...]“ (Röhner 2005, 66), bewältigen.

Auf physiologischer Ebene besteht ein Bedarf in der Behandlung und Prävention von „psychosomatisch bedingte[n] körperliche[n] Problemen“ (Pabst/Gerigk/Erdag/Paulsen 2013, 115) und der Aufarbeitung der fluchtbedingten körperlichen Beeinträchtigungen.

Des Weiteren kann der ungewisse Status der Aufenthaltsberechtigung und somit die Anfangszeit am Ankunftsort einen Stressfaktor darstellen, der psychische oder traumatische Belastungen zur Folge haben kann bzw. die Aufarbeitung der bestehenden Probleme behindert (vgl. Zimmermann 2015, 56). Die äußerst unsichere statusrechtliche und ökonomische Situation führte in extremen Einzelfällen zu öffentlichen Selbstverbrennun-

gen (vgl. Krueger 2013, 35). Als Voraussetzung und Ziel einer humanitären Aufnahmegesellschaft sollte eine wertschätzende Behandlung und Ermöglichung eines entsprechend angenehmen Wartens auf das Ergebnis des Asylantrags deklariert werden. Dieses Warten ist, wie die folgenden Faktoren beleuchtet werden, durch vielschichtige Probleme und Aufgaben für die geflüchteten Kinder gekennzeichnet.

2.2.1 Identität und Integration

Das Ankommen in einer neuen Heimat ist gleichzeitig mit dem Verlust des bisherigen Kultur- und Wertesystems verbunden (vgl. Pabst et al. 2013, 116). Häufig ist eine „Unvereinbarkeit der Wertesysteme“ (Feldmann/Seidler 2013, 10) gegeben, was eine Öffnung der Identität verhindert und es kann in der Folge zu einer „Abgrenzung gegenüber einer neuen sozialen Umwelt“ (Gissendanner/Callies/Schmid-Ott/Behrens 2013, 61) kommen. In diesem Kontext können Zweifel an der bestehenden Identität entstehen und eine Neuorientierung und Suche nach Aspekten einer neuartigen Identität beginnen (vgl. Grafe 2013, 56).

Zimmermann (2015, 25) unterscheidet drei Arten der Anpassung der Identität im Rahmen der Migration: Die *Assimilierung* bezeichnet „[...] die (freiwillige oder erzwungene) Anpassung an die Werte und Ordnungen der aufnehmenden Gemeinschaft [...]“ (ebd.). Zweitens kann es zu einer *Separation* kommen, wobei entweder eine abgeschlossene ethnische Minderheit entsteht oder es zu einer individuellen sozialen Isolation kommen kann. Die dritte Möglichkeit der Anpassung der Identität ist die *Integration* (vgl. ebd.). Integration umfasst die Ausbildung einer Wertegemeinsamkeit unter Einbezug von Gruppierungen oder Menschen, die zunächst oder neuerdings andere Werthaltungen vertreten. Es ist also eine Aufnahme von Gruppierungen in eine bestehende gesellschaftliche Gruppe (bspw. ein Nationalstaat) gemeint, bei der sich die bestehende Gruppierung an die neue Gruppierung anpasst und andersherum (vgl. Parsons 1976, 176). Gesellschaftswissenschaftlich wird die Integration als die für alle beteiligten Personengruppen vielversprechendste Lösung eines erfolgreichen und angenehmen Miteinanderlebens angesehen, da sich alle aufeinander einstellen und verändern und in Folge dessen eine neue gemeinsame kulturelle Basis entstehen kann, in der sich bestenfalls jedes Individuum wiederfindet. Integration beschreibt einen dynamischen, sehr differenzierten und langwierigen Prozess des Zusammenwachsens. Bei der Integration handelt es sich, ins-

besondere in großen sozialen Komplexen, um eine idealistische Utopie, da nie alle Menschen aufeinander zugehen oder Kompromisse machen wollen (vgl. Peters 1993, 205). Es herrscht aber in Deutschland und der westlich aufgeklärten Welt weitgehender wissenschaftlicher und auch gesellschaftspolitischer Konsens darüber, dass sie die angestrebte Form der humanitären und angemessenen Aufnahme von geflüchteten Menschen ist: „Den Anderen als sowohl mit mir identisch (d.h. er ist wie ich), wie als andersartig zu betrachten, das ist der Weg, der gegangen werden muss. [...] Jede Kultur hat ihre Würde und ihre Eigenheiten, und diese Grundwerte heißt es zu achten“ (Forum Europarat 1980 in Edelhoff 2009, 22).

Bei der Integration werden allerdings mehr Anpassungsanforderungen von Seiten der einwandernden Gruppierungen verlangt. Aufgrund dieser nötigen Änderungen der inneren Einstellungen, der Identität und der neuen Einflüsse ist der Integrationsprozess selbst als Auslöser von möglichen Identitätskrisen für geflüchtete Kinder ein maßgeblicher Faktor. Migranten² leben „[...] in ständiger Angst vor Verlust [ihrer] individuellen und kulturellen Identität“ (Ardjomandi 1998, 314). Sie pendeln im Kulturkonflikt hin und her und kämpfen mit „Identitätsdiffusion“ (Lanfranchi 2006, 124), also einem unklaren Selbstbild. Zudem sind Migranten immer fremd: „Fremd ist nicht der Inländer, sondern der Ausländer, der fremd bleibt, auch wenn er sich im Aufnahmeland zeitlebens aufhält, dort geboren oder aufgewachsen ist“ (Kalaitzidis 2013, 54). Für die eigene Identität ist dieser Zustand eine schwierige Neuerung, da er im Herkunftsland nicht erfüllt und erfahren werden konnte.

Ein Neubeginn ist häufig von einem Verlust des Prestiges und der sozialen Stellung innerhalb der verlorenen Peer-Group gekennzeichnet, welche die geflüchteten Kinder in der Herkunftsgesellschaft innehatten. Dieser Verlust von innerer Identifikation kann Sinnkrisen und Minderwertigkeitsgefühle hervorrufen und ist für junge Menschen in der Findungsphase der Adoleszenz besonders typisch (vgl. Hargasser 2016). In der Konsequenz ist die „soziale Stellung von Migranten in der [Aufnahme-] Gesellschaft“ (Lanfranchi 2006, 125) belastend und erschwert eine geregelte Identitätsbildung bzw. –findung.

² Im weiteren Verlauf der Arbeit verwende ich der Einfachheit halber generell das generische Maskulin und schließe bei dieser Verwendung, falls nicht explizit anders erwähnt, beide Geschlechter ein.

Auch die familiäre Identität und Position in der Familie kann sich durch den Verlust von Angehörigen verändern (vgl. Hargasser 2016, 104).

2.2.2 Traumata

Durch die genannten Faktoren einer Flucht können unterschiedlichste Formen von Traumata entstehen. Sowohl die Zeit vor der Flucht und während der Flucht als auch nach Ankunft im Migrationsland kann aufgrund divergierender Einflussfaktoren traumauslösend sein.

Eine Aufarbeitung und Therapierung der erlittenen Traumata ist ebenso wichtig wie das Verhindern weiterer psychischer Erkrankungen, die als typisch für geflüchtete Menschen gelten (vgl. Pabst et al. 2013, 115). Diese Aufgabe einer Bearbeitung und präventiven Verhinderung weiterer Traumata stellt sich einer humanitär ausgerichteten Aufnahmegesellschaft: „Nur ein längerfristig verlässliches und sicheres soziales Umfeld bietet die Möglichkeit, eine solch erhebliche Verletzung des Selbst zu bearbeiten und gegebenenfalls zu heilen“ (Krueger 2013, 38).

Traumata können, neben einem sicheren Umfeld, vor allem durch die Steigerung des Selbstwertgefühls und der Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz therapiert werden. Eine behutsame Integration, durch Spracherwerb und Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft, können bei diesen Aspekten der Therapie große Fortschritte ermöglichen.

Studien belegen eine Begünstigung der Entstehung psychischer Erkrankungen durch mangelnde Integration (Feldmann/Seidler 2013, 10), was für ein Hinwirken auf integrationsfördernde Maßnahmen spricht.

2.2.3 Sprachbarrieren

Mit der Erstsprache³ (in diesem Fall nicht Deutsch) bewältigen Kinder die ersten wichtigen Schritte ihrer Identitätsbildung in ihrem Heimatland (vgl. Röhner 2005, 65). Nach der Einwanderung nach Deutschland gerät die Erstsprache mit der Zweitsprache (Deutsch) in Konflikt. Dabei wird die Erstsprache „[...] grundlegend in Frage gestellt, wenn das Kind in [...] die Schule kommt und in ein Umfeld eintritt, das seine Sprache nicht spricht

³ Eine detailliertere Definition von Erst- und Zweitsprache (-erwerb) erfolgt in Kapitel 4.

und in dem es sich nicht sprachlich verständigen kann“ (ebd.). Baumert/Schümer (2001, 379) sehen in der Sprache den größten Faktor der schulischen Leistungsfähigkeit:

Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Nach den Befunden scheinen sich sprachliche Defizite kumulativ in Sachfächern auszuwirken, sodass Personen mit unzureichendem Leseverständnis in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind.

Auch im Alltag sind sprachliches Unwohlsein und psychische Dysbalancen aufgrund der fehlenden kommunikativen Selbstverständlichkeit häufige Ursachen von möglichem Rückzugsverhalten und Isolation.

Sprache hat also im Kontext eines zweisprachigen Aufwachsens eine enorme Bedeutung und Funktion für die kindliche Entwicklung. Deshalb müssen Maßnahmen zum Erwerb der Umgebungssprache und zur Prävention, vor den genannten negativen Auswirkungen einer nicht ausreichenden Sprachkompetenz, eingeleitet werden (vgl. Jampert 2005, 42).

2.2.4 Möglichkeiten und rechtliche Situation

„Traumatogene psychopathologische Zustandsbilder, etwa in Form dissoziativer Zustände, Amnesie oder andere posttraumatische Symptome können, zusätzlich zu den meist bestehenden Sprachproblemen, die interaktionellen und kommunikativen Fähigkeiten des Antragstellers [...] bis hin zur Unfähigkeit beeinträchtigen“ (Feldmann/Seidler 2013, 12). Diese Zusammenfassung der möglichen Problemzustände von geflüchteten Menschen verdeutlicht den Handlungsbedarf der Aufnahmegesellschaft. Die deutsche Aufnahmegesellschaft hat zahlreiche Mechanismen zur „Verbesserung der sozialen und ökonomischen Lebensverhältnisse“ (Brandmaier 2013, 28) etabliert und muss sich zum Ziel machen, diese noch eingeschränkten Möglichkeiten von asylsuchenden Menschen zu erweitern. So erhalten geflüchtete asylsuchende Menschen, auch Kinder, unabhängig von der Wahrscheinlichkeit der Erteilung eines Bleiberechts, finanzielle Mittel und eine Grundversorgung, sowie Unterkunft in einer Flüchtlingseinrichtung (vgl. Feldmann/Seidler 2013, 10). Unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen wird bspw. schnellstmöglich die Eingliederung in eine deutsche Familie ermöglicht und auch der Erwerb der deutschen Sprache wird durch vielseitige Projekte gefördert. Viele Konzepte zur Unterstützung von geflüchteten Kindern gibt es bereits, aber es „[...] besteht gegen-

wärtig die dringende Notwendigkeit der Weiterentwicklung und Evaluation transkultureller Konzepte für die Versorgung traumatisierter Flüchtlinge [...]“ (ebd., 11). Aber auch für nicht traumatisierte Kinder müssen weitere Versorgungs- und Fördersysteme etabliert werden.

Das Hauptaugenmerk des Konzepts der Integration von asylsuchenden Kindern ist die Eingliederung in das Schulsystem. Sie sind schulpflichtig und haben, wie alle anderen Kinder dieser Erde ein Recht auf Bildung (vgl. Mercator-Institut 2015, 34). „Die Schulpflicht ist - wie auch das Recht auf Bildung - in Deutschland nicht auf Bundesebene gesetzlich verankert, sondern in den Schulgesetzen und Landesverfassungen der Bundesländer“ (ebd., 36).

Für das Land Niedersachsen gilt die folgende Regelung: „Wer in Niedersachsen seinen Wohnsitz, seinen gewöhnlichen Aufenthalt oder seine Ausbildungs- oder Arbeitsstätte hat, ist [...] zum Schulbesuch verpflichtet“ (Niedersächsische Landesschulbehörde 2015, 49). „Bei Asylbegehrenden beginnt der gewöhnliche Aufenthalt erst nach dem Wegfall der Verpflichtung, in einer Aufnahmeeinrichtung im Sinne des §44 Abs.1 AsylVfG zu wohnen“ (Niedersächsische Landesschulbehörde 2009, Absatz 3.1.2).

Der Wegfall der Verpflichtung in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen und damit die Schulpflicht, tritt bspw. bei Anerkennung des Asylantrags in Kraft oder in unterschiedlichen anderen Situationen, für Kinder in der Regel spätestens drei Monate nach der Einreise bzw. -wanderung. Theoretisch haben geflüchtete Kinder jedoch immer das Recht zur Schule zu gehen, weshalb es auch Beschulungsprogramme in Erstaufnahmeeinrichtung gibt. Aufgrund des zuletzt starken Zuwachses der Flüchtlingsströme muss allerdings in Einzelfällen von einem langwierigeren Weg in die Schule aufgrund mangelnder organisatorischer Kapazitäten ausgegangen werden. Ein möglichst schneller und unkomplizierter Weg in die Schule sollte das Ziel eines handlungsfähigen staatlichen Organisationsrahmens sein, um u.a. einen zügigen Start des Spracherwerbs und der Integration zu gewährleisten.

2.2.5 Resilienz

Unter Resilienz kann man die Fähigkeit verstehen, zerrüttenden Herausforderungen des Lebens standzuhalten und aus diesen Erfahrungen gestärkt und bereichert hervorzugehen. Mit Resilienz sind nicht nur allgemeine Stärken gemeint, sondern auch dynamische Prozesse, die unter signifikant ungünstigen Umständen die Anpassung an eine gegebene Situation begünstigen (Walsh 2006, 43).

Resiliente Individuen besitzen eigene Schutzfaktoren, die sich in speziellen Persönlichkeitsausprägungen zeigen. Hierbei sind nach Filipp/Aymanns (2010, 266ff.) u.a. Optimismus, Hoffnung, Humor, körperliche Fitness, Selbstaufmerksamkeit, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit zu nennen.

Dazu ist die Familie die zweite wichtige Konstante im Leben, die bspw. bei stabilen und engen Bindungen, resilienzfördernd wirken kann (vgl. Werner 2006, 31f.). Neben den internen Faktoren des Individuums kann aus dieser Perspektive die Familie als externer Faktor für den Grad der Entwicklung der Resilienz bezeichnet werden.

Als dritter entscheidender und ebenfalls externer Faktor erwies sich das Umfeld. Dazu sind Gleichaltrige und ältere Bezugspersonen zu zählen und insbesondere auch das Schulumfeld und Lehrkräfte. Auch diese Aspekte haben einen Einfluss auf die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen mit widrigen Lebensumständen umzugehen (vgl. Werner 2006, 32). Für geflüchtete Kinder nimmt folglich die Schule und die jeweiligen Bezugspersonen (Lehrkräfte und andere SuS), als soziales Umfeld (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 235ff.), eine entscheidende Position in der Resilienzförderung ein. „Zu den bedeutendsten förderlichen Merkmalen der Umwelt gehören sowohl Kindergarten und Schule als auch familien- und schulergänzende Institutionen der Kinderbetreuung“ (Lanfranchi 2006, 134).

Bei Resilienz handelt es sich allgemein folglich um „[...] Handlungs- und Orientierungsmuster, die Individuen in der Konfrontation und der Bewältigung von widrigen Lebensumständen herausbilden“ (Hildenbrand 2006, 205). Eine externe Resilienzförderung durch die Umwelt (Schule) bedeutet also die Ermöglichung, Entwicklung und Unterstützung der persönlichen Lösungen zur Bewältigung dieser Umstände. Schule kann also selbst Einfluss als externer stabiler Schutzfaktor nehmen, aber auch ein Setting bieten, in dem sich die internen Schutzfaktoren individuell entwickeln können. In Verbindung mit der schulimmanenten Familienzusammenarbeit kann Schule auch zu einem besseren und resilienzfördernderen Familienumfeld beitragen.

2.2.6 Zusammenfassung

Die Migrationsphase kann als Phase „erhöhter Vulnerabilität“ auf allen Ebenen der menschlichen Existenz bezeichnet werden, „[...] die sich aus dem Prozess der Gestaltung des Übergangs (auf kultureller, sprachlicher, schulischer und sozialer Ebene) vom Herkunfts- ins Aufnahmeland ergibt“ (Lanfrachi 2006, 126).

Identitätskrisen, Traumata, soziale und sprachliche Barrieren und die schwierigen Anforderungen und Bedingungen der Integration und des ungewissen Status sind mögliche Stressoren, die sich negativ auf die individuellen Entwicklungen von geflüchteten Kindern auswirken können.

Daraus ergeben sich Aufgaben für das Aufnahmeland, um diese Stressoren abzumildern, präventiv und diagnostisch Behandlungen einzuleiten, resilienzfördernde Strukturen zu gewährleisten, Spracherwerb zu fördern und eine Integration, als anzustrebende Ausprägung der Migration, anzubahnen. Hierbei ist die Institution Schule, als eine der wichtigsten Instanzen der kindlichen Entwicklung, in der Verantwortung, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

3 Ankunft in der Schule und ihre Aufgaben

Eine enorme Differenz der Persönlichkeiten der geflüchteten und in die Schule eintretenden SuS kann aufgrund der beschriebenen vieldimensionalen Auswirkungen und Verläufe der Prämigrations- und der Migrationsphase (siehe 2; 2.2) angenommen werden. „Positive Schulerfahrungen“ (Hargasser 2016, 99) zu machen, ist dabei ein enorm bedeutender Faktor für eine erfolgreiche Bewältigung der Flucht und Migration. Dies kann nur durch integrationsfähige Schulen bewirkt werden. Deren Ziel muss [...]

„kindorientiert sein und im Zusammenhang mit sozialer Integration so gesehen werden, dass Integrationsfähigkeit eine Absage an die negative Bewertung eines Menschen durch Mitmenschen aufgrund seiner Leistungsfähigkeit, Intelligenz oder anderer Ausgrenzungsmerkmale, jedoch eine gleichwertige Aufnahme und Annahme jedes Kindes bei ungleichen Leistungspotentialen und anderen Merkmalen bedeutet“ (Schubert 2004, 31).

Prinzipiell können zwei Modelle der Eingliederung der Kinder in das deutsche Schulsystem beobachtet werden. Die eine Möglichkeit ist die direkte Beschulung der geflüchteten Kinder in einer altersgemäßen Regelklasse (z.T. mit zusätzlichem Förderunterricht in Deutsch) und die andere Option umfasst eine Zuteilung zu einer Förderklasse bzw.

Sprachlernklasse. Bei dieser zweiten Option bestehen von Bundesland zu Bundesland und auch innerhalb der Schulformen Unterschiede.

Trotz des, im internationalen Vergleich, guten deutschen Bildungssystems scheint es nicht ausreichend auf die Bedürfnisse migrierender Kinder eingestellt zu sein, was die Zahlen der Schulabschlüsse verdeutlichen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010). Auch Ahrenholz (vgl. 2015, 7) attestiert den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine problematische Bildungssituation, welche inzwischen allerdings aufgrund vieler Untersuchungen bekannt ist. Viele bildungspolitische Anpassungen sind bspw. durch das Niedersächsische Kultusministerium (im Folgenden NKM) (2014a) bereits umgesetzt worden, aber ohne weitere Maßnahmen zur Veränderung des deutschen Schulbildungssystems und einem laufenden Fortschritt in Bereich der Unterrichtspraktiken und -formen können die geflüchteten Kinder nicht ausreichend und förderlich am Schulalltag partizipieren. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zu diesem nötigen Fortschritt in der kindgerechten Beschulung geleistet werden. Aktuell von der Sprachwissenschaft gestellte Forderungen an das deutsche Schulsystem in Bezug auf die Beschulung von geflüchteten Kindern sind insbesondere die Abkehr vom monolingualen Habitus (dieser ist nicht im Sinne des GER⁴), eine verstärkte DaZ-Förderung als Voraussetzung für die Integration und die Erhaltung der jeweiligen Herkunftssprachen und –kulturen.

3.1 Aufgaben der Schule

Aus der Schulpflicht für geflüchtete Kinder entsteht der Auftrag der Schulen diese Kinder zu beschulen. „Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf ein schulisches Angebot, das ihnen den Weg zu Bildungserfolg und Teilhabe ebnet. Die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache ist Bestandteil des Bildungsauftrags der Schule“ (NKM 2014b, 367). Einige der Hauptsäulen einer solchen Beschulung und Förderung sind das Erlernen der Sprache des Ankunftslandes, eine psychologische Betreuung und eine Anbahnung der Integration, wo-

⁴ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2016): „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.“

bei die Sprache als Grundvoraussetzung der anderen Aspekte klassifiziert werden kann (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 23).

„Ziel des Deutschunterrichts mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, muss die Befähigung zu sprachlicher Handlungsfähigkeit im mündlichen und schriftlichen Bereich sein, um ihnen einen ihren Fähigkeiten angemessenen Bildungsgang und eine umfassende Teilhabe am Leben in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu ermöglichen“ (NKM 2002, 6).

Nur durch einen Abbau der sprachlichen Barrieren (siehe 2.2.3) können notwendige psychologische und integrative Fördermaßnahmen gelingen. Um integrationsfördernd die Resilienz der geflüchteten Kinder zu stärken und aufzubauen und ihnen zu helfen, gestärkt aus der schwierigen Phase der Flucht und Migration hervorgehen zu können, hat die Schule die Aufgabe, entsprechende Maßnahmen einzuleiten und resilienzfördernde Konzepte zu entwerfen (vgl. Lanfranchi 2006, 119).

Sportunterricht könnte, neben dem Spracherwerb, in seinen vielfältigen Facetten zu einer Stärkung der Integrationsfähigkeit und Resilienz führen und somit als wichtiger Aspekt des schulischen Aufgabenspektrums in der Beschulung geflüchteter Kinder angesehen werden.

Im weiteren Verlauf sollen die Relevanz des Spracherwerbs (siehe 4) und der körperlichen Bewegung im Sportunterricht (siehe 5) als zentrale Aspekte der Fluchtbewältigung, Resilienzförderung, Identitätsfestigung und Traumabewältigung bzw. –prävention untersucht werden und der Mehrwert einer mittelfristigen Beschulung in einer Sprachlernklasse (siehe 3.2) differenziert eruiert werden.

3.2 Sprachlernklassen

„Wissen ausländische Studienbewerber, dass sie für die Aufnahme in eine bestimmte Hochschule Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1 nachweisen müssen, so ist bislang für Schulen nicht festgestellt, welches Niveau des GER erforderlich ist, um erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können.[...] Schülerinnen und Schüler [werden] oft genug bereits mit geringen Sprachkenntnissen in den Regelunterricht aufgenommen, denn es werden nicht flächendeckend schulische Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse bzw. Vorbereitungsklassen [Anm. d. Autors: äquivalent zu SLKs] [...] angeboten“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 72).

Eine Beschulung in Regelklassen erscheint vor dem Hintergrund der sprachlichen Barrieren und unzureichenden Fördermöglichkeiten als problematisch.

Die Heterogenität der Schülergruppe für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache bezieht sich [...] nicht nur auf die Sprachkompetenz, sondern auch auf die unterschiedlichen kulturel-

len Hintergründe, Lebensbedingungen und Wertvorstellungen der Kinder und ihrer Familien. [...] Die Schülergruppe unterscheidet sich darüber hinaus nach dem Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer, dem Vorwissen, den schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und dem Stand der Entwicklung in der Erstsprache (NKM 2002, 5).

Diese entstehende Heterogenität der Regelklassen in sprachlicher und kultureller Hinsicht ist – vor allem in städtischen Ballungsgebieten-“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 72) groß und erfordert einen anderen Unterricht.

Für diese Zielgruppe erscheint eine individuelle Beschulung mit einem signifikanten Schwerpunkt im Erwerb der deutschen Sprache aufgrund dieser starken Heterogenität als sinnvoll. Diese effektive Sprachförderung für geflüchtete Kinder kann nur in einer SLK⁵ oder/und mit ergänzendem Förderunterricht und speziellem Lehrpersonal gewährleistet werden (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 127). In einer Regelklasse kann eine gezielte und angemessene Förderung angesichts der mangelnden Kapazitäten der, den Regelunterricht durchführenden, Lehrkräfte nicht garantiert werden.

Der Besuch einer Sprachlernklasse dient dem Ziel, die Kinder und Jugendlichen sprachlich auf den erfolgreichen Besuch einer Regelklasse vorzubereiten, die der bisherigen Bildungsbiografie und dem individuellen Lern- und Leistungsstand entspricht. Ein systematischer Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, zunehmend fach- bzw. bildungssprachliche Handlungsfähigkeit in Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erwerben (NKM 2014b, 367).

Für die folgenden Betrachtungen bzw. die Untersuchung soll der Idealfall einer Sprachförderung im Rahmen einer SLK⁶ in Niedersachsen angenommen und als Grundlage der weiteren Darstellungen gelten. Ebenso gilt der Spracherwerb für die Integration in einem intensiven Sprachunterricht als ein unerlässliches Kriterium.

In der Realität sind nicht nur Flüchtlinge in einer SLK, aber in der Arbeit sollen vor allem, infolge des aktuell starken Flüchtlingsstroms und dem hohen Anteil Geflüchteter, die Vorteile von Sportunterricht für geflüchtete Kinder und ihren Spracherwerb thematisiert werden. Selbstverständlich gelten die möglichen spracherwerbsfördernden Aspekte auch für nicht geflüchtete nichtdeutsche Kinder der SLK, wobei dort von anderen psy-

⁵ In Niedersachsen als Sprachlernklasse beschrieben; in anderen Bundesländern ist bspw. von internationalen Vorbereitungsklassen oder Intensivklassen die Rede.

⁶ Sprachlernklassen (internationale Vorbereitungsklassen) stellen, nach der aktuellen Verteilung der Fördergelder, das angestrebte, umsetzbarste und förderlichste Sprachlernprogramm für migrierte Kinder dar. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 128) Natürlich wäre ein zusätzlicher Deutschsprachunterricht in der jeweiligen L1 der SuS eine gewinnbringende Maßnahme, die allerdings angesichts fehlender Lehrkräfte und anderer organisatorischer und finanzieller Hürden nicht umsetzbar ist.

chischen, emotionalen und körperlichen Vorerfahrungen ausgegangen werden muss und eine Trauma- und Fluchtbewältigung nicht nötig erscheint.

4 Deutsch als Zweitsprache in Deutschland (bzw. Niedersachsen) in einer Sprachlernklasse

DaZ-Schulung erfolgt nicht nur in der Institution Schule bzw. im Rahmen einer SLK. Es existieren viele verschiedene Modelle der frühkindlichen und kindlichen Sprachförderung außerhalb der Schule und auch in der Erwachsenenbildung gibt es eine weitaus größere Anzahl an Anbietern und Ansätzen. Aber auch in deutschen Schulen gibt es im DaZ-Bereich in der Sekundarstufe ein breites, uneinheitliches Netz von schulischen Fördermaßnahmen, da die Bundesländer eigene Regelungen und Lehrpläne entwickelt haben. „Zusätzlich zu der integrativen Sprachförderung als Aufgabe jedes Unterrichts existieren [in Niedersachsen] verschiedene additive Sprachfördermaßnahmen wie

- Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung
- Sprachlernklassen
- Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“
- Förderunterricht
- Besondere Sprachförderkonzepte“ (NKM 2014a, 331).

Drei Hauptförderarten können dabei für den Sekundarbereich I eruiert werden: Ergänzende Sprachförderung neben dem Regelklassenunterricht, Sprachförderung während bzw. Teilnahme am Regelklassenunterricht und die Intensivförderung in einer SLK. Die folgende Differenzierung der Spracherwerbsformen soll aufzeigen, mit welchem Typ des Zweitspracherwerbs Lehrkräfte einer SLK bei geflüchteten Kindern in Deutschland konfrontiert werden und welche Besonderheiten zu erwarten sind.

4.1 Zweit- und Fremdspracherwerb (Sekundarstufe I)

Eine Unterscheidung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb zeigt die verschiedenen Möglichkeiten des Sprachlernens bzw. des Spracherwerbs⁷ auf: „Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt“ (Rösch 2011, 11) und kann, obwohl der Begriff *Muttersprache* in der Linguistik aufgrund möglicher falscher Konnotationen umstritten ist und kaum noch verwendet wird (vgl. Bonfiglio 2010, 12; vgl. Jeuk 2010, 14), als Mutterspracherwerb bezeichnet werden. Hierbei kann es zu einem monolingualen oder bilingualen Erstspracherwerb kommen (vgl. Rösch 2011, 11).

Um von Zweitspracherwerb sprechen zu können, darf die Umgebungssprache des Lerners nicht seiner bzw. seinen Erstsprachen entsprechen (vgl. Jeuk 2010, 17). Die Zweitsprache ist demnach eine Sprache, mit der Kinder ab dem 3. Lebensjahr (vorher würde es sich um bilingualen bzw. doppelten Erstspracherwerb handeln), neben der Erstsprache, konfrontiert werden (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013a, 14). Zweitspracherwerb kann auch erst im Erwachsenenalter beginnen, wenn ein Lerner bspw. in ein neues Land mit unbekannter Sprache einwandert.

Von Fremdspracherwerb wird gesprochen, wenn ein gesteuerter Sprachlernprozess (Formen von Unterrichtung) in einem Land erfolgt, in dem die gelernte Sprache nicht gesprochen wird bzw. nicht Umgebungssprache ist (vgl. Jeuk 2010, 17). Als Beispiel kann das Erlernen der englischen Sprache in deutschen Schulen genannt werden, insofern Englisch nicht Erstsprache ist.

Über die Bedeutung des Alters auf den Zweitspracherwerb und Altersgrenzen zu bestimmten günstigen Lernzeitspannen ist sich die Forschung nicht einig. In der Sekundarstufe I kann nach der *Critical Period Hypothesis* noch eine muttersprachliche Kompetenz in einer Zweitsprache erworben werden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 66f.). Allerdings differiert der Spracherwerb auch von dem im Kleinkindalter, in dem vor allem eine muttersprachliche Aussprache und ein ausgeprägtes Sprachgefühl erreicht werden kann. Im Erwachsenenalter wird allgemein eine verminderte Sprachlernkompetenz an-

⁷ Spracherwerb bezieht sich auf eine tendenziell unbewusste Kompetenzsteigerung, während Sprachlernen den bewussten Prozess (klassischer Sprachunterricht) bezeichnet. Im Zuge dieser Arbeit ist meistens von Spracherwerb die Rede, was nicht explizit ausschließt, dass es sich nicht auch um partiell bewusste Lernprozesse handeln kann.

genommen, wobei aktuell viele Forschungsergebnisse widersprechen, da Erwachsene und Jugendliche prinzipiell vor allem in den Bereichen Pragmatik, Wortschatz und Lexik Kindern voraus sind und auch die Reflexionsfähigkeiten über den eigenen Erwerbsprozess deutlich erhöht sind (vgl. Grotjahn/Schlak 2010, 869; vgl. Jeuk 2010, 40f.). Diese Language Awareness, also das Wissen über Sprachstrukturen und Sprachlernprozesse, ermöglicht auch im Erwachsenenalter in Kombination mit intensivem Training das Erreichen hoher Sprachniveaus (vgl. Hufeisen/Riemer 2010, 744). Viele Fragen zum Faktor Alter⁸ bleiben also weiterhin offen, sodass der Einfluss dieser Variable auf den Zweitspracherwerbsprozess nicht exakt determiniert werden kann.

Sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb beziehen sich grundsätzlich auf natürliche und ungesteuerte Lernprozesse (vgl. Rösch 2011, 13). Zusätzlich zu diesem ungesteuerten Lernprozess beim Zweitspracherwerb muss eine Erweiterung ergänzt werden, welche die besondere Situation der geflüchteten Kinder (siehe 2.2) berücksichtigt. Der ungesteuerte (alltägliche) Zweitspracherwerb in der neuen Sprachregion⁹ wird häufig durch unterrichtliche Settings unterstützt. Bei diesem Unterricht spricht die Forschung in Deutschland vom DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache). In diesem werden Migranten mit unterschiedlichen Herkunftssprachen in ihrer neuen Umgebungssprache (dem Deutschen) gesteuert unterrichtet. Es erfolgt eine Synchronisation von Erwerb (ungesteuert) und Lernen (gesteuert), welche in den meisten Fällen ein ganzheitliches und effektiveres Erlernen der Zielsprache zur Folge hat (siehe Fußnote 7). Allerdings gibt es auch vereinzelt gegenläufige Theorien, die im DaZ-Unterricht eine Behinderung des erfolgreichen natürlichen Spracherwerbs sehen (vgl. Rösch 2011, 14; siehe 4.4). In diesem Kontext haben in hohem Maße personale Lernstrategien und –prozesse eine entscheidende Rolle.

⁸ Das Alter und die spezifischen Merkmale und Besonderheiten des Spracherwerbs sollen im Folgenden eine eher untergeordnete Rolle spielen. Vielmehr sind die typischen altersgemäßen Verhaltensweisen als Einflussgrößen auf den Spracherwerb im Zentrum.

⁹ Der Einfachheit halber wird im Folgenden mit diesen Abkürzungen gearbeitet:

Erstsprache der Flüchtlinge (variiert sehr stark) = L1

Zweitsprache Deutsch der Flüchtlinge = L2

Hierbei wird nicht berücksichtigt, dass die deutsche Sprache gegebenenfalls auch bereits die dritte oder vierte Lerner Sprache eines individuellen Kindes sein könnte (bei bspw. bilingual aufgewachsenen Kindern mit einer weiteren Fremdsprache in der Schule, wobei Deutsch keine dieser drei Sprachen war; in diesem Fall wäre die deutsche Sprache eigentlich L4, wird aber dennoch als Zweitspracherwerb bezeichnet).

Die grundlegende Differenz zwischen Fremdsprachenunterricht und dem DaZ-Kontext (Zweitsprachunterricht) liegt in der Sprache als Lernmedium. Deutsch, als zunächst fremde Sprache und Umgebungssprache, ist zugleich Lernmedium (Unterrichtssprache) und zu erlernende Sprache, was eine schwierige Doppelbelastung (siehe 6.3) für Kinder darstellt. Vergleichbar wäre dies mit einem Fremdsprachenunterricht in Englisch in einer deutschen Regelklasse, der von Beginn an (meistens 4. oder 5. Klasse) auf Englisch abgehalten wird.

Es gibt viele Theorien zum Zweitspracherwerb und den Verbindungen zu den vorher erlernten Sprachen bzw. der L1. In Bezug auf das hier betrachtete Alter (Sekundarstufe I) kann im Regelfall von einer höheren Lernbereitschaft als im Erwachsenenalter ausgegangen werden. Bei kleineren Kindern sei demnach der „[...] Widerstand gegen den Erwerb der Zweitsprache geringer [...] als bei älteren Lernenden, weil bei Letzteren der Lernprozess durch frühere Erfahrungen und aktuelle Einstellungen behindert werden könne“ (Jeuk 2010, 38f.). Dennoch befinden sich Kinder in der Sekundarstufe I in der Phase der Pubertät bzw. einsetzenden Adoleszenz, welche von starken Veränderungen in der eigenen Identitätswahrnehmung geprägt ist, weshalb auch in diesem Alter bereits vereinzelt mit Ablehnungsreaktionen gegenüber dem Erwerb der deutschen Sprache gerechnet werden kann. Zudem gelten die gemachten positiven als auch negativen Erfahrungen als Einflussfaktoren für das Sprachenlernen.

Jeuk (2014, 30ff.) liefert an einer anderen Stelle eine Zusammenstellung verschiedener Theorien zum Zweitspracherwerb, die jeweils differente Beziehungen zwischen L1 und L2 und ihrem Erwerb annehmen (einige Unterschiede der Ansätze: siehe 4.4). „In jüngerer Zeit ist eine gewisse Annäherung der Positionen zu beobachten, eine Reihe von Forschungen bemüht sich darum, die Vorteile der einzelnen Zugänge zu betonen und ein übergreifendes Modell zu entwickeln“ (Jeuk 2010, 30). Die Uneinigkeit der Forschung und das Verbesserungspotential an dieser Stelle werden so gedeutet, dass eine sehr hohe Individualität im Sprachlernprozess in Bezug auf die Lernstrategien bestehen kann und es folglich keine einzig gute unterrichtliche Struktur für einen erfolgreichen DaZ-Unterricht geben kann.

Dennoch können im Kontext des Zweitspracherwerbs geflüchteter Kinder in einer SLK, welcher sich durchaus von anderen Unterrichtsformen des Zweitspracherwerbs (bspw.

von einem Kurssystem in der Erwachsenenbildung) unterscheidet, typische Muster von Problemen, allgemeingültige sprachförderliche Rahmenbedingungen und Organisationsformen und nötige Schwerpunkte der Förderung eruiert werden¹⁰.

4.2 Spracherwerb im DaZ-Kontext – Immersion und Submersion

Grundsätzlich kann der Deutschunterricht in einer Sprachlernklasse als Mischkonzept zwischen Submersion und Immersion bezeichnet werden.

Für die Submersion sind folgende Charakteristika typisch (vgl. Belke 2005, 214): Migrierte SuS werden (direkt) unabhängig von ihren Sprachkenntnissen in einer Regelklasse beschult und sind gezwungen auf Deutsch (fremde Sprache) am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Die Muttersprache der geflüchteten Kinder hat einen niedrigen Status und sie müssen den Schulunterricht in der fremden Mehrheitssprache akzeptieren. Zudem verstehen die Lehrkräfte zumeist nicht die Muttersprache der Lerner und es handelt sich um eine „subtraktive Sprachlernsituation, d.h. die Kinder vergessen ihre Muttersprache schneller als sie die Zweitsprache erwerben“ (ebd.). „Kinder, die eine Zweitsprache unter Submersionsbedingungen erwerben, sind in der Lage, ihre nicht oder unzureichend vorhandenen sprachlichen Mittel optimal zu nutzen, weil sie von Anfang an gezwungen sind, in einer Sprache zu funktionieren, die sie nicht beherrschen“ (ebd., 213). Dies kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele SuS diesen Anforderungen nicht gewachsen sind und keine optimale Sprachförderung gewährleistet wird. Obwohl es sich bei der Submersion um kein wissenschaftliches Konzept handelt, was die defizitäre Struktur verdeutlicht, ist sie die international betrachtet (auch in Deutschland) häufigste Schulform für Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien (vgl. Oomen-Welke 2003, 287).

Bei der Immersion ist die Landessprache nicht nur Unterrichtsmedium, sondern auch Lerngegenstand und der Unterricht orientiert sich am jeweiligen Sprachstand der SuS. Die Herkunftssprachen werden kaum in das Unterrichtsgeschehen integriert. Normaler-

¹⁰ Die Forschung zur speziellen Förderung in SLK ist noch nicht sehr weit fortgeschritten, weshalb in diesem Kontext einige Schlussfolgerungen noch nicht wissenschaftlich validiert sind.

weise haben die SuS bei der Immersion allerdings dieselbe L1 und werden neben dem Immersionsfachunterricht auch in ihrer L1 in anderen Unterrichtsfächern unterrichtet.

Nun kann der Unterricht der SuS einer SLK eingeordnet werden: Grundsätzlich kann die Situation als Immersion betrachtet werden, da im Deutschunterricht die Sprache sowohl Medium als auch Unterrichtsgegenstand ist. Der Unterschied zur Immersion liegt aber darin, dass die SuS keinen weiteren Fachunterricht in ihrer L1 erhalten. Vielmehr kann es, bei in die Regelklasse ausgelagertem Fachunterricht, zu Submersionsbedingungen kommen. Im Unterricht der Regelklasse findet also in keiner Phase die jeweilige Herkunftssprache als Medium Berücksichtigung. Diese Dominanz der deutschen Sprache führt, wie oben beschrieben, zu einer Submersionslernsituation, in der die Kinder ihre L1 schneller vergessen als sie die L2 lernen. Allerdings kann in diesem Kontext die intensivere Sprachförderung, als mit den beiden anderen Konzepten (nur Regelklassenunterricht oder gelegentlicher Förderunterricht neben Regelklassenunterricht), zu einer Steigerung der Handlungsfähigkeit im Aufnahmeland führen, was grundsätzlich als erste Voraussetzung und Bedingung einer gelingenden Integration bezeichnet werden kann (siehe 6.1).

Insgesamt erfolgt der Spracherwerb trotz DaZ-Unterricht, aufgrund einer mehr oder weniger starken Konfrontation mit der Zielsprache im Alltag, weitgehend ungesteuert (vgl. Rösch 2011, 16). Selbst im Rahmen des Unterrichts kann, neben den von der Lehrkraft angeleiteten und intendierten, von ungesteuerten Lernprozessen ausgegangen werden (vgl. ebd., 13).

Im unterrichtlichen Setting wird also der ungesteuerte (ungeleitete) allzeit ablaufende Spracherwerb durch gesteuerten (geleiteten Zweitspracherwerb) Input erweitert. Diese Formen der Sprachvermittlung können auch als „implizite“ und „explizite Vermittlung“ bezeichnet werden (Rösch 2011, 30). „Unbestritten ist, dass Lernende jenseits des Grundschulalters explizit lernen können und es sinnvoll ist, Lernumgebungen mit impliziten und expliziten Angeboten zu gestalten“ (ebd.).

4.3 Organisation und Planung des Sprachenunterrichts

Zwei Etappen sind konstituierend für die Zeit in einer SLK (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 144). Die erste Etappe besteht aus einer reinen Beschulung (Schwerpunkt Deutsch) in-

nerhalb der SLK. Während dieser Phase soll entschieden werden, in welche Regelklasse, in welchen Unterrichtsfächern und nach welcher Zeit die SuS ausgegliedert werden sollen. Während dieser zweiten Etappe des schrittweisen Übergangs in die Zielklasse erfolgt eine Gewöhnung an die Regelklasse mit einer parallel ablaufenden fortgeführten Sprachintensivförderung im Rahmen der SLK. „Es wird empfohlen, mit weniger sprachbetonten Fächern zu beginnen, also beispielsweise mit Sport“ (ebd.). Ebenso können die Neigungen der SuS berücksichtigt werden. Mit dem stärker werdenden Kontakt zu deutschen SuS in der Regelklasse nimmt auch die „Realkommunikation“ zu und die SuS sollen im Unterricht der SLK dort entnommene Ausdrücke und Probleme thematisieren dürfen (vgl. ebd. 145). Neben diesem idealtypischen Ablauf machen Probleme, wie der ungesicherten Aufenthaltsstatus und SuS, die nie eine Schule besucht haben etc., die Arbeit in einer SLK sehr anspruchsvoll und sie „[...] bedarf gut ausgebildeter und hochprofessioneller Lehrkräfte“ (ebd., 143).

In Niedersachsen soll eine solch stufenweise Eingliederung in die Regelklassen erfolgen (vgl. NKM 2014a), wobei allerdings sehr unterschiedliche Bedingungen und Umsetzungsformen in den einzelnen Schulen angenommen werden können. Die Zeit in einer SLK ist befristet und es soll in der Regel innerhalb eines Jahres ein vollständiger Übergang in eine Regelklasse erfolgen (vgl. NKM 2014b, 367). Durch die stufenweise Erhöhung der Unterrichtszeit in der Regelklasse kommt es zu individuellen Stundenplänen. Dennoch soll die SLK die Basis der SuS und „ihr schulisches Zuhause“ bleiben (NKM 2016, 94).

Eine SLK kann grundsätzlich an allen allgemeinbildenden Schulen gebildet werden, wenn mehr als 10 SuS nichtdeutscher Herkunft dieselbe Schule besuchen. „[Eine SLK] kann auch mehrere Jahrgangsstufen umfassen. Die Schülerhöchstzahl beträgt 16. Die Klasse wird von einer Lehrkraft geleitet, die über eine Qualifikation in Deutsch als Zweitsprache verfügt oder diese zeitnah erwirbt“ (NKM 2014b, 367). In den Schuljahrgängen 5 bis 10 umfasst der Unterricht der SLK 30 Wochenstunden (vgl. ebd.).

„Eine grundlegende kooperative, für die Sprachförderung vorteilhafte Atmosphäre in der Einrichtung setzt voraus, dass sie unabhängig von einzelnen Intensivmaßnahmen als Querschnittsaufgabe des gesamten Kollegiums einer pädagogischen Einrichtung betrachtet wird. Nur dann stehen die Chancen für eine nachhaltige Qualität der Maßnahmen gut. [...] Vielmehr sollte klar werden, dass Sprache in allen Fächern eine zentrale Rolle spielt und daher auch alle Beschäftigungen zur Sprachförderung werden können – ob es nun um [...] das Er-

schließen von Textaufgaben in der Mathematik [oder] die Spielregeln im Sportunterricht geht“ (Tracy 2008, 164).

Als Konsequenz dieses Ansatzes kommt den Absprachen und kooperativen Fähigkeiten des Lehrerteams einer Sprachlernklasse eine besondere Bedeutung zu. Nur durch eine gute Zusammenarbeit und zusätzliche und abgestimmte Sprachförderung in den anderen Fächern (Mathe, Sport, Naturwissenschaften) können Synergien, d.h. gegenseitig beeinflusste Verstärkungseffekte für den Spracherwerb generiert werden (vgl. Zimmer 2012, 36). Im Klassenraumunterricht des Deutschunterrichts der SLK werden die meisten Lernsituationen simuliert, weshalb authentische Interaktionssituationen mit einer realen und für die SuS nachvollziehbaren Sinnhaftigkeit in den anderen Fächern erforderlich sind.

Ergänzend ist für die Planung von Zweitsprachunterricht laut Barkowski (vgl. 2003, 159) allgemein folgendes zu beachten:

- Lernaltersprachen müssen als Stadien des Spracherwerbs und nicht als fehlerhafte Strukturen verstanden werden,
- individuelle Vorkenntnisse müssen berücksichtigt und
- die jeweiligen Erstsprachen und erweiterten übergeordneten Sprachkenntnisse genutzt werden.“

Zudem sollten inhaltliche Schwerpunkte auf sprachliche Erscheinungen gesetzt werden, die die SuS nicht autodidaktisch erlernen und nicht ohne unterrichtliche Unterstützung erworben werden können (Besonderheiten der deutschen Sprache) und diese mit authentischen Texten oder Sprachanlässen thematisiert werden.

„Schüler haben die irritierende Angewohnheit, was wir ihnen beizubringen versuchen, nicht zu lernen, und spontan zu lernen was wir ihnen nicht beigebracht haben“ (Belke 2005, 213). Dieses Zitat kann insbesondere für die mehrschichtigen Lernprozesse des Zweitspracherwerbs sinnbildlich gelten und verdeutlicht die Schwierigkeit und Relevanz einer antizipierenden und individuellen Planung und Organisation des Zweitsprachenunterrichts.

4.4 Vermittlungsmethoden

In der Herangehensweise des Vermittelns der deutschen Sprache als Zweitsprache können Lehrkräfte auf mehrere Hypothesen mit verschiedenen Ansätzen zurückgreifen und ebenso Mischformen anwenden¹¹.

Nach der *Identitätshypothese* orientiert sich ein Zweitsprachenunterricht „an den natürlichen Erwerbssequenzen [und] versucht den natürlichen Spracherwerb nachzustellen, möglichst ohne in ihn einzugreifen“ (Rösch 2011, 24). Sie geht davon aus, dass der Zweitspracherwerb sich im Verlauf dem Erstspracherwerb sehr ähnelt. Demgegenüber versteht die *Kontrastivhypothese* den Zweitspracherwerb als Lernen mit ständigem aktivem Rückgriff auf die Erstsprache (vgl. ebd., 23). In diesem Kontext kann es bspw. zum Gebrauch der Grammatik-Übersetzungsmethode kommen, die sich an grammatischen Strukturen der Zielsprache orientiert und die mittels Übersetzungsübungen bewusstgemacht werden. Sowohl die Kontrastivmethode als auch die Identitätshypothese gelten mittlerweile als überholt (vgl. ebd., 24).

Aktueller und anerkannter ist die *Interlanguagehypothese*, welche davon ausgeht, dass der Zweitspracherwerb ein kreativer, vom Lernenden selbst gestalteter Aneignungsprozess ist. Dabei durchlaufen die Lernenden Zwischenstufen, sogenannte Lernaltsprachen, die sowohl Elemente der Ziel- und Erstsprache als auch diesen nicht zuteilbare, neuartige (falsche) Elemente enthalten. Von Seiten der Lehrkräfte müssen diese Zwischenstadien toleriert werden und ein entsprechender Sprachunterricht erfordert ein „[...] differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen“ (Rösch 2011, 24).

Bei den genannten Hypothesen kann weiterhin in einen *grammatikalischen* und einen *kommunikativen* Ansatz unterschieden werden. Nach der pragmatischen bzw. kommunikativen Wende der 1970er Jahre konnte eine Verschiebung von den grammatischen zu den kommunikativen Inhalten der Zweit- und Fremdsprachendidaktik eruiert werden (vgl. Rösch 2011, 69).

Zur selben Zeit setzte sich eine lernerzentrierte Herangehensweise der Sprachförderung im Rahmen der so genannten kognitiven Wende durch:

¹¹ Welche Aspekte dabei jeweils schwerpunktmäßig im Kontext des DaZ-Unterrichts für geflüchtete Kinder Berücksichtigung finden sollten, wird später beleuchtet.

Diese Wende wird als Entwicklung von der bildungstheoretischen über die handlungsorientierte zur kognitiven Didaktik beschrieben [...], nach der Lernprozesse als eigenaktive, produktive Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand zu gestalten sind, die Interessen und der bereits erreichte Erkenntnisstand der Lernenden zu berücksichtigen und zu entfalten sind (Rösch 2011, 71).

Obwohl eine Fokussierung der kommunikativen Kompetenzen mit lernerzentrierter Didaktik aktuell weit verbreitet ist, können auch die Methoden der anderen Hypothesen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht beobachtet werden (vgl. Rösch 2011, 68) und es muss schülerabhängig eine Methodenauswahl getroffen werden.

In besonderem Maße muss unter diesem Gesichtspunkt auch das Lernen zwischen SuS gleicher L1 im Rahmen der SLK betrachtet werden. Durch unterschiedliche Sprachkompetenzen im Deutschen kann ein schülerinternes Sprachenlernen (stärkere SuS bringen schwächeren SuS etwas bei) generiert werden, wenn in gewissem Rahmen Gespräche in der jeweiligen L1 erlaubt und angeregt werden. Diese Methode sollte allerdings nur in überschaubarem Umfang im Unterricht toleriert werden, da sonst die wichtige Wahrnehmung und Förderung des Deutschen (für Input- und Outputorientierung s.u.) minimiert wird. Vielmehr sollte diese Art des Sprachenlernens als eine außerunterrichtliche schülerinterne Lernaufgabe propagiert und eingefordert werden.

Beim Sprachunterricht kann darüber hinaus in Phasen bzw. Methoden der Input- und Outputorientierung unterschieden werden. *Inputorientierung* geht davon aus, dass sich die Fähigkeit zur Sprachproduktion automatisch entwickelt und nicht lehrbar ist. Vor allem ein verständlicher Input, der „[...] angemessen sowie über den Kontext und Situation verstehbar [ist und] etwas über dem gegenwärtigen Niveau lieg[t]“ (Rösch 2011, 27), ist für die Sprachlerner die relevante Basis des Erwerbs. Durch Kontakt mit muttersprachlichen SprecherInnen und diesem natürlichen Input können Lerneffekte erzielt werden.

Allerdings wirft die Methode der *Outputorientierung* einem am Input orientierten Unterricht vor, dass er lediglich rezeptive und nur sehr wenig produktive Kompetenzen ausbildet. Bei der Outputhypothese sollen während der gemeinsamen mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion in der Interaktion zwischen SuS ihre jeweiligen Lücken festgestellt und darüber eine Verbesserung der kommunikativen Sprachkompetenzen erzeugt werden (vgl. Rösch 2011, 28).

Ferner und unabhängig von Vor- und Nachteilen der Ansätze kann situationsabhängig in bewusstes Sprachenlernen und unbewussten Spracherwerb unterschieden werden. Je größer der Bewusstheitsgrad, desto eher handelt es sich um aktives und explizites Lernen. Spracherwerb hingegen signalisiert einen tendenziell unbewussten und impliziten Zugang zur Sprache (vgl. Jeuk 2010, 100; siehe Fußnote 7). Eine bewusste, lehrerintendierte und -kontrollierte Mischung dieser beiden unterschiedlichen methodischen Zugänge sollte Ziel eines variationsreichen und anregenden DaZ-Unterrichts sein (siehe 4.2).

Besonders im Zweitsprachenunterricht einer SLK, in dem ein großer Anteil der Unterrichtsstunden Deutschunterricht ausmachen, ist eine ansprechende und große Methodenvielfalt unerlässlich:

Die Methodenvielfalt der Lehrenden schließt eine Reichhaltigkeit des Lehr- und Lernmaterials und die intensive Nutzung neuer Medien ein, wie z. B. Internet, Video und digitale Programme. Unterschiedliche Aktivitäten und Sozialformen helfen dies zu berücksichtigen: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Projekte, Rollenspiele, Streitgespräche, Theaterspiele, Filme, Tanzen, Musizieren sowie das Erforschen des engeren und weiteren Schulumfeldes sind dabei einzubeziehen (NKM 2002, 18).

Seit einigen Jahrzehnten finden auch Methoden des Bewegungslernens in der Fremdsprachendidaktik Anklang. So entwickelte Asher bereits 1977 die Methode des *Total Physical Response*, wobei die SuS die verbalen Befehle der Lehrkräfte in Bewegung durchführen. Mit diesem Ansatz versucht Asher den natürlichen Sprachlernprozess so zu gestalten, dass er dem Mutterspracherwerb ähnelt (vgl. Schiffler 2012, 51). Da Kleinkinder zunächst nur zuhören und erst nach einer langen Hörphase anfangen, selbst zu sprechen, empfiehlt sich diese Methode auch für den Zweitspracherwerb. Denn auch dort ist, gemäß der Inputhypothese (s.o.), ein großes Repertoire an muttersprachlich gesprochenem Hörinput die Basis für eine gelingende eigene Sprachproduktion. Kern dieser Methode ist die Kopplung mehrerer Sinne, was sich als besonders förderlich für den Spracherwerb erwiesen hat (vgl. Andrá 2013, 37). Die Kohärenz zwischen Zweitspracherwerb und Bewegung wird in kommenden Kapiteln expliziert und zum Schwerpunktthema werden (siehe u.a. 6.4; 7).

4.5 Dimensionen/Ebenen von Sprachen und Spracherwerb

Schulische Sprachförderung in der Zweitsprache darf sich nicht – so wichtig dies auch ist – auf die Vermittlung einer standardsprachlichen Norm im Bereich der Aussprache, Orthographie, der Grammatik usw. beschränken. Ziel muss es vielmehr sein, die Entwicklung der Fähigkeit zu fördern, sich an zunehmend anspruchsvoller werdenden Fachdiskursen im Unterricht in Wort und Schrift erfolgreich zu beteiligen (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 127).

Eine Förderung in einer Sprachlernklasse sollte also grundsätzlich die erfolgreiche Teilnahme am Regelklassenunterricht zum Ziel haben. Sprachsensibler Fachunterricht in den Regelklassen mit mehrsprachigem Schülerklientel – nach Eingliederung der geflüchteten Kinder – ist trotzdem wichtiges Ziel der Weiterentwicklung der Institution Schule in Bezug auf eine adäquate Aufnahme migrierender Kinder (vgl. Leisen 2013, 3). Für eine fruchtbare Teilnahme am Regelklassenunterricht muss eine mehrdimensionale Sprachausbildung im Rahmen des SLK-Unterrichts geboten werden. Dabei sollte eine Förderung aller vier sprachlichen Grundfertigkeiten erfolgen: Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen (Jeuk 2010, 134), um sowohl am kommenden Fachunterricht der Regelklassen als auch am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Lesen und Hören sind als rezeptive und Schreiben und Sprechen als produktive Fähigkeiten kategorisiert (vgl. Rösch 2011, 173).

Eine Abstufung der Relevanz der vier Grundfertigkeiten in Bezug auf die Besonderheiten von geflüchteten Kindern ist nur bedingt zu generalisieren. Zur möglichst schnellen Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Aufnahmeland (siehe 2.2) erscheint vor allem die Steigerung der kommunikativen, konzeptionell mündlichen, d.h. tendenziell alltagsstrukturellen Kommunikation (siehe unten), Fertigkeiten Hören und Sprechen als entscheidend. In Anbetracht der Zielsetzungen einer SLK, SuS für den kommenden Unterricht in einer SLK teilhabefähig zu machen, rücken die Fähigkeiten Lesen und Schreiben aber ebenso in den Vordergrund. Welche Dimensionen bzw. sprachlichen Fertigkeiten in welchen Unterrichtssituationen bzw. –zusammenhängen besonders gut gefördert werden könnten und sollten, klärt für den Sportunterricht die spezifische Erarbeitung der Qualitätsmerkmale eines spracherwerbsförderlichen Bewegungsangebotes (siehe 7).

Die vier Grundfertigkeiten bzw. ihre medialen Ausprägungen können ferner in zwei unterschiedlichen Ausprägungsformen auftreten (vgl. dazu vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 18-22): Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit (siehe Abb.1).

Dabei beschreibt die konzeptionelle Mündlichkeit eine vom Verhältnis der Nähe geprägte alltagssprachliche (informelle) Interaktion bzw. Kommunikation (z.B. Gespräch unter Freunden (phonisch/mündlich) oder Chat (graphisch/schriftlich)). Die konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet jene Interaktionen aus, die von einem Verhältnis der Distanz geprägt sind und demnach nicht alltagssprachlich (formell) sind (z.B. Vorstellungsgespräche oder Gesetzestexte).

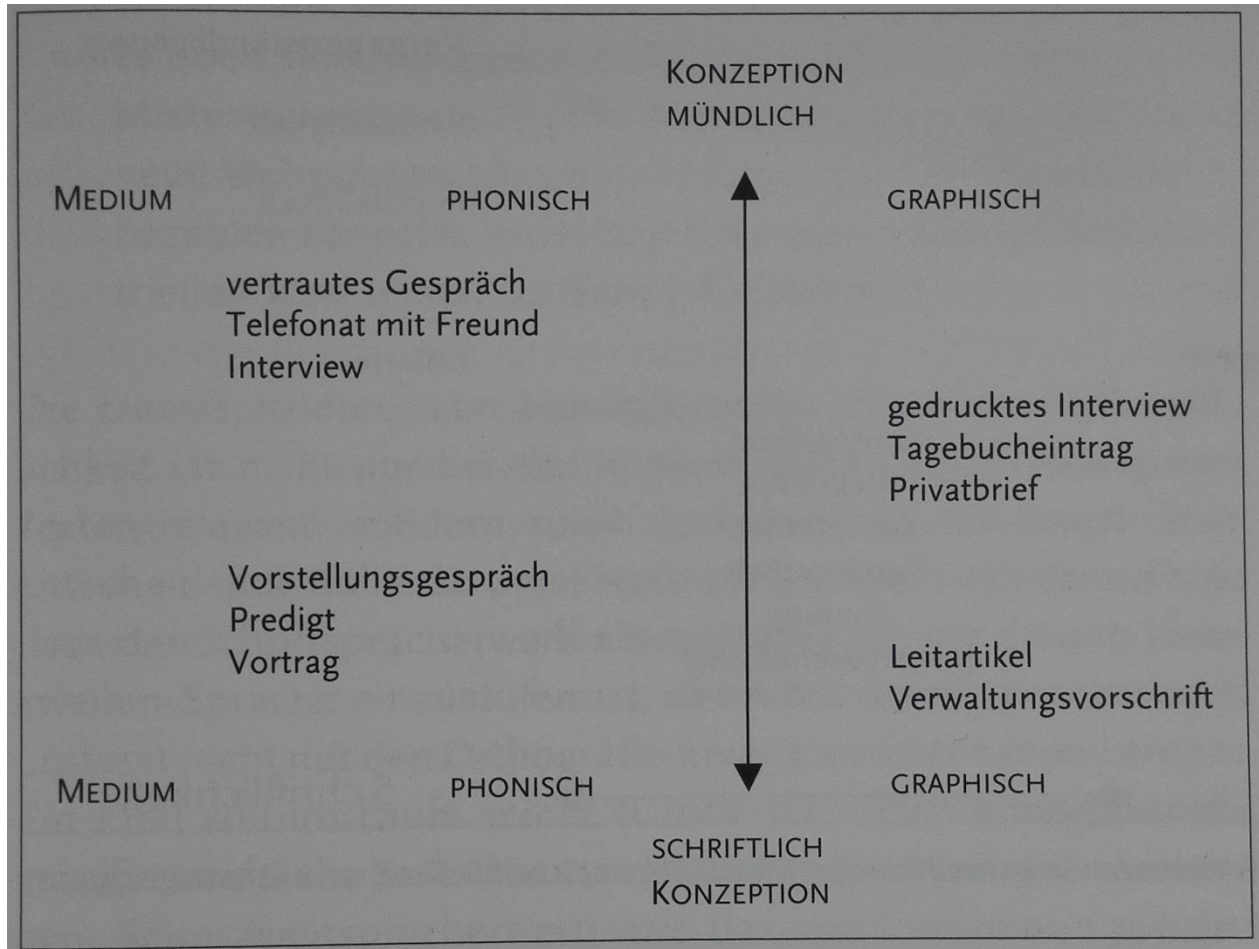


Abbildung 1: Dimensionen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Günther 1997, 66)

Alle verbalen Interaktionen können in diesem Schaubild (siehe Abb. 1.) verortet werden und geben dadurch Informationen über die Beziehungsstruktur der Interaktionspartner und die Äußerungssituation per se preis. Im Kontext des Zweitspracherwerbs erfolgt das Erlernen der konzeptionellen Mündlichkeit schneller als die Bereiche der konzeptionellen Schriftlichkeit, die auch mit dem Begriff der Bildungssprache korreliert, da sie (die konzeptionelle Mündlichkeit) die Alltagskommunikationen einschließt, welche einen Großteil

der Kommunikation in der Zweitsprache ausmachen, da die Zweitsprache gleichzeitig immer auch Umgebungssprache ist (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 22). „Defizite im konzeptionell-schriftsprachlichen Bereich werden oftmals nicht sofort erkannt: Lehrende schließen aus guten konzeptionell-mündlichen Fertigkeiten auf eine allgemein gute Sprachkompetenz in der Zweitsprache [...]“ (ebd.). Gut ausgebildete Kompetenzen im konzeptionell mündlichen Bereich ermöglichen also nicht allein eine gelingende Teilnahme am Fachunterricht einer Regelklasse.

Menschliche Sprachen können im sprachwissenschaftlichen Kontext weiterhin in fünf Hauptebenen unterteilt werden: Die Phonetik, die Semantik, die Morphologie, die Syntax und die Pragmatik (vgl. Zimmer 2010, 35-48). Zusätzlich wird die nonverbale Kompetenz hinzugezählt und diese sechs Ebenen werden als Teilsysteme der kommunikativen Handlungsfähigkeit verstanden (vgl. Krämer-Kiliç/Lütje-Klose 1998, 74). Für den Spracherwerb können nach Arzberger/Ehrhorn (2013c, 4-7) konvergierend Ebenen des Erwerbs definiert werden: Lautstruktur und Sprachmelodie, Grammatik, Semantik und Wortschatz und zuletzt die Pragmatik¹². Letztere befasst sich mit dem kommunikativen Aspekt der Sprache. „Pragmatische Fähigkeiten umfassen die Kompetenzen eines Menschen, Sprechhandlungen im Rahmen einer Interaktion auszuführen und zu interpretieren“ (Zimmer 2010, 49). Dies beinhaltet u.a. das produktive und rezeptive Erlernen von Sprechhandlungen mit bestimmter Intention, wie Bitten, Auffordern, Erklären usw.

Semantik behandelt und untersucht die Bedeutung einzelner Wörter und Sätze (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013c, 6). Im Zweitspracherwerb kommt dem Erwerb der Wortbedeutungen eine große Relevanz zu. „Die Summe der den LernerInnen bekannten Wörter wird als Wortschatz oder Lexikon bezeichnet, wobei zwischen einem aktiven (benutzen können) und passiven Wortschatz (verstehen können) unterschieden wird“ (ebd.).

Zum Bereich der Grammatik zählen die Morphologie und die Syntax. „Die Morphologie befasst sich mit der Wortbildung und Flexion (z.B. Kongruenz, Geschlecht, Pluralbildung)“ (ebd., 4). Syntax kann prinzipiell mit Satzbau gleichgesetzt werden und beschäftigt sich folglich mit den Regeln der Wortkombination eines Satzes. Speziell diese bei-

¹² Diese Einteilung ist keine Neuerfindung von Arzberger/Ehrhorn. Es existieren mehrere wissenschaftliche Definitionen dieser Ebenen menschlicher Sprachen mit unterschiedlichen Bezeichnungen derselben Phänomene.

den Teilgebiete bereiten den SuS einer Sprachlernklasse erhebliche Probleme, da sie viele Wortbildungs- und Satzbauregeln, welche eine Vielzahl an Ausnahmen beinhalten, erlernen und entschlüsseln müssen.

Bei der letzten Ebene des Spracherwerbs handelt es sich um die Lautstruktur und Sprachmelodie. Zweitsprachenlerner müssen ggf. die Produktion bestimmter Laute (Artikulation) erlernen, da Unterschiede in den Lautsystemen der Sprachen bestehen (vgl. Zimmer 2010, 38). Zusätzlich müssen sie alle Laute der deutschen Sprache auditiv wahrnehmen und unterscheiden können, um Worte und Sätze verstehen zu können. Es ist die Ebene der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten (Phoneme). „Beim Erwerb des Lautsystems der deutschen Sprache kommt dem Sprachvorbild [Anm. d. Autors: insbesondere den Lehrkräften] eine besondere Bedeutung zu“ (Arzberger/Ehrhorn 2013c, 4).

Im Kontext des Spracherwerbs können Übungen speziell und explizit für eine oder mehrere dieser Ebenen konzipiert werden bzw. Stunden(teil)ziele primär der Förderung dieser Ebenen gewidmet werden. Bspw. fördern Übungen zum Hörverstehen die phonetische Bewusstheit und das Erkennen von Wort- und Satzbedeutungen und umfassen damit mehrere der Ebenen des Spracherwerbs.

Eine weitere Dimension des Spracherwerbs ist der interlinguale Transfer. Hierbei wird der Einfluss der L1 auf den Spracherwerb der L2 (Deutsch; siehe Fußnote 9) bewertet. Insbesondere auf der Ebene der grammatikalischen Struktur und dem Wortschatzaufbau kann es zu Übertragungen der L1 auf die deutsche Sprache kommen (vgl. Griesshaber 2015, 41). Dabei entstehen allerdings nicht nur Fehler. Es wird von positivem und negativem interlingualen Transfer gesprochen. Bei einem positiven Transfer im Bereich des Wortschatzes liegt ein erfolgreiches Übertragen von der L1 (z.B. engl.: *butter*) in die L2 (dt.: *Butter*) vor. Ein fehlerhafter negativer Transfer wird auch als Interferenz bezeichnet: *Igel* (dt.) wird infolge der phonologischen Ähnlichkeit von englischen DaZ-SuS fälschlicherweise mit *eagle* (dt.: Adler) übersetzt.

Auf morphosyntaktischer Ebene werden bei Interferenz die grammatikalischen Regeln und Strukturen der L1 auf die L2 angewendet: „Ein 16-jähriger junger Mann, dessen Erstsprache Italienisch ist, äußert z.B.: *Ich habe gehabt Fieber*“ (Jeuk 2010, 43). Aber

auch auf Ebene der Aussprache treten aufgrund der Besonderheiten der deutschen Sprache typische Schwierigkeiten auf (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013c, 4).

Im Gegensatz zum grundsätzlich großen Erfolg beim Erlernen der L1 können beim Zweitspracherwerb sehr unterschiedliche ausfallende Ergebnisse, im Hinblick auf die Geschwindigkeit des Erwerbsprozesses und auch im Sinne von erlangter Kompetenz, beobachtet werden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 58). Dies macht eine Organisation und Planung mit individuellem Schülerfokus (Binnendifferenzierung) und eine adäquate Berücksichtigung möglicher Einflussgrößen auf den Spracherwerb (siehe 4.6) unerlässlich.

In didaktischer Hinsicht können folgende inhaltliche/sprachliche Dimensionen im Zweitsprachenunterricht eruiert und thematisiert werden: Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören, Übersetzen, Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Konversation, Umgang mit Texten, Rechtschreibung, Landes-/Kulturkunde, Literatur, interkulturelle Kompetenz, Lernerautonomie und Language Awareness (Sprachbewusstheit).

4.6 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Neben dem genannten Einfluss der Erstsprache durch bspw. Transferprozesse und Identitätsverschiebungen können nach Jeuk (2010, 37-42) drei weitere wesentliche Einflussgrößen mit Wirkung auf den Zweitspracherwerb eruiert werden: Motivation, individuelle Fähigkeiten und Lerngelegenheiten. Kniffka und Siebert-Ott (2012, 59) weisen auf die Schwierigkeit der Bestimmung solcher Lernvariablen hin, da bspw. Motivation bzw. innere Einstellung kaum beobachtbar sind. Dennoch gibt es mehrere Zusammenstellungen solcher Einflussgrößen, die trotz mangelnder wissenschaftlicher Beweisbarkeit weitgehend anerkannt sind.

Es können in einer Sprachlernklasse unterschiedlichste Formen von Motivationen beobachtet werden. Ziel der Lehrkräfte ist die Steigerung der Motivation für den Spracherwerb. Dabei kann sowohl die integrative als auch die instrumentelle Motivation angesprochen werden (vgl. Jeuk 2010, 39). Unter der integrativen Motivation subsummiert sich der Wunsch am Leben einer bestimmten Gruppe (Aufnahmegesellschaft oder Schülergruppen der SLK, die sich bereits gut auf Deutsch unterhalten können) teilhaben zu wollen, was in diesem Fall insbesondere durch den Spracherwerb erreicht werden

kann. Mit der instrumentellen Motivation ist in diesem Fall die Nützlichkeitsabwägung der SuS der SLK gemeint: Der Nutzen die deutsche Sprache zu lernen, besteht bspw. in der Verbesserung der Berufschancen. „Auch die Lernsituation [...], das Curriculum, die Lehrperson, die Lehrmethode, Aspekte der Lerngruppe usw. beeinflussen die Motivation, eine Sprache zu lernen“ (ebd.).

Des Weiteren beeinflussen „[...] individuelle Faktoren, wie die Intelligenz, die Sprachbegabung, das Wissen in anderen Sprachen, vorhandene Lernerfahrungen und Lernstrategien den Erfolg beim Zweitspracherwerb nachhaltig [...]“ (Jeuk 2010, 41). Auch das Alter und das Geschlecht können als mögliche motivationsbeeinflussende Variablen charakterisiert werden (siehe 4.1; vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 66).

Ein dritter qualitätsbeeinflussender Faktor des Zweitspracherwerbs ist die Zeit. Es ist entscheidend viele und fruchtbare Lerngelegenheiten zu ermöglichen: „Die Lernzeit ist natürlich nur ein Aspekt der Frage, über welche Kommunikationsmöglichkeiten der Lernende verfügt und wie sich die Kommunikationspartner seinem sprachlichen Können anpassen. Insgesamt ist die Quantität und Qualität des Sprachkontakts entscheidend“ (Jeuk 2010, 41). Peer-Kommunikation ist ein bedeutender Faktor für den Zweitspracherwerb, denn erst durch die unterrichtsferne Kommunikation in einem deutschsprachigen Freundeskreis bzw. mit gleichaltrigen einsprachig deutschen Kindern und Jugendlichen kann mehr Lernzeit für den Spracherwerb erzielt werden (ebd., 41). Durch eine parallele Sprachförderung in anderen Schulfächern kann additiv effektive Lernzeit für den Spracherwerb generiert werden (siehe 4.5).

Weitere Einflussfaktoren sind der kulturelle und religiöse Hintergrund, das Wissen über das Land der Zielsprache (Deutschland) und das Verhältnis zwischen L1 und L2.

Sprachenlernen ist ein anstrengender und konzentrationsfordernder Prozess. Insbesondere im Kontext des Zweitspracherwerbs spielt dieser Aspekt eine große Rolle, da die SuS nicht nur im schulischen Unterricht diese Anstrengungen aufbringen müssen, sondern auch im Alltag sehr häufig mit der L2 in Kontakt kommen. Einflussfaktoren sind demnach auch die Konzentrationsfähigkeit und die Ermüdungsresistenz.

4.7 Identitätswahrung und das Verhältnis zwischen L1 und L2

„Mit dem Eintritt in das deutsch geprägte Bildungssystem verlieren die Kinder nicht-deutscher Erstsprache [also] ihr über lange Zeit hinweg kontinuierlich aufgebautes sprachliches Fundament, das ihnen als erfolgreiches und zuverlässiges Medium für die Gestaltung ihrer Beziehungen zur Verfügung stand“ (Jampert 2005, 49). Dieser Eingriff der deutschen Sprache in die Identität und Handlungsspielräume der Kinder kann zu unterschiedlichsten Folgen führen, welche auf Seiten der Lehrkräfte zumindest bekannt und vorhersehbar sein sollten (siehe 2.2.1). Auf der einen Seite handelt es sich um eine hohe psychische Belastung und um einen Eingriff in das sprachliche Wohlbefinden, was nicht selten zum Phänomen des Verstummens führt (vgl. Jampert 2005, 49). Andererseits kann das Erlernen der notwendigen Umgebungssprache Deutsch auch Prozesse der Öffnung der Identität für die neuen Werte und Kulturvorstellungen auslösen (vgl. Lang 1986, 194).

Aufgabe des DaZ-Unterrichtes sollte, unter Berücksichtigung der differenten Umgangsweisen mit der Konfrontation einer neuen Sprache, ein individuelles und behutsames Eingehen auf mögliche Probleme sein. Dies kann auf Basis der Abkehr vom Submersionsverfahren in einer Sprachlernklasse besser gelingen als in einer Regelklasse. Ein generelles Verbot der jeweiligen Erstsprachen im Rahmen der sprachoffeneren Sprachlernklasse wird deshalb nicht empfohlen. Die SuS sollten Räume sprachlicher Freiheit, auch im Rahmen des DaZ-Unterrichts erhalten (vgl. Bickes 2013, 76), was nicht bedeutet, dass Phasen einer Kommunikation auf Deutsch, nicht auch mittels Ermahnungen und Sanktionen durchgesetzt werden sollten.

Bei einer schrittweisen Eingliederung der SuS in ihre Zielklasse, was als Ziel der Arbeit in einer Sprachlernklasse immanent wichtig ist, kommt es zu Phasen der Submersion, die aber nicht zwangsläufig als negativ einzustufen sind. Eine nötige Nutzung der deutschen Sprache kann zu einer verbesserten Ausschöpfung der „vorhandenen sprachlichen Mittel“ (Belke 2005, 213; siehe 4.2) und insgesamt zu einem verbesserten und weniger krisenbehafteten Zweitspracherwerb führen.

In der Sprachenforschung werden die menschlichen Sprachen typologisiert, wobei als Ergebnis Sprachfamilien und Sprachtypen unterschieden werden können (vgl. Schäfer 2014, 24f.). Beim Verhältnis der L1 der SuS der SLK zur deutschen Sprache können al-

so große oder weniger große Unterschiede zwischen den Sprachen bestehen. Die Verwandtschaftsbeziehung der L1 und L2 ist entscheidender Faktor für den Lernprozess, mögliche auftretende Probleme und die Unterrichtsplanung.

Lange Zeit wurde in Deutschland die Erstsprache von Migrantenkindern nicht nur nicht gefördert, sondern weitläufig als negativ angesehen. Vor dem Hintergrund der mittlerweile weithin als fruchtbar angesehenen Mehrsprachigkeit sollten die Herkunftssprachen der SuS als Ressource interpretiert und wertgeschätzt werden. Sie können aufgrund einer größeren Sprachbewusstheit bspw. beim Zweitspracherwerb hilfreich sein und sollten als natürliche Ressourcen im Zweitsprachenunterricht genutzt werden (vgl. Bickes 2013, 77).¹³ Zu einer Ermöglichung der Bewahrung der Kinder vor spracherwerbsbedingten Identitätskrisen gehört ein Blick der Institution Schule auf die jeweiligen Herkunftssprachen, der nicht defizitär ist, sondern der diese als Fähigkeit und Ressource wahrnimmt (vgl. Jampert 2005, 42). Die Fähigkeit zur sprachlichen Mittlung gewinnt in der globalisierten Welt mit zunehmenden Migrationsbewegungen immer mehr an Bedeutung (vgl. Dirim 2005, 231) und deshalb sollte auch im Sprachlernklassenunterricht die Übersetzungs- und Dolmetscherfähigkeiten der SuS erkannt, genutzt, gefördert und wertgeschätzt werden.

Identitätskrisen bei einer Vernachlässigung der L1 sind häufig. Dabei ist ein sensibler Umgang mit diesem Problem von Seiten der Lehrkräfte immanent wichtig. Die Förderung des Selbstbewusstseins, das Zulassen der L1 in gewissen Unterrichtsphasen und die Erklärung, dass die L1 nicht automatisch verloren geht, sind hilfreiche Komponenten, um diese Angst zu bewältigen und zu beseitigen.

¹³ An dieser Stelle wird die Diskussion rund um den Zweitspracherwerb politisch und es können verschiedene Standpunkte eruiert werden. Aus politischer Sicht werden die mitgebrachten Sprachkenntnisse häufig nicht anerkannt und gewertschätzt, sodass eine Diskrepanz zwischen den für die SuS positiven Rahmenbedingungen mit den Vorgaben der Ministerien bestehen kann, die insbesondere ein Interesse an der institutionellen Förderung der deutschen Sprache haben (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016). So soll es Sanktionen geben, wenn migrierende Menschen sich nicht ausreichend um das Erlernen der deutschen Sprache bemühen. Im niedersächsischen KC wird hingegen Mehrsprachigkeit als Ressource deklariert (vgl. NKM 2002, 8), aber eine explizite institutionelle Förderung der Herkunftssprachen allochthoner Minderheiten (Zugewanderte) existiert kaum (vgl. Bickes/Bickes 2013, 119).

4.8 Kulturelle Aspekte

Eine Wertschätzung der unterschiedlichen L1 der SuS und ihrer Multikulturalität sollte, wie bereits eruiert, von der pädagogischen Umwelt (Lehrkraft) ausgehen und kann als der erste Schritt bzw. eine Basis zu einer Annäherung und einem Kennenlernen der jeweiligen Kulturen betrachtet werden (vgl. Jeuk 2010, 40). Denn nur eine durch die Lehrkraft offen gezeigte Wertschätzung der kulturellen Aspekte der Kinder und ihrer jeweiligen Sprache kann den Aufbau eines vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Verhältnisses begünstigen (vgl. Edelhoff 2009, 23f.). Nur in diesem Rahmen können kulturelle Wertschätzung, Thematisierung der Kulturen, kulturelle Annäherung und kultureller Austausch ermöglicht werden (vgl. ebd., 24).

Im DaZ-Unterricht sollte nicht nur die deutsche Kultur und Landeskunde als Lerngegenstand behandelt werden (vgl. Röttger 2004, 18; vgl. Rösch 2011, 129). Vor allem die unterschiedlichen Kulturen¹⁴ der SuS der SLK sollten als Bereicherung für eine interkulturelle Kommunikation und Wertschätzung Raum im DaZ-Unterricht erhalten. Als übergeordnetes Ziel könnte die Förderung der interkulturellen Kompetenzen der SuS formuliert werden. Denn das Beherrschen einer Sprache ohne jegliche Kenntnis der kulturellen Gepflogenheiten kann nicht als ausgeprägte und alltagstaugliche kommunikative Kompetenz bezeichnet werden (vgl. Röttger 2004, 18).

Eine Berücksichtigung und ein grundlegendes Wissen über die interkulturellen Beziehungen, die möglicherweise zwischen den SuS bestehen könnten, ist für die DaZ-Lehrkraft unerlässlich: „Um näher zu erfahren, welche Gleichheiten, Unterschiede und Abstände Menschen in interkulturellen Beziehungen bestimmen, ist es oftmals nützlich, nach Distanz oder Nähe in geografischer, sprachlicher, politischer, historischer, sozialer, ökonomischer, kultureller, ethnischer und ideologischer Hinsicht zu fragen“ (Edelhoff 2009, 19). Damit ist kein direktes Ansprechen dieser Kriterien durch die Lehrkraft gemeint. Vielmehr sollte die Lehrkraft sich der vielschichtigen und potentiell konfliktträchtigen Beziehungen zwischen den SuS bewusst sein und präventiv und konfliktvermeidend ein gruppenförderliches und angenehmes Klima in der SLK anstreben. Hilfreich kann

¹⁴ Edelhoff (2009, 18) stellt heraus, dass der Begriff *Kultur* in diesem pädagogischen Kontext insbesondere „den Alltag der Menschen, ihre Lebensweisen, Traditionen, Werte und Zukunft umfasst.“

„[...] die Hervorhebung politischer, ökonomischer und sozialer Gemeinsamkeiten [...] für die Überwindung von Ethnozentrismus“ sein (ebd., 22). Gemeinsame Werte und Regeln sind konfliktthemmend und wirken sich positiv auf Klassenverbände aus.

4.9 Allgemeine Gütekriterien eines sprachfördernden DaZ-Unterrichts in einer Sprachlernklasse

An dieser Stelle sollen grundsätzliche Ansätze einer effektiven Sprachförderung zusammengefasst werden, die aber natürlich nicht immer gleichzeitig umsetzbar und auf jede Klasse anwendbar sind.

Die Herkunfts- bzw. Erstsprache (L1) der Lerner in der Kommunikation mit gleichsprachigen Kindern der SLK sollte nicht vollständig verboten werden. So kann eine partielle Identitätswahrung (siehe 2.2.1; 4.7) und Gewöhnungsphase an die neue Sprache gewährleistet werden und das Risiko, Identitätskrisen hervorzurufen, ist geringer. Zudem können die „[...] Kompetenzen in der Erstsprache zum Erwerb der Zweitsprache genutzt werden“ (Jeuk 2014, 30). Auf diese Weise können gewinnbringende Lernerfahrung und eine emotionale Beziehung zur Lehrperson als Sprecher der Zielsprache (siehe 7.9) hergestellt und eine positive Grundeinstellung zur deutschen Sprache entwickelt werden, welche Basis einer inneren (Lern-) Motivation darstellt (vgl. Jeuk 2010, 37). „Der eigentlichen Sprachverarbeitung [der Sprache des Sprachvorbilds Lehrkraft (Input)] ist ein affektiver Filter vorgeschaltet: positive Einstellung zur Sprache, Selbstvertrauen, wenig Angst, Selbstbewusstsein fördern den Erwerb, negative Affekte hemmen ihn“ (Rösch 2011, 27).

Ein effektiver Sprachunterricht sollte jeden SuS am jeweiligen Leistungsstand abholen und individuell fördern. Bei SuS aus Ländern mit einem anderen Buchstabensystem genießt z.B. die Alphabetisierung die höchste Priorität und Aufmerksamkeit. Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der jeweiligen Herkunftssprachen (L1) mit der deutschen Sprache sollten bei der Beschulung besondere Berücksichtigung finden (vgl. Schäfer 2014, 23). Typische Fehlerquellen können auf diese Weise einfacher nachvollzogen und aufgearbeitet werden.

Für einen abwechslungsreichen und gruppendynamischen Unterricht, der trotz individueller Förderbedarfe wichtig ist, sollten verschiedene Sozialformen während der Unter-

richtsphasen angewendet werden. Neben Einzel- und Partnerarbeiten sollten auch Gespräche im Plenum integriert werden.

Es sollten grundsätzlich alle Dimensionen einer Sprache berücksichtigt werden (siehe 4.5), aber immer ein Augenmerk auf die individuellen Leistungsstände gelegt werden. Eine Förderung der jeweils weniger ausgeprägten Dimensionen erscheint sinnvoll und es muss darauf geachtet werden, SuS nicht aufgrund ihrer Fähigkeiten in einer der Dimensionen in den anderen Dimensionen zu über- bzw. unterschätzen.

Aufgabenstellungen im DaZ-Unterricht sollten lebensbedeutsam und handlungsorientiert sein, um die instrumentelle und integrative Motivation (siehe 4.6) zu fördern. Lehrkräfte sollten darüber hinaus regelmäßig auf die Relevanz des Erlernens der deutschen Sprache für die eigene Handlungsfähigkeit im Aufnahmeland hinweisen.

Zudem sollte eine vernetzte Sprachförderung angestrebt werden, die mehrere Sinne anspricht und den o.g. Lebensweltbezug garantiert. Auf dieser Weise kann das Sprachenlernen an Bedeutung für die Kinder gewinnen (Günther/Günther 2007, 167).

Um alle Ebenen des Sprachgebrauchs und der Sprache (siehe 4.5) umfassend erlernen und verstehen zu können, ist als Basis das Erlangen eines umfangreichen und schnell abrufbaren Wortschatzes unabdingbar (vgl. ebd., 171).

Im Rahmen des DaZ- Unterrichts sollte vor allem auch die für den Alltag entscheidende Kommunikationsfähigkeit geschult und dabei die Dolmetscher- und Übersetzungsfähigkeiten der SuS genutzt und phasenweise zugelassen werden, sodass SuS gleicher Herkunftssprache von- und miteinander lernen können (siehe 4.8). Ein kommunikativ und interaktiv anregender Unterricht ist dafür geeignet und kann gleichzeitig hinsichtlich seiner gruppenförderlichen Tendenz Hemmungen im Sprachgebrauch etc. abbauen.

Speziell ausgebildete Lehrkräfte sind eine der wichtigsten Grundlagen einer gelingenden Zweitsprachförderung, um die bereits genannten Kriterien gewährleisten zu können. Sie sollten ferner die jeweiligen Herkunftssprachen als Lernbasis berücksichtigen (siehe 4.7):

Nur wenn Lehrkräfte über grundsätzliche Unterschiede zwischen dem Deutschen und den wichtigsten Herkunftssprachen Bescheid wissen, werden sie die Prozesse beurteilen und würdigen können, die Lernende beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durchlaufen. Dieses Wissen ist Voraussetzung für eine kompetente Förderung des Deutschen als Zweitsprache (Bickes 2013, 77).

Eine begleitende Grammatikvermittlung ist sehr wichtig, insofern sie zum Verständnis beiträgt. Die Lehrkräfte sollten auf komplizierte Erklärungen und Vorträge bzgl. der Besonderheiten der syntaktischen Struktur der deutschen Sprache verzichten und vielmehr ein einfaches, nachvollziehbares und lernbares Regelwerk vermitteln.

Diese Zusammenstellung der Gütekriterien des Zweitspracherwerbs erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit und ist als grundsätzlicher Leitfaden zu verstehen.

5 Legitimation und Mehrwert von Sportunterricht in Sprachlernklassen

In Rückbezug auf die Charakteristika der Flucht- und Migrationsaspekte (siehe 2.1; 2.2) soll die Bedeutung und der Mehrwert von körperlicher Aktivität im Allgemeinen und insbesondere im schulischen Rahmen für geflüchtete Kinder verdeutlicht werden. Eine Unterrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in den Sportvereinen (vgl. Thiel/Seiberth 2007, 40) vergrößert die Bedeutung und Aufgabe der Schule, Bewegungsangebote und Settings körperlicher Aktivität zu bieten.

Balz/Kuhlmann (2003, 92) benennen allgemeine „Sinngebungen des Sports“: Ausdruck, Eindruck, Miteinander, Leistung, Spannung und Gesundheit. Es fließen bei der Betrachtung des Sportunterrichts für geflüchtete Kinder weitere Aspekte bei einer Legitimation ein und es können eine Akzentverschiebung und eine Erweiterung der Legitimationsfaktoren von Sportunterricht in Regelklassen eruiert werden: Voneinander abhängige und nicht eindeutig abgrenzbare Aspekte wie Traumaprävention und –behandlung (Psychoemotionale Förderung und Fluchtbewältigung), sprachliche und physische Förderung, soziale und kulturelle Interaktion, Steigerung der Resilienz und Ablenkung vom Alltag und Problemen, rücken in den Mittelpunkt eines zielgerichteten und angemessenen Sportunterrichts für Kinder mit Fluchthintergrund. Die allgemeinen Sinngebungen Spannung und Leistung nach Balz/Kuhlmann (2003, 93) spielen bei einem für geflüchtete Kinder adäquaten Sportunterricht eine tendenziell untergeordnete Rolle. Trauma- und Fluchtbewältigung könnten als Erweiterung des Gesundheitsaspektes angesehen werden und ebenso die soziale und kulturelle Interaktion als Unterpunkt des Miteinanders. Aufgrund der inhaltlich vielschichtigen Sinngebungen von Balz/Kuhlmann mit strukturell weitreichendem Blickwinkel erscheint die Entwicklung eines erweiternden Modelles (sie-

he Abb. 2) als sinnvoll. Dieses stellt wichtige schwerpunktmäßige Sinngestaltungen von Sport mit geflüchteten Kindern dar und kann als Ergänzung zu den universelleren Sinn- gestaltungen von Sport verstanden werden.

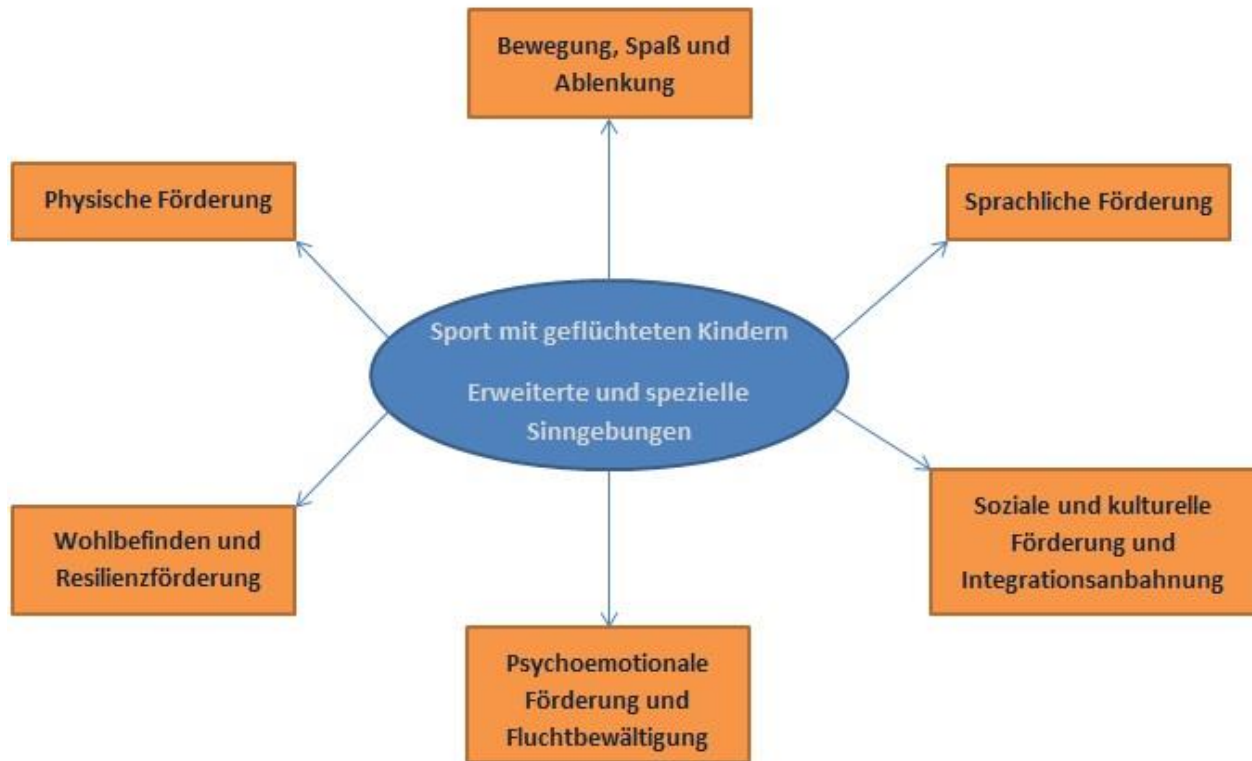


Abbildung 2: Erweiterte Sinngestaltungen des Sportunterrichts mit Kindern mit Fluchthintergrund

Auch dieses Modell strebt einen allgemeingültigen Duktus an, sodass eine Übertragung auf den Sport mit erwachsenen geflüchteten Menschen fruchtbar und möglich erscheint. Nachfolgend werden die differierten Sinngestaltungen expliziter und in Bezug auf geflüchtete Kinder dargestellt.

5.1 Bewegung, Spaß und Ablenkung

Durch vermehrte Sitztätigkeiten im Klassenraumunterricht einer SLK kann von einer Belastung des Körpers durch Bewegungsmangel ausgegangen werden. Dieser kann durch ein „[...] Leben in beengten Flüchtlingsheimen mit wenig Rückzugsmöglichkeiten [...]“ (Gebken/Süßenbach/Krüger/van de Sand 2016, 59) noch verstärkt werden. Insbesondere in der Wachstumsphase, in der sich die SuS der Sekundarstufe I befinden, sollten

fehlende Bewegungs- und Entfaltungsmöglichkeiten kompensiert und durch körperliche Aktivität ausgeglichen werden (vgl. Haase 2014, 22).

Körperliche Aktivität löst eine Vielzahl physiologischer Stoffwechselprozesse aus. Eine verminderte Schmerzempfindlichkeit als Folge der Aktivität ist einer von mehreren Auslösern einer „deutlich verbesserte[n] Stimmung“ im Anschluss an sportliche Belastungen (Hollmann/Strüder 2001, 18). Diese Stimmungsänderung in Verbindung mit möglichem Spaß erleben während der sportlichen Aktivität hat im Idealfall die Verknüpfung einer positiven Konnotation mit Sport und psychisch angenehme Erlebnisse zur Folge.

Sporttreiben und damit einhergehende fruchtbare Gruppenerfahrungen (siehe 5.3) können weiterhin als präventiver Schutz vor Traumaentstehung während des Migrationsprozesses (siehe 2.2.2) betrachtet werden. Erst durch die Verhinderung neuer Traumata und den Zustand der Sicherheit und des Wohlfühlens, wozu Sport (-unterricht) maßgeblich beitragen kann (vgl. Hollmann/Strüder 2001, 26), können Erfahrungen der Flucht bewältigt, verarbeitet und verdrängt werden.

Des Weiteren ist eine Ablenkung von der zumeist unsicheren Zukunftsperspektive, dem Alltag und den individuellen migrationsbedingten Problemen möglich, was als notwendiger Ausgleich für die Belastungen der Migration geflüchteter Kinder und als fluchtbewältigungsfördernd bezeichnet werden kann (vgl. Lehmann/Reisle/von Roll 2000, 23). Zudem leisten die Kinder einen enormen Lernaufwand, da sie nicht nur in der Schule, sondern auch im Alltag die Zweitsprache erlernen (siehe 4.6). Zu diesen kognitiven Beanspruchungen einen Ausgleich zu ermöglichen, sollte Aufgabe und Sinngabe von Sportunterricht sein.

Sport kann über ein positiveres Körpergefühl und soziale Erfahrungen zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins führen (vgl. Lehmann et al., 24). Eine solche Steigerung ist wichtige Basis für die Aufarbeitung und Bewältigung erniedrigender und ähnlich gearterter Erlebnisse während und vor der Flucht.

5.2 Psychoemotionale Förderung und Fluchtbewältigung

Eine Verbesserung des habituellen und des aktuellen psychischen Empfindens kann durch regelmäßige sportliche Aktivität realisiert werden. Besonders der Einfluss auf das längerfristige habituelle Empfinden ist für die andauernd psychisch anstrengende

Phase der Migration von großer Relevanz, da Spannungszustände gemindert werden und Zustände, wie Ruhe, Entspannung und Vitalität hervorgerufen werden können (vgl. Recla 2004, 84).

Die tendenziell entspannte Atmosphäre des Sportunterrichts ermöglicht unbewusste Möglichkeiten zur Förderung der mentalen und psychisch angeschlagenen geflüchteten Kinder, welche eine Bewältigung der Erfahrungen der Flucht initiieren können. Durch die Förderung des Selbstbewusstseins und der eigenen Handlungsfähigkeit kann eine positive emotionale Beziehung zur eigenen Identität entwickelt werden. Besonders entscheidend ist das unbewusste Erfahren von Selbstwirksamkeit. Durch eine rein auf Hilfestellungen von außen angelegte kindliche Förderung kann die Autonomie und der Selbstwert unterminiert werden und eine Inaktivität der Kinder hervorgerufen werden (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 234).

Sportunterricht sollte daher die Selbstwirksamkeit und Bedeutung des Individuums ansprechen und als Maßnahme zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts betrachtet werden (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 301f.). Erfolgserlebnisse und Situationen, in denen die Kinder ihren Mitmenschen helfen können, sollten im Sportunterricht eine besonders große Bedeutung einnehmen, da sie sich auf die allgemeinen Einstellungen zum Leben übertragen können. Auf diese Weise kann eine generelle Erfolgszuversicht generiert werden, was Kindern hilft auch außerhalb des Sports ungewohnte und neue Situationen zu bewältigen (vgl. Ehrhorn/Bähr 2013, 70). Dieser Aspekt ist insbesondere für geflüchtete Kinder mit einer eher geringen Erfolgszuversicht entscheidend. Ebenso wichtig ist das Erfahren der eigenen Stärken und das Erleben von Situationen, die von Selbstwirksamkeit geprägt sind (vgl. Zimmer 2006, 78f.). Zudem gilt die Möglichkeit, anderen helfen zu können, „[...] als ein effektives Mittel, eigene Belastungen und negative Affekte zu reduzieren“ (Filipp/Aymanns 2010, 234) und begünstigt das Entstehen eines sozialen Wir-Gefühls (vgl. ebd., 235). Hierbei sind insbesondere im Sportunterricht durch die speziellen Rahmenbedingungen die notwendigen Erfahrungen spürbar: Durch entsprechende Bewegungsangebote und –aufgaben kann die Bedeutung des Subjektes für das Team individuell erfahren werden, was eigene Kompetenzen und Kräfte offenbart und den möglichen Gefühlen der Nutzlosigkeit während der Migrationsphase entgegenwirken kann (vgl. ebd.). Gemeinsame sportliche Erfahrungen und das Gefühl des Ge-

brauchtwerdens sind folglich positive Einflüsse auf die Identitätsbildung, welche wegen der Umstände von großer Relevanz für geflüchtete Kinder sind (siehe 2.2.1).

Auf diese Weise können auf psychoemotionaler Ebene wichtige positive Faktoren im Sportunterricht unterbewusst tangiert werden, die ein höheres Selbstwertgefühl auslösen, welches unabdingbar für eine ausgeglichene emotionale Gefühlsebene und die Bewältigung traumatischer Negativerfahrungen (siehe 2.2.2) ist.

5.3 Soziale und kulturelle Förderung und Integrationsanbahnung

„Der Sport hat als Medium der Völkerverständigung [...] eine lange Tradition“ (Thiel/Seiberth 2007, 39). Aber auch im kleineren Maßstab ist Sport seit jeher integrativer Motor (vgl. ebd., 43) für heterogene Gruppen, wie in diesem Fall den Klassenverband der SLK.

„Eine Möglichkeit, den integrativen Prozess [Anm.: innerhalb einer heterogenen Gruppe] zu fördern und das gemeinsame Handeln voranzubringen, besteht in gemeinsamen Bewegungsaktivitäten“ (Sowa 2007, 237). Zusätzlich kann durch gemeinsamen Sportunterricht eine Reduzierung der Einsamkeit und eine Verbesserung der psychosozialen Gesundheitsindikatoren bewirkt werden (vgl. Wagner/Singer 2001, 369), was ein besseres soziales Klassenklima und das Entstehen von Freundschaften begünstigen kann. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Initiierung eines Wohlfühlprozesses innerhalb des Klassenverbandes bzw. des neuen Heimatlandes (siehe 5.6), die Integration und die Flucht- und Traumabewältigung. Eine Förderung des sozialen Miteinanders kann als wertvolle (Bewältigungs-) Ressource (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 235ff.) bezeichnet werden.

Sportunterricht kann zusätzlich eine interkulturelle Erziehung ermöglichen. Dabei sollen die SuS Handlungskompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen, Fremdes und Unvertrautes nicht automatisch als Bedrohung wahrzunehmen und tendenziell Ungleichheit als normales gesellschaftliches Phänomen und als eine Ressource zu erkennen (vgl. Edelhoff 2009, 20). Den SuS den richtigen Umgang mit Fremdheit zu vermitteln, ist ein wichtiges integratives und gesellschaftliches Anliegen und hilft den SuS bei der eigenen Identitätsfindung und -konstruktion und dem Leben in der multikulturellen deutschen Gesellschaft.

„Die Reduktion von Sprachbarrieren und die gewissermaßen kulturübergreifende Fokussierung auf körperliche Interaktion führe [...] dazu, dass der Sport alle Sprachen spricht¹⁵“ und sich ein „sozial verträgliches Miteinander von Menschen [verschiedener Herkunft] initiieren und fördern lässt“ (Thiel/Seiberth 2007, 39). Aber, und dies soll im Zuge der Untersuchung (siehe 10) beforscht werden, es ist auch ein fruchtbarer Sprachlernprozess im Zuge der Sportunterrichtssituation (siehe 5.5) denkbar, der eine weitere Annäherung der Partizipierenden, über das Sporttreiben hinaus, ermöglichen kann. Denn eine Anbahnung von Integration sollte sich nicht auf das blinde (ohne Sprache) Verständnis beim Sportspiel stützen und kann nur durch tiefergehende sprachliche Verständigungsmöglichkeit gelingen.

Überdies sind weiterhin ein Kennenlernen der sozialen Normen der jeweiligen Kulturen und eine Vermittlung der sozialen Umgangsformen der deutschen Kultur im Kontext des Sportunterrichts umsetzbar. In keinem anderen Fach ist die Förderung der Sozialkompetenz so gut erzielbar, wie im gemeinsamen Sporttreiben: „[D]er Sozialerziehung [wird] eine unverzichtbare Rolle zur Entwicklungsförderung junger Menschen durch die vielfältigen Formen von Bewegung, Spiel und Sport zugesprochen“ (Helmers 2005, 46). Sie kann als ein der wichtigsten Prämissen einer kulturellen Annäherung interpretiert werden, da nur durch eine positive soziale Interaktion Integration (siehe 3.1; 2.2.1) gelingen kann.

5.4 Physische Förderung

Im Rahmen des Sportunterrichts kann eine körperliche und motorische Fitness angestrebt werden. Diese körperliche Aktivität hat im Sinne der Theorie der Salutogenese weitreichende, individuell unterschiedliche, aber nicht nur physische Auswirkungen auf die geflüchteten Kinder. Insgesamt kann durch Sporttreiben u.a. ein erhöhtes Körper selbstwertgefühl, eine höhere subjektive Gesundheit und auch reelle körperliche und psychische Gesundheit hervorgerufen werden (vgl. Wagner/Singer 2001, 367), was wichtige Bewältigungshilfen für Kinder in der Migrationsphase sein können. Ein gesunder und leistungsstarker Körper, wozu Bewegung maßgeblich beiträgt, kann zur Steige-

¹⁵ Nach einem Slogan des Deutschen Sportbundes aus den 1990er Jahren.

rung der kognitiven Kompetenzen beitragen. „[Z]ahlreiche epidemiologische und prospektive Studien [können] belegen, dass die regelmäßige belastungsinduzierte physische Aktivität präventiv einen gesundheitsstabilisierenden Effekt auslöst“ (Recla 2004, 80). Bewegung hat also sowohl Auswirkungen auf bestehende physiologische und psychische Dysbalancen als auch präventiv eine Schutzwirkung gegen zukünftige Stressoren. „Körperliche Fitness und Aktivität gelten als globale Schutzfaktoren [...]“ (Filipp/Aymanns 2010, 294). In Studien (vgl. bspw. Taylor/Lerner/Sherman/Sage/McDowell 2003) konnte auch bewiesen werden, dass physiologisch adaptive Reaktionen auf Belastung mit einem hohen Selbstwertgefühl bzw. Strategien der Selbstwerterhöhung korrelieren. Kinder mit einer erhöhten Bewegungsaktivität haben tendenziell ein höheres Selbstwertgefühl, was ein wichtiger Aspekt für eine physische Förderung geflüchteter Kinder ist.

Ebenso können physische fluchtbedingte Beeinträchtigungen (siehe 2.1.3) durch Sporttreiben und eine Erhöhung der physischen Fitness aufgearbeitet und ein besserer körperlicher Zustand wiederhergestellt werden.

5.5 Sprachliche Förderung

Sprachliche Förderung durch und im Sportunterricht erscheint zunächst als die am wenigsten naheliegende Förderungsperspektive, da Sport auch ohne sprachliche Verständigung funktionieren kann. Nichtsdestotrotz bietet der Sport aber auch die Möglichkeit einen impliziten und unbewussten Sprachgebrauch und -erwerb¹⁶ zu generieren und damit die soziale Integration zu fördern, ist insbesondere im Sportunterricht umsetzbar. Auch Tracy (2008, 154), fordert eine durchlässigere Schulfachbetrachtung und plädiert vor allem im Kontext des Spracherwerbs gegen „sauber getrennte Unterrichtseinheiten“. Ein sprachsensibler Fachunterricht erscheint zudem für alle Schulfächer aufgrund der immer weiter zunehmenden Sprachheterogenität notwendig (siehe 4.5).

In Bezug auf die anderen Begründungen ist auffällig, dass ein funktionierender Spracherwerb als Grundvoraussetzung für die genannten Aspekte gelten kann. Eine soziale

¹⁶ Dies bedeutet nicht im Umkehrschluss, dass nicht auch eine explizite Sprachförderung und Thematisierung von sprachlichen Phänomenen im Sportunterricht möglich ist und phasenweise stattfinden sollte.

Eingliederung durch Sport wird nur mit ausreichenden Verständigungsmöglichkeiten gelingen und auch die mentale und psychoemotionale Förderung im Sportunterricht wird durch gemeinsame Sprachressourcen vereinfacht. Eine Verknüpfung der genannten positiven Auswirkungen von Sporttreiben für die geflüchteten Kinder kann also mit einer parallelen und weitgehend unbewussten Förderung des Spracherwerbs synergetisch kombiniert werden.

Bei einer Spracherwerbsförderung im Sportunterricht kann insbesondere das Potential zur Schaffung authentischer Interaktionssituationen ein Hauptaugenmerk auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit nahelegen und begründen (vgl. Da Luz 2008, 48). Folglich sollten diese situativen Sprechansätze genutzt werden: „Kinder brauchen unmittelbare Erfahrungen, damit sie die neue Sprache nicht nur abstrakt und mediatisiert über das Anschauen und Betrachten von Bildern erwerben“ (ebd., 44). Situative Sprechansätze sind bspw. gemeinschaftliche Aktivitäten, wie das freie Spiel von Kindern (Günther/Günther 2007, 128), und gemeinsames Sporttreiben (Arzberger/Erhorn 2013b, 24). Sprache ist zudem durch motorische Feinvorgänge gekennzeichnet, weshalb angenommen wird, dass eine Verbindung von körperlich-sportlicher Aktivität und Sprachförderung die Sprechmotorik verbessern kann (vgl. Ehrhorn/Bähr 2013, 72). Da die Kinder im Sekundarbereich I bereits nicht mehr in der Phase des günstigen Spracherwerbs sind, ist eine gezieltere Förderung oft nötig, da sprachliche Kommunikation mit zunehmendem Alter wichtiger wird:

„Obwohl die sprachliche Kommunikation mit zunehmendem Alter bzw. Entwicklungsstand an Bedeutung gewinnt, bleibt Bewegung auch über das Kindesalter hinaus ein Medium in dem Handlungen und (nonverbale) Kommunikation vollzogen werden können. Damit bietet sich auch im Jugend- und Erwachsenenalter die Chance Sprache und Bewegung zu verknüpfen [...]“ (Ehrhorn/Bähr 2013, 73).

Spracherwerbsförderung im Sportunterricht umzusetzen, ist eine wichtige Legitimationsebene und in der interdisziplinären Wissenschaft ein nicht ausreichend untersuchtes Potential, weshalb auf dieses Förderpotential im Folgenden der Fokus gelegt werden soll (siehe 6).

5.6 Wohlbefinden und Resilienzförderung

Durch die bereits genannten Legitimationen von Sportunterricht kann ein stabilerer menschlicher Zustand mit einer höheren Widerstandsfähigkeit gegen die schwierige Lebenssituation der Migration (siehe 2.2.5) geformt werden. Kinder mit Fluchthintergrund brauchen körperliche Aktivität zur Steigerung ihres Wohlbefindens und Selbstbewusstseins, um die Fluchterfahrungen bewältigen zu können. Eine Sprachförderung im und durch Sportunterricht kann zusätzlich die Handlungsfähigkeit und als Konsequenz die Resilienz geflüchteter Kinder steigern. Aufgrund der möglichen gelasseneren Atmosphäre des Sportunterrichts (siehe 5.2) ist ein Öffnen der Kinder für Neuartiges erreichbar, was das Wohlbefinden, die Integrationsfähigkeit bzw. den Integrationswillen und die Resilienz steigern kann. Auf diese Weise können die mehrschichtigen Legitimationen des Sportunterrichts zu einer Festigung der Identitäten (siehe 2.2.1) der SuS der SLKs führen, was als eines der Hauptziele bzw. Grundvoraussetzung einer gelingenden und für die Kinder positiven Migration bzw. Integration gilt. Durch Sport steigt die Wahrscheinlichkeit für das Erreichen des Ziels eines gestärkten Hervorgehens aus der schwierigen Phase der Migration und Fluchtbewältigung.

Der Einfluss der Schule auf das kindliche Wohlbefinden ist vielseitig und groß (vgl. Schubert 2004). Eine fruchtbare Bindung zwischen den SuS und ihrer Schule kann insbesondere im Sportunterricht durch Ebenen des sozialen Miteinanders und Spaß initiiert und aufgebaut werden. Eine solche Bindung sollte speziell in SLKs angestrebt werden, da nur durch eine solche Grundeinstellung zur Schule alle anderen Aspekte der integrationsfördernden Maßnahmen greifen können.

Zusätzlich ist für geflüchtete Kinder die Bindung zu bestimmten Bezugspersonen enorm wichtig. Diese Rolle sollten insbesondere die Sportlehrkräfte übernehmen, die im Sportunterricht die besondere pädagogische Aufgabe der Sozialerziehung erfüllen sollen. Vertrauensvolle Beziehung durch Fürsorglichkeit und Mitbestimmung aufzubauen, kann speziell im Sportunterricht gelingen. Lehrkräfte berichten vielfach von der Dankbarkeit von SuS mit Fluchthintergrund, die sich darüber freuen, dass sich erwachsene Bezugspersonen um sie kümmern und mit ihnen Spaß und Freude an der Bewegung teilen (vgl. Gebken et al. 2016, 60).

6 Spracherwerbsunterstützender¹⁷ Sportunterricht für die SuS der Sprachlernklassen

Eine Sinnhaftigkeit von Sportunterricht für SuS einer Sprachlernklasse zeigt sich in den genannten Legitimationsebenen. „Gleichwohl erweisen sich mangelnde Sprachkenntnisse als Herausforderung für gemeinsame Sport-, Spiel- und Bewegungsaktivitäten und die damit verbundenen Zielperspektiven“ (Gebken et al. 2016, 59). Aber die sprachliche Förderung im und durch den Sportunterricht hat einen hohen Stellenwert für geflüchtete Kinder, was sich durch die allgemeine Relevanz des Spracherwerbs für die Integration, Steigerung der Resilienz und Fluchtbewältigung verdeutlicht. Vielfach wird Sportunterricht von Seiten der Kultusministerien als das erste Fach empfohlen, in welchem die SuS einer SLK in ihre Regelklassen wechseln sollen. Daraus erwächst für den Sport in der Schule eine besondere integrative Rolle. Zu dieser Aufgabe der Integrationsförderung kann und sollte der Sport aber, wie dargelegt (siehe 5), deutlich mehr für geflüchtete Kinder leisten. Trotz der weitreichend gestützten Annahme, dass Sportunterricht das am wenigsten sprachbetonte Schulfach ist, kann insbesondere in diesem Rahmen eine spezielle und effektive Zweitsprachförderung initiiert werden. „Sprachsensibel gestalteter Sportunterricht fördert die Teilhabe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler am schulischen Leben, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihren Kompetenzerwerb“ (Gebken et al. 2016, 59).

Zusammenhänge zwischen Bewegung und Kognition, Bewegung und Konzentration und Bewegung und Fremd- bzw. Zweitspracherwerb fundieren die Bedeutsamkeit von Bewegung und Sportunterricht für eine Unterstützung des Zweitspracherwerbs im Rahmen der Beschulung der SuS einer Sprachlernklasse.

¹⁷ Die Begriffe Spracherwerbsunterstützung, Spracherwerbsförderungen und Sprachförderung werden synonym verwendet, wenngleich in strenger sprachwissenschaftlicher Hinsicht Differenzen zwischen diesen Termini bestehen.

6.1 Spracherwerb als entscheidendes Element für Fluchtbewältigung und Integration

An dieser Stelle eine umfassende Definition von Fluchtbewältigung und Integration zu liefern, ist ein schwieriges Unterfangen. Zu verschieden sind die Fluchterfahrungen (siehe 2.1), -verläufe und Probleme der Migration bzw. Integration. Fluchtbewältigung und Integration sollen in diesem Zusammenhang ein angemessenes Zurücklassen der Fluchterfahrungen und der alten Heimat und Werte beschreiben und es soll ein Prozess zum Wohlfühlen in der neuen Heimat in Gang gesetzt werden. Weiterhin zählen „alle Handlungen und Bemühungen zur Bearbeitung der belastenden Situation“ (Grafe 2013, 61) zur (Flucht-) Bewältigung. Mit Integration ist nicht die Assimilation sämtlicher Werte, Normen und Ansichten der neuen Gesellschaft gemeint (vgl. Gissendanner et al. 2013, 61), sondern eine beidseitige (Aufnahmegesellschaft und Migrant) Annäherung und Respektierung. Ein Zeitpunkt des Abschlusses einer individuellen Integration kann genauso wenig genannt werden wie die Idealform eines Integrationsprozesses.

Allgemein wissenschaftlich anerkannt ist jedoch, dass es gewisse Abstufung der Integration von Individuen gibt und es können allgemeingültige integrationsförderliche Maßnahmen, Handlungen und Prinzipien genannt werden, die ein Einleben und Wohlfühlen in der neuen Gesellschaft vereinfachen (vgl. Zimmermann 2015, 25f.).

Dazu ist der Spracherwerb der Landessprache des Migrationslandes zu zählen. Ein Einleben und Wohlfühlen wird maßgeblich durch die Steigerung der Handlungsfähigkeit und Autonomie ermöglicht, welche durch einen forcierten Spracherwerb generiert werden kann (vgl. Röhner 2005, 65). Durch eine gezielte Unterstützung des Zweitspracherwerbs durch DaZ-Unterricht (siehe 4.2) kann ein beschleunigter und verbesserter Erwerb erzielt werden. Als Konsequenz können eine verstärkte Partizipation am gesellschaftlichen Leben und eine Interaktion mit den Menschen der Aufnahmegesellschaft gelingen, was insbesondere für junge Menschen mit einem Bedürfnis nach Anerkennung und Teilhabe in einer Peer-Group wichtig zu sein scheint (vgl. Hargasser 2016, 105). Nach Gissendanner et al. (2013, 63) ist die „Kulturation“ der Migranten besonders wichtig: „‘Kulturation‘ bezeichnet das Aneignen von Wissen und Kompetenzen, insbesondere Verhaltensregeln und Sprache, welche benötigt werden, um in einer Gesellschaft zurecht zu kommen.“ Spracherwerb soll in diesem Sinn als Multiplikator für die Kommuni-

kations- und Handlungsmöglichkeiten gesehen werden, welche Grundvoraussetzungen einer gelingenden Integration darstellen.

Zudem kann einer Diskriminierung infolge mangelnder sprachlicher Äußerungsmöglichkeiten entgegengewirkt werden. Kalaitzidis (2013) untersuchte die Gewalt von Sprache und beschrieb ihr destruktives Potential und ihre fatale Wirkung, einem Misslingen von Integration. „Die Angreifbarkeit durch Sprache manifestiert sich im Gespräch, wenn der Andere in seiner Andersheit nicht respektiert wird. (ebd., 55).

6.2 Sport (-unterricht) als verbindendes Element von Fluchtbewältigung, Integration und Spracherwerb

„[E]rste Erfahrungen und Befunde [schreiben] dem unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulsport Potenziale insbesondere für die sprachliche und soziokulturelle Integration zu: Der Sportunterricht ist bei den meisten Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sehr beliebt. Durch gemeinsame Bewegungszeiten mit Schülerinnen und Schülern ohne Fluchterfahrung können soziale Integrationsprozesse initiiert und verbale sowie nonverbale kommunikative Kompetenzen ausgebaut werden (Gebken et al. 2016, 58).

Auch die Mitarbeiterin des Unterstützerkreises Flüchtlingsunterkünfte Hannover e.V. Eileen Al-Zubairy nannte im Rahmen des Seminars *Spracherwerb durch Sportunterricht* des Instituts für Sportwissenschaft Hannover (2016) Sport und Essen als „Türöffner Nummer Eins“ für die ersten Schritte der Integration und Interaktion mit geflüchteten Menschen. Deshalb gibt es in vielen Flüchtlingsunterkünften Zusammenkünfte mit Tee und Kaffee, wobei u.a. erste Ansätze von Integration und Anbahnungen von Spracherwerb beobachtet werden können.

Daneben existiert eine Vielzahl sportlicher Aktivitäten, die von Ehrenamtlichen durchgeführt werden und die grundsätzlich bei Flüchtlingen beliebt sind. Denn gemeinsames Sporttreiben bedarf nicht zwangsläufig einer gemeinsamen Sprache. Aber, und dies soll die vorliegende Arbeit aufzeigen, eine Unterstützung und Förderung des Spracherwerbs ist sogar im und durch Sport (-unterricht) möglich. Des Weiteren kann sich durch Sport eine Annäherung der Kulturen entwickeln, was als Grundvoraussetzung einer Integration bezeichnet werden kann. Sport ist ein wichtiger Teilaspekt der Fluchtbewältigung und kann helfen, Traumata und schlechte Erfahrungen, zumindest zeitweise, zu überwinden. Untersuchungen zeigten, dass vor allem männliche, jugendliche Flüchtlinge bei der Fluchtbewältigung auf „aktivitätsbezogene Lösungen, wie Bewegung und Sport“ (Grafe

2013, 68) zurückgreifen. Zusammenfassend kann ein Förderpotential von Integration, Spracherwerb und Fluchtbewältigung durch gemeinsames Sporttreiben allerdings für beide Geschlechter eruiert und angenommen werden, was aber nicht bedeutet, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Planung und Durchführung von Sportarrangements missachtet werden sollten¹⁸. Als Besonderheit dieser Art der Förderung kann das Implizite für die SuS hervorgehoben werden. Die geflüchteten Menschen können über den Sport einen unbewussten Zugang zu diesen Teilaspekten einer gelingenden Migration (siehe 2.2) erhalten und phasenweise die aktuellen Probleme und Schwierigkeiten ihrer Lebenssituation hinter sich lassen (siehe auch 5.1).

Im schulischen Kontext plädiert Leisen (2013, 3) für eine grundsätzliche „Sprachförderung im Fach“, denn „Sprache ist [...] der Schlüssel (auch) für einen gelingenden Fachunterricht.“ In den meisten Schulfächern ist damit die Förderung des Erwerbs der jeweiligen Unterrichtsbildungssprache gemeint (bspw. das Verständnis von Textaufgaben in der Mathematik oder fachspezifisches Vokabular). Durch das spezielle Setting, welches Sportunterricht konstituiert und konstruiert (siehe 5), kann im Sportunterricht darüber hinaus – fruchtbarer als in anderen Schulfächern – auch eine allgemeine und insbesondere kommunikative Sprachförderung angebahnt werden (siehe 5.5).

6.3 Bewegung, Kognition und Konzentration

Allgemeiner Konsens herrscht darüber, dass physiologische Aktivität die Sauerstoffzufuhr erhöht (vgl. bspw. Arnold 2009, 73; Graf/Koch/Klippel/Büttner/Coburger/Christ/Lehmacher/Bjarnason-Wehrens/Platen/Hollmann/Predel/Dordel 2003, 245). So ist auch die Gehirnaktivität allein im Stehen höher als im Sitzen oder im Liegen, da ein (gering) erhöhter Sauerstoffbedarf besteht (vgl. Andrä 2013, 31). „Der positive Effekt aerober Sportarten [...] auf die kognitive Leistungsfähigkeit wurde bisher ausführlich in der Altersforschung untersucht“ (Meyer/Baumann 2010, 163), kann aber auch für die meisten anderen Phasen der Ontogenese angenommen werden. Bewegung ist aber nicht nur mittelbar kognitiv leistungserhaltend, sondern hat prinzipiell auch eine unmittelbare posi-

¹⁸ Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden in wissenschaftlichen Untersuchungen sowohl für den Fremdspracherwerb als auch für das Sporttreiben aufgezeigt. Sie werden angesichts der übergeordneten Herangehensweise der Untersuchung (siehe 10) aber nicht weiter berücksichtigt.

tive Auswirkung auf den aktuellen kognitiven Zustand, wie Moser (2008, 221) in einer Untersuchung von bewegungsarmen und bewegungsreichen Alltagsmustern eruierte. Diese unmittelbare Wirkung von Bewegung auf die geistige Leistungsbereitschaft und Aufmerksamkeit bzw. Konzentration (vgl. Graf et al. 2003, 246) kann im Sportunterricht, insbesondere in SLKs, für, in diesen integrierte, geistige Lernaufgaben und die Sprachförderung genutzt werden.

Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Neurogenese, der Bildung neuer Nervenzellen, und Bewegung existiert, was eine weitere positive Auswirkung von Bewegung auf den kindlichen Organismus und seine Lernleistungsfähigkeit darstellt. „Sport und Bewegung können die für das Lernen notwendigen neuronalen Prozesse anregen und somit einen positiven Effekt auf kognitive Funktionen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit, exekutive Funktionen und Verarbeitungsgeschwindigkeit haben“ (Hötting/Röder 2010, 212).

Wie bereits erläutert, kann körperliche Aktivität zu einer verminderten Schmerzempfindlichkeit und einer Anhebung der Stimmung führen (vgl. Hollmann/Strüder 2001, 18; siehe 5.1). Dies führt aus lernpsychologischer Perspektive nach Balz/Kuhlmann (2003, 168) zu einer Förderung des Lernklimas und der Lernbereitschaft und die geistige Leistungsfähigkeit wird gesteigert. Bewegung kann als Ausgangspunkt eines fruchtbareren Spracherwerbsunterrichts, auch unabhängig vom Fach Sport betrachtet werden.

Eine Verknüpfung der angesprochenen Komponenten sollte im Rahmen eines spracherwerbsförderlichen Sportunterrichts angestrebt werden, um diesen bewusst, unbewusst und effektiv gestalten zu können. Die Kombination von Bewegung und Fremdspracherwerb kann die Effektivität und Vielseitigkeit des Fremdsprachenunterrichts steigern (vgl. Schiffler 2012).

6.4 Bewegung und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb

Der Sprechakt selbst ist bereits eine motorische Feinbewegung und bei der Betrachtung von Interaktion bzw. Kommunikation addieren sich weitere Bewegungsformen: Körpersprache, „[...] Körperbewegungen, wie das Herstellen von Nähe und Distanz, Gestik und Mimik“ (Sambanis 2013, 90). Bei einer authentischen Interaktion spielt Bewegung also demzufolge eine große Rolle. Diese Bewegung und lebendige Körpersprache wird im

Klassenraumunterricht nur selten gefordert und gefördert, da viele Unterrichtsphasen im Sitzen ablaufen. In der Konsequenz wird in der aktuellen Spracherwerbsforschung immer wieder ein bewegter Fremd- und Zweitsprachunterricht (Bewegungen im Klassenraumunterricht integrieren) eingefordert, der nicht nur die SuS aktiviert, sondern zusätzlich den Lernprozess positiv beeinflussen kann (vgl. ebd., 93).

Da Klassenzimmer räumlich eingeschränkt sind, sind auch die Bewegungsspielräume limitiert. An dieser Stelle kann der Mehrwert und das Potential des Sportunterrichts mit seinen weitreichenderen räumlichen Möglichkeiten für einen Fremdsprachenerwerb in Bewegung herausgestellt werden.

Über die Integration von Bewegung in den Spracherwerb können auch Hemmungen, Ängste und Unwohlsein abgebaut werden, welche typische Begleiterscheinungen beim Erwerb neuer sprachlicher Ressourcen sind (vgl. Schiffler 2012, 47). Da Sprache mit der eigenen Identität in Verbindung steht (siehe 2.2.1) und eine fremde Sprache einen Eingriff in das Selbstbild darstellt, kann der Spracherwerb mit negativen Affekten behaftet sein und das Selbstbewusstsein reduzieren. Intervenierend können Bewegung und Sportunterricht diese aufgebauten Barrieren schwinden lassen, da der Fokus von der Sprache abgelenkt wird (vgl. Calenge 1997, 12).

Im Forschungszweig der Audiomotorik werden Einflüsse von auditiven Unterstützungen auf das Bewegungslernen untersucht. So können unter bestimmten Umständen rhythmisierende Klänge zu einer besseren Bewegungsvorstellung und –realisierung führen, da es vier zerebrale Schnittstellen zwischen auditiven und motorischen Afferenzen gibt (vgl. Effenberg/Mechling 1999, 208). Umgekehrt könnten sprachliche Rhythmisierung und Wiederholung in Verbindung mit Bewegung zu einer Verbesserung von Teilaspekten des Fremdsprachenlernens (insbesondere Wortschatzarbeit und Intonation) beitragen (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013b, 23), was für eine sinnvolle Kombination von Bewegung und auditivem Input im Fremdsprachenlernen spricht. Auch Zimmer (2010, 25) nimmt eine starke Verknüpfung zwischen Bewegungswahrnehmung und Sprachentwicklung an. Diese Verbindung wird durch die Forschung von Sprachstörungen gestützt, die beobachtet, dass Sprachfehler sehr häufig mit motorischen Defiziten einhergehen (vgl. Zimmer 2010, 91). Zusätzlich kann durch eine motorische Förderung eine Verbesserung der Sprachentwicklung verzeichnet werden, was den engen Zusammenhang zwischen

Sprache und Bewegung fundiert und für eine Kombination von Zweitspracherwerb und körperlicher Aktivität plädiert (vgl. Arnold 2009, 135).

7 Qualitätsmerkmale¹⁹ einer Spracherwerbsförderung im Sportunterricht

Sowohl die Relevanz des Spracherwerbs als auch die des Sportunterrichts für die SuS einer SLK konnten beleuchtet und begründet werden. Auf dieser Basis kann eine fruchtbare Synthese von Sportunterricht und Spracherwerb angenommen werden und positive Ergebnisse für den Spracherwerb, die Flucht- und Traumabewältigung, die Resilienz und damit die Integration erzielt werden.

Welche Aspekte der Zweitsprachförderung und des Sportunterrichts für geflüchtete Kinder sind im Zusammenspiel wichtig, damit dieser Mehrwert erzeugt werden kann? Eine Verknüpfung der vorangegangenen Ergebnisse liefert theoretisch hergeleitete Qualitätsmerkmale eines spracherwerbsunterstützenden Sportunterrichts²⁰. Diese sind mit Ideen, Überlegungen und Ergebnissen des Seminars „Spracherwerb im Sportunterricht“ der Leibniz Universität²¹ ergänzt und untermauert und z.T. mit praktischen Beispielen verdeutlicht.

Bei der Erarbeitung der Qualitätsmerkmale muss die polysportive Ausrichtung des Unterrichtsfaches beachtet werden: Nicht jede durchgeführte Sportart ist für eine Spracherwerbsunterstützung gleich oder gleich gut geeignet. Für verschiedene Bewegungsaktivitäten müssen unterschiedliche Fördermöglichkeiten eruiert und erprobt werden. In dieser Arbeit kann dieses empirisch umfangreiche Unterfangen nicht geleistet werden und es können lediglich allgemeingültige Rahmenbedingungen und Qualitätsmerkmale eines spracherwerbsunterstützenden Sportunterrichts für geflüchtete Kinder entwickelt werden, die zunächst ebenfalls unabhängig vom Konzept des durchgeführten Sportunterrichts (siehe 9) sind.

¹⁹ Im Folgenden mit QM abgekürzt.

²⁰ Natürlich haben sie einen verallgemeinernden Charakter und berücksichtigen keine individuellen Schülerbedürfnisse, wie bspw. den Einfluss der jeweiligen L1 auf den Zweitspracherwerb im Sportunterricht.

²¹ Dozent: Dr. Steffen Schiedek; Sommersemester 2016. Ein Dank geht an alle Studierende, deren Ideen diese Ausarbeitung der QM unterstützt und qualitativ verbessert hat.

7.1 Rahmenbedingungen und Berücksichtigung individueller Bedürfnisse

„Berücksichtigt man bei der methodischen Inszenierung von Sportunterricht bestimmte Prinzipien der Sprachsensibilität, so lassen sich spracherwerbsförderliche Rahmenbedingungen schaffen und die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler erweitern, ohne dass der Sport zweckentfremdet wird und sein eigentlicher Kern verloren geht“ (Gebken et al. 2016, 61).

Dies bedeutet, dass der Schaffung eines sprachsensiblen und guten Klimas eine große Bedeutung gewidmet werden muss (siehe 4.8). Unter anderem kann durch das Einfordern kultureller und sprachlicher Gleichberechtigung eine solche Atmosphäre produziert werden:

Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht und im Schulleben wirkt sich besonders positiv auf die Identitätsentwicklung und den Lernerfolg der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen aus. Der kreative Umgang mit Sprachenvielfalt regt aber auch alle anderen Schülerinnen und Schüler zu einem bewussteren Umgang mit Sprache an und macht neugierig auf Sprachen. Ein so geprägtes Lernklima fördert den Zweitspracherwerb (NKM 2002, 8).

Durch diese gezeigte Wertschätzung der Herkunftssprachen durch die Lehrkraft kann eine bessere Lehrer-Schüler-Beziehung/Interaktion arrangiert werden: Lehrkräfte sollten sich für die Sprachen der SuS interessieren und etwas von den SuS lernen. Dabei können die SuS die Menschlichkeit der Lehrkräfte erfahren und haben Spaß daran, sie zu korrigieren und fühlen sich und ihre Sprache gewertschätzt. Für den Umgang mit Mehrsprachigkeit empfiehlt das NKM (2002, 8):

„Im Deutsch-, Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht

- Sprachen der Kinder zulassen
- andere Sprachen einbeziehen [...]
- sich auf Fremdes einlassen.“

Auch für den Sportunterricht sollte diese grundsätzliche Einstellung zur Mehrsprachigkeit und den Herkunftssprachen der SuS gelten.

Trotz dieser Anerkennung der Diversität sollte eine sportliche und sprachliche Barrierefreiheit geschaffen werden, sodass alle SuS gleichberechtigt am Sportunterricht teilnehmen können. Folglich sollten Lehrkräfte darauf achten, dass die deutsche Sprache als gemeinsame Sprachbasis aller beteiligten Personen den Hauptanteil an der Kom-

munikation ausmacht. Nur so kann die Partizipation aller SuS gewährleistet werden. Einzelne Übersetzungen für schwächere SuS der gleichen L1 untereinander und Hilfestellungen durch andere gemeinsame Sprachressourcen innerhalb von Schülerkleingruppen sollten allerdings nicht verboten und in einem angemessenen Rahmen gefördert werden, da diese natürliche Sprachlernprozesse darstellen.

Bewegung im Sportunterricht sollte grundsätzlich als Sprachanlass fungieren (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013b, 22). „So bieten sich im Kontext von Bewegungsaktivitäten vielfältige Möglichkeiten, um die Kinder in sprachliche Situationen zu verwickeln und/oder ihnen ein Sprachvorbild zu sein“ (ebd.).

Sportunterricht sollte die Lust auf Kommunikation, Sprechen, Lernen und Spracherwerb steigern. Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn Sprechversuche erfolgreich sind und die SuS positive Erfahrungen in der Benutzung und Anwendung der deutschen Sprache machen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen ist also die Entfaltung der Sprechfreude: „Der Spracherwerb ist ein aktiver, schöpferischer Prozess. Damit er sich voll entfalten kann, ist eine sprechfreudige Umgebung erforderlich. Dazu gehören Menschen, die dem Kind zuhören und die sich auf die Sprache der Kinder einlassen, die ihnen auch aktive Rollen zugestehen“ (Zimmer 2010, 86).

Insgesamt darf bei der Bemühung um Integration der Sprachförderung in den Sportunterricht der Anteil der körperlichen Aktivität, als erste Sinnggebung des Sports, beim Sportunterricht mit geflüchteten Kindern nicht unbeachtet bleiben. Er sollte - neben dem Spracherwerb - insbesondere eine Phase kognitiver Entlastung von Belastungen des dauerhaften Sprachenlernens in Schule und Alltag darstellen (siehe 5.1). Für eine Förderung des Spracherwerbs im Sportunterricht ist folglich eine geschickte Dosierung der Thematisierung von sprachlichem Input und ein weitgehend unbewusster Sprachgebrauch und -erwerb erstrebenswert. Zusätzlich ist ein sozial positives Klassenklima wichtig, welches zu einem Klima der Lernbereitschaft weiterentwickelt werden sollte. In einführenden Gesprächen sollte den SuS erklärt werden, dass auch im Sportunterricht auf sprachliche Weiterbildung Wert gelegt wird und dass es nicht nur um den sportlichen Wettkampf geht. Eine zu starke Thematisierung der Sprache behindert den im Sportunterricht möglichen ungesteuerten Spracherwerb. Auf diese Weise kann eine Öffnung der

SuS für die weiterführenden Sinngewinnungen und Fördermöglichkeiten des Sports mit geflüchteten Kindern (siehe 5) ermöglicht werden.

Um einen sensiblen und für alle SuS angenehmen Sportunterricht zu gewährleisten, ist es wichtig die Vorerfahrungen im sportlichen Rahmen einzuschätzen und zu berücksichtigen. Weiterhin ist die Beachtung der Individualität (vor allem in Bezug auf den eigenen Zweitsprachlernprozess) und der Geschlechterunterschiede im Kontext der verschiedenen kulturellen Hintergründe erforderlich. Um aus diesen Faktoren einen individuell spracherwerbsförderlichen Sportunterricht abzuleiten, muss zudem dem jeweiligen Lerner- und Sporttyp Beachtung gewidmet werden. Dabei können u.a. folgende Leitfragen wichtig für eine Entscheidung der Organisations- und Spielformen (siehe 7.2; 7.6) und den parallel zu initiiierenden Spracherwerb sein:

- Über welche sinnlichen Kanäle ist der Spracherwerb jeweils besonders gut generierbar?
- Welches sind die jeweiligen sprachlichen Defizite?
- Welche Formen der Bewegung/des Sports sind jeweils beliebt?

7.2 Organisationsformen

Alle gewählten Sozialformen sollten die Orientierung an den jeweiligen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Krämer-Kiliç/Lütje-Klose 1998, 73) im Zentrum haben. Gruppenzusammensetzungen zu wählen, durch die die SuS voneinander lernen können, sollte oberstes Ziel einer Sprachförderung sein. Es bieten sich dafür Kleingruppen an, in denen alle SuS aktiv werden müssen und Interaktionen zwischen SuS unterschiedlicher Sprachniveaus entstehen. Auch Partnerarbeiten können sehr fruchtbar sein, da die SuS sich ggf. auf nur einen Spielpartner besser einlassen können. Außerdem sollten Sozialformen vielfältig in den Unterricht integriert werden, um abwechslungsreiche Lernsituationen zu schaffen.

Dennoch sind auch Rituale und Regeln zwei wichtige Komponenten eines klar strukturierten Sportunterrichts, welcher wichtig für Gruppen mit Verständigungsproblemen und heterogenen Schulerfahrungen ist. Durch eine ritualisierte und klare Klassenführung können die sprachlichen und kulturellen Barrieren eingegrenzt und überwunden werden: „Ein gemeinsamer Beginn und Abschluss der Unterrichtsstunden mit einem immer wie-

derkehrenden Ritual, wie beispielsweise einem Klatsch- oder Singspiel, bietet einen strukturellen Rahmen, der Orientierung und Verlässlichkeit bietet“ (Gebken et al. 2016, 60). Diese Aspekte sind wichtige Faktoren, die den Prozess des Ankommens und Wohlfühlens in der Gesellschaft des Aufnahmelandes befördern und bei der Flucht- und Traumabewältigung hilfreich sind (siehe 2.2.2; 2.2.5).

Bewegung, Spiel und Sport bietet eine unendliche Fülle an Spiel- und Übungsformen, die den neu zugewanderten Kindern meist nicht bekannt sind. „Inhalte müssen für sie über den richtigen pädagogischen Filter erfahrbar gemacht werden“ (Gebken et al. 2016, 60).

Dafür kommt u.a. den Anleitungs- und Reflexionsrunden eine besonders wichtige Funktion zu. Sie sollten sprachbewusst gestaltet werden, da sie ein hohes sprachförderliches Potential aufweisen (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013c, 13). Die SuS sollten gefordert werden, selbst etwas zu sagen und bspw. „[...] etwas zum Spielgeschehen wiederzugeben oder einen Konflikt sprachlich darzustellen und zu lösen“ (ebd.). Solche Gesprächsrunden sollten den relevanten Wortschatz in gängigen Satzmustern thematisieren und es sollte den SuS Zeit zum Formulieren gegeben werden (vgl. Gebken et al. 2016, 61). In diesem Kontext können die SuS sich die „Kunst des Interagierens und Kommunizierens aneignen. Im Gespräch muss man sich aufeinander beziehen, Pausen machen im eigenen Sprechen, damit der andere etwas sagen kann“ (Zimmer 2010, 86).

Entscheidend für die Aufrechterhaltung eines guten Lern- und Klassenklimas ist eine ausgewogene Gewichtung zwischen Übungen mit hohen sprachlichen Anforderungen und Übungen ohne solche. Bewegung sollte beim Sportunterricht nicht hinter dem Spracherwerb zurückbleiben, da die grundsätzliche Erwartungshaltung der SuS bzgl. des Sportunterrichts auf der körperlichen Aktivität und nicht auf dem Spracherwerb liegt. Eine Enttäuschung dieser Erwartungen kann zu einer Verschlechterung des Lernklimas führen. Deshalb sollten Übungen mit einem expliziten sprachförderlichen Anteil nur dosiert eingesetzt werden. Übungen mit impliziter Sprachförderung sollten möglichst oft in den Unterricht integriert werden, insofern sie nicht, aus anderen denkbaren Gründen, zu größerem Unmut in der Lerngruppe führen.

7.3 Authentische und vielfältige Kommunikationsanlässe

„Sprache entsteht durch soziale Interaktion“ (Zimmer 2010, 56). Und diese Interaktion ist insbesondere in authentischem Maße im Sportunterricht produzierbar. Von den Ergebnissen der kindlichen Sprachaneignung kann der dort propagierte Nutzen sozialer Interaktion für einen effektiven und natürlichen Spracherwerb auf die authentischen Kommunikationsanlässe im Sportunterricht übertragen werden. Interaktionsanlässe herzustellen, ist folglich eines der wichtigsten QM einer Sprachförderung im und durch Sport.

Im Sinne eines fremdsprachlichen Fachunterrichts im Rahmen des Sportunterrichts für SLK-SuS ist die Reduzierung der Sprache auf die Funktion des Mediums besonders wichtig. Auf diese Weise kann eine Fokussierung auf kommunikative Aktivitäten mit gleichzeitig einhergehender Verminderung der Sprachaufmerksamkeit gelingen (vgl. Rösch 2011, 209). Es erfolgt ein unbewusster und impliziter Sprachgebrauch, welcher als authentische Kommunikationssituation eingestuft werden kann. „Es ist also möglich, den Lerngegenstand, das Lernarrangement und vielleicht auch das Lernziel von der Sprache zum [Unterrichts-] Thema zu verschieben, vorausgesetzt es wird kommuniziert und der Sprachgebrauch zumindest in bestimmten Momenten thematisiert“ (ebd.). Sportunterricht sollte also einen mehrheitlich impliziten Fokus des Spracherwerbs zum Ziel haben, wobei aber auch immer wieder, bspw. durch Sprachspiele oder gelegentliche Fehlerkorrekturen, das Sprachenlernen explizit bewusstgemacht werden sollte. Auch in Relation zum Klassenraumunterricht der SLK sollte das Erlernen der Sprache im Sportunterricht impliziter gestaltet werden, was funktionell einen Ausgleich zu diesem alltäglichen expliziten Mittelpunkt des Sprachunterrichts schaffen sollte (siehe 5.1).

Schüleraktivitäten, Lernszenarien mit verschiedenen Impulsen und das Internet ermöglichen authentische Kommunikationssituationen und führen zur systematischen Verbesserung der sprachlichen Kompetenz. Das Üben von vorgefertigten Dialogen und Patterns in simulierten Kontexten bringt für das Sprachwachstum wenig Gewinn. Dagegen ist die unmittelbare Erfahrungswelt der Lernenden als Thema und echter Redeanlass motivierend und effektiv für den Spracherwerb (NKM 2002, 15).

Sportunterricht kann, anders als die angesprochenen künstlich erzeugten Kommunikationsanlässe im Klassenraum, vielfältige Sprachanlässe auslösen (z.B. durch Mannschaftsbildung, Regelentwicklung und Lösungen authentischer Probleme bzw. Bewegungsaufgaben). Den Kindern sollte dafür „ausreichend Freiraum gewährt und eine anregende Bewegungsumwelt bereitgestellt werden“ (Arzberger/Ehrhorn 2013b, 31).

Dadurch kann eine Förderung der pragmatischen Kompetenzen erzeugt werden (vgl. Zimmer 2010, 49; siehe 4.5). Eine Schulung dieser Kompetenz hat eine Steigerung der kommunikativen Handlungsfähigkeit zur Folge, da sowohl die sprachliche interpretatorische rezeptive Aufnahme als auch die normgerechte Sprachproduktion verbessert sind. Insbesondere bei Bewegungsaktivitäten, die die Kooperation der Kinder untereinander herausfordern, ist die pragmatische Kompetenz angesprochen (vgl. ebd. 50).

Besonders positive und synergetische Effekte beim Spracherwerb kann eine Verbindung der impliziten Kommunikationsanlässe des Sportunterrichts mit den aktuellen Themen des DaZ-Unterrichts (insbesondere Wortschatz oder phonologische Aspekte) liefern.

7.4 Handlungs- und Lebensweltorientierung

Eine wichtige Motivationssteigerung (siehe 4.6) kann zum einen durch Bezüge zur Lebenswelt der SuS und durch problem- und handlungsorientierte Bewegungsaufgaben und zum anderen durch die Andersartigkeit des Sportunterrichts im Vergleich zum klassischen Klassenraumunterricht produziert werden. Die SuS sollten den Sinn der Verbesserung ihrer kommunikativen Fähigkeiten selbst erkennen und durch sprachförderliche Spiele und Übungen aus sich selbst heraus aktiv werden. Solche Aufgaben bedürfen eines hohen Aufforderungscharakters und einer klaren Zielsetzung und müssen durch „bedeutungsvolle Handlungszusammenhänge“ (Krämer-Kiliç/Lütje-Klose 1998, 71) untermauert werden.

Zudem stellt die Lebenssituation der SuS besondere Aufgaben an die migrierenden Kinder (siehe 2.2.6), weshalb eine Berücksichtigung und Thematisierung dieser besonderen Umstände förderlich für den Spracherwerb im Sportunterricht sein kann (vgl. auch Gebken et al. 2016, 60).

Für sie ist es wichtig, sprachlich das thematisieren zu können, was sich aus ihrer Migrations-situation, ihrer Lebensperspektive, aber auch aus ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt. Der Lerngegenstand Sprache ist demnach an der Realität orientiert und entwickelt sich in authentischen Situationen an verschiedenen – vor allem auch außerschulischen – Lernorten (NKM 2002, 18).

Durch lebensnahe und handlungsorientierte Sprachübungen in Bewegung kann eine Steigerung der Handlungsfähigkeit generiert werden. Über eine solche Steigerung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und der vielfältigen Möglichkeiten im Sportunterricht

zur Erprobung der eigenen Grenzen und Fähigkeiten kann der Sportunterricht bei der Identitätsfindung assistieren (siehe 4.7). Insbesondere in Kontakt mit muttersprachlichen SuS sind diese sprachlichen und integrativen Lernprozesse durch Imitationen und Nachahmungen initiierbar.

Selbst erprobtes Beispiel (authentische, problem- und handlungszentrierte Spielform):

See überqueren

Es werden mehrere Gruppen (5-6 SuS) gebildet und jede erhält zwei kleine blaue Matten. Ziel ist die möglichst schnelle Überquerung eines Sees (Hallenfläche) mit den beiden Matten im Wettkampf gegen die anderen Gruppen. Kein Gruppenmitglied darf den Hallenboden berühren und jede Gruppe muss in ihrer „Fahrwasserlinie bleiben“. Durch diesen offenen, aber authentischen und problemzentrierten Spielansatz müssen die SuS miteinander kommunizieren, damit keiner von den Matten fällt und „untergeht“. Vor der nächsten Runde erhalten die SuS Zeit, sich über eine bessere Taktik zu unterhalten, wodurch diskursive Sprachkompetenzen handlungsorientiert und unbewusst geschult werden.

7.5 Visualisierung und Versprachlichung von Bewegungen/ Lernen mit mehreren Sinnen

Visualisierungen von Worten (vgl. Gebken et al. 2016, 61) durch laminierte Wort- oder Bilderkarten können unterstützend eingebaut werden, um das Lernen mit mehreren Sinnen und Dimensionen (siehe 4.5) zu fördern. Beim Erlernen der Körperteile und Materialien sollte also unbedingt auf die realen Bezüge referiert werden und mit einer Verschriftlichung der Wörter gearbeitet werden. Denn bevor ein Wort in den eigenständigen Gebrauch (aktiver Wortschatz) übergehen kann, sind laut Apeltauer (2010, 15) bis zu 50 Wiederholungen nötig, die sich durch das Ansprechen mehrerer Sinne aber reduzieren können. Durch bspw. markantes Vormachen in pantomimischer Version kann ein Wort sich auch bei einmaliger Wiederholung „sofort dauerhaft festsetzen“ (ebd.). Hierbei verdeutlicht sich die Bedeutung des Sportunterrichts für die Erweiterung und Verbesserung des Zweitspracherwerbs durch Bewegung, da er generell mehr Sinne aktiviert als die anderen Unterrichtsfächer. Durch den zusätzlichen Einbau von schriftlichen Visualisierungen kann eine Strukturierung des Wissens angebahnt werden, da die flüchtige münd-

liche Kommunikation durch langfristige und wiederholbare Wortbilder gefestigt wird (vgl. ebd., 12).

Durch die Initiierung mehrerer Sinne kann das Lernen auch durch die Versprachlichung von Bewegungen erleichtert werden: Grundsätzlich können zwei Prinzipien unterschieden werden: Die Lehrkräfte können ihre eigenen Bewegungen versprachlichen und mit entsprechendem Vokabular begleiten oder sie können die motorischen Aktivitäten der SuS sprachlich kommentieren und begleiten (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013c, 11). Hierbei wird eine ähnliche Situation wie bei der pantomimischen Imitation von Begriffen erzeugt, die laut Apeltauer (s.o.) besonders schnell zur Aufnahme von Wörtern in den aktiven Wortschatz der SuS führen soll.

Möglich ist darüber hinaus Bewegungshemmungen mit sprachlichen Mitteln entgegenzutreten und die SuS stimmlich bei Überwindung und Bewältigung von Ängsten zu unterstützen. Andersherum kann aber auch eine Auflösung von, insbesondere bei migrierenden Kindern möglichen, Sprechhemmungen durch Bewegungen realisiert werden (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013b, 32).

Eine fruchtbare Verknüpfung sieht Zimmer (2010, 45) in der Kombination von Wortschatz- und Begriffsbildungsförderung. Substantive, Verben und Adjektive können mit Bewegung in Verbindung gesetzt werden und eine Wortschatzerweiterung generiert werden: „Mit Objekten [Materialien] umgehen und sie benennen“ für Substantive. Die Variation von Bewegungsformen zu hören, selbst zu erfahren und Unterschiede zu erleben, fördert insbesondere das Erlernen der Verben. Auch Adjektive sind durch den Umgang und die Bezeichnung von Materialien und Bewegungsbeschreibungen thematisierbar. Lokale Präpositionen sind durch die Räumlichkeit von Sportunterricht erfüllbar und erlebbar (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013b, 29).

Auch Übungen aus dem Kontext der vorschulischen Sprachförderung können insbesondere für die Alphabetisierung von DaZ-Lernern förderlich sein.

Ein Beispiel sind *Körperfiguren wie Buchstaben*: Bei dieser Übung sollen die SuS versuchen einen Buchstaben mit ihrem Körper (oder als Gruppe) nachzubilden, um sich so diesen Buchstaben besser merken zu können. Parallel wird ihre Körperorientierung, ihr Gleichgewichtssinn und ihre Koordinationsfähigkeit trainiert (vgl. Plume/Schneider 2004,

23). Als Gruppenaufgabe werden die SuS zur Interaktion angeregt und müssen gemeinsam einen Buchstaben bzw. ein ganzes Wort nachbilden.

Auch die bereits eingangs beispielhaft genannte Methode des Total Physical Response (siehe 4.4) kann als Versprachlichung von Bewegung und als spracherwerbsfördernd aufgefasst werden. Anhand der verbalisierten Bewegungsbefehle der Lehrkräfte (z.B.: „Steht auf und geht in den Mittelkreis. Springt auf beiden Beinen. Legt euch hin...“) spiegeln sich die zu realisierenden Bewegungsformen wider und ermöglichen über den Kanal des Hörverstehens einen Zugang zum Spracherwerb. In Studien konnte die Methode als gedächtnisfördernd und motivierend nachgewiesen werden: Inhalte konnten so längerfristig im Gedächtnis bleiben und es war nach einem Monat kaum eine Leistungsabnahme messbar (vgl. Apeltauer 2010, 15). Noch effektiver ist es allerdings, wenn die SuS zusätzlich visuelle Hilfestellungen (oder die Befehle visuell) erhalten oder nach einigen empfangenen Befehlen, auch selbst Bewegungsbefehle formulieren dürfen und auf diese Weise nicht nur ihr Input, sondern auch ihr Output (siehe 4.4), also ihre eigene Sprachproduktion angeregt wird. Nur auf diese Weise kann eine Steigerung der Handlungsfähigkeit erzeugt werden und den Kindern das Spüren der Selbstwirksamkeit (siehe 5.2) ermöglicht werden.

7.6 Spielformen und Schüleraktivität

In den Rahmenrichtlinien DaZ des NKM (2002, 19) werden im Bereich der Methodik Spielformen empfohlen: „Spielerisches Lernen ist eine wesentliche Lernform in allen Altersstufen. Es ermöglicht lerner-adäquates Üben sprachlicher Strukturen. Partner-, Gruppen- und Gemeinschaftsspiele fördern den Spracherwerb in lebensnahen Situationen. Hierbei ist besonders der Sportunterricht gefragt aus seiner, ihm immanenten, Spielmethodik heraus, dieses spielerische Lernen zu ermöglichen und anzubieten.“

Laut Sowa (2007, 237) sind Spielformen besonders integrations- und sprachfördernd, die den Spaß in der Gruppe vergrößern und allen das gleiche Bewegungsangebot bieten bzw. die gleiche Bewegungsaufgabe stellen. Sowa (ebd., 238) liefert drei allgemeine Regeln für Spiele mit sehr heterogenen Gruppen: „Spricht das Bewegungsangebot alle gleichzeitig an, so sollten folgende Faktoren eine Rolle spielen:

- die Spielregeln sollten äußerst einfach sein

- ein gegenseitiges Abschauen von Bewegungen der Mitspieler soll die eigene Teilnahme erleichtern
- das Spiel sollte schnell und ohne lange Erklärungen spielbar sein.“

Diese allgemeinen Regeln ermöglichen eine sportliche Teilhabe ohne allzu große Sprachkompetenzen. Dennoch sollten aus sprachförderlicher Sicht vor allem auch solche Spiele gespielt werden, die interaktionsauslösend und problemzentriert sind, um Kommunikationen zwischen den SuS zu initiieren. Speziell durch Spielformen kann der Sprachgebrauch im Verhältnis zum Spieltrieb in den Hintergrund gerückt werden und ein authentischer und impliziter Spracherwerb erreicht werden (siehe 4.5; 7.3). Eine Förderung des Engagements und der aktiven Teilnahme aller SuS kann insbesondere durch Spielformen realisiert werden und als ein Prinzip eines sprachsensiblen Sportunterrichts betrachtet werden: „Durch die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, selber Mannschaften zu bilden, Regeln auszuhandeln, sich gegenseitig Bewegungen zu zeigen und zu erklären und selbstständig *Kleine Spiele* anzuleiten, werden vielfältige Sprachanlässe geschaffen“ (Gebken et al. 2016, 61). Zudem sollte das Zusammengehörigkeitsgefühl gefördert werden, um eine kooperative Atmosphäre herzustellen. Mitspracherecht (vgl. Zimmer 2010, 155) und offene, spielerische und problemzentrierte Lernmöglichkeiten können zusätzlich die Eigeninitiative und die Selbstwirksamkeit der SuS (siehe 2.2.5) stärken, woraus dank der intrinsischen Motivation automatisch Sprechsituationen für die Problemlösungen entstehen können. Aufgrund der Entwicklungsphase der SuS (Pubertät/Adoleszenz) ist eine Verminderung des kindlichen Entdeckungs- und Spieldranges typisch, weshalb ganz speziell in diesem Alter die Aktivität der SuS durch sprachanregende Spielformen gefordert und gefördert werden sollte.

Bei Spielformen ist eine anschließende „Reflexion des Spiels“ (Arzberger/Ehrhorn 2013a, 22) und Taktikanalyse (siehe 7.4) besonders geeignet, um den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören zu fördern und gemeinsam daran zu arbeiten, das Spiel und die Regeln zu verbessern und gemeinsam einen Fachwortschatz zu erarbeiten, der für dieses Spiel wichtig ist. Hierbei sollte mit Visualisierungen und mit mehreren Sinnen operiert werden (siehe 7.5)

Zu selten werden neue, fremde Bewegungsformen und Spiele in den Sportunterricht aufgenommen. „Dabei bietet das Thematisieren von Spielen oder Tänzen aus fremden

Ländern nicht nur die Chance fremde Kulturen über das traditionelle Bewegungsspiel kennenzulernen, sondern an dem ‚Eigenen‘ wahrzunehmen und zu überprüfen“ (Gebken et al. 2016, 60). Eine konkrete Sprachförderung in diesem Kontext wurde noch nicht erforscht, liegt aber anlässlich der Wertschätzung der anderen Kulturen und der daraus resultierenden möglichen themengebundenen sprachlichen Öffnung nahe.

Im phonologischen und prosodischen Lernbereich können das Erlernen von Sprachpausen und Sprachmelodien über spielerische Übungsformen, wie Singspiele zur Begrüßung bzw. Verabschiedung (siehe 7.2), ritualisiert in den Sportunterricht eingebaut werden. Singspiele eignen sich kraft ihrer sprachlichen Lernmöglichkeiten und auftretenden Wiederholungen von Wörtern und Satzmustern ideal als Sprachlernspiele in Bewegung. Im Deutschen wird den eigenen Aussagen über die Sprachmelodie, den Sprachrhythmus und die Betonung von Wörtern der Sinn (Bitte, Befehl etc.) eingehaucht (vgl. Zimmer 2010, 156). DaZ-Lerner müssen sich dieser bewussten Regulationsmöglichkeiten gewahr werden und können diese besonders gut in Singspielen erkennen und verstehen. In anschließenden Spielen sollte die Produktion von Sprache mit dem Augenmerk auf Prosodie geübt werden. Spiele, die die phonologische Bewusstheit fördern, sind für das bewusste Artikulieren sehr wichtig (vgl. Zimmer 2010, 164): „Flüstern, Nachahmen von Tierlauten oder Autogeräuschen führt dazu, dass sie [die] Modulationsfähigkeit der Stimme [...] üben“ (ebd.).

7.7 Schwerpunkte der sprachlichen Dimensionen

Besonders fruchtbar können und sollten im Sportunterricht also die Dimensionen der Phonologie und Prosodie gefördert werden (vgl. Engin 2010, 195-203).

Im Sportunterricht sollten weiterhin grundsätzlich insbesondere die Dimensionen Sprechen und Hören gefördert werden (siehe 7.6) und die allgemeine Kommunikationsfähigkeit für die alltäglichen Interaktionsanforderungen gestärkt werden. Deshalb sollte sich die Kommunikation im konzeptionell mündlichen Bereich (siehe 4.5) bewegen und sich auf die phonischen Anteile der deutschen Sprache fokussieren. Sportunterricht kann dadurch speziell die Handlungsfähigkeit der SuS schulen und verbessern. Zu Kommunikation anregende Spiele und Übungen sollten im Zentrum des Sportunterrichts mit dem Ziel einer Spracherwerbsunterstützung stehen (siehe 7.3; 7.6) und auch die Anleitungs-

und Reflexionsrunden sollten sprachbewusst gestaltet werden und bspw. das Hörverstehen verbessern (siehe 7.2). Diese sollten außerdem die diskursiven mündlichen Kompetenzen der SuS verbessern und einfordern, welche bereits in den Bereich der konzeptionell schriftlichen Sprachproduktion (siehe 4.5) eingeordnet werden können, sodass die schülereigene Sprachproduktion mit Tendenz zur Bildungssprache (siehe 3.2) angeregt und erweitert wird (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013c, 13).

Auf semantischer und morphologischer Ebene (siehe 4.5) sollte im Sportunterricht die Möglichkeit zur Erweiterung des passiven und aktiven Wortschatzes genutzt werden (siehe auch 7.9.2).

Lesen und Schreiben sollten im Sportunterricht eine untergeordnete Rolle einnehmen. Das größte sprachförderliche Potential des Sportunterrichts liegt in der Möglichkeit der Herstellung authentischer Interaktionssituationen, in denen die SuS die Zweitsprache selbst sprechen und hören (siehe 7.3). Dennoch sind auch Spiel- oder Übungsformen denkbar, in denen die SuS lesen und ggf. sogar schreiben müssen.

Beispiel: Wer-wird-Millionär-Ausdauerlauf (Lese- und Kommunikationskompetenz)

In Kleingruppen müssen Quizfragen gelöst werden (immer eine pro Runde) und am Ende der Runde in die richtige Box (Antwort a, b, c oder d) eingeworfen werden. Die SuS sind gefordert, während des Laufens über die richtige Lösung zu diskutieren und miteinander zu sprechen. Variationsmöglichkeiten bieten der Schwierigkeitsgrad und die Formulierung der Fragen. Bei dieser Spielform gerät sowohl die sportliche Aktivität (Ausdauerschulung) als auch der Sprachgebrauch in den Hintergrund und beide Aspekte werden passiv, unbewusst generiert. Um das Interesse der SuS zu gewährleisten, bietet es sich bspw. an Fragen mit Bezug zu den jeweiligen Herkunftsländern zu stellen.

7.8 Anteile des Deutschen und der Muttersprachen der Kinder

Förderlich für den Spracherwerb ist eine Sprachhandlung bzw. ein Sportunterricht, der von wenigen Wechseln in die jeweilige L1 der SLK-SuS (siehe 4.7) geprägt ist. Die SuS sollten möglichst viel auf Deutsch miteinander interagieren und möglichst viel muttersprachlichen deutschen Sprachinput erhalten. Dazu sollte der Gebrauch der englischen Sprache oder anderer gemeinsamer Sprachressourcen (gleiche L1) minimiert werden (siehe 4.5). Ein generelles Verbot der Herkunftssprachen ist, wie bereits in den förderli-

chen Rahmenbedingungen beschrieben, für das spracherwerbsförderliche Klassenklima kontraproduktiv. Zudem sind Hilfestellungen von sprachkompetenteren SuS für SuS gleicher L1 fruchtbare Lernressource (siehe 4.4). Es kommt demnach insgesamt auf ein möglichst deutsches Sprachumfeld – insbesondere als Unterrichtssprache in Reflexions- und Anleitungsphasen - mit einem angemessenen Maß der Toleranz der L1 in Einzelgesprächen an.

Weiterhin gilt es als förderlich, wenn Zweitsprachenlerner möglichst viel muttersprachlich gesprochenes Deutsch als Sprachvorbild wahr- und aufnehmen können, da in diesem Kontext die Imitationslernmechanismen greifen können. Dieser Input sollte über die Sinneswahrnehmungen – insbesondere die auditive Wahrnehmung – den geflüchteten Kindern zugänglich gemacht werden (vgl. Zimmer 2010, 77). „Die Sinneserfahrungen stellen auch die Basis der *kognitiven Entwicklung* dar [...]. Die zunehmende kognitive Differenzierung macht es möglich, dass das Kind sich von der konkreten Handlung lösen, dass es Gedanken und Vorstellungen entwickeln und diese auch sprachlich äußern kann“ (ebd.).

In Rückbezug auf die möglichen Organisations- und Sozialformen (siehe 7.2) sollten solche Gruppenszusammensetzungen gewählt werden, in denen zu erwarten ist, dass möglichst viel auf Deutsch kommuniziert wird und die SuS voneinander lernen und profitieren können – ggf. auch partiell durch Übersetzungs- und Hilfeleistungen in den jeweiligen L1 der Kinder.

7.9 Lehrkraft

Den Sportlehrkräften kommt die zentrale Rolle im Gesamtprozess des Spracherwerbs im Sportunterricht zu.

Jegliche sprachliche Äußerung der Lehrkraft ist Spiegel ihrer inneren Lage und es werden bspw. Ungeduld und Ehrgeiz direkt auf die Lerner übertragen. Dies kann u.U. zur Auslösung von Angst und Minderwertigkeitsgefühlen bei den SuS führen, was die Konzentrationsfähigkeit vermindert, da es sich eher um „fremdbestimmtes Möchten“ als um „selbstbestimmtes Wollen“ (Prüfer 2001, 184) der SuS handelt (siehe 6.3). Auch alle anderen Handlungen der Lehrkraft können unter diesem Aspekt als negative, aber eben auch als positive Stimulierung der SuS und ihrer Einstellungen betrachtet werden. Das

benötigte förderliche Klima und die Rahmenbedingungen für eine günstige Spracherwerbssituation (siehe 7.1) müssen und werden also maßgeblich von der Lehrkraft initiiert und hergestellt.

Zudem ist die Sportlehrkraft die entscheidende Person bei der Initiierung, Umsetzung und Überwachung der anderen genannten QM. Nur durch eine genaue Planung, Organisation, binnendifferenzierte Aufgabenstellung, Schaffung authentischer Sprachanlässe etc. kann eine Spracherwerbsunterstützung gelingen.

Eine anschließende Reflexion der eigenen Handlungen und des abgelaufenen Unterrichtsgeschehens ist für die Justierung der Unterrichtsplanung und die Verbesserung der Umsetzung der QM obligatorisch. Außerdem sollten die Lehrkräfte auch die SuS zu einem Feedback in Reflexionsphasen anregen, wodurch Probleme des Spracherwerbs und versteckte Potentiale aufgedeckt werden könnten. Diese sollten die von den Lehrern kritikfähig aufgenommen und ernstgenommen werden.

Neben der organisatorischen Inszenierung der erarbeiteten QM können im Weiteren besondere Heraus- und Anforderungen auf sprachlicher und kultureller Ebene für die Sportlehrkräfte im Sinne einer Spracherwerbsunterstützung eruiert werden.

7.9.1 Sprachliche Vorbildfunktion

Lehrkräfte sind in vielerlei Hinsicht Vorbilder für die betreuten SuS. Neben dem sozialen und sportlichen Vorbild sind Lehrkräfte in einem spracherwerbsunterstützenden Sportunterricht insbesondere als Sprachvorbild gefordert. „Von großer Relevanz ist, dass die Lehrkraft sich selbst als Sprachvorbild wahrnimmt und auf eine klare, deutliche und variationsreiche Sprache achtet“ (Gebken et al. 2016, 61). Besonders im phonologischen Bereich müssen sich Zweitsprachenlerner die Regeln der normgerechten Artikulation aneignen: „Gerade für sie ist daher eine klare und verständliche Artikulation des pädagogischen Fachpersonals der Ausgangspunkt und die Basis aller sprachlichen Verständigung und eine ‚Überlebensfrage‘, was die weitere Bildungsbiografie der Kinder betrifft“ (Engin, 2010, 195).

Ergänzend ist es wichtig die Betonung von Wörtern und von Sätzen deutlich zu machen und auf eine variationsreiche Sprache mit einem vielfältigen Wortschatz und korrekten und vollständigen Sätzen zu achten, um fehlerfreie Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013b, 23). Die Vermeidung von *Foreigner-Talk* (Simplifizierung der

Sprache durch bspw. elliptische Sprache und Wegfall von Flexion (vgl. Ehrhorn/Bähr 2013, 91)), schnellem und undeutlichem Sprechen sollten die Lehrkräfte beachten und reflektieren und auch andere deutschsprachige beteiligte Personen auf die richtige sprachliche Ansprache an die geflüchteten Kinder hinweisen.

Eine Einstellung der Lehrkräfte auf die Wahrnehmungsfähigkeiten der SuS ist unerlässlich, um sich sprachlich auf einem angemessenen und verständlichen Niveau auszudrücken (vgl. Zimmer 2010, 57).

Auch auf Ebene der Körpersprache (Gestik und Mimik) ist die Lehrkraft im besonderen Maße als Vorbild gefragt, da diese Bereiche der non-verbalen Kommunikation nur in authentischen Interaktionssituationen wahrgenommen, abgeschaut und imitiert werden können (vgl. Gebken et al. 2016, 61).

7.9.2 Spezifisches Vokabular und Wortschatzarbeit

Folgende Teilaspekte der deutschen Sprache sind laut Arzberger und Ehrhorn (2013c, 14-16) besonders im Sportunterricht förderbar: Verben der Bewegung, Präpositionen und lokale Adverbien (Ortsangaben) sowie das fachspezifische Vokabular, wie bspw. die Bezeichnungen der Sportarten und der verwendeten Geräte etc.

Auch Engin (2010, 202) fordert eine Förderung des Wortschatzes von DaZ-Kindern: „Zu diesem Zweck bieten sich eine Reihe von Aktivitäten wie Bewegungs- und Reimspiele, Lieder sowie Gedichte an, die produktions- und handlungsorientiert erarbeitet und immer wieder in verschiedenen Aktionsformen wiederholt und variiert werden können.“ Auch Pantomime und Schattenspiele stellen geeignete Möglichkeiten dar, um die sprachlichen Kenntnisse der Kinder im semantischen Bereich zu vertiefen (vgl. ebd.).

Im Sportunterricht können aber auch sportfremde Wörter erlernt und geübt werden. Allein durch die Benennung von Schülergruppen mit Begriffen aus einem bestimmten Themengebiet (z.B. Gruppe 1: Affen. Gruppe 2: Löwen etc.) können Wortfamilien und Wortbeziehungen explizit thematisiert und eine Förderung der semantischen und pragmatischen Kompetenzen bewirkt werden.

7.9.3 Umgang mit sprachlichen Fehlern

Fehler sind normaler, unvermeidlicher Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und Zeichen des individuellen Lernfortschritts. Sie bedürfen der fachlichen Analyse nach Art und Veränderung des Sprachstandes, um daraus Hilfen zur Verbesserung des persönlichen Aus-

drucks zu entwickeln. Die Lehrkräfte greifen dabei beratend und helfend ein, ohne jedoch ständig zu korrigieren (NKM 2002, 19).

Insbesondere im Sport sollte die mündliche Fehlerkorrektur reduziert werden, um den Fokus von der Sprache zu lösen um natürliche Sprechsituationen ohne Angst vor Fehlern zu realisieren: Grammatikalische Fehler in der Sprachproduktion sollten im Sportunterricht seltener korrigiert werden als im DaZ-Unterricht im Klassenzimmer. „Vom Kind selbst geschaffene Übergänge wie ‚*Ich bin gelauff*‘, ‚*viele Eimers*‘ sind wichtig für die Entwicklung der Grammatik“ (Zimmer 2010, 45). An dieser Stelle sollten Lehrkräfte zur Methode des konstruktiven Feedbacks greifen und den Inhalt bejahen und den Fehler mit einem korrekten Satz berichtigen: *Ja – du bist ganz schön schnell gelaufen*. Dazu sollten die Lehrkräfte sich selbst als Sprachvorbild wahrnehmen und „[...] bestimmte Satzmuster häufig wiederholen und auch von den Schülerinnen und Schülern nachsprechen lassen, um deren Erlernen zu forcieren“ (Gebken et al. 2016, 61).

Phonologische Fehler bzw. Schwierigkeiten sollten ebenfalls nicht immer korrigiert werden, sondern auf die vielfache Wiederholung mit klarer und deutlicher Artikulation ohne Maßregelung als Grundlage zur korrekten Nachahmung gesetzt werden (vgl. Arzberger/Ehrhorn 2013b, 23). Bei Erstsprachen, die einer anderen Sprachfamilie angehören, kann es aber auch sinnvoll sein die phonologischen Besonderheiten der deutschen Sprache explizit zu thematisieren bzw. in bestimmten Bewegungsaktivitäten die Aussprache zu fördern.

Ein generell sensibler Umgang mit sprachlichen Fehlern, der u.a. auch die individuelle Kritikfähigkeit der SuS berücksichtigt, ermöglicht den SuS das freie Sprechen ohne Scheu (vgl. Gebken et al. 2016, 61). Zudem sollte eine Fehlerkorrektur immer schülerindividuell und situationsabhängig betrachtet werden.

7.9.4 Interkulturelle Kompetenz

Gieß-Stüber und Grimminger (2007, 113) haben versucht Elemente zu formulieren, „die in ihrer Gesamtheit so etwas wie ‚interkulturelle Lehrkompetenz‘ ausmachen können.“ Erst durch „Wissenskomponenten, Einstellungen und Überzeugungen, Interaktionsfähigkeiten sowie Vermittlungsfähigkeiten“ (ebd.) könne eine Lehrkraft interkulturell kompetent handeln. Zusätzlich müssen sich Sportlehrkräfte bewusstmachen, dass ihre eigene Position, Sichtweise und Art des Sports nur eine Möglichkeit unter vielen ist und sie

deshalb ihr eigenes Verhalten stets reflektieren müssen (vgl. ebd., 121). Eine für alle am Sportunterricht beteiligten Personen wertschätzende Atmosphäre kann erst auf diese Weise durch die Offenheit der Lehrkraft für Fremdes bzw. Neues hergestellt werden, da persönliche Bezüge zwischen den Lehrpersonen und SuS ermöglicht werden (siehe 4.8).

Auch für den Spracherwerb stellt eine interkulturell kompetente Lehrkraft eine entscheidende Komponente dar, da die positive Beziehung förderliche Interaktionen erzeugt und keine Lernzeit mit wiederkehrenden kulturellen Konflikten verloren geht, wobei diese per se nicht als hinderlich angesehen werden müssen: Denn sie können, eine geschickte und gleichberechtigte Gesprächsführung der Lehrkraft und moderate Häufigkeit vorausgesetzt, ideal als Interaktionsanlass und interkulturelles Lernfeld genutzt werden.

8 Limitierende Faktoren der Sprachförderung im Sportunterricht

Spracherwerb ist ein komplexer und individueller Prozess, der schwer von außen bewertet- und antizipierbar ist (siehe u.a. 4.2; 4.6). Allein diese hohe Heterogenität der Spracherwerbsverläufe lassen die Probleme erahnen, die bei einem Zweitsprachunterricht mit einer Gruppengröße von 12-16 auftreten können.

Sei die Spracherwerbsförderung im Sportunterricht auch noch so positiv und erwünscht, so zeigen die Individualität und die Bedingungen der Unterrichtssituation des Sportunterrichts dieser Förderung ihre Grenzen auf. Deshalb müssen auch typische limitierende und negative Faktoren beleuchtet werden, die eine solche Förderung behindern können. Insbesondere für Lehrkräfte ist das Wissen um diese Faktoren für eine gelingende antizipierende Unterrichtsplanung und –durchführung hilfreich und wichtig, um aus einer Selbstreflexion des Unterrichts richtige Schlüsse ziehen zu können.

8.1 Lehrkraft

Eine Sprachförderung durch Sportlehrkräfte ist aufgrund mangelnder Ausbildung bzw. Weiterbildung problematisch: Die wenigsten Sportlehrkräfte können auf ein Deutschstudium zurückgreifen und nicht alle Lehrkräfte mit der Fächerkombination Deutsch/ Sport haben die Weiterbildung als Fremd- und Zweitsprachenlehrer. Eine solche spezielle

Weiterbildung (siehe 4.9) ist eine wichtige Voraussetzung für einen schülergerechten und spracherwerbsunterstützenden Sportunterricht.

Spiele und Übungen zu initiieren, ist im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit und der oft geringen gemeinsamen Sprachressourcen (Deutsch) eine Herausforderung. Ergänzend ist eine extreme Berücksichtigung der Heterogenität der Klassenzusammensetzung notwendig. Körperliche (Retardation und Akzeleration), geistige und sprachliche Differenzen erfordern eine spezifische und genaue Planung des Unterrichts, sodass die Integration einer Spracherwerbsunterstützung zusätzlicher Ballast sein kann. Alle SuS auf einem angemessenen Sprachniveau (siehe 7.9.1) anzusprechen, ist infolge der hohen sprachlichen Inhomogenität ebenfalls diffizil.

Meistens ist nur eine Lehrkraft verfügbar, was eine differenzierte Förderung und einen stressfreien Sportunterricht erschwert. Zudem können mangelnde Erfahrungen im Umgang mit Diversität, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit bzw. geringen Deutschkenntnissen weitere limitierende Faktoren sein.

In einem Sportunterricht, der versucht alle Legitimationsebenen zu vereinen, existieren für nur eine Lehrkraft zu viele Aufmerksamkeitsfokusse, weshalb es fruchtbar wäre mit einer weiteren Lehrperson – vorzugsweise mit DaZ-Weiterbildung - gemeinsam zu unterrichten. Für diese – natürlich kostenintensivere – Doppelversorgung gibt es in Niedersachsen bereits Beispiele (vgl. NKM 2016, 94).

8.2 Lerngruppe und einzelne LernerInnen

In der Lerngruppe der SLK existiert – wie eingangs bereits eruiert - eine außergewöhnlich hohe Heterogenität: U.a. in Bezug auf die kulturellen Identitäten, die Herkunftssprachen, das Alter, das Geschlecht und den Integrationswillen. Auch die Anzahl der pluralistisch differenten SuS kann für eine adäquate und ideale Spracherwerbsförderung zu hoch sein.

Jeder Einzelne stellt aufgrund seiner Besonderheiten eigene Bedürfnisse an einen optimalen individuellen Sprachunterricht bzw. eine Sprachförderung im Sportunterricht. Diesen unterschiedlichen Anforderungsprofilen gerecht zu werden, kann sehr schwierig sein, zumal die geflüchteten Kinder nicht nur sprachlich spezifische Präentionen haben, sondern auch ihre jeweiligen Fluchterfahrungen (siehe 2.1), ihre Migrationssituation und

ihre Integrationsmotivation (siehe 2.2) einen Einfluss auf den Erfolg der Spracherwerbsunterstützung im Sportunterricht haben.

Ein weiterer, bisher unbeachteter, Aspekt²² ist trotz einer hohen Unsportlichkeit bzw. Einschränkung am Sportunterricht teilnehmen zu können. Bspw. können Verletzungen und körperliche Gebrechen oder Adipositas die vollständige, barrierefreie und erfolgreiche Teilnahme am Sportunterricht verhindern. Der angemessene Umgang mit diesen SuS ist sehr schwierig, da sie sich sowohl sportlich als auch sprachlich in einer defizitären Situation befinden und nicht ohne Hürden an allen sprachförderlichen Sportspielen partizipieren können. Darüber hinaus muss in diesem Kontext die belastende psychische Lage der SuS bedacht werden, da sie prinzipiell weniger Möglichkeiten haben, Erfolgserlebnisse zu erfahren. Sportlich erfolgreiche SuS können demgegenüber zumindest im Sportunterricht ihr sprachliches Defizit durch erzielbare sportliche Anerkennung ausgleichen.

8.3 Rahmenbedingungen

Zunächst können die äußeren Rahmenbedingungen, wie Sporthalle, Materialien und zur Verfügung stehender Platz die Möglichkeiten von Spiel- und Übungsformen einschränken. Nur selten können Lehrkräfte auf eine Tafel in der Sporthalle zurückgreifen, um Visualisierungen zu ermöglichen. Ferner sind normalerweise keine Tische oder andere Schreibunterlagen verfügbar, sodass Übungen mit einem Schreibanteil nur unter erschwerten Bedingungen durchführbar sind.

Auch erlauben manche Eltern ihren Kindern (insbesondere den Mädchen) aus kulturellen oder anderen Gründen die Teilnahme am Sportunterricht nicht. Dies macht Gespräche mit den Eltern und ggf. der Schulleitung erforderlich, um die Teilnahme zu gewährleisten und letztendlich eine Sprachförderung zu ermöglichen.

Zusätzlich ist der Faktor Zeit eine limitierende Größe für eine gezielte Spracherwerbsförderung, da im Rahmen des Sportunterrichts durch die Umziehphasen, die Trinkpausen und die Umbauphasen Lernzeit verloren geht.

²² Auch in der entsprechenden Fachliteratur wird auf dieses doppelte Defizit (sprachlich und sportlich) bisher nicht eingegangen.

Eine Sprachförderung ist insbesondere nur umsetzbar, wenn die Lerngruppe ausreichend Platz und Ruhe für Bewegung und Interaktion hat. So ist bspw. im Schwimmbad im Rahmen des Schwimmunterrichts aufgrund des hohen Lärmpegels die Kommunikation erschwert und überdies sind die Ressourcen der Lehrkräfte für eine sprachliche Förderung durch ein dauerhaftes Augenmerk auf die Sicherheit minimiert. Auch in kleinen Turnhallen mit mehreren Lerngruppen oder einer sehr großen Schüleranzahl kann von erschwerten Bedingungen ausgegangen werden.

8.4 Sprachumfeld

Studien haben ergeben, dass die unterrichtliche „[...] grammatische Unterweisung gegen die in der alltäglichen Kommunikation erworbenen und verfestigten sprachlichen Regularitäten kaum Chancen hat“ (Griesshaber 2015, 46). Dieser kontraproduktive Einfluss des ungesteuerten Zweitspracherwerbs muss als negativer Faktor für die gesteuerte schulische Vermittlung betrachtet werden. Da Sportunterricht tendenziell im Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit (siehe 4.5) angesiedelt ist, könnte ein kontraproduktiver Einfluss des Sportunterrichts bzw. der Sprachvermittlung im Rahmen des Sportunterrichts auf die Korrektheit grammatikalischer Strukturen und den konzeptionell schriftlichen Bereich der Sprachwelt entstehen. In diesem Kontext ist insbesondere die Sportlehrkraft als Sprachvorbild (siehe 7.9.1) gefordert, diesen gegenteiligen Einfluss möglichst zu minimieren.

9 Konzepte von Sportunterricht in Sprachlernklassen

In Niedersachsen können aktuell zwei Konzepte und eine weitere Möglichkeit²³ der Beschulung von Sprachlernklassen im Fach Sport im Sekundarbereich I beobachtet werden:

1. Sportunterricht im Klassenverband der SLK
2. Sportunterricht in den jeweiligen Zielklassen
3. Fehlender bzw. nicht vorgesehener Sportunterricht

²³ Das dritte Konzept soll nicht als Konzept, sondern als Möglichkeit benannt werden, da ein nicht durchgeführter Unterricht nicht als Konzept bezeichnet werden kann.

Weiterhin soll die institutionelle Berücksichtigung (Kerncurricula Niedersachsen) der Förderungschancen durch Sport und der besonderen Bedürfnisse der geflüchteten Kinder in Bezug auf Sport untersucht werden.

9.1 Erhebung der Leibniz Universität Hannover

Das Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität hat eine Erhebung des Sportunterrichts in den Sprachlernklassen des Großraums Hannover initiiert, um die Unterrichtsversorgung im Fach Sport für SLK-SuS zu eruieren. Dabei wurden die folgenden Schulformen²⁴ berücksichtigt: Integrierte bzw. Kooperative Gesamtschulen, berufsbildende Schulen oder Gymnasien. Diese ist aktuell noch nicht abgeschlossen, aber es lassen sich erste Tendenzen feststellen.

Zur quantitativen Verteilung der Konzepte im Raum Hannover:

Alle bisher ausgewerteten Daten und Rückmeldungen der Schulen ergeben eine relativ gleiche Verteilung bzgl. der Verwendung beider Konzepte (Konzept 1 und 2) des Sportunterrichts für SuS der SLKs. Jedoch gab es auch Rückmeldungen von Schulen, die keinen Sportunterricht mit den SuS der SLK durchführen.

Es kann noch keine endgültige abgesicherte Aussage zur äquivalenten Verteilung der Konzepte getroffen werden, da sich nicht alle Schulen zurückgemeldet haben, weshalb es sich lediglich um eine Tendenz handelt. Außerdem muss von einer aktuell steigenden Anzahl von SLKs und ständigen schulinternen Weiterentwicklungen ausgegangen werden, sodass eine quantitativ gesicherte Abbildung der realen Konzeptverteilung nur punktuell umsetzbar ist und größerer statistischer Auswertungsverfahren bedürfte.

Zudem müssten weitere Untersuchungen bzgl. des Zeitpunktes der ersten Eingliederung der SuS in den Sportunterricht ihrer Zielklasse durchgeführt werden, um verlässlichere und vergleichbarere Daten generieren zu können.

Dennoch erscheint folgende qualitative Erhebung und Beobachtung als sinnvoll, da eine Qualitätsentscheidung der Spracherwerbsförderung im Rahmen des Sportunterrichts anhand der Quantität des Auftretens der Konzepte nicht getroffen werden kann und die Steigerung der Unterrichtsqualität im Vordergrund stehen soll.

²⁴ Aufgrund der didaktischen Schwerpunkte des *Institutes für Sportwissenschaft Hannover*.

9.2 Vorgaben des niedersächsischen Kultusministeriums

Lediglich eine Vorgabe stellt das NKM (2014a, 332) in Bezug auf die Unterrichtsversorgung der SuS der SLK im Fach Sport: „Im Hinblick auf die zu erreichende Integration sollen die Schülerinnen und Schüler einer Sprachlernklasse schon von Anfang an mit zunehmenden Anteilen in ausgewählten Fächern (z. B. in musisch-kulturellen, in praxisbezogenen Fächern und im Sport) am Unterricht ihrer künftigen Regelklasse teilnehmen.“ Es soll also eine möglichst schnelle Integration und Teilnahme am Fachunterricht der Zielklassen initiiert und angestrebt werden und insbesondere im Sportunterricht als prinzipiell wenig sprachbetontem Unterrichtsfach umgesetzt werden.

Im Kerncurriculum des Faches Sport für die Sekundarstufe I (vgl. NKM 2007) kann kein Hinweis auf das sprachförderliche Potential gefunden werden. Weiterhin werden die integrativen und fluchtbewältigenden Fördermöglichkeiten durch Sportunterricht nicht bzw. nicht hinreichend genannt (siehe 5). Auch auf die Perspektive der kulturellen Annäherung und Verständigung und auf die didaktischen und methodischen Möglichkeiten mehrschichtig heterogener Lerngruppen wird nicht hingewiesen (siehe u.a. 5.3; 7.2; 7.8). Es enthält demnach keine Berücksichtigung der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Bedürfnisse der geflüchteten Kinder.

Eine spezielle Sprachförderung im Rahmen des Sportunterrichts wird von institutioneller Seite aus nicht proklamiert und thematisiert. Nur der grundsätzlich sprachensible Fachunterricht ist in den DaZ-Rahmenrichtlinien verankert und kann auch indirekt auf den Sport übertragen werden. Im Sinne einer Qualitätssicherung bzw. –steigerung sollte der Sportunterricht unbedingt um die Dimension der Spracherwerbsförderung erweitert werden, da aus schulkonzeptionellen Gründen im Sportunterricht sehr viele SuS mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf zu erwarten sind. Sportunterricht ist oft das erste Fach, in dem die SuS der Sprachlernklassen in Niedersachsen am Unterricht ihrer Zielklasse teilnehmen. Eine Sprachförderung in diesem Kontext erscheint somit als notwendig und sinnvoll.

9.3 Schulinterne Vorgaben

Neben den wenigen institutionellen Vorgaben des NKM sollte es schulinterne Vorgaben zur Beschulung der geflüchteten Kinder der SLKs geben. Inwiefern gezielte Vorgaben der Schulen zum Sportunterricht der SLKs existieren, kann nicht eruiert werden.

Wie die Erhebung gezeigt hat, gibt es viele SLKs in denen der Sportunterricht innerhalb der SLK durchgeführt wird und somit nicht der Empfehlung des NKM entsprechen wird.

Wann und wie schnell in diesen Fällen eine Eingliederung der SuS in den Sportunterricht der Regelklasse erfolgt, wird somit schulintern geregelt, da diese Entscheidungen nicht durch Vorgaben des NKM abgedeckt sind.

Aufgrund der eruierten Präsenz des ersten Konzepts (siehe 9.1; 9.4), welches sich nicht nach den Vorgaben des NKM richtet, wird der unstrukturierte und unerforschte Charakter dieser schulischen Realität deutlich und begründet damit u.a. die Relevanz eines Vergleiches (siehe 10) der beiden folgenden Konzepte.

9.4 Sportunterricht innerhalb der Sprachlernklasse (Konzept 1)

In dieser Art der Beschulung erfolgt der Sportunterricht im Klassenverband der SLK. Dies führt zu einer enorm hohen Heterogenität in Bezug auf die Schülerzusammensetzung, aber auch zu einer hohen Homogenität in Bezug auf das Sprachenlernen. Alle SuS haben eine relativ geringe Sprachkompetenz im Deutschen und alle Lernen im Kontext der Sprachlernklasse Deutsch. Ein weiterer Vorteil scheint zu sein, dass sich die SuS gut kennen, da sie den Tag gemeinsam im Klassenverband der SLK in der Schule verbringen. Dies kann sich auf psychologischer Ebene positiv auf das Selbstbewusstsein und das Selbstbild auswirken, da weniger Hemmungen bestehen miteinander auf der fremden Sprache zu kommunizieren (siehe 4.7; 6.4; 7.5).

Bei der Besetzung dieses Konzeptes des Unterrichts gibt es zwei Möglichkeiten. Zum einen kann der Sportunterricht von einer Sportlehrkraft übernommen werden, die meistens keinen weiteren Unterricht in der SLK und keine Sprachförderkompetenzen hat (siehe 8.1) oder zum anderen von der leitenden Lehrperson durchgeführt werden, die nicht zwangsläufig ein Sportstudium absolviert haben muss. Der erste Fall scheint nach

einer Erhebung des Sportinstituts der Leibniz Universität Hannover (siehe 9.1) häufiger aufzutreten.

9.5 Sportunterricht in den Ziel- bzw. Regelklassen (Konzept 2)

Beim zweiten Konzept werden die SuS der SLKs zum Sportunterricht in ihre jeweiligen Zielklassen eingeladen. Meistens nehmen auf diese Weise nur ein bis drei SuS am Sportunterricht einer großen Klasse (ca. 25-30 SuS) teil. Dadurch kann es vorkommen, dass es keine weiteren SuS mit den gleichen Herkunftssprachen gibt, was im Klassenverband der SLK relativ selten auftritt.

Sie sind in dieser Unterrichtssituation die Neulinge und infolge ihrer geringen Sprachkompetenz speziell förderbedürftig, um angemessen am Sportunterricht teilhaben zu können. Für die Sportlehrkräfte ergibt sich eine besondere Unterrichtssituation, die besondere Binnendifferenzierung und Berücksichtigung der Bedürfnisse der SuS der SLK erfordert. Neben diesem spezifischen Augenmerk dürfen die Anforderungen der Regelklasse und ihrer SuS nicht vernachlässigt werden.

9.6 Kein Sportunterricht (Möglichkeit 3)

Erhalten die SuS von SLKs keinen Sportunterricht fehlen ihnen Bewegung, Ausgleich zum (Schul-)Alltag, Ablenkung und die weiteren möglichen Förderpotentiale (siehe 5). Sport als Klassendynamik stärkendes Fach kann für den Zusammenhalt einer SLK sehr wichtig sein und auch die Bereitschaft zur Integration erhöhen. Diese und alle anderen Aspekte, die für Sport und Bewegung für geflüchtete Kinder sprechen, können bei einem fehlenden schulischen Sportunterricht nicht initiiert werden. Auch die besonderen Chancen der Spracherwerbsförderung im und durch Sport können den SuS nicht eröffnet werden.

Sportunterricht mit professionell ausgebildeten Lehrkräften ist für SuS mit Fluchthintergrund unerlässlich, da er flucht- und traumabewältigend, integrierend, resilienzsteigernd, spracherwerbsfördernd und kulturell mittelnd sein kann (siehe 5; 6.3; 6.4; 7).

10 Vergleich des Sprachförderpotentials der Konzepte des Sportunterrichts in Sprachlernklassen

In dieser anteilig empirischen Untersuchung sollen qualitativ reale Beobachtungen von Studierenden genutzt werden, um Aussagen bzgl. des Sprachförderpotentials der jeweiligen Konzepte und ihrer aktuellen Nutzung treffen zu können.

10.1 Forschungsfrage

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, orientiert sich die vorliegende Arbeit an der Darlegung der spracherwerbsförderlichen Potentiale des Sportunterrichts. In diesem Kontext konnten unterschiedliche Beschulungsformen (Konzepte) eruiert werden, welche in der folgenden Untersuchung anhand der folgenden Forschungsfragen miteinander verglichen werden sollen:

- Forschungsfrage 1: Welche der QM eines spracherwerbsunterstützenden Sportunterrichts (siehe 10.2.3) werden in Konzept 1 in welchem Umfang von den Sportlehrkräften umgesetzt?
- Forschungsfrage 2: Welche Besonderheiten und Probleme sind in Bezug auf die Spracherwerbsförderung in den jeweiligen Konzepten zu erwarten (angeschlüssener Konzeptvergleich)?
- Forschungsfrage 3: Welche Konsequenzen für das Lehrerhandeln und welche institutionellen Handlungsbedarfe lassen sich für einen sprachförderlicheren Sportunterricht prospektiv ableiten?

Es wird der allgemeine Unterschied dieser Situationen des Sportunterrichts thematisiert und anhand dessen gemessen und überprüft, inwiefern eine, in der Theorie vielseitig beleuchtete (siehe 7), Spracherwerbsförderung möglich sein kann und welche Rolle die Lehrkräfte, die im Zentrum der Beobachtungen stehen werden (siehe 10.2.3), bei der Umsetzung spielen. Zur Klärung dieser Frage sollen Aussagen zu tendenziell besser förderbaren Teilgebieten bzw. Dimensionen der deutschen Sprache pro Konzept ermöglicht werden und spezifische Zweitsprachfördermöglichkeiten des Sportunterrichts aufgezeigt werden.

In der Erarbeitung der theoretischen Rahmenbedingungen konnten die Komplexität des individuellen Spracherwerbs und der Situationen der geflüchteten Kinder aufgezeigt werden. Diese Komplexität legt nahe, dass die Anwendung quantitativer Verfahren und ihrer rekonstruierten Wirklichkeit den realen Bedingungen nicht gerecht wird. Eine quantitative Forschung erscheint aus folgenden Gründen als nicht durchführbar: Um wissenschaftlich exakte Ergebnisse zu erhalten, müssten die sprachlichen Lernfortschritte derselben untersuchten SuS in den unterschiedlichen Konzepten der Beschulung im Sportunterricht erhoben werden. Die Lernstandsbasis bzw. der Ausgangspunkt einer solchen Erhebung würde sich nach der Beschulung nach dem einen Konzept nicht wiederherstellen lassen. Deshalb ist die Erhebung bzw. quantitative Messung des Leistungszuwachses problematisch. Die Komplexität der (Lerner-) Sprache ist ein zusätzliches Problem überhaupt einen Leistungsstand in der Beherrschung einer Sprache definieren zu können. Die exakte Messung und Operationalisierung des Leistungsstandes (sie müssten genauer als die Kompetenzstufen des GER sein) ist von daher ein kaum lösbares Problem. Sollten dennoch die o.g. Probleme gelöst worden sein, öffnet sich bei der Bewertung ein neues Problemfeld. Bei einer solch umfangreichen Untersuchung würde noch immer nicht die Individualität der SuS berücksichtigt werden. So gibt es unterschiedliche Sprachlerntypen (siehe 4.4; 7.1), die eine allgemeine Aussagekraft eines quantitativen Forschungsverfahrens mindern würden und.

Um dem komplexen Forschungsgegenstand gerecht zu werden, sollen deshalb mithilfe einer qualitativen Forschungsmethode die Forschungsfragen eruiert werden. Nach Wolters (2011, 41) handelt es sich damit bei der Klärung der Forschungsfragen um eine Forschungsform, die das Prozess-Produkt-Paradigma und damit die Prozessqualität des Sportunterrichts ins Zentrum stellt. Ein weiteres Argument für die Wahl qualitativer Methoden liefern die Aktualität und der überschaubare Forschungsstand dieser expliziten Fragestellungen, weshalb die Untersuchung einen explorativen Charakter gewinnt. Folglich erscheint es sinnvoll qualitativ zu forschen, da dieser Art der Forschung das Prinzip der Offenheit zugrunde liegt. Auf der anderen Seite ist dadurch nur eine eingeschränkte Aussagekraft der Untersuchung begründet, da keine detaillierten Einzelaspekte bzw. -dimensionen des Spracherwerbs quantitativ ausgezählt und untersucht werden können.

Diese Studie soll vielmehr das sprachförderliche Potential des Sportunterrichts offenlegen und als Initiator für konkretere Forschungsvorhaben gelten.

10.2 Methodologie/Forschungsdesign

Bei der Beschreibung des Forschungsdesigns wird in Teilen der Aufstellung der Aspekte von Flick (2005, 253) zum Design und Prozess qualitativer Forschung entsprochen:

- Vorverständnis
- Ressourcen
- Erhebungsmethode, mit der die Daten gewonnen wurden
- Auswahl der Stichprobe und Erhebungszeitpunkte
- Vorgehen im Auswertungsprozess

10.2.1 Vorverständnis

Durch die Explikation des Vorverständnisses soll gesichert werden, „[...] dass unreflektierte Hypothesen des Forschers unbemerkt [nicht] die Ergebnisse einer Untersuchung verfälschen“ (vgl. Ziert 2012, 51). Auf Basis der Beschreibungen der Situationen in den verschiedenen Konzepten (siehe 9.4; 9.5; 9.6), des forschungstheoretischen Hintergrundes und der eignen Sportlehrerfahrungen können folgende subjektive Hypothesen aufgestellt werden, welche kritisch und objektiv mit den empirischen Daten überprüft werden sollen: *Beim Sportunterricht in der Zielklasse ist ein größerer Anteil des muttersprachlich gesprochenen Deutsch und ein starker Fokus auf den geflüchteten Kindern zu erwarten, da eine sehr große Sprachkompetenzdifferenz besteht und die SuS neu sind. Eine individuell gezielte Förderung der Kinder der SLK ist jedoch kaum möglich und die Lehreransprache ist nicht an die Sprachkenntnisse der SuS angepasst.*

Im Konzept 1 ist grundsätzlich ein geringerer Anteil an muttersprachlichem Sprachinput zu erwarten, da lediglich die Lehrkräfte als Muttersprachler präsent sind. Auf der anderen Seite könnte es sein, dass sich die SuS mehr trauen bzw. keine Hemmungen haben auf Deutsch zu kommunizieren, da sie in Bezug auf den Spracherwerb homogen sind und es sich um keine neue Klassenkonstellation und Situation handelt. Es ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte eine sprachliche Anpassung an die Bedürfnisse der SuS vornehmen.

Insgesamt relevant für das Verständnis des Untersuchungsdesigns ist es, dass die Lehrkräfte nicht über den Untersuchungsschwerpunkt Bescheid wissen. Zudem ist anzunehmen, dass sie keine oder nur weniger detailliert Kompetenzen in Bezug auf eine Spracherwerbsförderung im Sportunterricht besitzen als die beobachtenden Studierenden.

10.2.2 Ressourcen

Da es sich bei der Studie um eine Forschung im Rahmen einer Masterarbeit handelt und keine Einbindung in ein gefördertes Forschungsprojekt bestand, standen keine universitären, finanziellen Mittel zur Verfügung. Trotzdem können die Studierenden als Beobachtungshelfer²⁵ und die im Rahmen des Seminars von Seiten des Sportinstituts Hannover organisierten Hospitationstermine als Ressource benannt werden. In diesem Zusammenhang konnte durch die Universität der „Zugang zu [den] geschlossenen Schauplätzen“ der Feldbeobachtungen (Legewie 1995, 191), den Unterrichtssituationen, vermittelt werden.

Die Studierenden haben im Rahmen dieses Seminars gemeinsam QM eines spracherwerbsförderlichen Sportunterrichts erarbeitet und Kompetenzen in diesem Kontext erworben. Deshalb werden sie als Beobachtungsexperten herangezogen, um über eine größere Zahl an Beobachtungssituationen zu verfügen.

Aufgrund eines zeitlichen Rahmens von ca. vier Monaten waren die zeitlichen Ressourcen für weitere Untersuchungen und Auswertungen nicht gegeben.

10.2.3 Erhebungsmethode

Durch die Untersuchung soll eine übergeordnete Einschätzung der jeweiligen Vorzüge der Konzepte möglich werden. Dafür sollen objektive Beobachtungsbeschreibungen und Einschätzungen der Studierenden aus ihren Hospitationen mittels eines Beobachtungsbogens (siehe Anlage 1) erhoben werden. In Verbindung mit den theoretischen Grundlagen sollen auf diese Weise die Forschungsfragen bearbeitet bzw. beantwortet werden. Es können im Rahmen dieser Arbeit keine detaillierten Aussagen bzgl. der Qualität von Einzelaspekten (syntaktische oder phonologische Lernfortschritte etc.) der Spracher-

²⁵ Ein herzliches Dankeschön geht an dieser Stelle an alle Seminarteilnehmer (siehe Fußnote 21), die einen Beobachtungsbogen ausgefüllt haben.

werbsunterstützung eruiert werden. Hierzu wären sehr viel enger gefasste Beobachtungsaufgaben mit ggf. quantitativen Anteilen (Zählen der Häufigkeit bestimmter sprachlicher Phänomene) notwendig, was die gegebenen Ressourcen nicht ermöglicht haben. Darüber hinaus müssten audiovisuelle Aufzeichnungen und anschließende Transkriptionen der Sprachproduktionen erfolgen, um eine adäquate Datenerhebung und –analyse der gesprochenen sprachlichen Phänomene und Lernprozesse zu gewährleisten (vgl. Friedrich 2008, 123-125). Um ausführlichere und detailliertere Aussagen zu Lernerfolgen und –fortschritten in Bezug zu bestimmten Bewegungsaufgaben und-spielen mit spezifischen lehrerintendierten Zweitspracherwerbsgelegenheiten treffen zu können, bedürfte es dieser genaueren Messinstrumente.

Zur Klärung der eingangs formulierten explorativen Fragestellungen soll folgendes Untersuchungsinstrument herangezogen werden: Beobachtungsbogen

Im Sinne der Prinzipien der qualitativen Forschung wurde der Bogen relativ offen gestaltet, damit ggf. relevante Beobachtungen durch zu enge Beobachtungsaufgaben nicht verloren gehen. Da es ohne quantitative Beobachtungskriterien schwierig ist, Aussagen über den Spracherwerb zu treffen, wird im Fragebogen das Expertenwissen der Studierenden aktiviert. Sie sollen folgende, ihnen aus dem Seminar bekannte, QM beobachten:

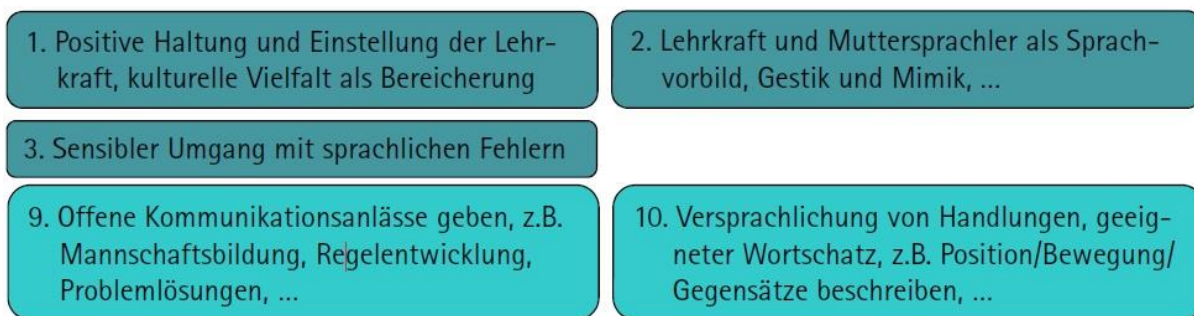


Abbildung 3: Qualitätsmerkmale eines spracherwerbsunterstützenden Sportunterrichts (im Seminar Spracherwerb im Sport des Sportinstituts Hannover entwickelt)

Bei allen Merkmalen steht explizit die Lehrkraft im Fokus der Beobachtungen, was aufgrund ihrer eruierten Relevanz für die Gesamtumsetzung der Spracherwerbsförderung (siehe 7.9) logisch erscheint, um Aussagen über die Prozessqualität des Unterrichts in Bezug auf den spracherwerbsfördernden Charakter treffen zu können. Die farbliche Unterscheidung der QM hat sich aus den Diskussionen im Seminar ergeben, obwohl sich

alle fünf Merkmale explizit auf das Lehrerhandeln konzentrieren. Bei den Merkmalen 9 und 10 kann ggf., um diese Differenzierung zu begründen, ein stärkerer Fokus auf die methodischen Unterrichtslenkungen durch die Lehrkraft angenommen werden.

Additiv sollen die Studierenden durch eine Einteilung der Beobachtungen in plus und minus subjektiv den erfolgten Spracherwerb im Sportunterricht bewerten und kategorisieren. Durch dieses Mittel wird die Beobachtung strukturierter und vereinfacht. Dieses Bewertungskriterium spricht den subjektiven Eindruck bzgl. der Effektivität der beobachteten Phänomene bzw. des Spracherwerbs an und kann im Auswertungsprozess (siehe 10.2.5) genutzt werden.

Durch die Referenz der bekannten fünf Merkmale wird gewährleistet, dass die Studierenden aus den Diskussionen und Gesprächen aus dem Seminar Kenntnisse über diese Teilaspekte einer Sprachförderung im Sportunterricht besitzen und diese objektiv beobachten und bewerten können. Zudem erscheint diese Anzahl an Beobachtungsschwerpunkten als vertretbare und realisierbare Aufgabe. Die Studierenden sollen nicht quantitativ Phänomene auszählen, sondern ihre Eindrücke schildern, weshalb ihnen explizit und zusätzlich eine reflektierende und vertiefende Beschreibung der Beobachtungen im Anschluss an die beobachtete Unterrichtsstunde empfohlen wurde (siehe Anhang 1, 1).

Allerdings können durch diese Eingrenzung nur Ausschnitte der Effektivität bzw. der generellen Verwirklichung einer Spracherwerbsförderung betrachtet werden. Nach Lüders (2009, 387) handelt es sich aufgrund des mittelmäßig hohen Grads der Detailliertheit der Beobachtung um eine fokussierte Beobachtung. Die Studierenden sollen nicht allgemein beschreibend nach Spracherwerb schauen, aber auch nicht selektiv spezielle spracherwerbsfördernde Einzelaspekte einer Ebene des Spracherwerbs auszählen. Dieses Mittelmaß der Beobachtungsform ist besonders für explorative Studien fruchtbar, da auf diese Weise keine allzu große Einschränkung des Sichtfeldes produziert wird, auf der anderen Seite der Blick durchaus fokussiert und gelenkt wird.

Zur Gewährleistung der Umsetzbarkeit der Beobachtungsaufgaben sollen die Studierenden also lediglich fünf der Oberkategorien der QM beobachten und beschreiben. Natürlich können damit nicht die deutlich weitreichenderen theoretischen Grundlagen und QM eines spracherwerbsunterstützenden Sportunterrichts (siehe 7) abgedeckt und un-

tersucht werden. Dieses Vorhaben wäre zum einen viel zu komplex und kaum durch nur einen Feldforscher beobachtbar und zum anderen verfügen die Studierenden nicht über dieses tiefgehende Expertenwissen. Wegen dieses nicht allumfassenden Charakters der Untersuchung können nur bedingt verabsolutierende Schlussfolgerungen und generalisierenden Übertragungen auf die Schulrealität generiert werden

Neben diesen fünf Beobachtungsfokussen soll weiterhin der Anteil des gesprochenen Deutschs bewertet werden, da dieser Aspekt sich in der theoretischen Erarbeitung als eminent relevant für eine effektive Spracherwerbsförderung (siehe 4.4; 4.6; 7.8) herausgestellt hat. Hierzu wurden die Studierenden folgendermaßen nach ihren Beobachtungen befragt: „Erfolg der Kommunikationsversuche? Gibt es Wechsel in die jeweilige Muttersprache oder ins Englische? Anteil der deutschen Sprache an der Gesamtkommunikation?“ (siehe Anhang 1, 2).

Im letzten Teil des Beobachtungsbogens werden die Studierenden um „Sonstige Beobachtungen/Bemerkungen oder Anregungen“ (ebd.) gebeten, um ihnen Raum für ihre explorative Meinung oder besondere Phänomene zu geben, die bspw. in der Forschung noch gar keine Beachtung gefunden haben.

Zur Sicherung dieser Offenheit ist auch das Anschreiben bzw. die Anleitung zur Untersuchung (siehe Anhang 1, 1) sehr offen gehalten und eröffnet den Studierenden Freiheiten bei den Beobachtungen. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass besonders augenfällige und relevante Beobachtungen notiert werden. Bei einer zu sehr eingegrenzten Beobachtungsaufgabe hätte es passieren können, dass es keine passenden beobachtbaren Phänomene gibt, da die Lehrkräfte, wie beschrieben (siehe 10.2.1), keine Sprachförderexperten sind bzw. nicht davon wissen, dass sie in Bezug auf eine Spracherwerbsförderung hin beobachtet werden und sich folglich bei der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht unbedingt an den QM orientieren.

10.2.4 Auswahl der Stichprobe und der Erhebungszeitpunkte

Bei der Erhebung der qualitativen Eindrücke soll auf die Hospitationen der Seminarteilnehmer zurückgegriffen werden. Diese stellten im Wesentlichen die Arbeitsgrundlage für das Seminar dar. Bei der Vereinbarung der Termine war die Universität maßgeblich auf die Mitarbeit der Schulen angewiesen. Angesichts planerischer Schwierigkeiten und Risiken konnten deshalb lediglich Hospitationen des Konzepts 1 durchgeführt werden. Bei

Konzept 2 wäre es denkbar, dass ausgerechnet am Tag der Hospitationen keine SuS der SLK am Sportunterricht der Regelklasse teilnehmen, sodass eine Hospitation sinnlos gewesen wäre.

In Bezug auf die Schulformen wurde darauf geachtet, dass ausschließlich Integrierte bzw. Kooperative Gesamtschulen, berufsbildende Schulen oder Gymnasien²⁶ mit SLKs in die engere Auswahl kamen. Dem Kontext dieser Arbeit folgend sollten die SLK die Schuljahrgänge 5-10 umfassen und somit den bereits schwerpunktmäßig betrachteten Altersbereich der Sekundarstufe I repräsentieren. Bei der Auswertung soll die Schulform nicht weiter berücksichtigt werden, da ein Vergleich der Unterrichtsqualität zwischen den Schulformen nicht angestrebt wird, obwohl dies eine weitere Forschungsperspektive mit vermutlich fruchtbaren Ergebnissen darstellen könnte.

Bei der Wahl der Erhebungszeitpunkte liegen aus forschungstheoretischer Hinsicht keine limitierenden Faktoren vor, da eine Spracherwerbsförderung unabhängig von der Zeit in der SLK beobachtbar sein müsste. Lediglich musste gewährleistet sein, dass keine Schulferien sind und dass ein Kontakt zwischen den Studierenden und den Lehrkräften initiiert wurde, damit eine reibungslose Hospitation und Beobachtung stattfinden konnte. Vor Start der Hospitationswoche erhielten alle eine gedruckte Version des Beobachtungsbogens.

10.2.5 Vorgehen im Auswertungsprozess

Es werden ausschließlich für Konzept 1 empirische Daten (Beobachtungen) erhoben. Deshalb bezieht sich die Beschreibung des Auswertungsprozesses zunächst auf dieses Material: Ziel ist es Mehrfachnennungen und somit signifikante Beobachtungen herauszufiltern. Zusätzlich sollen anhand der theoretisch erarbeiteten QM (siehe 7) Abweichungen eruiert werden, wobei davon ausgegangen wird, dass nicht beobachtete und notierte Phänomene im Kontext der zu beobachtenden Merkmale als nicht stattgefunden bzw. signifikant klassifiziert werden, da andernfalls keine Einschätzung zur Umsetzung ausgearbeitet werden könnte.

²⁶ Ebenfalls aufgrund des didaktischen Schwerpunkts des Sportinstituts Hannover.

Auch die weiteren Beobachtungen sollen im Ergebnisteil (siehe 10.3) neutral zusammengefasst werden. Anschließend werden die Ergebnisse anhand dieser Beobachtungsgegenstände in drei Kategorien eingeteilt:

1. Mehrheitlich positive Beobachtungen in Bezug auf die QM der Spracherwerbsförderung und mindestens 5 eindeutig sprachfördernde Aktionen der Lehrkraft.
2. Einheitliche positive und negative Beobachtungen in Bezug auf die QM der Spracherwerbsförderung und mindestens 3 eindeutig sprachfördernde Aktionen der Lehrkraft.
3. Mehrheitlich negative Beobachtungen in Bezug auf die QM der Spracherwerbsförderung, aber 1 bis 2 eindeutig sprachfördernde Aktionen der Lehrkraft.

Kategorie 1 ist als die in diesem Kontext qualitativ beste Implementierung der QM zu werten, was nicht bedeutet, dass eine ideale Spracherwerbsförderung abgelaufen ist. In der zweiten Kategorie hat die Lehrkraft einige Aspekte beachtet, aber sich häufig nicht an den QM orientiert. Bei mehrheitlich negativen Beobachtungen und wenig konkret umgesetzten QM erfolgt eine Einteilung in Kategorie 3, als die der qualitativ minderwertigsten Spracherwerbsförderung. Anhand dieser Kategorien können die beobachteten Unterrichtsstunden und Lehrkräfte bewertet und verglichen werden.

Im Anschluss an diese objektive Einteilung erfolgt im Diskussionsteil die wertende Gegenüberstellung beider Konzepte (siehe 10.4.2), welche den Versuch unternimmt, die Forschungsfragen zu beantworten. Abschließend sollen als Rückgriff auf die eingangs aufgestellten Forschungsschwerpunkte dieser Studie (siehe 10.1) die Forschungsfragen kritisch beleuchtet und ausblickend Konsequenzen und Handlungsbedarfe für eine gezielte Sprachförderung im und durch Sportunterricht zusammengestellt werden (siehe 10.4.3).

10.3 Ergebnisse

Aufgrund der Generierung der Ergebnisse durch mehrere Feldforscher mit unterschiedlichen teilsubjektiven Beobachtungen ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse leicht eingeschränkt. Um diesen Faktor zu minimieren, wird davon ausgegangen, dass die Studierenden als Experten gelten und ihre Beobachtungen möglichst objektiv notiert haben.

Außerdem spielt der Wertungsaspekt bei der Einteilung in die drei genannten Kategorien nur eine nebenstehende Rolle, da vor allem die eindeutigen Aktionen der Umsetzung der QM einer Spracherwerbsförderung zählen und diese objektiv beobachtet werden konnten (unabhängig von der Wertung). Für eine tiefergehendere Nutzung dieser Klassifizierung der Studierenden, sollen abweichende subjektive Wertungen derselben Phänomene (positiv oder negativ für den Spracherwerb?) als diskutabile Aspekte beschrieben und bewertet werden.

Als realistische und unverfälschte Daten können die Beobachtungen gelten, da die Lehrkräfte in Bezug auf den Forschungsschwerpunkt (Sprache) im Unwissen blieben und somit keine aktiven Veränderungen und Verbesserungen in Bezug auf die vorliegende Beobachtungsaufgabe vornehmen konnten.

Zu den Daten: Insgesamt konnten 11 Beobachtungsbögen gesammelt werden. Dabei ist eine Zuordnung zu einer Schule bzw. Lerngruppe nicht möglich bzw. vorgesehen.

Lediglich bei den Ergebnissen von Konzept 1 handelt es sich um empirische Daten und Ergebnisse der in Kapitel 10.2.3 beschriebenen Erhebungsmethode. Die Ergebnisse von Konzept 2 und Möglichkeit 3 sind theoriebasierte, hypothesenbehaftete und subjektive Darstellungen von Realität.

10.3.1 Ergebnisse von Konzept 1

Zunächst erfolgt eine neutrale Auswertung von Mehrfachnennungen ohne die Einteilung in die vorentwickelten Kategorien:

Das am häufigsten (7 Mal) beobachtete Phänomen war die *Verwendung von Gestik* durch die Sportlehrkräfte. Weiterhin war sechs Beobachtern die offene und freudige Haltung gegenüber *kultureller Vielfalt* aufgefallen, wobei ein Studierender betonte, dass diese aktiv für den Unterricht genutzt wurde. Es konnte in den Beobachtungsbögen kein Hinweis auf eine ablehnende Haltung gegenüber der kulturellen Heterogenität gefunden werden.

Drei Studierende konnten *offene Fragestellungen in Reflexionsphasen* verfolgen und zwei verzeichneten die *Kreation von Sprachanlässen durch Spiele*. Demgegenüber äußerte ein Beobachter, dass es keine offenen Fragestellungen und Sprachanlässe gab. Die anderen machten zu diesem Aspekt keine Anmerkungen.

In Bezug auf das *Sprechtempo* beobachteten drei Studierende eine zu schnelle und einer eine sehr langsame Sprachproduktion (die anderen Beobachter äußerten sich nicht über die Sprechgeschwindigkeit). Einige Lehrkräfte wurden im Verlaufe der Stunde schneller und komplexer in Bezug auf ihre Sprache. Eine häufige *Wiederholung von Gesagtem* bzw. von Aufforderungen fiel zwei Studierenden auf. Ebenfalls konnte zweimal das *Fragen nach Verständnis* von Seiten der Lehrkräfte verzeichnet werden.

Drei Beobachter bemängelten eine fehlende *Differenzierung der unterschiedlichen Sprachniveaus* der SuS der SLK. Den Aspekt der *Fehlerkorrektur* bewerteten drei Studierende, wobei zwei eine positive Fehlerkorrektur beschrieben und ein Beobachter eine völlig ausbleibende Korrektur von Fehlern ambivalent beschreibt („Eine Art Sensibilität, aber fahrlässig für das Deutschlernen?“)

Weiterhin wurden von zwei Beobachtern *Erklärungen von Fachwörtern* erkannt und ein Studierender notierte, dass es auffällig war, dass diese eben nicht erläutert wurden, was zu Unverständnis bei den SuS führte.

Die *Versprachlichung von Handlungen* beobachteten zwei Studierende. In einem Fall wurde der Sportlehrkraft als *gutes Sprachvorbild* wahrgenommen bzw. explizit mit diesem Begriff beschrieben.

Betreffend der *Anteile des Deutschen, der L1 der SuS und des Englischen bzw. anderer gemeinsamer Sprachressourcen* konnten eindeutige Ergebnisse gewonnen werden: Deutsch als Unterrichtssprache zu etablieren, konnten alle Lehrkräfte realisieren. Die Anteile der L1 der SuS variierten jedoch stark. So machten fünf Studierende die Beobachtung, dass es nur wenige Wechsel in die jeweiligen L1 gab. Drei Feldforscher gaben an, dass es viele Gespräche zwischen den SuS in ihrer jeweiligen L1 – allerdings nur in Phasen, die nicht im Plenum passierten – gab. Nur im Unterricht einer Lehrkraft konnte auch der vermehrte Gebrauch von Englisch wahrgenommen werden (wenige beschrieben, dass es keine Wechsel ins Englische gegeben habe und die meisten anderen machten dazu keine Angabe).

Alle genannten Aspekte gelten jeweils als umgesetzte QM bzw. die nicht genannten Aspekte im Kontrast als nicht realisierte Umsetzung von einzelnen Teilaspekten der erarbeiteten QM (siehe 7), welche nun in der Einteilung der Beobachtungsbögen bzw. Lehrkräfte/Unterrichtsstunden in die wertenden Kategorien (siehe 10.2.5) ausgezählt werden

und einen Überblick über die Güte der einzelnen Unterrichtsstunden und ihrer Spracherwerbsförderung ermöglichen:

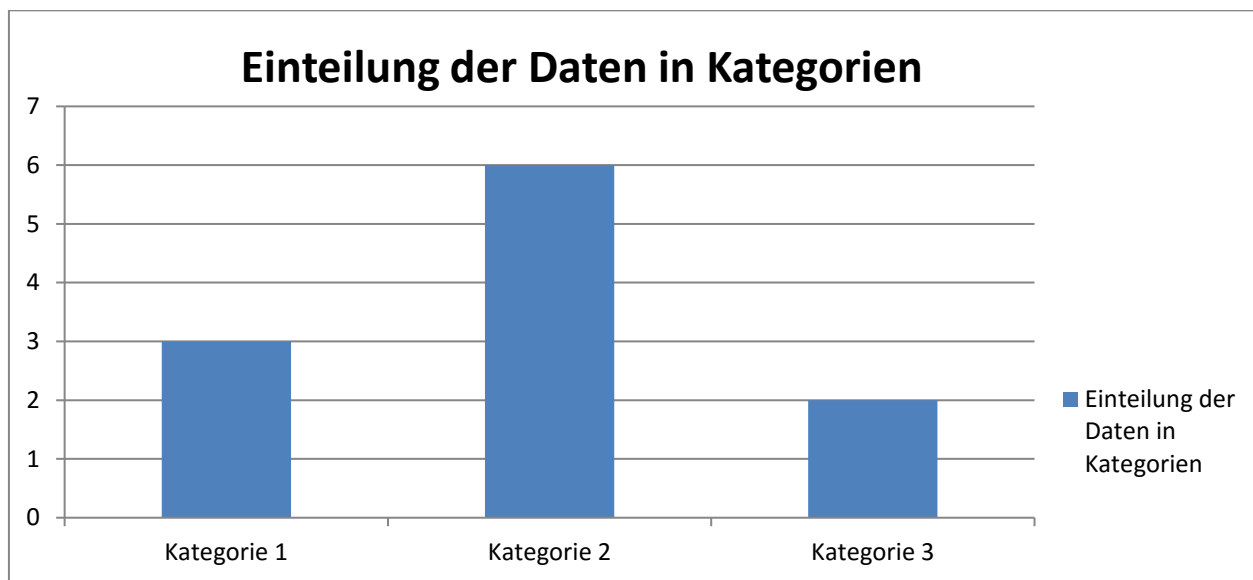


Abbildung 4: Kategorieeinteilung (Kat. 1= viele QM umgesetzt; Kat. 2 = ein paar QM umgesetzt; Kat 3 = kaum QM umgesetzt)

In Abbildung 4 wird ersichtlich, dass die meisten ($n=6$) Lehrkräfte in Kategorie 2 einzustufen sind. Sie haben drei bis vier Aspekte der QM positiv realisieren können und wurden aber auch z.T. negativ durch die Studierenden bewertet. Kategorie 1 konnten drei Lehrkräfte erreichen. Bei diesen nannten die Beobachter wenige Kritikpunkte und die Lehrkräfte setzen mindestens fünf QM im Zuge ihres Unterrichts um. Aus den Beobachtungsbeschreibungen der Studierenden ging hervor, dass zwei Unterrichtsstunden kaum spracherwerbsförderliche Aspekte aufwiesen, weshalb sie in Kategorie 3 eingeordnet werden.

Lediglich der Aspekt der Fehlerkorrektur wurde von einigen Beobachtern ambivalent bewertet und somit gleiches Lehrerverhalten unterschiedlich kategorisiert (positiv und negativ). Alle anderen Aspekte – insofern es dasselbe Phänomen betrifft - wurden von den Studierenden gleich bewertet und in dieselben Spalten eingeordnet.

Im letzten Abschnitt äußerten sieben von elf Studierenden ihre Bemerkungen und Anregungen. Dabei konnten folgende Äußerungen bzw. Meinungen gewonnen werden:

1. unstrukturiert (viele Ablenkungen und Unterbrechungen) und sehr locker;
2. gut strukturiert;

3. Teilung nicht in Nationalitäten, sondern Geschlechter;
4. mehrere Lehrkräfte unterrichten gemeinsam in einem Stationsprinzip;
5. Lehrkraft gibt sich Mühe, verfällt aber oft in zu komplexe und schnelle Sprache.
6. „Lehrperson hat die Stunde sehr gut gestaltet und viele Kommunikationsanlässe gegeben. Die Schüler hatten Spaß. Faszinierend war auch, dass jeder Schüler Spaß an den Spielen hatte und jeder jedem geholfen hat, da der Altersunterschied z.T. sehr groß war (zwischen 10 und 16 Jahren).“
7. „Ich frage mich bei der Betrachtung des Sportunterrichts in Sprachlernklassen, warum die SuS nicht in andere Klassen aufgeteilt werden, in denen sie mehr Kontakt zu „einheimischen Kindern“ hätten. Dadurch könnte die Sprachförderung unter Umständen noch deutlich intensiver stattfinden, zumal einer Binnenintegration vorgebeugt werden könnte. Auch unter Betrachtung der unterschiedlichen Altersstufen der SprachlernschülerInnen wäre eine Aufteilung in entsprechende Klassen sinnvoll – auch um den Interessen und körperlichen Voraussetzungen der jeweiligen Kinder gerecht werden zu können.“

10.3.2 Ergebnisse von Konzept 2

Wie bereits dargestellt, waren aus organisatorischen Gründen keine Ressourcen verfügbar, um Beobachtungen in Regelklassen zu ermöglichen, weshalb bei den folgenden Bewertungen der Vor- und Nachteile (siehe 10.4.2.2) als Basis die Ergebnisse der sprach- und sportwissenschaftlichen theoretischen Grundlagen (siehe u.a. 3; 3.1; 4.2; 4.7; 4.8), die entworfenen QM (siehe 7) und die nicht wissenschaftlichen Daten aus zwei informellen Gesprächen mit Sportlehrkräften, die SuS einer SLK im Regelklassenunterricht unterrichten, genutzt werden.

In einer Regelklasse kann ein großer Anteil des muttersprachlich gesprochenen Deutschs angesichts vieler verfügbarer Sprachvorbilder (Lehrkraft und SuS der Regelklasse) angenommen werden. Auf der anderen Seite ist eine weniger gezielte Berücksichtigung und (Sprach-) Förderung durch die Lehrkräfte anzunehmen. Als enorme Herausforderung beschrieben beide Lehrkräfte eine angemessene Ansprache an die SuS der SLKs bei Anleitungs- und Reflexionsphasen im Plenum, ohne sie zu sehr in den Fokus zu stellen bzw. sie gänzlich zu missachten.

Viele der interaktionsfördernden und handlungsorientierten Ansätze einer sprachförderlichen Lernumgebung (siehe 7.3; 7.4) sind auch in den aktuellen Vorgaben eines problemorientierten, kooperativen und kommunikativen Regelsportunterrichts gefordert (vgl. NKM 2007, 9-12; allerdings ohne den Schwerpunkt der Sprachförderung), weshalb von daher prinzipiell von Sprachanlässen im Regelklassenunterricht ausgegangen werden kann. Die Beteiligung und aktive Teilnahme der SuS der SLKs an diesen Problemlösungen gestaltet sich allerdings laut Aussagen der Lehrkräfte schwierig. Es kann allgemein von einer tendenziell gehemmten Partizipation ausgegangen werden.

10.3.3 Ergebnisse von Möglichkeit 3

Da es bei dieser Möglichkeit keine Realität gibt, welche beobachtet oder ausgewertet werden kann, können an dieser Stelle lediglich zusammenfassend die erarbeiteten positiven Effekte und Auswirkungen von Sportunterricht mit geflüchteten Kindern als Nachteile benannt werden, da diese Potentiale in diesem Ansatz verschenkt werden. Insbesondere die mögliche Förderung des Spracherwerbs durch die besondere Situation des Sportunterrichts kann nicht stattfinden bzw. angebahnt werden.

10.4 Diskussion/Interpretation

In diesem Teil der Untersuchung soll die Datenauswertung fortgeführt und zu einer Interpretation der Ergebnisse aggregiert werden. Auf dieser Basis soll eine Bewertung über den Ist-Stand der Spracherwerbsförderung im und durch Sportunterricht im Raum Hannover gewagt²⁷ werden und ausblickend Verbesserungspotentiale angesprochen und entworfen werden.

Zudem soll eine vorherige Methodendiskussion erste Aufschlüsse über die Qualität der erzielten Ergebnisse (siehe 10.3) liefern.

10.4.1 Methodendiskussion

Zu Beginn konnten zunächst nur wenige Rückläufer verzeichnet werden, weshalb weitere Maßnahmen zur Steigerung des Rücklaufs eingeleitet wurden: Die Bögen wurden per Mail verschickt und auf der universitären Onlinelearnplattform StudIP hochgeladen, damit

²⁷ Aufgrund der relativ geringen Stichprobe ist die Aussagekraft der Beobachtungen eingeschränkt.

sie am Laptop ausgefüllt und zurückgesendet werden konnten, um den Aufwand für die Studierenden zu minimieren. Auch diese Forcierung und mehrfache Bitten um Hilfe bei dem Forschungsvorhaben konnten die relativ geringe Zahl der Rückläufer (11 von 24 Bögen; ca. 46%) nicht verhindern. Eine stärkere Kontrolle der Rückläufer und persönliche Ansprachen wären ggf. zur Erhöhung der Anzahl der Bogenrückläufer förderlich gewesen. Zusätzlich wäre es aus Gründen der Steigerung der Verbindlichkeit und Notwendigkeit der Mitarbeit der Studierenden denkbar, an dieser Stelle eine Teilleistung der Studienleistung aus dem Ausfüllen des Beobachtungsbogens zu machen.

Die geringe Anzahl an Beobachtungsbögen und die Probleme in Bezug auf die Vergleichbarkeit durch die unterschiedlichen Beobachter und die dadurch entstehenden subjektiven Verzerrungen haben die Aussagekraft der Ergebnisse etwas gemindert. Inwiefern die Beobachtungsbeschreibungen die Realität widerspiegeln, bleibt unüberprüfbar. Trotz dieser Probleme konnten verwertbare und objektive Daten gewonnen werden, da die Studierenden als Experten bezeichnet werden können und deshalb ihre Beobachtungen als, in vertretbarem und auswertbarem Maße, objektiv bezeichnet werden können.

Im Sinne des explorativen Charakters der Studie zeigt sich die Offenheit des Beobachtungsbogens als sinnvoll, da vielseitige und signifikante Beobachtungen notiert wurden. Auch der letzte Beobachtungsabschnitt erwies sich als fruchtbar, da dort viele der Studierenden (7 von 11) ihre Meinungen und besonderen Beobachtungen kundgetan haben. Zudem war eine Einschätzung über die Anzahl bzw. den Grad der Anwendung von spracherwerbsförderlichen QM durch die Lehrkraft innerhalb der Stichproben aufgrund der Menge der Notizen auf den Bögen möglich, da nicht genannte Aspekte als nicht beobachtbar bzw. signifikant gewertet wurden.

Für die Eruierung konkreterer Förderpotentiale in bspw. bestimmten Teilgebieten der Ebenen der Sprache bzw. des Spracherwerbs (siehe 4.5) müssten andere qualitative Untersuchungsvorhaben mit einem detaillierteren Untersuchungsdesign entwickelt werden (siehe 10.2.3).

Positiv hervorzuheben ist, dass keine persönlichen Beziehungen zu den SuS bei der Feldforschung möglich waren, da die Beobachter lediglich einmalig in derselben Lerngruppe präsent waren und es deshalb höchstwahrscheinlich nicht zu Verzerrungen der

wahrgenommenen Interaktionen wegen Trübung der Subjektivität durch soziale Nähe gekommen ist (vgl. Legewie 1995, 191).

Es hätte allerdings erhoben werden müssen, inwiefern die Sportlehrkraft weiteren Unterricht in der SLK hat und welche Fortbildungen bzw. Fächerkombinationen bestehen, um gezieltere Aussagen und Einschätzungen über die Effektivität und nötige Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte treffen zu können.

In Bezug auf die *mündliche Fehlerkorrektur* bewerteten die Studierenden gleiches Lehrerverhalten unterschiedlich (plus oder minus), was die Komplexität und Individualität des Spracherwerbs und der Bewertung seiner Effektivität unterstreicht und ferner die Schwierigkeit einer Prognose von Lernprozessen und individuellen Schülerbedürfnissen nahelegt (siehe 10.4.3). Die ansonsten gleiche Bewertung von Phänomenen unterstreicht die Sinnhaftigkeit und Möglichkeit einer Klassifizierung von spracherwerbsförderlichen QM (siehe 7).

10.4.2 Bedeutung der Unterschiede und Konzeptvergleich

Anlässlich des defizitären Charakters von Möglichkeit 3 und der absenten Förderchancen muss aus institutioneller Sicht die Vermeidung dieser Option angestrebt werden. Deshalb soll bei dieser praxisförderlichen und explorativen Studie ausschließlich eine Gegenüberstellung der in der Realität praktizierten und erwünschten Konzepte (siehe 9.4; 9.5) durchgeführt werden.

Dafür werden die Ergebnisse der empirischen Beobachtungen von Konzept 1 herangezogen und mit den erarbeiteten Faktoren von Konzept 2 in Beziehung gesetzt und in einem anschließenden explorativen Ausblick Konsequenzen für einen sprachförderlicheren Sportunterricht dargestellt und angeboten.

10.4.2.1 Diskussion: Konzept 1

Zunächst soll eine Bewertung der Ergebnisse der Studie darlegen, inwiefern es den Sportlehrkräften aktuell gelingt, eine Sprachförderung im Sportunterricht zu initiieren und somit die erste Forschungsfrage behandelt werden.

- Forschungsfrage 1: Welche der QM eines spracherwerbsunterstützenden Sportunterrichts (siehe 10.2.3) werden in Konzept 1 in welchem Umfang von den Sportlehrkräften umgesetzt?

In der Einteilung der Kategorien (siehe 10.3.1) wird deutlich, dass es nur sehr wenige Lehrkräfte schaffen, viele spracherwerbsförderliche QM zu beachten bzw. umzusetzen (Kategorie 1), woraus sich ein großes ungenutztes Potential für Sprachförderung im Rahmen des Sportunterrichts offenbart. Die Mehrheit der Sportlehrkräfte integriert nur einige Aspekte bzgl. des eigenen sprachförderlichen Verhaltens und Unterrichts (Kategorie 2) und es wurden zudem „Fehler“ in Bezug auf eine effektive Spracherwerbsförderung, wie eine unangepasste Sprache (zu schnell) und unreflektierte Fehlerkorrektur, gemacht. In einigen Stunden (n=2) beobachteten die Studierenden kaum spracherwerbsfördernde Maßnahmen der Lehrkräfte und auf methodischer Ebene wurden kaum QM, wie *Sprachanlässe schaffen* und *Reflexionsrunden sprachsensibel gestalten*, eingesetzt. Da auch in Kategorie 1 nicht eine ideale und umfassende Spracherwerbsförderung nach den Maßstäben bzw. Umfängen der ausgearbeiteten QM erfolgt, zeigt dieses Ergebnis in Summe eine ungenügende Durchführung von Spracherwerbsunterstützung im Rahmen von Sportunterricht von Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf ihr Lehrerverhalten und die Unterrichtsplanung und -durchführung.

Sehr positiv ist, dass der Sportunterricht weitestgehend auf Deutsch durchgeführt wird. In Bezug auf die Umsetzung sprachgenerierender Spiele und Reflexionsrunden, Visualisierungen von Bewegungen und weiterer QM (siehe 7) konnten die Beobachtungen der Studierenden wenige Umsetzungen erkennen. In dieser Heterogenität offenbart sich eine weitgehend verbreitete Unwissenheit und Unbewusstheit der Lehrkräfte über sprachförderliche Faktoren im Sportunterricht. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da aufgrund des geringen Forschungsstandes und der Aktualität der Bildung von Sprachlernklassen, diese Thematik in der Ausbildung von (Sport-)Lehrkräften bisher keine Berücksichtigung gefunden hat.²⁸

Detailliertere Diskussion der empirischen Daten in Verbindung mit den eruierten QM eines spracherwerbsförderlichen Sportunterrichts:

In Konzept 1 scheint eine gezieltere Förderung mit einem Bezug zu den Inhalten des DaZ-Unterrichts in Absprache mit den Fachlehrern umsetzbar. Auf diese Weise können

²⁸ Auch das Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität Hannover hat im Sommersemester 2016 erstmalig ein Seminar zu diesem Themenbereich (Spracherwerb und Sport) angeboten und damit einen wichtigen Schritt für die Sensibilisierung zukünftiger Sportlehrkräfte für den Spracherwerb gemacht.

der Wortschatz und bestimmte grammatikalische Themen im Sportunterricht in einer authentischen Situation vertieft werden.

Demgegenüber kann allerdings der wichtige Kontakt zu muttersprachlichen Sprechern nicht ausreichend hergestellt werden, was als hinderlich für einen natürlichen Sprachinput bzw. –erwerb gilt (siehe u.a. 4.4; 7.8). Lediglich die Lehrpersonen sind in diesem Sinne Sprachvorbild, was bei fast allen Beobachtungen insbesondere durch die Verwendung von Gestik positiv aufgefallen war. Einige Lehrkräfte entwickelten im Laufe der Stunde eine komplexere und schnellere Sprachproduktion, was deutlich macht, wie wichtig der bewusste Umgang mit der eigenen Stimme und somit eine angepasste Schüleransprache ist.

Sprachförderliche Spiel- und Übungsformen sind generell fruchtbar in den Unterricht integrierbar und wegen des insgesamt niedrigen Kompetenzniveaus der geflüchteten Kinder für alle SuS in gewissem Maße spracherwerbsförderlich und sinnvoll. Diese größere Homogenität der Sprachniveaus (keine Muttersprachler) kann eine gezieltere und individuellere Förderung der SuS ermöglichen als in Konzept 2 (siehe 10.4.2.2), ist aber natürlich gleichzeitig limitierender Faktor, da im Sportunterricht – genau wie im DaZ-Unterricht - nicht allen individuellen Sprachproblemen Beachtung geschenkt werden kann.

Des Weiteren ist ein großer Altersunterschied zwischen den SuS (ca. 10-16 Jahre) normal, was unterschiedlich bewertet wurde bzw. bewertet werden kann: Auf der einen Seite kann ein fruchtbares Lernklima geschaffen werden, in dem die älteren SuS den jüngeren helfen und sie in das sportliche Geschehen integrieren. In diesem Fall kann prinzipiell von einer positiven Sprachförderung aufgrund eines guten sozialen Gruppenklimas ausgegangen werden (siehe 7.1). Auf der anderen Seite kann diese Altersheterogenität – neben der herrschenden kulturellen Vielfalt (siehe 4.8; 5.3) - zu einer Belastung und Limitierung der Spracherwerbsförderung (siehe 7.9.4) führen, da bspw. Spiele nicht funktionieren und viel Zeit für die Vermittlung sozialer Werte und Umgangsformen zwischen den Kindern unterschiedlichen Alters verwendet werden muss.

Vorteilhaft erscheint es allerdings, dass die SuS in ihrer gewohnten Umgebung und Klasse bleiben, weshalb weniger Sprech- und Lernhemmungen zu erwarten sind als in

Konzept 2, in welchem die SuS der SLKs Neulinge sind und in besonderem Fokus der anderen SuS stehen.

Bei der mündlichen Fehlerkorrektur werteten die Studierenden gleiches Lehrerverhalten in unterschiedlichem Maße als positiv oder negativ (siehe 10.3.1). Dies unterstreicht die Schwierigkeit einer schülerangemessenen oder allgemeingültigen Fehlerkorrektur. Mündliche Fehlerkorrektur sollte immer schülerindividuell und situationsabhängig in unterschiedlicher Weise eingesetzt werden (siehe 7.9.3). Aufgrund der größeren Anzahl der spracherwerbsförderungsbedürftigen SuS in Konzept 1 – im Vergleich zu Konzept 2 – scheint es schwieriger zu sein, jedem SuS der SLK ein individuell angepasstes Fehlerfeedback zu geben. Insgesamt scheint es förderlich, den Fokus auf die Fehler und ihre Korrektur im Sportunterricht zu minimieren, um die Freude am Sprechen zu steigern und Hemmungen abzubauen (siehe 7.9.3). Für eine spezifische mündliche Fehlerkorrektur sollte der DaZ-Unterricht herangezogen werden.

Beide möglichen Besetzungen mit Lehrkräften (siehe 9.4) sind nur bedingt für eine Spracherwerbsunterstützung im Sportunterricht förderlich, da die meisten Sportlehrkräfte wenige Kompetenzen in der Sprachförderung (siehe 4.9) besitzen und andersherum die Sprachlehrkräfte nicht in der Durchführung von Sportunterricht ausgebildet sind (siehe 7.9).

10.4.2.2 Diskussion: Konzept 2

Auf Basis der fehlenden empirischen Daten erfolgt eine Erörterung der Vor- und Nachteile auf Basis der Ergebnisse aus Kapitel 10.3.2.

Auch im zweiten Konzept ist der Nachteil der nur unzureichend ausgebildeten Lehrkräfte von Konzept 1 anzunehmen, denn die Sportlehrkräfte einer Regelklasse haben selten ein Deutschstudium bzw. sehr selten eine zusätzliche DaF/DaZ-Fortbildung absolviert. Deshalb sind sie prinzipiell nicht ideal für eine Sprachförderung im Sportunterricht geeignet. Zudem konnte hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte eine weniger stark ausgeprägte Einzelförderung der SuS mit Fluchthintergrund eruiert werden. Dies könnte u.a. an der größeren Schüleranzahl (Regelklasse i.d.R. 25-30 SuS) und den curricularen Vorgaben (bspw. Notenermittlung und verpflichtende Inhalte) und den daraus entstehenden Lehrverpflichtungen für die Belange der Regelklasse liegen.

Im Sinne der Inputorientierung von Spracherwerb (siehe 4.4; 7.8) und dem nötigen großen Anteil an muttersprachlich gesprochenem Deutsch als auditiver Wahrnehmungs-, Imitations- und Sprachlernbasis kann dieses Konzept vor allem dank der vielen sprachlichen Vorbilder (meistens deutschsprachige Mitschüler und deutsche Lehrkraft) gegenüber Konzept 1 punkten.

Andererseits muss in diesem Zusammenhang eine weniger gute, der Sprachkompetenz der SuS der SLK angepasste, Lehreransprache (siehe 7.9.1) angenommen werden. Die Lehrkräfte müssen sich sprachlich ebenfalls an die anderen, mehrheitlich in der Regelklasse vertretenen, SuS wenden, sodass ein sprachsensiblerer Sprachinput besser in Konzept 1 generiert werden kann. Eine für alle SuS angemessene Ansprache in Anleitungs- und Reflexionsrunden ist wegen der extrem unterschiedlichen Sprachniveaus nicht umsetzbar. Weiterhin sind die deutschsprachigen Kinder ggf. nicht kompetent im Sinne dieser angepassten Sprachnutzung und könnten *Foreigner-Talk* verwenden oder zu schnell und undeutlich sprechen. Für eine Nutzung der sprachlichen Vorbildfunktionen der SuS der Regelklasse ist ein Aufzeigen der Bedürfnisse der SLK-SuS nötig und förderlich. Die in diesem Kontext ersichtlichen sehr unterschiedlichen Sprachniveaus zwischen den SuS der Regelklasse und der SLK können im Gegensatz zu Konzept 1 zunächst als negativ angesehen werden, da die Kompetenzen der SLK-SuS sehr viel geringer sind und sie sich deshalb minderwertig fühlen könnten. Aus dieser Situation heraus kann es zu Angst bzw. Hemmungen beim Sprechen kommen.

Weiterhin kann die Sprachbarriere auch eine Integration in die Regelklasse behindern und verzögern, was ein sich bedingender Kreislauf ist, da nur durch Sprache Integration gelingen kann und nur durch ein integratives Klima eine Spracherwerbsförderung durch gemeinsamen Sprachtausch in Interaktion initiiert werden kann. Auf der anderen Seite können durch ein solches Klima diese unterschiedlichen Sprachniveaus als Lernressource genutzt werden und fruchtbare Kommunikationsanlässe geschaffen werden. Um diese Potentiale zu nutzen, ist ein Synergie erzeugendes und interkulturell kompetentes Lehrerverhalten (siehe 4.8; 5.3; 7.9.4) wichtig. Auch in methodischer Hinsicht ist der Sportunterricht in der Regelklasse weniger förderlich, da grundsätzlich von einer geringeren Anzahl an Spiel- und Übungsformen, die Interaktionen auslösen und authentische

Sprechsituationen hervorrufen, ausgegangen werden muss, da dieser sprachintensive Bereich in der Regelklasse nicht im Fokus steht.

Eine schülergerechte und sprachfördernde Teilnahme an diesen und allen anderen Situationen des Sportunterrichts für die SuS der SLKs zu ermöglichen, ist angesichts der extrem großen Sprachdifferenzen der entscheidende Faktor für einen effektiven Unterricht in der Regelklasse.

Zudem sind schülerinterne Lernhilfen durch Übersetzungen von sprachkompetenteren SuS für weniger weit fortgeschrittene Lerner meist nicht möglich, da im Regelfall keine zwei SuS gleicher L1 gleichzeitig in dieselbe Zielklasse ausgegliedert werden.

Eine Bezugnahme auf die aktuellen thematischen Inhalte des DaZ-Unterrichts der SLK kann bei Konzept 2 nicht umgesetzt werden, was nachteilig ist, da die angesprochenen Lernverbindungen von Konzept 1 nicht realisiert werden können.

Sprachspiele können zudem aufgrund des mutmaßlich zu niedrigen sprachlichen Niveaus für deutsche SuS langweilig sein und deshalb weniger attraktiv in den Sportunterricht integriert werden. Eine dadurch mögliche Sprachförderung für die SuS der SLKs kann deshalb in diesem Zusammenhang nicht umgesetzt werden.

10.4.2.3 Konzeptvergleich

Einige der erarbeiteten Hauptaspekte (siehe 10.4.2.1; 10.4.2.2) finden sich in dieser Gegenüberstellung zwischen Konzept 1 und 2 wider.

Tabelle 1: Zusammenfassender Konzeptvergleich (Folie aus der Präsentation der mündlichen Abschlussprüfung)

Innerhalb der SLK

- Homogenität in Bezug auf Sprachenlernen
- Nur Lehrer als Sprachvorbild
- Unterschiedliche Sprachniveaus als Chance
- Weniger Sprachbarrieren
- Angepasste Lehreransprache
- Gezielte Bezugnahme auf Inhalte des DaZ-Unterrichts

Sport in der Zielklasse

- Hoher Anteil an muttersprachlichem Deutsch
- → viele Sprachvorbilder
- Sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen
- Angst zu Sprechen
- Unangepasste Lehrer- und Schüleransprache
- Bezugnahme bzw. individ. Förderung kaum möglich

In der Zusammenstellung sind nur die Hauptunterschiede erkennbar und berücksichtigt und es handelt sich nicht um einen vollständigen Vergleich der Umsetzbarkeit aller QM. Diese Darstellung soll gemeinsam mit den folgenden Erläuterungen zusammenfassend die zweite Forschungsfrage beantworten:

- Forschungsfrage 2: Welche Besonderheiten und Probleme sind in Bezug auf die Spracherwerbsförderung in den jeweiligen Konzepten zu erwarten (angeschlüssener Konzeptvergleich)?

Auf die Lehrkräfte kommen in beiden Konzepten jeweils große unterschiedliche Anforderungen in Bezug auf eine Spracherwerbsförderung im Kontext des Sportunterrichts zu. Eine Besonderheit im ersten Konzept ist – zusätzlich zu den in der Tabelle 1 genannten Aspekten - die Situation der sehr großen Altersheterogenität. Diese Unterschiede aufzufangen und ein harmonisches Lernklima zu erzeugen, ist Grundvoraussetzung, um die anderen sprachförderlichen Maßnahmen initiieren zu können (siehe 7.1; 8.3).

Im zweiten Konzept kann es besonders schwierig sein, die Aktivität der SuS zu steigern bzw. auszulösen (siehe 7.6), da diese aufgrund ihrer besonderen Situation und der geringen Sprachkenntnisse Partizipationshemmungen aufweisen könnten. Auf der anderen Seite erkennen sie vor allem im Sportunterricht in der Regelklasse die Relevanz des Zweitspracherwerbs.

In summa weisen beide Konzepte jeweils signifikante und alleinstehende Vorteile in Bezug auf die Spracherwerbsförderung auf, die jeweils im anderen Konzept nicht vorherrschen. Folglich ist nicht das eine Konzept förderlicher für den Spracherwerb als das andere. Vielmehr offenbart der differenzierte Blickwinkel auf die differenten Ebenen des Spracherwerbs (s.o.), welches Konzept welche Teilaspekte stärker fördern zu können scheint.

10.4.3 Konsequenzen für einen spracherwerbsförderlicheren Sportunterricht

Aus den zuvor hergeleiteten Ergebnissen der Vor- und Nachteile beider Konzepte können zur Klärung von Forschungsfrage 3, Konsequenzen für eine Steigerung der Qualität des Sportunterrichts mit geflüchteten Kindern abgeleitet werden.

- Forschungsfrage 3: Welche Konsequenzen für das Lehrerhandeln und welche institutionellen Handlungsbedarfe lassen sich für einen sprachförderlicheren Sportunterricht prospektiv ableiten?

Aufgrund der insgesamt wenigen Anwendung der QM durch die Lehrkräfte scheint eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Spracherwerbsförderung durch eine Bekanntmachung mit den QM sinnvoll. Auf diese Weise kann ein bewussteres Lehrerhandeln generiert werden. Dafür sind gezielte Fördermaßnahmen für Sportlehrkräfte und institutionelle Mittel und Ressourcen nötig.

In Bezug auf die Sinnhaftigkeit der beiden Konzepte und ihr Spracherwerbsförderpotential kann für die institutionelle Organisation folgendes abgeleitet werden: Für eine gezielte Förderung der Sprache im und durch Sportunterricht empfiehlt es sich prinzipiell die geflüchteten Kinder zu Beginn mit Konzept 1 zu beschulen. Weniger Sprachbarrieren, die Homogenität in Bezug auf das Ziel des Spracherwerbs und die entspanntere Situation (die SuS sind nicht die Exoten, wie in der Regelklasse) sind wichtige Vorteile einer anfänglichen Sprachförderung im Sportunterricht durch Konzept 1.

Nach einer individuellen Zeitspanne (ca. 3-6 Monate) und einem verbesserten Kompetenzniveau könnte bzw. sollte eine Ausgliederung in die Zielklasse (Konzept 2) erfolgen. Mit diesem Sprachniveau ist eine teilweise Verständigung und Verständnis zu erwarten, was zu einer für den weiteren Spracherwerb förderlichen Partizipation am Sportunterricht führen könnte. Der Zeitpunkt dieser Ausgliederung sollte individuell und ggf. in Absprache mit den SuS festgelegt werden und sich u.a. am Sprachniveau, der Stabilität der Identität und dem Integrationswillen orientieren. Individuell können diese Zeitpunkte stark variieren. Wie am Ende der Methodendiskussion (siehe 10.4.1) beschrieben, ist die Einschätzung über die Effektivität des Spracherwerbs aufgrund der individuellen Sprachlernprozesse und Bedürfnisse (siehe auch 4.3; 4.6; 7.1) sehr schwierig. Je nach Charakter, kultureller und sprachlicher Offenheit und anderer personaler Faktoren kann es auf Basis dieser Erkenntnis für einige sehr offene und sprachlernbegabte geflüchtete Kinder fruchtbarer sein, von Anfang an am Sportunterricht ihrer Regelklassen teilzunehmen. Eine zügigere Integrationsinitiierung kann auf diese Weise vermutlich erreicht werden.

Aus Integrationsperspektive müssten aber beide Konzepte grundsätzlich aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und bewertet werden: Dieser Faktor darf aber bei einer realen Entscheidung nicht unberücksichtigt bleiben und ist bei einer ganzheitlichen Evaluation der Konzepte einzubeziehen.

Vielfach wurden die Lehrkräfte als ausschlaggebende Faktoren der Effektivität und Realisierung einer Spracherwerbsförderung genannt. Auch die Beobachtungsstudie mit dem Fokus auf den Lehrkräften offenbart eine unzureichend entwickelte Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Bedürfnisse der SuS und ihren Spracherwerb. Mangelnde Qualifizierungen und Erfahrungen um Umgang mit geflüchteten Kindern und ihrem Spracherwerb erfordern Lehrerfortbildungen für einen spracherwerbssensibleren und sprachsensibleren Unterricht. Eine Vermittlung der Grundlagen des Zweitspracherwerbs (siehe 4) und der praktischen QM (siehe 7) in einem praxisnahen Verbund erscheint eine sinnvolle Weiterbildung für Sportlehrkräfte darzustellen.

Außerdem sollten auch die SuS der Regelklassen auf die Bedürfnisse der SuS der SLK in Bezug auf Sprachenlernen hingewiesen werden, da in Zukunft mehr deutschlernende SuS mit Fluchthintergrund in den Regelklassen präsent sein werden. Ihnen sollte bspw. vermittelt werden, dass eine langsame und deutliche Aussprache und die Vermeidung von *Foreigner-Talk* („Seid gute Sprachvorbilder“) wichtige Grundlagen für den Spracherwerb sind. Das Erlernen dieser Sprachkompetenz sollte in die institutionellen Vorgaben (Curriculae) aufgenommen und allen Lehrkräften bewusstgemacht werden.

10.4.4 Neue Konzeptidee

Wünschenswert wäre eine Erhöhung der Sportunterrichtsstunden für die SuS der SLK, um die erarbeiteten möglichen Förderungschancen zu nutzen. Sportunterricht ist besonders wichtig für die vielseitigen Anforderungen und Bedürfnisse der geflüchteten Kinder (siehe 5), weshalb drei oder vier Wochenstunden sinnvoll und wünschenswert sind, wie es kürzlich die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen forderte (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2016).

Durch eine Erhöhung auf vier Wochenstunde könnte ein neues Konzept für die SuS der SLKs entwickelt werden, welches die Vorteile der beiden zweistündigen Konzepte vereinigt: Eine Doppelstunde wird die SLK alleine beschult und für eine weitere Doppelstunde werden die SuS der SLK in den Sportunterricht ihrer Zielklasse ausgegliedert. Dieses

Konzept würde die Vorteile von Konzept 1 erhalten und gleichzeitig den enorm wichtigen Kontakt zu gleichaltrigen muttersprachlichen Kindern ermöglichen und somit den Hauptvorteil von Konzept 2 realisieren.

Es ist möglich, dass dieses Konzept bereits in der Realität praktiziert wird. Befunde oder Beschreibungen konnten allerdings nicht eruiert werden.

Weitere Vorteile dieses vierstündigen Sportunterrichtskonzepts liegen auf der Hand. Eine vertiefende Umsetzung der erarbeiteten Legitimationen und Vorteile von Sportunterricht (siehe 5) ist umsetzbar und auch eine Spracherwerbsförderung durch Sportunterricht kann – eine bewusste Praktizierung durch die Lehrkräfte vorausgesetzt – in größerem Maße erreicht werden. Um eine solche Förderung garantieren zu können, ist die Ausarbeitung eines neuen Konzepts notwendig, was Forschungsschwerpunkt einer weiterführenden wissenschaftlichen Studie sein könnte.

Zudem sind weitere Konzepte für einen bewegten Zweitsprachenunterricht im Klassenraum zu entwickeln bzw. zu publizieren: Aufgrund der synergetischen Verbindungen von Zweitspracherwerb und Bewegung sollten auch die Deutschlehrkräfte für den Einbau von Bewegung in den Unterricht im Klassenraum ausgebildet und angeregt werden. Dazu existieren bereits zahlreiche Ideen bspw. bei Arzberger/Ehrhorn (2013a und 2013c), die sich u.a. mit dem bewegten Deutschkurs bzw. –unterricht auseinandergesetzt haben. Für eine effektivere und handlungsorientierte Sprachförderung könnten sich solche bewegungsreichen Unterrichtsphasen als fruchtbar erweisen, da sie die Schüleraktivität und Konzentrationsfähigkeit erhöhen.

11 Fazit

Welche vielschichtige Relevanz der Spracherwerb der Sprache des neuen Heimatlandes für geflüchtete Menschen und insbesondere Kinder hat, sollte nach einer Lektüre dieser Arbeit ersichtlich sein. Ob allerdings bei mangelndem „Spracherwerbswillen“ mit Sanktionen gedroht werden sollte, wie sie das neue Integrationsgesetz (siehe 1) vorsieht, ist im Hinblick auf die individuell möglichen Auswirkungen der Flucht und Migration fragwürdig. Identitätsfindungsprozesse und Traumata können eine Spracherwerbsförderung verzögern, sind aber kein Zeichen von dauerhafter Integrationsverweigerung. Vielmehr sollte die Individualität der geflüchteten Menschen geachtet werden und ihnen

durch eine möglichst schnelle Entscheidung hinsichtlich des Aufnahmestatus, Zeit für die ersten eigenen Schritte zur Integration, Fluchtbewältigung, Resilienzförderung und Bewegungsmöglichkeiten geholfen werden. Sicherlich sind einige initiierte Maßnahmen für eine schnellere Integration hilfreich, aber m.E. sollte dies nicht durch die institutionelle Androhung von Sanktionen erfolgen. Sollte nicht an dieser Stelle der Sport sein integrationsförderndes Potential entfalten und einen Anstoß zu Integration und allen weiteren notwendigen Prozessen der Migration bieten?

Besonders für Kinder kann der Sport als Ablenkung und Spaßquelle dienen und sie für die neue Lebenswelt, die neue Sprache, die neuen kulturellen Erfahrungen und eine ggf. notwendige Aufarbeitung von Traumata öffnen. Überdies erwächst für die Schule, als Ort der geleiteten Integration, die Aufgabe der Bewegungs- und Sprachschulung. Auf diese Weise kann die Schule bei allen genannten Aspekten eines human angebahnten und individuellen Weges der Integration assistieren. Allerdings müssen sich nicht nur die migrierenden Menschen an die Aufnahmegesellschaft anpassen, sondern auch das bestehende System sollte im Sinne einer positiven Integration Schritte auf die Neulinge zumachen. Deshalb muss sich Schule weiterentwickeln und auf die neue Situation und die neuen Menschen einstellen.

Zu diesem Prozess der Weiterentwicklung soll diese Arbeit einen Beitrag leisten und aufzeigen, wie wichtig Sportunterricht für geflüchtete Kinder ist und, dass in seinem Rahmen die staatlich verordnete Spracherwerbsförderung kindgerecht, individuell und ohne Zwang umsetzbar ist. Um diesen effektiven Sportunterricht generieren zu können, sind Lehrerfortbildungen möglich, die auf spracherwerbsförderliche QM hinweisen und den Lehrkräften verdeutlichen, dass sie das wichtigste Sprachvorbild für die SuS sind.

Eine Thematisierung der Qualität und der Potentiale des Sportunterrichts (u.a. Trauma- und Fluchtbewältigung, Resilienzsteigerung, Integrationskraft) und dem möglichen Spracherwerb in seinem Rahmen sind wichtig, um eine Weiterentwicklung und Verbesserung der aktuell bestehenden – wenig reflektierten und evaluierten – Konzepte zu initiieren.

Viele Chancen und relevante Aspekte des Sportunterrichts für geflüchtete Kinder konnten in dieser Arbeit angesprochen und aufgezeigt werden. Aber sie offenbart auch viele ungenutzte und nicht diskutierte Verbesserungspotentiale, wobei die Förderung des

Spracherwerbs im Sportunterricht nur eine Perspektive ist. Folgende mögliche weitere Forschungsperspektiven eröffnen sich:

1. Integration und differenzierte Beschulung von unsportlichen oder beeinträchtigten geflüchteten Kinder: Eine Berücksichtigung dieser SuS ist besonders schwierig und wichtig, da nicht nur in Bezug auf die Sprachkompetenz, sondern auch in sportlicher und motorischer Hinsicht große Defizite bestehen können, wodurch der Sportunterricht grundsätzlich als negativ empfunden werden kann.
2. Weiterhin müssten die allgemeinen QM differenziert für die jeweiligen Konzepte neu konzipiert werden. Diese sind vom Grundsatz und der Sprachlernsituation her zu unterschiedlich, als dass für beide Fördermaßnahmen dieselben QM gelten könnten bzw. realisierbar wären²⁹.
3. Welche Rolle spielt die Benotung des Sportunterrichts und sollte der Spracherwerbszuwachs im Sportunterricht bei einer Bewertung berücksichtigt werden?

²⁹ Nichtsdestotrotz sind allgemeingültige Grundvoraussetzungen und Merkmale auch für beide Konzepte förderlich, sodass die Erarbeitung der allgemeingültigen QM als Basis für eine gezieltere, konzeptabhängige Aufstellung genutzt werden sollten.

12 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2015): Einleitung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart, 7-16.
- Alternative für Deutschland (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Zugriff am 08. Juni 2016 unter https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/05/2016-06-27_afd-grundsatzprogramm_web-version.pdf.
- Andrä, C. (2013): Kognitive Effekte regelmäßiger Bewegung im Schulalltag. Untersuchungen bei Kindern im Projekt „Bewegte Schule“ unter spezieller Beachtung der Gewebeoxygenierung gemessen mit Nahinfrarotspektroskopie. Berlin.
- Apeltauer, E. (2010): Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, 53. Zugriff am 28. Juni 2016 unter http://www4.uni-flensburg.de/fileadmin/ms2/inst/germanistik/files/dokumente/Apeltauer/Wortschatzarbeit_und_Literalitaet_Endfassung_07-09-2010.pdf.
- Ardjomandi, M.E. (1998): Migration – ein Trauma? In: Schlösser, A.-M./Höhfeld, K. (Hrsg.): Trauma und Konflikt. Gießen, 309-322.
- Arnold, D (2009): Herausforderung Schule: Was hat Bewegung mit erfolgreichem Lernen zu tun? Die wahren Hintergründe vieler Lernschwierigkeiten. Norderstedt.
- Arzberger, C./Erhorn, J. (2013a, Mai): Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 19. April 2016 unter http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/28417/pdf/pdf_sprachfoerderung_in_bewegung_sprachbewusster_sportunterricht_und_bewegter_deutschunterricht.pdf.
- Arzberger, C./Erhorn, J. (2013b, Mai): Sprachförderung in Bewegung. Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 20. April 2016 unter <http://sprachundbewegungszentrum.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/158/2015/11/1-handreichung.pdf>.
- Arzberger, C./Erhorn, J. (2013c, Mai): Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Sprachkurs. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 20. April 2016 unter <http://sprachundbewegungszentrum.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/158/2015/11/3-handreichung.pdf>.
- Balz, E./Kuhlmann, D. (2003): Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Aachen.
- Barkowski, H. (2013): Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 157-163.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 323-410.
- Belke, G. (2005): Poesie und Grammatik. Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen. In:

- Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München, 213-230.
- Bertelsmann Stiftung (08. Oktober 2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss: große Unterschiede zwischen Ost und West. Studie der Bertelsmann Stiftung: Vor allem Förderschüler bleiben oft ohne Abschluss – enorme Unterschiede auf Länderebene und bei den Städten und Gemeinden. Zugriff am 08. Juni 2016 unter <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/jugendliche-ohne-hauptschulabschluss-grosse-unterschiede-zwischen-ost-und-west/>.
- Bickes, C. (2013): Der Frosch sagt nicht überall *quak*. Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Lernchancen 18 (93/94), 76-81.
- Bickes, C./Bickes, H. (2013): Sprache und Diversität. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Frankfurt a.M., 116-131.
- Bonfiglio, T.P. (2010): Mother tongues and nations: the invention of the native speaker. New York.
- Brandmaier, M. (2013): >>Ich hatte hier nie festen Boden unter den Füßen<< Traumatisierte Flüchtlinge im Exil. In: Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (Hrsg.): Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen, 15-33.
- Calenge, B. (1997): Grammatik und Wortschatz über den Körper lernen ...pourquoi pas? In: Zielsprache Französisch 1, 10-12.
- Da Luz, N. (2008): Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. Grundlagen, Konzepte, fachliche Anforderungen. Saarbrücken.
- Dirim, I. (2005): Erfassung, Bewertung und schulische Nutzung der Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Eine erste Näherung. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München, 231-243.
- Edelhoff, C. (2009): Verstehen und Verständigung: Interkulturelles Lernen als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. In: Reeg, U./Gallo, P. (Hrsg.): Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik 1). Münster, 17-26.
- Effenberg, A.O./Mechling, H. (1999): Zur Funktion audiomotorischer Verhaltenskomponenten. Zur Bedeutung akustischer Informationen für die Motorik. In: Sportwissenschaft 29, 200-215.
- Engin, H. (2010): Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/ Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In R. Zimmer (Hrsg.), Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg, 188-209.
- Erhorn, J./Bähr, I. (2013): Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Sprach- und Bewegungszentrums auf den Elbinseln. Zugriff am 19. April 2016 unter http://sprachundbewegungszentrum.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/158/2015/11/Abschlussbericht_SBZ_17-12-2013.pdf
- Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (2013): Vorwort. In: Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (Hrsg.): Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen, 9-12.
- Filipp, S.H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart.

- Flick, U. (2005): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 252-264.
- Friedrich, G. (2008): Zur Analyse sprachlicher Handlungen im Kontext sportpädagogischer Lehr- und Lernprozesse. In: Miethling, W.D./Schierz, M. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf, 115-136.
- Gebken, U./Süßenbach, J./Krüger, M./van de Sand, S. (2016): Sportunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Förderung sprachlicher und soziokultureller Integration im und durch Sport. In: sportpädagogik 3+4, 58-62.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Homepage) (2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Zugriff am 10. Mai 2016 unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016): Sport und Bewegung in der Schule fördern. Zugriff am 1. August 2016 unter <https://www.gew.de/schule/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/sport-und-bewegung-in-der-schule-foerdern/>.
- Gieß-Stüber, P./ Grimminger, E. (2007): Sportpädagogische Herausforderungen durch die multikulturelle Schülerschaft – Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In: Miethling, W.D./Gieß-Stüber, P. (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegunglehrern. Baltmannsweiler, 110-133.
- Gissendanner, S.S./Callies, I.T./Schmid-Ott, G./Behrens, K. (2013): Migrantinnen und Migranten zwischen Trauma und Traumabewältigung. Implikationen aus Migrationssoziologie und interkultureller Psychotherapie für die psychiatrische, psychosomatische und psychotherapeutische Behandlungspraxis. In: Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (Hrsg.): Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen, 61-80.
- Graf, C./Koch, B./Klippel, S./Büttner, S./Coburger, S./Christ, H./Lehmacher, W./Bjarnason-Wehrens, B./Platen, P./Hollmann, W./Predel, H.G./Dordel, S. (2003): Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter – Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin 54, 242-246.
- Grafe, S. (2013): Identitäten im Übergang. Perspektiven und Bewältigungsformen jugendlicher Flüchtlinge in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Berlin.
- Griesshaber, W. (2015): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart, 31-48.
- Grotjahn, R./Schlak, T. (2010): Alter. In: Krumm, H.J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York, 866-875.
- Günther, B./Günther, H. (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Hargasser, B. (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Helmers, T. (2005): Sozialerziehung zum sozial verantwortlichen Handeln. Oldenburg.
- Hildenbrand, B. (2006): Resilienz, Krise und Krisenbewältigung. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg,

205-229.

- Hollmann, W./Strüder, H.K. (2001): Gehirn, Geist, Psyche und körperliche Aktivität. In: Nitsch, J.R./Allmer, H. (Hrsg.): Denken Sprechen Bewegen. Köln, 13-27.
- Hötting, K./Röder, B. (2010): Bewegung und Kognition. In: Braumann, K.M./Stiller, N. (Hrsg.): Bewegungstherapie bei internistischen Erkrankungen. Berlin/Heidelberg, 211-221.
- Hufeisen, B./Riemer, C. (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, H.J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York, 737-752.
- Jampert, K. (2005): Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München, 41-54.
- Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart.
- Jeuk, S. (2014): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colomboscheffold, S./Fenn, P./Jeuk, S./Schäfer, J. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart, 29-42.
- Kalaitzidis, D. (2013): Migration, Sprache und Gewalt. Ein Erfahrungsbericht über strukturelle Gewalt im schulischen Kontext. In: Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (Hrsg.): Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen, 53-60.
- Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Aufl. Paderborn.
- Krämer-Kiliç, I./Lütje-Klose, B. (1998): Grundlagen, Prinzipien und Förderstrategien psychomotorisch orientierter Sprachförderung und ihre Verwendung in integrativen Arbeitszusammenhängen. In: Frühwirth, I./Meixner, F. (Hrsg.): Sprache und Bewegung. Wien, 70-90.
- Krueger, A. (2013): Feuerspuren. Dimensionen eines Selbstverbrennungsversuchs im Asylkontext. In: Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (Hrsg.): Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen, 35-51.
- Lanfranchi, A. (2006): Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, 119-138.
- Lang, R. (1986): Das Eigene und das Fremde. Kulturkontraste im Unterricht. In: Neuner, G. (Hrsg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München, 193-203.
- Legewie, H. (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, 189-193.
- Lehmann, A./Reisle, M./von Roll, U. (2000): Bewegung, Spiel und Sport mit Asylsuchenden. Magglingen.
- Lüders, C. (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 384-401.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für

- LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.) (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Zugriff am 27. April 2016 unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.
- Meyer, A./Baumann, H.J. (2010): Bewegungstherapie bei obstruktiven Atemwegserkrankungen. In: Braumann, K.M./Stiller N. (Hrsg.): Bewegungstherapie bei internistischen Erkrankungen. Berlin, 153-162.
- Moser, T. (2008): Ein gesunder Geist in einem geschickten Körper? Zur Beziehung von Bewegung, Kognition, Sprache und Selbstbild bei 6- und 7-jährigen Kindern. Eine theoretische und empirische Studie. Hamburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2002): Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 14. Mai 2016 unter <http://www.nibis.de/nli1/ikb/forummat/dazrahmenrichtlinienniedersachsen.pdf>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I. Schuljahrgänge 5 – 10. Sport. Zugriff am 14. Mai 2016 unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_sek1_sport_07_nib_neu.pdf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014a): Förderung von Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache. In Schulverwaltungsblatt. Amtlicher Teil 7/2014, 330-339.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014b): Sprachlernklassen und Deutsches Sprachdiplom für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache. In Schulverwaltungsblatt. Nichtamtlicher Teil 7/2014, 367-372.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Sprachförderung und interkulturelle Schule. In Schulverwaltungsblatt. Nichtamtlicher Teil 2/2016, 91-96.
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2009): Ergänzende Bestimmungen zur Schulpflicht und zum Rechtsverhältnis zur Schule; hier: §§ 58, 59 und 63 bis 68 des Niedersächsischen Schulgesetzes. Zugriff am 28. April 2016 unter <http://www.nds-voris.de/jportal/jsessionid=67BAA4F48F6DC7C76D0C8ED0BD82996E.jp13?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-19950829-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true#ivz4>.
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2015): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Zugriff am 28. April 2016 unter http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8.
- Oomen-Welke, I. (2003): Ein Viertel laut Pisa „ganz unten“. In: Abraham, U./Bremerich-Vos, A./Frederking, V./Wieler, P. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau, 279-296.
- Pabst, A./Gerigk, U./Erdag, S./Paulsen, G. (2013): Ein multiprofessionelles Behandlungsangebot für psychisch erkrankte Flüchtlinge. In: Feldmann, R.E./Seidler, G.H. (Hrsg.): Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer. Gießen, 115-136.
- Parsons, T. (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen.
- Plume, E./Schneider, W. (2004): Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Göttingen.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2016, 14. April): Koalitionsausschuss.

- Merkel: Erstmals Bundesgesetz zur Integration. Zugriff am 19. April 2016 unter <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/04/2016-04-14-pressekonferenz-merkel.html>.
- Prüfer, O. (2001): Konzentration im Spiegel von Denken, Sprechen, Bewegen. In: Nitsch, J.R./Allmer, H. (Hrsg.): Denken Sprechen Bewegen. Köln, 180-186.
- Recla, W. (2004): Bewegungszentrierte Gesundheitserziehung in der Schule. Immenhausen bei Kassel.
- Röhner, C. (2005): „Ein schwarzer Kevon, so wie ich“. Identitäts- und Sprachentwicklungsprozesse von Kindern aus Migrationsfamilien – Ein Fallbeispiel. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München, 65-76.
- Rösch, H. (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.
- Röttger, E. (2004): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg.
- Sambanis, M. (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen.
- Schäfer, J. (2014): Sprache und Sprachen. In: Colombo-Scheffold, S./Fenn, P./Jeuk, S./Schäfer, J. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart, 23-28.
- Scheid, V. (1995): Chancen der Integration durch Sport. Aachen.
- Schiffler, L. (2012): Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung. Tübingen.
- Sowa, M. (2007): Jetzt geht's los! Integrative Bewegungsangebote zur Förderung des Gruppengefühls in heterogenen Gruppen und zur Erlernung der Kulturtechniken: Lesen, Rechnen und Schreiben. In: Horn, A./Keyßner, J. (Hrsg.): Sport integriert – integriert Sport. Schwäbisch Gmünd, 237-241.
- Schubert, A. (2004): Der Einfluss der Schule auf das kindliche Wohlbefinden. Zusammenhänge zwischen separierenden vs. Integrativen Schulformen und Teilbereichen des subjektiven Wohlbefindens. Hamburg.
- Taylor, S.E./Lerner, J.S./Sherman, D.K./Sage, R.M./McDowell, N.K. (2003): Are Self-Enhancing Cognitions Associated With Healthy or Unhealthy Biological Profiles? [Elektronische Version]. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (2003) 4, S. 605-615.
- Thiel, A./Seiberth, K. (2007): Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Sport – Möglichkeiten und Grenzen. In: Horn, A./Keyßner, J. (Hrsg.): Sport integriert – integriert Sport. Schwäbisch Gmünd, 39-54.
- Tietz, K. (Red.) (2008): Oben drüber & unten durch: bewegte Sprachförderung. Aachen.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Wagner, P./Singer, R. (2001): Zur Beziehung von körperlich/sportlicher Aktivität und ausgewählten Gesundheitsmaßen. In: Nitsch, J.R./Allmer, H. (Hrsg.): Denken Sprechen Bewegen. Köln, 364-370.
- Walsh, F. (2006): Ein Modell familialer Resilienz und seine klinische Bedeutung. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, 43-79.

- Werner, E.E. (2006): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, 28-42.
- Wolters, P. (2011): Unterrichtsforschung. In: Balz, E./Bräutigam, M./Miethling, W.D./Wolters, P. (Hrsg.): Empirie des Sportunterrichts. Aachen, 19-43.
- Ziert, J. (2012): Stressphase Sportreferendariat?! Eine qualitative Studie zu Belastungen und ihrer Bewältigung. Hamburg.
- Zimmer, R. (2006): Handbuch der Psychomotorik. 12. Aufl. Freiburg.
- Zimmer, R. (2010): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. 4. Aufl. Freiburg.
- Zimmermann, D. (2015): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2. Aufl. Gießen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Günther, H. (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee, 64-73.

Abbildung 2: Eigenes Produkt.

Abbildung 3: Qualitätsmerkmale einer Spracherwerbsunterstützung im Sportunterrichts (im Seminar Spracherwerb im Sport des Sportinstituts Hannover entwickelt, Dr. Schiedek 2016).

Abbildung 4: Kategorieeinteilung (Darstellung der empirischen Daten).

13 Anhang

Anhang 1: Anschreiben und Beobachtungsbogen

Anhang 1

Sportunterricht mit Schülerinnen und Schülern einer Sprachlernklasse

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Sportunterricht in Sprachlernklassen“ untersuche ich die verschiedenen Konzepte des Sportunterrichts für Schülerinnen und Schüler (SuS) einer Sprachlernklasse. Ihr werdet einen Sportunterricht beobachten, bei dem die SuS der Sprachlernklasse für sich bleiben.

Meine Forschungsfrage bezieht sich auf die Möglichkeiten der **Förderung des Spracherwerbs** im Zuge dieses Konzeptes. Ich möchte Euch bitten, mir diesbezüglich von Euren Erfahrungen bei den Hospitationen zu berichten.

Füllt dazu bitte während des hospitierten Sportunterrichts den ausgehändigten Bogen aus und bringt ihn mir möglichst zügig wieder mit! Versetzt Euch in die Lehrkraft und die SuS hinein und habt die gemeinsam erarbeiteten Qualitätsmerkmale im Hinterkopf (siehe unten).

Nehmt Euch im Anschluss noch einmal einen Moment Zeit, reflektiert das Gesehene und ergänzt gegebenenfalls Eure Beobachtungen. Formuliert diese bitte kurz und präzise.

Eure Angaben werden natürlich anonym verarbeitet.

Vielen Dank für Eure Mitarbeit an diesem Forschungsvorhaben. Für Fragen zur Thematik oder der Verwendung Eurer Angaben, meldet Euch gerne per Mail bei mir unter: bo.rackemann@uni-hannover.de oder sprecht mich an! 😊

Bo Rackemann

Qualitätsmerkmale eines spracherwerbsfördernden Sportunterrichts:

1. Positive Haltung und Einstellung der Lehrkraft, kulturelle Vielfalt als Bereicherung

2. Lehrkraft und Muttersprachler als Sprachvorbild, Gestik und Mimik, ...

3. Sensibler Umgang mit sprachlichen Fehlern

9. Offene Kommunikationsanlässe geben, z.B. Mannschaftsbildung, Regelentwicklung, Problemlösungen, ...

10. Versprachlichung von Handlungen, geeigneter Wortschatz, z.B. Position/Bewegung/Gegensätze beschreiben, ...

Fragebogen: Sportunterricht mit SuS einer Sprachlernklasse

Nennt Eure Beobachtungen in Bezug auf die **Förderung des Spracherwerbs** der SuS der Sprachlernklasse. Ihr seid Experten und kennt Qualitätsmerkmale (QM) eines **spracherwerbsfördernden Sportunterrichts**. Welche QM bzw. Teilaspekte der QM könnt ihr in welcher Ausprägung beobachten?

B) Beobachtungsschwerpunkt 1: Lehrkraft (siehe QM 1-3)

+	-

C) Beobachtungsschwerpunkt 2: Kommunikationsformen (siehe QM 9 + 10)

+	-
Erfolg der Kommunikationsversuche? Gibt es Wechsel in die jeweilige Muttersprache oder ins Englische? Anteil der deutschen Sprache an der Gesamtkommunikation?	

D) Sonstige Beobachtungen/Bemerkungen oder Anregungen