

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/346424504>

Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht.

Book · May 2013

CITATIONS

0

READS

4

2 authors, including:



Jan Erhorn

Universität Osnabrück

62 PUBLICATIONS 51 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Bewegung und frühes mathematisches Lernen [View project](#)



Bewegungsräume mit Kindern (3-7 Jahre) erkunden und nutzen [View project](#)



Sprachförderung in Bewegung

Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



1.	EINLEITUNG	4
2.	SPRACHBEWUSSTER SPORTUNTERRICHT	5
	2.1 Vorüberlegungen	5
	2.1.1 Alltagssprache (BICS) und Bildungssprache (CALP)	6
	2.1.2 Bildungssprachliche Anforderungen in der Schule	6
	2.1.3 Ansätze für einen sprachbewussten Sportunterricht	6
	2.2 Prinzipien und praktische Beispiele	8
	2.2.1 Sprachförderliche Rahmenbedingungen schaffen	8
	2.2.1.1 Sich selbst (Lehrkraft) als Sprachvorbild wahrnehmen	8
	2.2.1.2 Auf einen sensiblen Umgang mit sprachlichen Fehlern achten	9
	2.2.1.3 Anleitungs- und Reflexionsrunden sprachbewusst gestalten	9
	2.2.1.4 Bewegungen und Handlungen verbal begleiten	10
	2.2.1.5 Vielfältige Sprachanlässe bieten	11
	2.2.2 Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen	
	2.2.2.1 Den sportspezifischen Wortschatz vertiefen	12
	2.2.2.2 Den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien unterstützen	12
	2.2.2.3 Verschiedene Verben und Adjektive in Bewegung darstellen lassen	13
3.	BEWEGTER DEUTSCHUNTERRICHT	15
	3.1 Vorüberlegungen	15
	3.1.1 Bewegungsförderung in der Schule	15
	3.1.2 Argumente für die bewegte Schule	15
	3.1.3 Bewegte Sprachförderung – Bewegter Deutschunterricht	16
	3.2 Prinzipien und praktische Beispiele	18
	3.2.1 Lernen mit Bewegung	18
	3.2.1.1 Bewegung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zulassen, einplanen und einfordern	19
	3.2.1.2 Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen und einfordern	19
	3.2.1.3 Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen	19
	3.2.1.4 Bewegungspausen durchführen	20
	3.2.2 Lernen in und durch Bewegung	21
	3.2.2.1 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ fördern	21
	3.2.2.2 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Schreiben“ fördern	24
	3.2.2.3 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Lesen - mit Texten & Medien umgehen“ fördern	25
	3.2.2.4 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprache & Sprachgebrauch untersuchen“ fördern	26
4.	LITERATURVERZEICHNIS	30
5.	IMPRESSUM	31

1. Einleitung

Wer den Begriff Sprachförderung in eine bekannte Internet-suchmaschine eingibt, erhält über eine Million Treffer. Es gibt zahllose Materialien und Bücher für PädagogInnen, SchülerInnen und Eltern, um sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Warum also eine weitere Handreichung?

Zunächst einmal herrscht nach wie vor ein hoher Problemdruck. Auch wenn sich die Leistungen der SchülerInnen in den letzten Jahren verbessert haben, betonen internationale Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, IGLU, DESI) immer wieder, dass für eine bestimmte Schülerklientel, nämlich insbesondere bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund und aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, ein **Förderbedarf im Bereich der deutschen Sprache** besteht.¹

Dieser Herausforderung stellen sich PädagogInnen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, WissenschaftlerInnen an Hochschulen sowie PolitikerInnen auf Gemeinde-, Länder- und Bundesebene. Es werden unterschiedlichste Sprachförderprogramme und -konzepte in Kindertagsstätten und Schulen umgesetzt, die bei den Kindern und Jugendlichen die nötigen Kompetenzen im Bereich Sprache fördern und unterstützen sollen, die sie für eine erfolgreiche Teilhabe in der Gesellschaft benötigen.

Diese Handreichung versucht dabei, sich dem Thema Sprachförderung auf innovative Weise zu nähern. Sie geht der Frage nach, inwieweit **Sprachförderung in der Schule in Bewegung** stattfinden kann. Die Verknüpfung von Sprachförderung mit Bewegung wird im Elementar- sowie sonderpädagogischen Bereich (z.B. im Kontext der Psychomotorik) bereits erfolgreich praktiziert. Auch für den Primarbereich gibt es im Kontext der „bewegten Schule“ viele Ansätze, den Unterricht und das Schulleben bewegter zu gestalten.

Dabei zeigt sich jedoch, dass im Kontext der „bewegten Schule“ für den Deutschunterricht und für den Sportunterricht bisher keine ausgearbeiteten Sprachförderkonzepte vorliegen.

Ziel ist es daher, aus aktuellen theoretischen Überlegungen zum Spracherwerb und zur Bedeutung von Bewegung für (kindliche) Lernprozesse sowie bereits existierenden Konzepten Hinweise für einen bewegten Deutschunterricht und einen sprachbewussten Sportunterricht zu generieren. Auf dieser Grundlage werden im Rahmen der Handreichung **praxisorientierte Prinzipien und Beispiele** zusammengestellt. Die Handreichung richtet sich an **Lehrkräfte der Fächer Sport und Deutsch**.

Die Konzepte eines **sprachbewussten Sportunterrichts** und eines **bewegten Deutschunterrichts** werden im Folgenden nacheinander vorgestellt. Zunächst werden jeweils Vorüberlegungen angestellt, in deren Rahmen relevante theoretische Bezüge hergestellt werden, die die nachfolgenden **Prinzipien und Beispiele** begründen. Die Prinzipien und Beispiele bilden den Kern der vorliegenden Handreichung und sollen eine Umsetzung im eigenen Unterricht ermöglichen. Die Handreichung liefert Lehrkräften allerdings keine fertigen Unterrichtsstunden, insofern stellt sie einen hohen Anspruch dar: Denn es ist an Ihnen, die vorgestellten Prinzipien der Sprachförderung in Bewegung in konkrete unterrichtliche Inszenierungen zu überführen.

¹ Vgl. Klieme et al. 2010; Bos et al. 2010; Klieme et al. 2006.w

2. Sprachbewusster Sportunterricht

2.1 Vorüberlegungen

2.1.1 Alltagssprache (BICS) und Bildungssprache (CALP)

Wenn es um das Thema Sprachförderung geht, stehen dabei Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, im Fokus. Unter dem Zweitspracherwerb wird in der Spracherwerbsforschung die Sprache verstanden, die Kinder zusätzlich zu ihrer Muttersprache erwerben. Es zeigt sich, dass vor allem Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache den sprachlichen Anforderungen in der Schule häufig nicht oder nur unzureichend gewachsen sind. Sie können dem Fachunterricht nicht folgen und die Schule oftmals nicht erfolgreich absolvieren.

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

„Mündlichkeit ist gekennzeichnet durch ein geringeres Maß an Kompaktheit und Integration, d.h. es gibt weniger komplexe Satzstrukturen. Deiktika (sprachliche Mittel wie hier, jetzt, ich) und Zeigegesten ersetzen (lexikalische) Referenten². Auch wird in gesprochener Sprache (Gesprächen) eher semantisch³ merkmalsarmes Vokabular verwendet. Häufig anzutreffende Verben sind z.B. gibt es, haben, sein, machen ...“⁴

Die Sprache, die hingegen in schulischen oder akademischen Kontexten vorausgesetzt wird, kann dem Bereich der Bildungssprache zugeordnet werden und wird von Cummins unter dem Begriff CALP (Cognitive academic language proficiency) zusammengefasst. Sie umfasst verdichtetes, entwickeltes Sprechen, wird meist in schriftlichen, kontextfreien Situationen gebraucht, erfordert einen differenzierten (Fach-) Wortschatz und ein genaues Sprachverstehen.⁵

„Bildungssprache ist nicht die Sprache der Kommunikation auf dem Schulweg, dem Schulhof oder dem Lehrerzimmer. Was unter dem Stichwort „Bildungssprache“ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären,

Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet.“⁶

Gogolin und Lange beschreiben in Anlehnung an Reich (2008) **Bildungssprache** anhand spezifischer sprachlicher Mittel. Bildungssprache zeichnet sich demnach durch bestimmte Merkmale und Besonderheiten im Bereich des Diskurses, des Wortschatzes (Lexik) sowie des Satzbaus (Syntax) aus.

Diskursive Merkmale betreffen den Bereich der Gesprächs- oder Textführung. Bildungssprache ist gekennzeichnet dadurch, dass

- die Sprecherrollen und -wechsel klar festgelegt sind, z.B. die Lehrer- und Schülerrolle im Unterrichtsgespräch.
- Gespräche und Texte häufig monologisch geführt werden, z.B. im Lehrervortrag, im Aufsatz.
- es fachspezifische Textsorten gibt, wie im Fach Deutsch die Erörterung oder im Fach Chemie das Protokoll.
- Gespräche und Texte überwiegend sachlich, objektiv und logisch gegliedert sind.

Im Bereich des Wortschatzes gibt es **bestimmte lexikalisch-semantische Merkmale:**

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. „nach oben transportieren“ anstatt „raufbringen“),
- (teilweise untrennbare) Präfixverben („z.B. „erhitzen“) und Verben mit Reflexivpronomen (z.B. „sich entfalten“),
- den häufigen Gebrauch von Komposita (z.B. „Winkelmesser“),
- Fachausdrücke (z.B. „rechtwinklig“, „Dreieck“).

Syntaktische Merkmale von Bildungssprache sind:

- der häufige Einsatz von kohäsiven Mitteln, die genutzt werden, um einen Gesprächs- oder Textzusammenhang herzustellen (z.B. „aber“, „obwohl“, „sodass“, „anschließend“...),
- verschachtelte Sätze (Relativsätze, erweiterte Infinitive),
- unpersönliche Satzkonstruktionen, wie Passiv- oder „man“-Sätze,
- Funktionsverbgefüge (z.B. „einer Meinung sein“, „einer Prüfung unterziehen“),
- komplexe Attribute (z.B. „der sich daraus ergebende Schluss“)⁷.

² In Gesprächen kann ich mit einer bestimmten Geste etwas ausdrücken, ohne diesen Ausdruck konkret zu benennen.

Z.B. sich an die Stirn/Schläfe tippen, um jemanden für verrückt zu erklären.

³ Die Semantik befasst sich mit der Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken.

⁴ Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 19.

⁵ Vgl. Feilke 2012.

⁶ Feilke 2012, S. 5.

⁷ Vgl. Gogolin/ Lange 2011, S.113f.

2.1.2 Bildungssprachliche Anforderungen in der Schule

Damit die SchülerInnen den sprachlichen Anforderungen in der Schule gerecht werden, müssen sie über bildungssprachliche Kompetenzen (CALP) verfügen. Vor allem ab der 3. Klasse, nach Abschluss des Erstlese- und Schreiblernprozesses, steigt die Anzahl von Fachtexten im Unterricht, und auch der mündliche Diskurs wird zunehmend komplexer. Jedes Schulfach verfügt über eine bestimmte Fachsprache, und es kommen schulspezifische Sprachhandlungen, wie Erklären, Beschreiben, Analysieren, Erörtern etc. vor. Die SchülerInnen müssen Aussagen klar darstellen und Sachverhalte sowie Zusammenhänge explizit und verdichtet, ohne Wiederholungen, ausdrücken können. Darüber hinaus müssen sie Aussagen allgemeingültig formulieren und einen Raum für einen Fachdiskurs lassen⁸. Vor allem SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache beherrschen bildungssprachliche Kompetenzen häufig nicht, da für deren Erwerb meistens mehrere Jahre nötig sind⁹. Probleme im Erwerb zeigen sich jedoch auch bei muttersprachlichen Lernern, wobei vor allem die soziale Herkunft und der familiäre Hintergrund eine Rolle spielen¹⁰.

Konsequenz I: Additive Sprachförderung

Zeigen Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag Probleme mit der deutschen Sprache, erhalten sie häufig eine additive Sprachförderung im Bereich Grammatik, Lesen und Rechtschreiben. Auch in Hamburg existiert seit dem Schuljahr 2005/06 das Hamburger Sprachförderkonzept. Es werden speziell aus- und fortgebildete SprachlernkoordinatorInnen (SLK) an den Schulen eingesetzt, die dafür sorgen, dass Kinder mit ausgewiesenem Sprachförderbedarf eine entsprechende Förderung bekommen¹¹. Diese speziellen Sprachfördermaßnahmen sind wichtig, dennoch sehen sich auch andere Lehrkräfte vor der Herausforderung, ihren Unterricht sprachbewusst und möglicherweise sprachfördernd zu gestalten.

Konsequenz II: Sprachbewusster Fachunterricht

Ein Ziel schulischen Lernens sollte es sein, dass alle SchülerInnen, ungeachtet ihrer Herkunftssprache, in dem Maße gefördert werden, dass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache stehen jedoch häufig im Fachunterricht vor folgendem Problem: Sie lernen „sowohl in dieser als auch durch diese Sprache“¹². Es besteht daher die Notwendigkeit eines sprachbewussten Fachunterrichts, in welchem die Sprache der Lernenden unterstützt und gefördert wird. Das bedeutet

jedoch, dass Lehrkräfte den Sprachgebrauch in ihrem Unterricht genau analysieren müssen. Sie müssen ihren Unterricht auf sprachliche Besonderheiten (z.B. im Bereich der Grammatik) hin untersuchen, sich mit dem Fachwortschatz ihres Unterrichtsfaches auseinandersetzen und sich überlegen, welche Sprachhandlungen (z.B. etwas erklären, beschreiben, erörtern) sie bei ihren SchülerInnen voraussetzen.

Lehrkräfte, die einen sprachbewussten Fachunterricht etablieren wollen, müssen sich u.a. folgende Fragen stellen¹³:

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

Das Thema Fachsprache und Deutsch als Zweitsprache wurde in den letzten Jahren auf alle Schulfächer, mit Ausnahme des Sportunterrichts, übertragen¹⁴.

2.1.3 Ansätze für einen sprachbewussten Sportunterricht

Für den Sportunterricht gibt es zwar bisher keine bekannten Ansätze eines sprachbewussten Fachunterrichts, jedoch lässt sich das Konzept durchaus auf dieses Fach anwenden. So zeichnet sich auch der Sportunterricht durch einen bestimmten sportspezifischen Fachwortschatz (Komposita wie **Sprossenwand**, **Fallrückzieher**; Verben wie **pritschen**, **baggern**) aus. Es kommen in Reflexionsrunden Sprachhandlungen wie das Erklären, Beschreiben und Analysieren vor und auf syntaktischer Ebene zeigt sich in Anleitungssituationen der erhöhte Einsatz von Modalverben (z.B. **müssen**, **sollen**) und Imperativen (**Lauf!**, **Spring!**).

Inwieweit kann man als Sportlehrkraft auf die Sprache im Sportunterricht eingehen und ist es möglich, die Sprache der SchülerInnen auch im Sportunterricht zu fördern, sodass sich alle SchülerInnen am Fachdiskurs beteiligen können und ihn verstehen? Nachfolgende Prinzipien und Beispiele zeigen Möglichkeiten für einen solchen sprachbewussten Sportunterricht auf.

⁸ Vgl. Feilke 2012, S. 8 ff.

⁹ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 22f.

¹⁰ Vgl. Feilke 2012, S. 8.

¹¹ Für nähere Informationen zum „Hamburger Sprachförderkonzept“ des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) siehe: <http://li.hamburg.de/referat-diagnostik-und-testentwicklung-liq-1/sprachfoerderung/>, zuletzt aufgerufen am 14.1.2013.

¹² Gibbons 2006, S. 269.

¹³ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 112.

¹⁴ Eine tabellarische Übersicht, die aufzeigt, in welchen Unterrichtsfächern zum Thema Fachsprache im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit veröffentlicht wurde, findet sich in Ahrenholz 2010, S. 3.

2.2 Prinzipien und praktische Beispiele

Übersicht

	Prinzipien	Praktische Beispiele
Sprachförderliche Rahmenbedingungen schaffen	Sich selbst (Lehrkraft) als Sprachvorbild wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Klar, deutlich und laut sprechen. • Variationsreich sprechen. • In kommunikativen Situationen nicht stark vereinfacht sprechen.
	Auf einen sensiblen Umgang mit sprachlichen Fehlern achten	<ul style="list-style-type: none"> • Korrekatives Feedback geben (fehlerhafte Äußerung richtig wiederholen). • Die Expertise der Klasse einbeziehen.
	Anleitungs- und Reflexionsrunden sprachbewusst gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Den relevanten Wortschatz thematisieren. • Den einzelnen Personen Zeit zum Formulieren geben. • Checkfragen zur Sicherung von Arbeitsaufträgen stellen. • Öffnende Fragen stellen, die zum Berichten, Begründen etc. animieren. • Fragen, die man lediglich mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten muss, vermeiden.
	Bewegungen und Handlungen verbal begleiten	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigene Bewegung verlangsamt ausführen, damit genug Zeit ist, langsam und deutlich währenddessen zu sprechen. • Evtl. die SchülerInnen bitten, ebenfalls die Bewegung auszuführen und dabei mitzusprechen. • Bewegungen und verbale Begleitung wiederholen, damit sich die Bewegung sowie die Sprachmuster einprägen können.
	Vielfältige Sprachanlässe bieten	<p>SchülerInnen auffordern</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbständig Mannschaften oder Gruppen zu bilden, • Absprachen über den Übungs- und Geräteaufbau zu treffen, • Regeln auszuhandeln, • taktische Absprachen in der Gruppe zu treffen, • sich gegenseitig Bewegungen zu zeigen und zu erklären, • sich selbständig kleine Übungen (z.B. zum Aufwärmen) auszudenken, • selbständig Spiele anzuleiten. <p>Kommunikative Bewegungslandschaften in den Sportunterricht integrieren.</p>
Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen	Den sportspezifischen Wortschatz vertiefen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe in der Klasse klären. • Wortschatz thematisieren, der wichtig für den weiteren Ablauf ist. • Visuelle Wortschatzhilfen einsetzen. • Auf die genaue Bezeichnung von Körperteilen oder Materialien achten. • Beim Versprachlichen von Bewegungen und Handlungen der SchülerInnen einen vielfältigen Wortschatz benutzen.
	Den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigene Position im Raum oder die Position der SchülerInnen betonen und mit Gesten oder kleinen Bewegungen verdeutlichen. • Beim Aufwärmen auf den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien achten und diese betonen. • Sprachspiele einsetzen.
	Verschiedene Verben und Adjektive in Bewegung darstellen lassen	<p>In Bewegung</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Verben ausführen lassen (rennen, springen etc.). • Gegensatzpaare ausführen lassen (laufen vs. schleichen, trampeln vs. trippeln, springen vs. hopsen etc.). • Adjektive und bestimmte Rollen darstellen lassen. <p>Spiele nach dem Muster „Fischer, Fischer! Wie tief ist das Wasser?“ einsetzen.</p>

2.2.1 Sprachförderliche Rahmenbedingungen schaffen

2.2.1.1 Sich selbst (Lehrkraft) als Sprachvorbild wahrnehmen

Im Sportunterricht findet immer eine sprachliche Verständigung statt. Der Sprachgebrauch in der Sporthalle ist dabei durch einen sportspezifischen Wortschatz und einen bestimmten Satzbau gekennzeichnet. Es werden z.B. vermehrt Modalverben (z.B. **müssen, sollen**) sowie Imperative (**Mach das! Komm her!**) gebraucht. Dabei kommt der Sprachvorbildfunktion eine wichtige Rolle zu. Die SchülerInnen können einerseits füreinander ein Sprachvorbild bilden, andererseits stellt vor allem die Lehrkraft in jedem Sportunterricht ein wertvolles Sprachvorbild dar, an deren Sprachgebrauch sich die SchülerInnen orientieren.



Die Lehrkraft stellt im Sportunterricht ein Sprachvorbild dar.

Folgende Aspekte können als Anhaltspunkte verstanden werden, inwieweit man als Lehrkraft als Sprachvorbild wahrgenommen werden kann.

In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen

Als Sprachvorbild ist es wichtig, mit den Kindern situativ angemessen zu sprechen. Der Inhalt sollte sachlich-inhaltlich und sprachlich korrekt sein, und die SchülerInnen sollten der Sprache der Lehrkraft gut folgen können (keine überlangen Sätze, nicht zu viele Füllwörter)¹⁵.

Zu diesem Aspekt gehört jedoch auch, nicht stark vereinfacht zu sprechen und womöglich nur wichtige Inhaltswörter zu benutzen (z.B. Die Lehrkraft fragt den Schüler: „Du gestern krank?“). Das Sprachverständnis ist immer höher als die Sprachproduktion. Das bedeutet, dass die SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in der Lage sind, einen differenzierten Wortschatz zu verstehen, ohne ihn selbst zu gebrau-

chen. Häufig wählen sich Lerner des Deutschen die wichtigsten Inhaltswörter heraus, die sie zum Verstehen des Satzes benötigen. Darüber hinaus unterstützen nonverbale Mittel (Mimik, Gestik, Körpersprache) das Verstehen in mündlichen Kommunikationssituationen.

Klar, deutlich und laut sprechen

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

Variationsreich sprechen und den SchülerInnen einen sprachreichen Input geben

Die Sprachforscherin Rosemarie Tracy betont die Wichtigkeit eines vielseitigen Sprachangebots. Das bedeutet, dass Lerner des Deutschen komplexe Sätze brauchen, um typische Charakteristika des Deutschen, vor allem von Haupt- und Nebensätzen, zu lernen¹⁷.

Als Lehrkraft kann man darauf achten, variationsreich zu sprechen. Kurze, immer wiederkehrende Anweisungen („Alle in den Kreis!“) sollten nicht ständig wiederholt werden, sondern durch sprachliche Variationen ersetzt werden, bei denen vor allem der Einsatz von Verben wichtig ist. Man sollte dabei versuchen, sowohl Hauptsatzstrukturen (gebeugtes Verb an zweiter Stelle im Satz) als auch Nebensatzstrukturen (gebeugtes Verb an letzter Stelle im Satz) zu benutzen.

„Bitte kommt jetzt alle in die Mitte der Halle!“ oder

„Wir setzen uns jetzt in den Kreis, sodass wir miteinander sprechen können.“ oder

„Wir bilden jetzt einen Kreis, damit wir das Spiel auswerten.“ etc.

¹⁵ Vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S. 105.

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

¹⁷ Vgl. Tracy 2009.

2.2.1.2 Auf einen sensiblen Umgang mit sprachlichen Fehlern achten

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

Die Sportlehrkraft kann folgendermaßen mit fehlerhaften Äußerungen umgehen:

Korrektives Feedback geben

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

Zeit zum Formulieren geben und die Expertise der Gruppe einbeziehen

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

2.2.1.3 Anleitungs- und Reflexionsrunden sprachbewusst gestalten

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

Förderung von diskursiven Fähigkeiten

Um sich in Reflexionsrunden im Sportunterricht mit anderen GesprächsteilnehmerInnen auseinanderzusetzen, benötigt man sprachliche Kompetenzen, die teilweise dem Bereich der Bildungssprache zuzuordnen sind. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten, wie das Beschreiben oder Erklären, für die u.a. ein bestimmter sportspezifischer Wortschatz notwendig ist, bestimmte sprachliche und inhaltliche Strukturen sowie Verbformen. Man muss z.B. Orte konkret benennen (z.B. „**der Strafraum**“) und kann nicht mit einem einfachen Verweiswort („**da**“, „**hier**“, „**dort**“) darauf Bezug nehmen. Um etwas im Nachhinein zu erklären, muss man häufig sportspezifische Verben (z.B. „**jmd. decken**“, „**anspielen**“) verwenden und diese in den verschiedenen Zeiten (Gegenwart, Vergangenheit etc.) konjugieren können. Dies kann für Lerner mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch Muttersprachler sehr komplex sein und erfordert einen differenzierten Wortschatz.

Man ist auch ohne die Kompetenzen in der Lage, einen fachlichen Diskurs zu führen, etwas zu erklären oder zu beschreiben. Jedoch kommt es in solchen Fällen häufiger zu Verstehensschwierigkeiten oder die Lehrkraft muss gezielt nachfragen, um das Sprachverständnis zu sichern.



In Anleitungs- und Reflexionsrunden können diskursive Fähigkeiten gefördert werden.

In Anleitungs- und Reflexionsrunden kann man als Lehrkraft auf folgende Aspekte achten, um die Gesprächsrunden sprachbewusst zu gestalten.

- Als Lehrkraft sollte man immer wieder den wichtigen Wortschatz thematisieren, indem man bestimmte Körperteile, Materialien oder Hallenbereiche benennt und durch Gestik und Körpersprache verdeutlicht.

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

- Zur Verständigung ist es hilfreich, den Wortschatz und wichtige Themen aus vorangehenden Stunden zu wiederholen: „Noch einmal zur Erinnerung: wir haben uns letzte Woche mit dem Thema Rückenstärkung beschäftigt. Wer kann sich noch an eine Übung erinnern und diese vormachen?“
- In Reflexionsrunden sollte den einzelnen Personen Zeit zum Formulieren gegeben werden, denn vor allem SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache benötigen häufig mehr Zeit, um in der Zweitsprache zu antworten. Man kann den SchülerInnen z.B. zwei Minuten Zeit geben, um sich zu überlegen, was sie sagen wollen.

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

- Nach Erklärungen oder Anleitungen kann man als Lehrkraft Checkfragen stellen, die das Verständnis von Arbeitsaufträgen sichern. Zum Beispiel:

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

„Wer kann noch einmal die Aufgabe wiederholen?“

- In Reflexionsrunden sollte man überwiegend öffnende Fragen stellen, die zum Berichten, Begründen etc. animieren. Fragen, die man lediglich mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten muss, sollten hingegen vermieden werden.

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

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

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

2.2.1.4 Bewegungen und Handlungen verbal begleiten

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

Neben der Versprachlichung der eigenen Bewegungen und Handlungen kann man auch die der SchülerInnen verbal begleiten. Dadurch hören die Lernenden, welches Wort oder welcher Satz zu ihrer eigenen Bewegung passt, z.B. **„Du springst jetzt auf dem Trampolin.“** **„Du dehnt deinen Rücken.“** etc.

Wichtig beim Versprachlichen von Bewegungen und Handlungen ist:

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

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



2.2.1.5 Vielfältige Sprachanlässe bieten

Selbständig die deutsche Sprache zu gebrauchen und in unterschiedlichen Situationen einzusetzen, ist die zentrale Kompetenz, die SchülerInnen benötigen. Als SchülerIn sollte man immer wieder die Möglichkeit bekommen, die Sprache zu benutzen und kommunikativ aktiv zu werden. Die Sportlehrkraft kann bewusst darauf achten, Sprachanlässe durch Spiele, selbständiges Arbeiten etc. zu bieten, in denen die SchülerInnen aufgefordert und ermuntert werden, die deutsche Sprache zu verwenden.

Die SchülerInnen sollten daher durch die Lehrkraft aufgefordert und motiviert werden:

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



Die SchülerInnen sprechen sich selbständig über Spieltaktiken und Spielregeln ab.

Bewegungslandschaften

Bewegungslandschaften bieten die Möglichkeit, dass sich die SchülerInnen frei bewegen können und dabei kommunikativ aktiv werden. Dabei werden Groß- und Kleingeräte so aufgebaut, dass sie von mehreren Kindern gleichzeitig betreten werden können. Absprachen und das genaue Wahrnehmen der anderen MitschülerInnen sind dabei von Bedeutung, damit sich keiner verletzt.

Bewegungslandschaften können auch unter einem bestimmten thematischen Aspekt aufgebaut werden. Die Klasse kann z.B. eine Wanderung zum Nordpol machen und muss dabei bestimmte Hindernisse überqueren: über einen reißenden Fluss kommen (von einer Matte zur anderen springen), einen Berg erklimmen (eine Sprossenwand hochklettern) etc. Die SchülerInnen können sich selbst Geschichten ausdenken und diese im Anschluss erzählen.

2.2.2 Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen

2.2.2.1 Den sportspezifischen Wortschatz vertiefen

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



Ein Teil des sportspezifischer Wortschatzes: die Bezeichnung der einzelnen Geräte

Als Lehrkraft kann man den (sport)spezifischen Wortschatz über unterschiedliche Wege den SchülerInnen zugänglich machen:

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

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

2.2.2.2 Den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien unterstützen

Im Deutschen gibt es viele sprachliche Mittel, um bestimmte Orts- und Raumangaben zu machen. Dazu gehören Präpositionen (z.B. **an**, **auf**, **hinter**, **in**, **neben**, **unter**, **über**, **vor**, **zwischen** etc.) sowie lokale Adverbien (z.B. **oben**, **unten**, **links**, **rechts**, **da**, **dort**, **hier** etc.). Diese Wortarten stellen Lerner des Deutschen häufig vor große Probleme und sollten daher immer wieder im Sportunterricht eingesetzt und betont werden.

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

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

Bei folgendem Spiel wird das Verständnis von Präpositionen gefördert:

Rette sich, wer kann¹⁸

Die Klasse läuft zur Musik durch die Halle. Stoppt die Musik, ruft die Lehrkraft:

„Rette sich, wer kann ...“

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

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

„Rette sich, wer kann auf die Matte!“



¹⁸ Vgl. Suhr 2011, S. 87 f.

²⁰ Vgl. Suhr 2011, S. 83 f.

Kinder-Navigationssystem¹⁹

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

2.2.2.3 Verschiedene Verben und Adjektive in Bewegung darstellen lassen

In der Sporthalle bietet sich die Möglichkeit, unterschiedlichste Verben und Bewegungsformen auszuführen. Dabei lassen sich die Vielzahl von Bewegungsverben, die es im Deutschen gibt, am eigenen Körper erfahren. Wir können **laufen, rennen, schleichen, stampfen, trampeln, stolpern, wackeln, humpeln, schlurfen, springen, hüpfen, hopsen etc.** Aber auch andere Verben oder Adjektive können durch die SchülerInnen dargestellt werden.

Die Lehrkraft kann unterschiedliche (Bewegungs-)Verben in den Sportkurs integrieren:

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

Bewegte Seilgeschichte

Jedes Kind bekommt einen Gegenstand, z.B. ein Springseil. Die Lehrkraft liest ein Gedicht (siehe Textausschnitt) oder einen selbst verfassten Text vor, in dem bestimmte Bewegungen mit diesem Gegenstand gefordert werden. Die Kinder führen die Bewegungen entsprechend aus. Folgender Textausschnitt stellt eine bewegte Seilgeschichte dar.

Mein Seil ist lang²⁰

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

Adjektive darstellen²¹

Die Klasse läuft frei durch die Sporthalle. Die Lehrkraft klatscht und nennt ein Adjektiv: z.B. traurig, stolz, fröhlich, wütend etc. Daraufhin schauen sich die SchülerInnen im Vorbeigehen/Vorbeirennen traurig, stolz, fröhlich, wütend etc. an.

In Bewegung verschiedene Rollen darstellen

Die Klasse kann sich wie ein Kraftprotz, sehr alter Herr, feine Dame, Tänzerin, Cowboy etc. durch die Sporthalle bewegen. Eine weitere Variation stellt das Darstellen von Tieren dar. Die Klasse kann sich durch die Sporthalle wie ein wilder Löwe, ein graziler Flamingo, ein schweres Flusspferd etc. bewegen.

Spiele nach dem Muster: Fischer, Fischer!

Wie tief ist das Wasser?

Auch Bewegungsspiele wie „**Fischer-Fischer-wie tief ist das Wasser?**“ haben ein hohes Sprachförderpotential. Die SchülerInnen führen unterschiedliche Bewegungsverbren aus (**hüpfen, rennen etc.**) und wiederholen in den Spielen ganz bestimmte Satzmuster. Mit dem Spiel übt man sowohl Frage-

konstruktionen („**Wie tief ist das Wasser?**“, „**Wie kommen wir darüber?**“) als auch Infinitivkonstruktionen, die Aufforderungscharakter tragen („**Auf einem Bein hüpfen!**“), oder Imperativkonstruktionen („**Hüpft auf einem Bein!**“). Außerdem schulen die SchülerInnen bei dem lauten Sprechen ihre Stimme und die Sprachrhythmik.

Herr Fuchs, Herr Fuchs, wie spät ist es?

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

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

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

Differenzierter Wortschatz und Reflexion sind wichtig

Wichtig ist, dass die Lehrkraft bei den Aufwärmübungen und Spielen laut und deutlich spricht und einen differenzierten Wortschatz benutzt. Im Anschluss an die Übungen und Spiele können die Bewegungsaufgaben noch einmal mündlich wiederholt werden.

Fischer, Fischer! Wie tief ist das Wasser?



²¹ Vgl. Baumgartner et al. 1992.

²² Vgl. Tietz 2010, S. 74.

3. Bewegter Deutschunterricht

3.1 Vorüberlegungen

3.1.1 Bewegungsförderung in der Schule

Seit den 90er Jahren gibt es Konzepte der **Bewegten Schule**, welche vor allem im Grundschulbereich etabliert sind. Die bewegte Schule – das beinhaltet bewegtes Lernen, bewegte Pausen und veränderte Schulsportangebote, um nur einige Bereiche zu nennen. Laging fordert daher, die **Schule als Bewegungsraum** zu gestalten und unterscheidet dabei die drei Aktivitätsbereiche Schulräume, unterrichtliche Aktivitäten sowie außerunterrichtliche Aktivitäten²³.

Die **bewegungsfreundliche Gestaltung von Schulräumen** umfasst:

- ein bewegungsanregendes Schulgebäude (z.B. attraktive Bewegungsgeräte auf dem Schulhof, Erlebnisanlagen wie einen Wahrnehmungsparcours).
- Bewegungsräume im Schulgebäude (z.B. horizontale Kletterwand im Schulflur).
- bewegte Klassenräume (z.B. Sprossenwand im Klassenraum, bewegliche Sitzmöbel).
- offene Sporträume (z.B. eine Sporthalle mit freien Zeiten zum Spielen).

Bewegte unterrichtliche Aktivitäten umfassen:

- Bewegung im Unterricht (z.B. Bewegungspausen, Entspannungsphasen).
- bewegtes Lernen (z.B. handlungsbezogenes Lernen, Lernen mit allen Sinnen, psychomotorisches Lernen).
- bewegten Sportunterricht (z.B. Förderung der Körper- und Sinneswahrnehmung, entdeckendes Lernen an unterschiedlichen Stationen, Förderung von Koordination und Improvisation).
- Bewegungsprojekte und -vorhaben (z.B. Projektstage, Interessenförderung der SchülerInnen).

Bewegte außerunterrichtliche Aktivitäten beinhalten:

- bewegte Pausen (z.B. vielfältige Bewegungsmöglichkeiten innerhalb der Pause, verlängerte Pause).
- Bewegungsangebote (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Bewegungsförderung für auffällige Kinder).

3.1.2 Argumente für die bewegte Schule

Unterschiedliche theoretische Perspektiven plädieren für die bewegte Schule und das bewegte Lernen²⁴.

Neues Lern-, Schul- und Bewegtendenken

Aus schultheoretischer und schulpädagogischer Perspektive sprechen ein veränderter Lernbegriff (ganzheitliches und praktisches Lernen) sowie ein veränderter Schulbegriff (Schule als Lebensraum) für das Konzept der bewegten Schule. In den Sozialwissenschaften wird eine „Pluralität heutiger Sport- und Bewegungskultur“²⁵ festgestellt, welche durch das Konzept der bewegten Schule konstruktiv mitgestaltet werden kann.

In der Bewegung sich und die Welt erfahren

In der Anthropologie und Entwicklungstheorie wird Bewegung als fundamentale Kategorie betrachtet, denn in der Bewegung setzt sich das Kind mit sich sowie der sozialen und materialen Umwelt auseinander. „Der spielerische Umgang mit den körperlichen Bewegungsmöglichkeiten bildet eine Brücke auf dem Weg zur Wirklichkeit. Sich bewegen können, durch die Bewegung den Körper erleben, sind wesentliche Schritte in die Selbständigkeit des Kindes“²⁶.

Gesundheitliche Förderung

Bei Krankheiten wie Herz-Kreislaufstörungen, Übergewicht, Muskelschwäche, Steifheit, Koordinationsstörungen sowie Störungen des vegetativen Systems werden häufig neben einem falschen Ernährungsverhalten auch Bewegungsmängel festgestellt. Auch wenn das Ursache-Wirkungs-Verhältnis bisher nicht ausreichend nachgewiesen wurde, so gehen Forscher dennoch zumindest von einem sich gegenseitig verstärkenden Zusammenhang aus. Kinder und Jugendliche sind zudem vielen Belastungsquellen (Beziehungsprobleme mit Eltern und Gleichaltrigen, Konsumverhalten, Schulprobleme, Zukunftsängste) ausgesetzt und ein angemessenes und gesundes Bewegungsverhalten kann als „funktionelle Bewältigungsstrategie“²⁷ betrachtet werden²⁸.

²³ Vgl. Laging 2007b, S. 143.

²⁴ Vgl. Laging 2007a.

²⁵ Laging 2007a, S. 5.

²⁶ Laging 2007a, S. 12 f.

²⁷ Laging 2007a, S. 15.

²⁸ Vgl. Laging 2007a, S.14 f.

Über Bewegung eine positive Lernkultur schaffen

Der Hirnforscher Manfred Spitzer schreibt dem emotionalen Kontext beim Lernen eine hohe Bedeutung zu. In der Bewegung und beim Spiel empfinden Heranwachsende oft positive Emotionen, sodass sich diese Gefühle auch beim Lernen einstellen können. In einer Studie konnte Spitzer nachweisen, dass die Erinnerungsleistung von Wörtern besser war, wenn die Wörter in einem positiven Gefühlszusammenhang präsentiert wurden. Grund dafür sind unterschiedliche Hirnregionen, die bei unterschiedlichen Gefühlszuständen aktiv sind. Wenn wir unter Angst etwas lernen, werden die Informationen in den sogenannten Mandelkernen im Gehirn gespeichert. „Sie tragen dazu bei, dass wir unangenehme Erlebnisse sehr rasch lernen und in Zukunft vermeiden“²⁹. Bei positiven Lernerlebnissen wird hingegen der Hippokampus aktiviert.

Der Hippokampus ist (...) für das Lernen von einzelnen Neuigkeiten zuständig. Diese Einzelheiten werden dann während des Nachtschlafs immer wieder vom Hippokampus in die Gehirnrinde, den ‚langsamen Lerner‘, transferiert, sodass die Informationen schließlich nach Wochen, Monaten oder Jahren in der Gehirnrinde verankert (sprich: langfristig gespeichert) ist.³⁰

3.1.3 Bewegte Sprachförderung – Bewegter Deutschunterricht

Sprachförderprogramme, die den Bereich der Bewegung explizit zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten einsetzen, finden sich zunächst nur im Elementarbereich, vor allem im Kontext der Psychomotorik. Wahrnehmung, Sprache und Bewegung werden als zusammenhängend betrachtet und Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in bestimmten Formaten, in denen Sprache und Bewegung gemeinsam auftreten, z.B. im gemeinsamen Spiel, gefördert³¹.

Bewegte Sprachförderung im Elementarbereich

Aus dieser Perspektive heraus hat auch Renate Zimmer ihr Konzept der „**Sprachförderung durch Bewegung**“ entwickelt. Dieses Modell wird im Elementarbereich umgesetzt und richtet sich an alle Kinder. In diesem Ansatz steht **das Spiel als bewegungs- und sprachanregendes Format** im Vordergrund.

Das Grundanliegen einer bewegungsorientierten Sprachförderung von Kindern sollte darin bestehen, eine anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umwelt zu schaffen, in der das Kind seinen Körper, Bewegung, Sprache und Stimme gleichermaßen einsetzen darf, um sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen. Bevorzugtes Mittel ist dabei das Spiel. Es schafft Bewegungs- und Sprachanlässe, die dazu beitragen, das sprachliche und körpersprachliche Handlungsrepertoire ebenso zu erweitern wie das Bewegungsrepertoire. (Zimmer 2010, S. 16)

Zentral bei einer Sprachförderung im Elementarbereich ist ein **anregendes Sprachlernmilieu**, in welchem Sprachanlässe genutzt und initiiert werden, sodass die Sprachlernmotivation und Sprechfreude der Kinder unterstützt wird und sich ihr Sprachpotential entfalten kann. Die Bewegung bildet hierbei zum einen Voraussetzung für den Spracherwerb: Kinder müssen über eine ausgebildete Mundmotorik verfügen, um Laute hervorzubringen. Zum anderen stellen elementare Bewegungshandlungen (Körpererfahrungen, materiale Erfahrungen, soziale Erfahrungen) elementare Sprachanlässe dar.

Kinder entfalten ihr Sprachpotential in Handlungszusammenhängen, die ihnen selbst wichtig erscheinen. Situative, aber auch bewusst inszenierte Bewegungsangebote stellen solche individuell bedeutsamen Handlungszusammenhänge dar. Sie bieten Kindern Anlässe zum Sprechen, zum Erweitern und Differenzieren ihres Sprachvermögens. Über Bewegungsspiele können sprachliche Lernprozesse provoziert werden. Eine Spielidee liefert den Anlass für Bewegungshandlungen wie auch für Sprachhandlungen. Situationen werden „versprachlicht“. Damit sind Spielhandlungen zugleich komplexe Sprachlernsituationen. (Zimmer 2010, S. 118)

Eine ausführliche Beschreibung von Sprach- und Bewegungsförderung im Elementarbereich findet sich in der Handreichung „**Sprachförderung in Bewegung: Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder**“.

²⁹ Spitzer 2009, S. 8.

³⁰ Spitzer 2009, S. 8.

³¹ Vgl. Kleinert-Molitor, 1996; Lütje-Klose, 1994; Olbrich, 1996.

Bewegte Sprachförderung im Primarbereich

Im Primarbereich bieten sich ebenfalls viele Möglichkeiten für einen bewegten Unterricht, in dem Sprache gefördert wird. Allerdings gibt es durch die Einteilung in Unterrichtsfächer eine Trennung zwischen den Bereichen Sprache und Bewegung: die Fächer Deutsch und Sport. Der Deutschunterricht soll in erster Linie die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, „Schreiben“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ bei den SchülerInnen fördern. Bewegung kann das Lernen jedoch unterstützen. Dazu eignen sich Spiele, Unterrichts- und Sozialformen, in denen das **Lernen mit, in und durch Bewegung** stattfindet.

Lernen mit Bewegung

Das Lernen kann **mit** Bewegung verbunden werden, wenn man als Lehrkraft zunächst Bewegung im Unterrichtsgeschehen zulässt, einplant und einfordert. Dazu ist ein Klassenraum nötig, der auch ein Bewegungsraum sein darf. Dieser enthält verschiedene Arbeitsplätze mit Rückzugsnischen sowie eine Ausstattung mit mobilem Mobiliar. Bewegung kann darüber hinaus als rhythmisierendes Element in den Unterricht integriert werden, um verschiedene Arbeitsphasen zu strukturieren. Dabei kann es sich um Unterrichts- und Sozialformen, wie z.B. Bewegungspausen, Stationslernen, Gruppenarbeit oder Freiarbeit handeln. Wichtig ist, dass Bewegung bewusst in den Unterricht eingeplant wird und somit ein Wechsel von körperlicher und seelischer Anspannung und Entspannung stattfindet. Hierbei steht die Bewegung jedoch nicht im Zusammenhang zum fachlichen Lerngegenstand, sondern es handelt sich um bewegte Methoden und Prinzipien, die insgesamt zu einem bewegten Unterricht (auch in anderen Fächern) führen³².

Beispiele für ein Lernen **mit** Bewegung finden sich in der Auflistung der Prinzipien und praktischen Beispielen. Dazu zählen die Prinzipien:

- Bewegung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zulassen, einplanen und einfordern;
- Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen und einfordern;
- Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen;
- Bewegung vor und/oder nach intensiven Lernphasen einplanen.

Lernen in Bewegung

Hierbei handelt es sich um Bewegungen, die den Lernprozess begleiten, jedoch ebenfalls in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Lerngegenstand stehen. Es können z.B. Ball- oder Laufspiele in den Deutschunterricht integriert werden, bei denen die SchülerInnen zu einem bestimmten Lernthema Wörter sammeln. Die Verbindung von Bewegung und Lerngegenstand findet dann nur auf einer zeitlichen Ebene, jedoch nicht auf der inhaltlichen Ebene statt³³.

Lernen durch Bewegung

Es gibt darüber hinaus die Möglichkeit, Bewegungen im Deutschunterricht so zu initiieren, dass die Bewegung in einem direkten Zusammenhang mit dem Lerngegenstand steht. „Dabei wird die Bewegung zu einem Medium der körperlich-sinnlichen Aneignung von Lerninhalten in einem am eigenen Tun orientierten Unterricht und bekommt eine lernerschließende Funktion“ (Beckmann et al. 2012, S. 6). „Wenn Bewegung lernerschließend genutzt wird, unterstützt diese Form der Bewegungsintegration den Lernprozess auf qualitative, integrative Weise, indem sie hilft, den Lerninhalt zu durchdringen“ (Beckmann et al. 2012, S. 7).

Die Übungen und Spiele können so eingesetzt werden, dass sie die einzelnen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, „Schreiben“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fördern und unterstützen. Durch das Ausführen und Umsetzen von Bewegungsaufgaben („Wir hüpfen alle links neben dem Stuhl!“) kann beispielsweise das genaue Sprechen und Zuhören gefördert werden. Das pantomimische Darstellen von Wörtern, Sätzen oder Geschichten kann das Lesenlernen unterstützen und im Grammatikbereich zum Lernen von Wortarten (Darstellung von Adjektiven und Verben) eingesetzt werden. Für den Bereich des Schreibens können Übungen in den Unterricht integriert werden, bei denen das Alphabet in Bewegung gelernt und gefestigt wird oder selbst geschriebene Texte in Bewegung umgesetzt werden. Nahezu alle Lerngegenstände des Deutschunterrichts lassen sich dabei durch kleine Bewegungsspiele oder bewegte Übungen auflockern. Praktische Beispiele finden sich in der Auflistung.

²⁹ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 5 ff.

³⁰ Spitzer 2009, S. 8.

³¹ Vgl. Kleinert-Molitor, 1996; Lütje-Klose, 1994; Olbrich, 1996.

³² Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 5 ff.

³³ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 6.

3.2 Prinzipien und praktische Beispiele

Übersicht

	Prinzipien	Praktische Beispiele
Lernen mit Bewegung	Bewegung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zulassen, einplanen und einfordern	<ul style="list-style-type: none"> • Im Stehen etwas vortragen, vorlesen etc. • Selbständig Material abholen und austeilen lassen. • Selbständig die Medien bedienen lassen.
	Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen und einfordern	<ul style="list-style-type: none"> • Im Knien, Stehen, Liegen arbeiten lassen. • Sitzalternativen wie Bälle, Keilkissen oder mobile Sitzmöbel zur Verfügung stellen. • Klassenraum in Lese-, Entspannungs-, Experimentierecken etc. aufteilen.
	Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegte Lernspiele • Draußen lernen • Lernen an unterschiedlichen Stationen • Gruppenarbeit • Lieder singen
	Bewegungspausen durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • Schnelle und aktive Bewegungspausen • Ruhige und entspannte Bewegungspausen • Gymnastikübungen
Lernen in und durch Bewegung	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ fördern	<p>Spiele einsetzen, bei denen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die SchülerInnen gemeinsame Absprachen treffen. • sich die SchülerInnen gegenseitig vorstellen. • es um das Präsentieren und genaue Zuhören geht. • das Beschreiben und genaue Benennen geübt wird. • das Argumentieren und Diskutieren gefördert wird. <p>Wichtig ist die Reflexion der Spiele: An welchen Stellen gab es sprachliche Probleme?</p>
	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Schreiben“ fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegte Spiele zum Erlernen des Alphabets einsetzen. • Rechtschreibregeln in und durch Bewegung festigen. • Merkwörter bewegt lernen (z.B. Wort-Scanner). • Texte schreiben, die zu Bewegungen oder Handlungen auffordern (z.B. Regiebuch). • Laufdiktate durchführen.
	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Lesefähigkeiten durch Spiele fördern. • Verfahren aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sowie der szenischen Interpretation. • Pantomimische Darstellung von Begriffen oder Schlüsselszenen. • Reime und Gedichte (bewegt) inszenieren.
	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Ballspiele zur Wortschatzerweiterung spielen. • Spiele mit dem Prinzip: Sammeln, Finden, Holen, Zuordnen. • (Grammatische) Lerninhalte über den Einsatz von Spielen wiederholen und festigen.

3.2.1 Lernen mit Bewegung

3.2.1.1 Bewegung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zulassen, einplanen und einfordern

Die Lehrkraft sollte grundsätzlich Bewegung im Deutschunterricht zulassen und fordern. Dabei kann jede Situation, in der die SchülerInnen ihre Sitzhaltung unterbrechen, als Bewegungsmöglichkeit betrachtet werden.

Alltägliche Bewegungsanlässe im Unterricht³⁴

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

3.2.1.2 Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen und einfordern

Einen zentralen Bestandteil von Unterricht bildet das (Still-)Sitzen der SchülerInnen. Dabei ist es vor allem aus gesundheitlichen Gründen wichtig, unterschiedliche Sitz- und Arbeitspositionen einzunehmen. Diese sollte man als Lehrkraft in die Unterrichtsplanung einbeziehen, zulassen und einfordern. Im Konzept der bewegten Schule werden unterschiedliche Arbeitspositionen wie Knien, Stehen, Liegen sowie Sitzalternativen (z.B. Bälle, Keilkissen) genannt, damit die SchülerInnen möglichst häufig ihre Sitz- und Arbeitspositionen wechseln können³⁵.

Insgesamt sollte man sich als Lehrkraft hier auch der Vorbildfunktion beim Sitzen bewusst sein und eine gesunde Rückenhaltung beim Sitzen (aufrechte Haltung, gerader Rücken, Becken leicht nach vorne gebeugt) einnehmen.

Folgende Übersicht bietet Anhaltspunkte, inwieweit man einen häufigen Wechsel der Sitz- und Arbeitshaltungen bei den SchülerInnen ermöglichen kann³⁶:

- Das Arbeiten im Stehen (z.B. an der Fensterbank oder an einem Stehpult), Knien, Liegen ermöglichen.
- Verschiedene Sitzvarianten (Sitzball, Keilkissen) und mobile Sitzmöbel (Quader, Halbwalzen) zur Verfügung stellen.
- Den SchülerInnen in stillen Arbeitsphasen den Platz selbständig wählen lassen, z.B. beim Lesen das Sitzen auf der Fensterbank, an der Heizung, in Leseecken etc.
- Die eigene Position im Raum häufig wechseln.
- Den SchülerInnen erlauben, den Stuhl verkehrt herum zu gebrauchen, dadurch verändert sich automatisch die Sitzposition.
- Den Klassenraum aufteilen und Ecken zum Lesen, Spielen, Experimentieren etc. schaffen.

3.2.1.3 Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen

Als Lehrkraft kann man bestimmte Methoden und Sozialformen einsetzen, um Bewegung auch als Unterrichtsmethode zu etablieren. Die SchülerInnen kommen dabei miteinander ins Gespräch, üben ihre kommunikativen Fähigkeiten und sind in Bewegung. Das heißt, sie sitzen nicht lediglich am Platz und unterhalten sich mit ihrem Tischnachbarn, sondern sie bewegen sich in der Klasse und kommen somit auch mit unterschiedlichen Klassenkameraden ins Gespräch.

Bewegte Unterrichtsmethoden

- Bewegte Lernspiele mit den SchülerInnen spielen, z.B. Ballspiele.
- Wenn möglich, den Klassenraum verlassen und den Unterricht nach draußen (Schulhof, Wiese, Park etc.) verlagern.
- Das Lernen an unterschiedlichen Stationen (im und außerhalb des Klassenraums) ermöglichen.
- Das Arbeiten in unterschiedlichen Gruppen ermöglichen. Für die Gruppenfindung können Bewegungsspiele eingesetzt werden.
- Mit den SchülerInnen singen. Lieder können mehrmals (langsam und schnell) gesungen werden, es prägen sich sprachliche Strukturen ein und sie können mit Bewegungen begleitet werden.

³⁴ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 35.

³⁵ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 36 ff.

³⁶ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 40.

Konzentrischer Gesprächskreis³⁷ (auch als Kugellagermethode bekannt)

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

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

Für welche Unterrichtsinhalte eignet sich die Methode?

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

3.2.1.4 Bewegungspausen durchführen

Das Ziel einer Bewegungspause ist die körperliche und geistige Entspannung³⁸. Bewegungspausen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, hat viele Vorteile:

Durch Bewegung wird der Kreislauf angeregt, es gelangt wieder mehr Sauerstoff ins Gehirn. Bewegung kann den Hirnstamm aktivieren und zu erhöhter Wachheit führen und somit die Funktion der Gehirnzellen optimieren. Des Weiteren fördern Bewegungspausen die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler, die Motivation erhöht sich.³⁹

Um den SchülerInnen innerhalb kurzer Zeit intensive Bewegungsmöglichkeiten zu geben, kann man Bewegungspausen in den Unterricht integrieren. Dabei wird von Befürwortern der Bewegungspausen für ein ausgewogenes Verhältnis von Spannung und Entspannung plädiert. Die Bewegungspausen sollten zwischen 5 und 15 Minuten dauern. Nach einer intensiven Konzentrationsphase sollte eine bewegungsintensive Pause durchgeführt werden, nach dem Sportunterricht oder vor einer Konzentrationsphase eher entspannende, beruhigende und wahrnehmungsbezogene Pausen⁴⁰.

Der richtige Zeitpunkt für eine Bewegungspause⁴¹

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

Schnelle und aktive Bewegungspausen

Sprungfeder⁴²

Die Kinder werden zu „Sprungfedern“ verzaubert und hüpfen auf zwei Beinen zur Musik durch den Klassenraum. Berühren sich zwei „Sprungfedern“, so müssen sie auf der Stelle erstarren und können nur durch eine neue frei herumhüpfende Sprungfeder wieder erlöst werden. Kinder, die nicht mehr hüpfen können, hocken sich auf die Erde und können nicht mehr von herumhüpfenden Kindern zur Sprungfeder verzaubert werden.

Im Anschluss an diese intensive Bewegungspause, kann man eine Entspannungs- oder Atemübung anschließen, damit die Kinder wieder zur Ruhe kommen.

Der 1-Minuten-Alles-Sportler⁴³

Bei dieser Bewegungspause durchlaufen die SchülerInnen nacheinander mehrere Sportarten mit ihren typischen Bewegungen. Die Lehrkraft oder ein/e SchülerIn macht die Bewegungen nacheinander vor und der Rest der Klasse macht die Bewegung nach.

³⁷ Hölscher/ Rabitsch 1993, S. 134 f.

³⁸ Vgl. Rampillon/ Reisener 2005, S. 4.

³⁹ Popp et al. 2004, S. 10.

⁴⁰ Vgl. Popp et al. 2004, S. 10.

⁴¹ Vgl. Popp et al. 2004, Rampillon/ Reisener 2005, Anrich et al. 2004.

⁴² Vgl. Popp et al. 2004, S. 11.

⁴³ Vgl. Popp et al. 2004, S. 11.

Mögliche Sportarten, die die Lehrkraft oder ein/e SchülerIn vormacht: Skifahren, Tennis, Joggen, Schwimmen, Boxen, Seilspringen, Golf, Fußball, Einkunstlauf, Kugelstoßen, Gewichtheben, Reiten etc. Die Bewegungspause dient dabei gleichzeitig der Wortschatzerweiterung.

Ruhige und entspannende Bewegungspausen

Rutschbahn⁴⁴

Während dieser Atemübung sitzen alle Kinder im Kreis. Die Lehrkraft sagt: „Stell dir vor, du kletterst eine Rutschbahn hinauf. Erst kletterst du langsam, Sprosse für Sprosse nach oben und atmest ein. Bist du oben angekommen, rutschst du hinunter und atmest aus.“ Diese Atemübung kann man mehrmals wiederholen.

Die Kreisbewegung⁴⁵

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

„Storch im Nest“

Die Kinder stehen wie ein ruhiger Storch (mit angelegten Armen) im Nest (ausgelegtes Seil). Dabei stehen sie entweder auf den Fußspitzen oder auf einem Bein. Ziel ist es, solange wie möglich das Gleichgewicht zu halten. Wenn das Gleichgewicht verloren geht, können die Kinder mit einem „Flügel-schlag“ (Ausgleichbewegungen der Arme) das Gleichgewicht wieder herstellen. Diese Übung kann auch mit geschlossenen Augen durchgeführt werden.⁴⁶

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

Gymnastische Übungen – worauf kann man als Lehrkraft achten⁴⁷

- die SchülerInnen zur Musik bewegen lassen,
- Übungen nach dem Prinzip „Mobilisieren – Dehnen – Kräftigen – Dehnen“ ausführen,
- der Schwerpunkt der gymnastischen Übungen sollte auf der Schulter- und Rumpfmuskulatur liegen,
- Übungen zur Kreislaufaktivierung durchführen,
- die Übungen von den SchülerInnen anleiten lassen. (Evtl. die Anleitungen von den SchülerInnen vorab aufschreiben lassen.)

Als Lehrkraft kann man auf eine sprachbewusste Anleitung und Reflexion der Bewegungspause achten (siehe Kapitel 2.3)!

3.2.2 Lernen in und durch Bewegung

3.2.2.1 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ fördern

Zu den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts gehört der Bereich des Sprechens und Zuhörens. Dies beinhaltet die Fähigkeiten der SchülerInnen

- zu anderen zu sprechen,
- verstehend zuzuhören,
- Gespräche zu führen,
- szenisch zu spielen,
- über das Lernen zu sprechen⁴⁸.

Es ist daher von Bedeutung, die Kommunikation unter den SchülerInnen innerhalb des Unterrichtsgeschehens zu fördern und eine demokratische Gesprächskultur zu etablieren, das Sprechen und Mitteilen vor anderen sowie das verstehende Zuhören zu fördern. Im schulischen Kontext ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen **Bildungssprache** verwenden. Das heißt, dass sie exakte Ausdrücke benutzen und Sprachhandlungen wie das **Beschreiben, Erklären und Argumentieren** ausführen. Dafür sind jedoch bestimmte sprachliche Mittel notwendig, deren Erwerb nicht nur SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache häufig schwer fällt. Es geht um einen differenzierten Wortschatz (z.B. Komposita), den Gebrauch von Präpositionen, adverbialen Bestimmungen, Passivkonstruktionen etc. sowie den Einsatz von diskursiven Mitteln (siehe Kapitel 1.1).

⁴⁴ Vgl. Hüsten et al. 2000, S. 67.

⁴⁵ Vgl. Hüsten et al. 2000, S. 68.

⁴⁶ Vgl. Günzel 1997.

⁴⁷ Vgl. Anrich et al. 2004, S. 36 ff..

⁴⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 7.

Als Lehrkraft kann man Spiele einsetzen, bei denen

- die SchülerInnen gemeinsame Absprachen treffen.
- sich die SchülerInnen vorstellen und etwas von sich oder zu einem bestimmten Thema (z.B. Ferien-erlebnisse) erzählen (z.B. Rasender Reporter).
- es um das Präsentieren und genaue Zuhören geht.
- das Vergleichen und Beschreiben von Gegenständen, wie die Materialbeschaffenheit, Größe, Form etc., gefördert wird (z.B. „Sind wir ein Paar?“).
- das Benennen von Präpositionen und adverbialen Bestimmungen gefördert wird (z.B. „Das geheime Bild“).
- die SchülerInnen Stellung zu bestimmten Aussagen nehmen (z.B. „Vier-Ecken-Entscheidung“).

Ein wichtiger Bestandteil des Prinzips „In und durch Bewegung den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören fördern“ ist die **Reflexion des Spiels/der Übung**. Dazu sollte man gemeinsam mit der Klasse u.a. folgende Fragen klären:

- An welchen Stellen gab es (sprachliche) Probleme? Wie kann man diese (sprachlichen) Probleme lösen?
- Welcher (Fach-)Wortschatz ist für das jeweilige Spiel oder die Übung notwendig? Kann der Wortschatz vorbereitet werden?
- Wie können wir lernen, genauer zuzuhören und den anderen ausreden zu lassen?

Rasender Reporter⁴⁹

Jede/r SchülerIn benötigt einen Fragebogen mit Fragen. Zum Beispiel:

Name	Was ist dein Lieblingsessen?	Was ist deine Lieblingsfarbe?	Was hast du in den Sommerferien gemacht?	Wie heißt deine Großmutter?
1.				
2.				
3.				

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

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

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

Die Vorstellungsrunde kann in verschiedenen Varianten ablaufen

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

⁴⁹ Vgl. Mitrofanova 2011, S. 35.

Sind wir ein Paar?⁵⁰

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

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

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

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

Das geheime Bild⁵¹

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

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

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

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

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

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

Vier-Ecken-Entscheidung⁵²

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

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

- Ja, die Menschen beeinflussen das Klima.
- Nein, die Menschen sind nicht am verrückten Wetter schuld.
- Ich weiß nicht, vielleicht sind die Menschen nur an manchen Wetterkatastrophen schuld.
- Das interessiert mich nicht.
Dafür sollen Umweltschutzorganisationen sorgen.

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

Im Anschluss können sich die SchülerInnen gegenseitig ihre Argumente vor der gesamten Klasse vorstellen.

⁵⁰ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

⁵¹ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

⁵² Vgl. Mitrofanova 2011, S. 31, 57.

3.2.2.2 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Schreiben“ fördern

Zum Kompetenzbereich „Schreiben“ gehören in den Bildungsstandards drei Bereiche:

- über Schreibfertigkeiten verfügen,
- richtig schreiben,
- Texte verfassen (planen, schreiben, überarbeiten)⁵³.

Dabei können folgende bewegte Spiele oder Übungen zur Förderung des Kompetenzbereichs genutzt werden:

- Bewegte Spiele zum Erlernen des Alphabets (z.B. „ABC in Bewegung“)
- Rechtschreibregeln mit Bewegung verbinden (z.B. „Klein oder groß“)
- Merkwörter bewegt lernen (z.B. „Wort-Scanner“)
- Texte schreiben, die zu Bewegungen oder Handlungen auffordern (z.B. Regiebuch)
- Laufdiktate: Die Diktattexte hängen an den Wänden des Klassenzimmers. Die Kinder müssen zwischen ihrem Tisch und dem Diktat an der Wand hin- und herlaufen, sich die Wörter merken und erst am Platz aufschreiben.

ABC in Bewegung⁵⁴

1. Buchstabentanz: Im Raum hängen verschiedene Buchstaben. Zu Musik bewegen sich die Kinder durch den Raum. Stoppt die Musik, wird ein Gegenstand oder eine Bildkarte hochgehalten. Die Kinder müssen zu dem Anfangsbuchstaben des gezeigten Gegenstandes laufen.
2. Buchstaben dem Partner auf den Rücken malen: Die Kinder setzen sich zu zweit hintereinander. Ein Kind malt dem anderen einen Buchstaben auf den Rücken. Der Partner muss erraten, um welchen Buchstaben es sich handelt.
3. Seilbuchstaben: Die Kinder legen einzelne Buchstaben mit Seilen nach und balancieren darauf entlang. In Partnerarbeit kann ein Kind das andere mit geschlossenen Augen auf dem Seil entlangführen, und das Kind muss erraten, um welchen Buchstaben es sich handelt.
4. Lebendige Buchstaben: Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt. Die Kleingruppen bekommen einen Buchstaben zugeteilt und überlegen sich, wie sie den Buchstaben gemeinsam darstellen können (z.B. auf die Erde legen). Die anderen müssen den Buchstaben erraten.

5. Körper-ABC: Die Buchstaben werden über eine bestimmte Bewegung nachgemacht. (z.B. T = Arme seitlich ausstrecken). Im Anschluss können kurze Wörter (z.B. Auto) mit dem Körper dargestellt werden.

Regiebuch schreiben⁵⁵

Die Lehrkraft liest der Klasse eine (umgeschriebene) Geschichte mit möglichst vielen Regieanweisungen vor, z.B. die Geschichte von der mutigen Maus und dem ängstlichen Elefanten. Die SchülerInnen bilden Paare und übernehmen die Rollen in der Geschichte. Sie führen die Regieanweisungen aus und bewegen sich entsprechend der Handlungsanweisung, z.B. „Die mutige Maus setzt sich auf den Boden. Der ängstliche Elefant versteckt sich hinter der Maus. Beide stehen auf und gehen Hand in Hand über die Wiese.“

Im Anschluss schreiben die SchülerInnen in Partner- oder Gruppenarbeit ein eigenes Regiebuch. Dafür bekommen sie Geschichten oder Textausschnitte von der Lehrkraft und schreiben die Regieanweisungen dazu. Die Lehrkraft erklärt zusätzlich die Besonderheiten eines Regiebuchs: „Die Handlungsanweisungen dienen den Schauspielern, damit die wissen, was sie tun sollen. Die Anweisungen stehen in Klammern.“ Die umgeschriebenen Geschichten von den Kindern können vor der Klasse präsentiert werden.

Wort-Scanner⁵⁶

Im Klassenzimmer werden Lernwörter (evtl. mit zusätzlichen Bildkarten) aufgehängt. Die Kinder werden in Paare aufgeteilt. Ein Kind wird von dem anderen mit geschlossenen Augen zu einem Lernwort geführt. Dort drückt der führende Partner den „Scan-Knopf“. Das Kind darf kurz die Augen öffnen und sich das Lernwort einprägen. Dann wird es zurück an seinen Platz geführt und kann das Wort dort aufschreiben. Danach erfolgt ein Rollenwechsel.

Klein oder groß?⁵⁷

Die Lehrkraft liest zunächst einen Satz komplett vor. Dann wiederholt sie ihn Wort für Wort. Wenn das Wort groß geschrieben wird, stellen sich die SchülerInnen hin und strecken ihre Arme. Wird das vorgelesene Wort klein geschrieben, setzen sie sich vor den Stuhl. Nach jedem Wort wird wieder die neutrale Sitzposition auf dem Stuhl eingenommen. Im Anschluss schreiben die SchülerInnen den Satz auf.

⁵³ Vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 7.

⁵⁴ Vgl. Höller: Das ABC in Bewegung. Download unter: http://www.edidact.de/reference/90610/filename/Musterdokument_Grundschule_Sport.pdf, zuletzt aufgerufen am 20.4.2013.

⁵⁵ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 19.

⁵⁶ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 39.

⁵⁷ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 46.

3.2.2.3 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ fördern

Zu diesem Kompetenzbereich zählen:

- das Verfügen über Lesefähigkeiten und Leseerfahrungen,
- das Erschließen und Präsentieren von Texten⁵⁸.

Lesefähigkeiten in und durch Bewegung fördern

Geschichtenpuzzle⁵⁹

Mehrere kurze Geschichten werden in zwei (oder mehr) Teile getrennt und im Klassenraum aufgehängt. Die einzelnen Abschnitte werden mit Buchstaben oder Zahlen versehen. Die SchülerInnen gehen umher und versuchen eine (oder mehrere) zusammenhängende Geschichte(n) zu finden und schreiben die jeweiligen Buchstaben oder Zahlen auf. Die Geschichten können im Anschluss vorgelesen werden.

Das **Erschließen und Präsentieren von Texten** lässt sich in und durch Bewegung unterstützen, indem die Lehrkräfte die SchülerInnen ermuntern, literarische Texte mit dem Körper und dem Einsatz von Gestik, Mimik und Stimme darzustellen.

Viele geeignete Verfahrensweisen finden sich im **handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht**⁶⁰ sowie der Methode des **szenischen Interpretierens**⁶¹ wieder. Ziel ist dabei, die intensive Auseinandersetzung mit einem literarischen Text über das szenische Spiel.

Szenisches Gestalten und Interpretieren von literarischen Texten (z.B. Märchen oder Kurzgeschichten)

- Man kann eine Textstelle oder die Botschaft eines Textes als Bild/Foto/Statue (zwei bis sechs Personen) darstellen.
- Textstellen oder Schlüsselszenen können pantomimisch nachgespielt werden.
- Die SchülerInnen können sich wie bestimmte Figuren verkleiden und charakteristische Körperhaltungen und Gangarten ausprobieren.
- Die Lehrkraft kann innere Dialoge mit den Figuren führen. Dabei fragt sie eine oder mehrere Figuren, was sie über die Situation oder andere Figuren denken und wie sie sich gerade fühlen.

- Neben den Figuren können auch abstrakte Begriffe (z.B. der Tod, die Liebe) auftreten und sprechen.
- Ein Text oder eine Textstelle kann als Puppen-, Marionetten- oder Schattentheater inszeniert werden.

Bewegte Gedichte oder Reime

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

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

Reime, die zu Bewegung auffordern

Gedichte und Reime mit einem starken Aufforderungscharakter lassen sich gut im bewegten Deutschunterricht einsetzen. Folgende Textauszüge dienen dabei als Beispiel: die SchülerInnen lesen die Texte und denken sich passende Bewegungen dazu aus.

Ach, wie bin ich müde!⁶²

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

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

⁵⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 7.

⁵⁹ Vgl. Beckmann et al. 2012, S. 52.

⁶⁰ Vgl. Haas/ Menzel/ Spinner 1994.

⁶¹ Vgl. Scheller 1996, Grenz 1999.

⁶² Belke 2007, S. 34.

Was ich alles mit den Füßen machen kann

Rosemarie Künzler-Behncke⁶³

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

3.2.2.4 In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fördern

Dieser Kompetenzbereich wird in den Bildungsstandards folgendermaßen beschrieben.

Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um. In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen die Kinder die Sprache in ihrem Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein. Sie sprechen auch über Erfahrungen mit anderen Sprachen. Sie verfügen über ein Grundwissen an grammatischen Strukturen, einen Grundbestand an Begriffen und Verfahren zum Untersuchen von Sprache.⁶⁴

Einen wichtigen Aspekt bildet in diesem Kompetenzbereich die **Wortschatzerweiterung**. SchülerInnen sollen Wortbildungsmöglichkeiten kennen, Wörter zu bestimmten Wortfeldern sammeln und zu Oberbegriffen zuordnen können. Man kann als Lehrkraft gezielt Bewegungsspiele in den Unterricht integrieren, die den Wortschatz der SchülerInnen erweitern und ausdifferenzieren. Diese Spiele können zur Auflockerung und Entspannung oder als Vorbereitung für eine anschließende Aufgabe eingesetzt werden. Zu überlegen ist immer, ob die SchülerInnen über einen bestimmten Wortschatz schon vor dem Spiel verfügen müssen.

Außerdem sollen SchülerInnen über **grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe** verfügen. Auf Wortebene handelt es sich um Begriffe wie „Buchstabe“, „Laut“, „Silbe“, „Wortfamilie“ sowie die einzelnen Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive, Artikel, Pronomen) und ihre Eigenschaften (z.B. beim Adjektiv die Grundform und Vergleichsstufen). Auf Satzebene sollen die SchülerInnen Satzzeichen, Satzglieder sowie Zeitformen kennen. Über Bewegungsspiele kann man die SchülerInnen motivieren, sich wiederholt mit diesen grammatischen Lerngegenständen auseinander zu setzen. Bei Spielen mit Wettbewerbscharakter entwickeln viele Kinder häufig einen großen Spieleifer, sodass der Lerngegenstand interessanter werden kann. Um Lerninhalte zu festigen, ist es wichtig, einen Lerngegenstand über mehrere Kanäle wiederholt zu lernen. Außerdem spielen die Emotionen eine wichtige Rolle, denn wenn das Lernen mit positiven

⁶³ Vgl. Belke 2007, S. 35.

⁶⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 9.

Emotionen besetzt ist, können sich Lerninhalte langfristiger festigen. Bei Bewegungsspielen haben die SchülerInnen meistens eine Menge Spaß, sodass das Lernen automatisch mit positiven Emotionen besetzt ist.

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

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

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

- Ball- oder Luftballonspiele, z.B. mit dem ABC-Ball.
- Wörter, die auf Wortkarten stehen, pantomimisch nachmachen lassen. Die Klasse muss erraten, um welches Wort es sich handelt. Komposita, wie „Flaschenpost.“ können von Zweiergruppen dargestellt werden.
- Spiele nach dem Prinzip „Suchen – Finden – Holen – Zuordnen“. Die Kinder sammeln Gegenstände im Klassenraum oder in der Natur und ordnen sie bestimmten Merkmalen (Anfangsbuchstaben, Silbenanzahl, bestimmter Artikel, Eigenschaften etc.) zu.

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

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

ABC-Ball⁶⁵

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

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



Zum Beispiel:

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

ABC-Tuch⁶⁶

Bei diesem Spiel sammeln die SchülerInnen im Klassenraum oder in der Natur Gegenstände und legen sie auf das ABC-Tuch. Man benötigt ein großes Tuch (z.B. Laken, Kissenbezug), auf welches das Alphabet, aufgeteilt in 26 Felder, geschrieben ist.



Spielverlauf: Das ABC-Tuch kann draußen und drinnen eingesetzt werden. Zu verschiedenen Themen sammeln die Lernenden Gegenstände (im Klassenraum oder draußen auf dem Schulhof/einer Wiese), die sie auf das ABC-Tuch legen. Dabei kann es sich z.B. um Naturmaterialien wie Blätter, Stöcke, Tannenzapfen etc. handeln. Die Gegenstände werden

⁶⁵ Der ABC-Ball kann z.B. unter <http://schlauspieler.com/abc--123/lernspielball-alphabet.php> gekauft werden (gesehen am 15.1.2013, Kosten: 14,95 € zzgl. Versand).

⁶⁶ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

auf das Feld mit dem Anfangsbuchstaben des Gegenstandes gelegt. Das Moos wird auf das Feld „M“ gelegt. Nach einer bestimmten Zeit (z.B. 5 Minuten) sammeln sich alle SchülerInnen um das Tuch herum und die Gegenstände werden vorgestellt. Dabei können die Gegenstände mit Kreppband, auf welchem Artikel und Name stehen, versehen werden.

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

Wir sind verzaubert⁶⁷

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

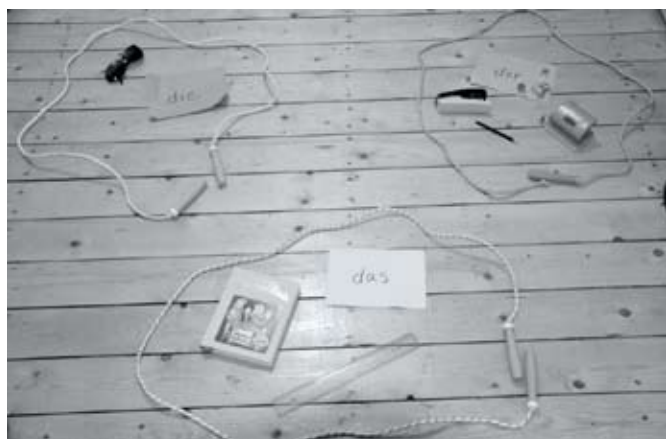
Spielverlauf: Die Gruppe bildet einen Kreis. Eine Person verlässt den Raum. Die anderen einigen sich auf ein Adjektiv, von dem sie sich verzaubern lassen. Wenn die Person wieder in den Raum kommt, müssen alle anderen das Adjektiv nachmachen. Erkennt die Person das Adjektiv nicht, kann sie Fragen stellen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

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

Der-die-das-Kreise⁶⁸

Bei diesem Spiel üben die SchülerInnen den bestimmten Artikel von Nomen. Man benötigt drei Seile (oder Tücher).

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



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

Silben-Rennen

Im Klassenraum werden drei Ecken mit Zetteln markiert. Auf einem Zettel ist ein Silbenbogen, auf dem zweiten Zettel zwei Silbenbögen und auf dem dritten Zettel drei Silbenbögen aufgemalt.

Ein/e SchülerIn liest ein Wort vor und der Rest der Klasse muss entscheiden, wieviele Silben das Wort hat. Die SchülerInnen haben einen kurzen Augenblick zum Überlegen Zeit und müssen dann in die richtige Ecke rennen. Die SchülerInnen, die in die falsche Ecke rennen, scheiden aus.

Die Lehrkraft wiederholt nach jeder Runde das Wort und lässt die SchülerInnen mitsprechen.

Oberbegriffe suchen

Jede/r SchülerIn bekommt eine Wortkarte mit einem Begriff. Insgesamt werden Wortkarten zu den drei Oberbegriffen (Obst, Gemüse, Tiere) ausgeteilt. Nun laufen die Kinder in der Klasse herum und müssen sich mit ihren Partnern zusammenfinden. Die Oberbegriff-Gruppe, die sich als erstes gefunden hat, hat gewonnen. Dieses Spiel eignet sich auch, um in den gefundenen Gruppen weiterzuarbeiten, z.B. für anschließende Gruppenarbeiten. Mögliche Oberbegriffe: Obst, Gemüse, Tiere, Monate, Wochentage etc.

Wörter in einer kleinen Schachtel⁶⁹

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

Die SchülerInnen werden paarweise losgeschickt und müssen verschiedene Gegenstände sammeln. Folgende Aufträge können verteilt werden::

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

⁶⁷ Vgl. Hölscher/ Rabitsch 1993, S. 144.

⁶⁸ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.

⁶⁹ Vgl. Lättman-Masch et al. 2010.



Wonach wurde hier gesucht?

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

- „Welche Gegenstände wurden gefunden?“
- „Welche Gemeinsamkeiten haben sie?“
- „Ratet mal, wonach gesucht werden sollte?“

Wortartenspiel: Klasse gegen Lehrkraft

Die Klasse bildet einen Kreis. In der Mitte sitzt oder hockt die Lehrkraft an einem Tisch und legt eine bestimmte Anzahl an Wortkarten auf den Tisch. Sie benennt die Wortkarten entweder richtig (die Klasse muss ihr nachsprechen) oder falsch (die Klasse darf nichts sagen).

Beispiel: Auf dem Tisch liegen die Wörter: **laufen, rennen, laut, singen, lachen**. Die Lehrkraft zeigt auf das Wort „laufen“ und sagt: „Verb.“ Die Klasse spricht ihr nach, weil es sich um ein Verb handelt. Im Anschluss zeigt die Lehrkraft auf das Wort „laut“ und sagt: „Verb.“ Wenn die Klasse nun nachspricht, bekommt die Lehrkraft einen Punkt. Wenn sie schweigt, bekommen die SchülerInnen einen Punkt. Das Spiel wird schwieriger, wenn viele Wörter auf dem Tisch liegen und die Lehrkraft sehr schnell spricht. Für jeden Täuschungsversuch bekommt entweder die Lehrkraft oder die Klasse einen Punkt. Wenn also die Klasse fälschlicherweise nachspricht, bekommt die Lehrkraft einen Punkt. Wenn nicht, bekommen die SchülerInnen einen Punkt. Wer zuerst 5 Punkte erreicht hat, hat gewonnen.

4. Literaturverzeichnis

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

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

Baumgartner, M.; Färber, G.; Michels, F. (1992). SpikS – Spielkartei für Sonder- und Heilpädagogik. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

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

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

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

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

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

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

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

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

Günzel, W. (1997). Wahrnehmen und Bewegen. (Hrsg.): Gesetzliche Unfallkassen, München.

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

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

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

Keinert-Molitor, B. (1996). Das Spielgeschehen als Sprachlernort. In M. Grohnfeldt (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Band 1 (2. Auflage). Berlin: Marhold. S.222-251.

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

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

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

Kultusministerkonferenz (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer. Download unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf; zuletzt aufgerufen am 9.4.2013.

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

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

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

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

Lütje-Klose, B. (1994). Psychomotorik als Methode integrativer Sprachförderung im Kindergarten. Motorik, 17, S. 10-17.

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

Olbrich, I. (1996). Die Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Band 1 (2. Auflage). Berlin: Marhold. S.252-266.

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

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

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

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

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

Suhr, A. (2011). Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule (4. Auflage). München: Don Bosco.

Tietz, K. (2010). Oben drüber und unten durch. Bewegte Sprachförderung (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

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

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

5. Impressum

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

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

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

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

Datum: Mai 2013

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

Druck: Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Hamburg

ISBN: 978-3-9815997-1-8

Abbildungsnachweis: Fotos von Christina Arzberger & Jan Erhorn

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

