

Kehm, Svenja; Wirths, Hannah; Tiemann, Heike; Glück, Christian W.
Digitale Medien zur Unterstützung eines sprachsensiblen (inklusive)n Sportunterrichts

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 2



Quellenangabe/ Reference:

Kehm, Svenja; Wirths, Hannah; Tiemann, Heike; Glück, Christian W.: Digitale Medien zur Unterstützung eines sprachsensiblen (inklusive)n Sportunterrichts - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301690 - DOI: 10.25656/01:30169; 10.21248/qfi.112

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301690>

<https://doi.org/10.25656/01:30169>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Digitale Medien zur Unterstützung eines sprachsensiblen (inklusiven) Sportunterrichts

Svenja Kehm, Hannah Wirths, Heike Tiemann & Christian W. Glück

Zusammenfassung

Sprache ist ein wesentlicher Aspekt für die erfolgreiche Partizipation in Schule und Unterricht. Obgleich das Unterrichtsfach Sport sehr bewegungs- und handlungsorientiert ist, ergeben sich auch dort besondere sprachliche Herausforderungen, welche die Teilhabe von Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, mit Förderbedarf oder aus einem sprachlich wenig anregenden Umfeld behindern können. Diese können sich z. B. durch die vorrangige Verwendung der Lautsprache ohne unterstützende Schriftsprache, ungünstige räumlich-akustische Gegebenheiten, durch die sprachliche Komplexität von Instruktionen sowie durch die Verwendung von Bildungs- und Fach- bzw. Sportsprache ergeben. Jene sprachlichen Barrieren werden im vorliegenden Artikel charakterisiert und unter Einbezug der Kriterien und Methoden des Konzepts zum sprachsensiblen Fachunterricht näher beleuchtet. Als eine Möglichkeit, den Barrieren im (inklusiven) Sportunterricht zu begegnen, wird der Einsatz digitaler Medien und Technologien hervorgehoben. Im Anschluss wird anhand eines Praxisbeispiels aus der universitären Ausbildung von Sportlehrkräften aufgezeigt, wie sprachlichen Barrieren unter Einbezug digitaler Medien begegnet werden kann. Es wird diskutiert, wie ein sprachsensibler (inklusiver) Sportunterricht mit digitalen Medien Teilhabe und Inklusion fördern sowie potenzielle Barrieren abbauen kann.

Schlagworte

Sprachsensibler Fachunterricht, Sportunterricht, Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation, DaZ/DaF, Lehrer*innenbildung, Digitalisierung

Title

Digital media to support language-sensitive (inclusive) physical education

Abstract

Language is an essential aspect for successful participation in school and thus also in physical education. Although physical education is primarily oriented towards movement and action, there are also special linguistic challenges that can hinder the participation of pupils with German as a second or foreign language, with special needs or from a linguistically little stimulating environment. These can result e. g. from the predominant use of spoken language without supporting written language, poor spatial-acoustic conditions, the linguistic complexity of instructions and the use of educational and subject language. In this article these linguistic barriers are characterised and examined in more detail within the language-sensitive teaching approach and its methods. The use of digital technologies is emphasised as one way of counteracting these barriers in (inclusive) physical education. Subsequently, a practical example from the university training of physical education teachers illustrates how language barriers can be countered using digital technologies. It will be discussed how language-sensitive physical education with digital technologies can enable participation and inclusion, break down potential barriers and create positive experiences.

Keywords

language-sensitive teaching, physical education, speech-language-and-communication needs (SLCN), GSL/GFL, teacher training, digitalisation

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Grundgedanken eines (inklusive) Sportunterrichts
 3. Sprachliche Barrieren im (inklusive) Sportunterricht und wie ihnen sprachsensibel begegnet werden kann
 - 3.1. Sprachliche Barrieren im Sportunterricht
 - 3.2. Sprachsensibler Fachunterricht
 - 3.3. Digitaler Medieneinsatz für einen sprachsensiblen (inklusive) Sportunterricht
 4. Praxisbeispiel für ein multimediales Unterrichtsmaterial: *Parcours* mit der App „Book-Creator“
 5. Diskussion & Ausblick
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

1. Einleitung

„Sprache ist in der Schule ein zentrales Medium des Lehrens und Lernens“ (Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher, 2013, S. 11). Sie ist essentiell, um sich Gegenstände und Inhalte eines Faches zu erschließen; Sprachlichkeit und Fachlichkeit gehen dabei immer Hand in Hand (Schmölzer-Eibinger et al., 2013). Sprache ist sowohl allgegenwärtig als auch unsichtbar (Quehl & Trapp, 2015). Sprache kann aber auch exkludieren, insbesondere dann, wenn durch fehlende Sprachkenntnisse der Zugang zu dem Wissen „dahinter“ verborgen bleibt. Insbesondere für Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (im Bereich Sprache, Geistige Entwicklung oder Lernen) oder aus einem sprachlich wenig anregenden Umfeld, kann der Unterricht besondere (sprachliche) Herausforderungen mitbringen (z. B. Arzberger & Erhorn, 2013b). Dabei stellt es nicht nur für Schüler*innen mit gering ausgeprägten Kompetenzen im Sprachverstehen (der deutschen Sprache) eine Unterstützung dar, wenn sich die Lehrkraft bei der Planung von Unterricht mit den potenziellen sprachlichen Barrieren auseinandersetzt, sondern kann für alle Schüler*innen nützlich sein. [1]

Sprachsensibler Unterricht ist ein Konzept, das die Sprachgebundenheit des fachlichen Wissens reflektiert, um sprachliche Barrieren zu minimieren und somit den Zugang zu Wissen zu ermöglichen (z. B. Leisen, 2013). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit sprachsensiblen Unterricht am Beispiel des (inklusive) Sportunterrichts. Unter einem inklusiven Sportunterricht wird in diesem Beitrag ein Unterricht verstanden, in dem die Vielfalt aller Lernenden explizit wahrgenommen und eine gleichberechtigte Teilhabe aller ermöglicht wird. Zwar sollte dies das Grundverständnis eines jeden Unterrichts sein, wodurch der Zusatz *inklusive* häufig erscheint, allerdings wird dies in der bisherigen Gestaltung von (Sport-) Unterricht oft nicht inhärent mitgedacht und umgesetzt. Um darauf aufmerksam zu machen, wird in diesem Beitrag die Schreibweise des *(inklusive) Sportunterrichts* verwendet. [2]

Im sportpädagogischen Diskurs wird das Thema eines sprachsensiblen Fachunterrichts bisher eher randständig behandelt, erfuhr in den vergangenen Jahren jedoch mit dem Fokus auf Sprachbildung im Sportunterricht vermehrt Aufmerksamkeit (Arzberger & Erhorn, 2013a; Erhorn, 2014; Krüger et al., 2019; Leineweber & Lüsebrink, 2021). Mit Blick auf das Fach Sport, das als sehr bewegungs- und handlungsorientiert charakterisiert werden kann, scheinen zwar gering ausgeprägte sprachliche Kompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nicht zwangsläufig zu behindern (Fast & Kastrup, 2017), jedoch können auch dort sprachliche Barrieren vielfältiger Art auftreten. Dadurch kann eine gleichberechtigte, aktive Teilhabe, sowie langfristig die Entwicklung von Freude an Sport und Bewegung erschwert werden. [3]

Um Teilhabe- und Interaktionschancen im (Sport-)Unterricht zu ermöglichen bzw. zu erhöhen, wird darüber hinaus adäquaten Unterrichtsmedien eine besondere Relevanz zugeschrieben (Bosse, 2020); hervorgehoben werden dabei insbesondere vielfältige, barriere- und stereotypenfreie Medien (z. B. Kehm & Tiemann, in Druck). Mit Fortschreiten der Digitalisierung erweitert sich das Spektrum der Möglichkeiten um digitale Medien und Technologien. Diese können im Kontext Schule dazu beitragen, auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler*innen einzugehen und somit das Ziel von Inklusion und Teilhabe zu verwirklichen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016). Schiedek und Menges (2018) konnten zeigen, dass Kommunikationsbarrieren im inklusiven Sportunterricht mithilfe von Videoannotation mit Chatfunktion abgebaut werden konnten, sodass die Häufigkeit als auch die Qualität der Kommunikationsbeiträge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht wurden. Darüber hinaus gibt es jedoch aktuell wenige empirische Erkenntnisse darüber, inwiefern digitale Medien einen (inklusive) sprachsensiblen Sportunterricht unterstützen können. Aus diesem Grund wird das im Rahmen des Verbundprojekts PraxisdigitaliS¹ bearbeitete Thema des Einsatzes digitaler Medien in Schule und Unterricht in diesem Beitrag im Kontext eines (inklusive) sprachsensiblen Sportunterrichts in den Fokus genommen und orientiert sich an folgenden aufeinander aufbauenden Leitfragen: [4]

- Welche sprachlichen Barrieren können im (inklusive) Sportunterricht auftreten?
- Wie kann diesen Barrieren im (inklusive) Sportunterricht sprachsensibel begegnet werden?
- Wie können digitale Medien eingesetzt werden, um sprachliche Barrieren im (inklusive) Sportunterricht zu minimieren? [5]

Bevor diese Fragen beantwortet werden können, ist zunächst die Darlegung des zugrunde liegenden Verständnisses eines inklusiven Sportunterrichts und dessen Gestaltung von Nöten. [6]

2. Grundgedanken eines (inklusive) Sportunterrichts

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009, verpflichtete sich Deutschland zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems. Um dies zu erreichen, spielt neben strukturellen und institutionellen Voraussetzungen auch die Lehrkraft und der von ihr gestaltete (inklusive) Unterricht eine entscheidende Rolle. So hat die Lehrkraft im (inklusive) Sportunterricht die Aufgabe, allen Schüler*innen eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe² am Sportunterricht zu ermöglichen, unabhängig von Geschlecht, Behinderung, sozialer und kultureller Herkunft oder auch anderen zugeschriebenen Kategorien. Der (inklusive) Sportunterricht sollte so gestaltet sein, dass es allen Lernenden ermöglicht wird, „die Sport- und Bewegungskultur zu erschließen und die persönliche Entwicklung zu fördern“ (DSL, dvs, DOSB & FSW, 2019, S. 2), sodass sie zu einem lebenslangen Sport- und Bewegungsengagement motiviert werden. Der Sportunterricht nimmt im Fächerkanon eine Sonderrolle ein, da aufgrund der vorherrschenden, kognitiven Selektion des Schulsystems in diesem Unterrichtsfach Heterogenität schon immer Realität war und ist. Diese „Tradition“ führt jedoch nicht automatisch zur Inklusion bzw. Akzeptanz anderer (Leineweber, 2020). Auch im Sport bringen die Schüler*innen höchst unterschiedliche Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Interessen mit. Um eine barrierefreie

Partizipation zu ermöglichen, gilt es, diese Unterschiede keinesfalls zu negieren, sondern die vielfältigen Bedürfnisse als Planungsgrundlage zu verstehen (Krone, 2015). So ist es entscheidend, sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen zu orientieren und gleichzeitig die gesamte Gruppe und das Miteinander im Blick zu behalten (Tiemann, 2012). Eine Orientierungshilfe kann dabei die Pädagogik der Anerkennung bieten, wonach unter Anerkennung die Fokussierung auf Potentiale, eine Diversitätssensibilität sowie ein Gleichgewicht von Gleichheit und Differenz verstanden wird (Derecik & Tiemann, 2020). Wie in anderen Fächern auch, wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie Teilhabe- und Teilnahmekancen aber auch Exklusionsrisiken für Bildung und soziale Prozesse analysieren und reflektieren können (Ziemen, 2014). [7]

Ein Ansatzpunkt für die Gestaltung eines (inklusive) Sportunterrichts bietet das „6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ nach Tiemann (2015). Darin stellt die Lehrkraft mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber der Unterschiedlichkeit aller Schüler*innen den Ausgangspunkt dar. Um die Teilhabe aller Schüler*innen zu ermöglichen, gibt es verschiedene Stellschrauben, mit deren Hilfe die Lehrkraft ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen kann. Die sechs Stellschrauben sind *Materialien*, *Lernumfeld*, *Aufgabenstellung*, *Sozialform*, *Regeln* und *Kommunikation*. [8]

In diesem Beitrag soll sich vertieft mit der Stellschraube der Kommunikation auseinandergesetzt werden. Auch wenn Thomas und Leineweber (2018) konstatieren, dass Lehrkräfte sprachliche Heterogenität unter den Lernenden selten wahrnehmen, existiert eine sprachliche Heterogenität im Kontext Schule und kann unter Umständen die Partizipation im Sportunterricht für einige Schüler*innen erschweren (Leineweber & Lüsebrink, 2021). [9]

3. Sprachliche Barrieren im (inklusive) Sportunterricht und wie ihnen sprachsensibel begegnet werden kann

Laut Maaß und Rink (2020) „verhindern [Barrieren] den Zugang zu Räumen, Inhalten und Diskursen. Entsprechend können sie physischer, kommunikativer oder auch diskursiver Art sein“ (S. 39). Der Begriff der *Barrierefreiheit* (engl.: Accessibility) hingegen „bedeutet einen umfassenden Zugang und uneingeschränkte Nutzungschancen aller gestalteten Lebensbereiche“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2020, o.S.). Schüler*innen mit Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen, mit Lernbeeinträchtigungen, mit Hörstörungen oder einer auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS), Autismus-Spektrum-Störungen (ASS), Kindlichen Aphasien, mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (DaZ/DaF), aus dialektal stark geprägten Regionen oder aus bildungsbenachteiligten Familien können jedoch täglich in der Schule und im Unterricht auf vielfältige sprachliche Barrieren stoßen. Diese können sich, sprachwissenschaftlich betrachtet, als Verstehensprobleme auf Wort-, Satz- und Textebene realisieren (Wagner & Schlenker-Schulte, 2015). Auf Wortebene können z. B. unbekannte Fachwörter, Fremdwörter aus der Standardsprache oder Komposita eine Schwierigkeit darstellen, auf Satzebene kann das Verständnis z. B. durch lange Sätze, Negationen und/oder Passivstrukturen erschwert werden und auf Textebene können zum Beispiel Fließtexte ohne Gliederungssignale eine Hürde sein (Wagner & Schlenker-Schulte, 2015). [10]

Für den Sportunterricht stellt Kuhlmann (1985) fest, dass sich das Unterrichtsfach hinsichtlich des Unterrichtsraumes und der Bewegung in ebendiesem von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet und die Kommunikation daher vor andere Herausforderungen stellt. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen. [11]

3.1. Sprachliche Barrieren im Sportunterricht

In der Sprachwissenschaft und anderen verwandten Disziplinen wird zwischen *Sprachproduktion* und *Sprachrezeption* unterschieden. Letztere, häufig auch unter den Begriffen *Sprachverstehen* oder *Sprachverständnis* benannt, stellt eine Komplexleistung dar, die das Wahrnehmen von Lauten und das Verstehen von Wörtern, Sätzen und Texten integriert, um

eine kommunikative Botschaft abzuleiten (Kannengieser, 2019). Gerade im Sportunterricht spielt die *auditive Sprachwahrnehmung* eine wichtige Rolle, da die räumlich-akustischen Gegebenheiten, z. B. in einer Sport- oder Schwimmhalle, Barrieren bzw. Schwierigkeiten im Sprachverstehen erzeugen und verstärken können. [12]

„Räumliche Verhältnisse mit hohem Anteil an Nebengeräuschen und starkem Reflexionsschall sowie eine Unterrichtsgestaltung mit hohem Anteil von Hintergrundgeräuschen und nicht-intendierter Sprache anderer Schüler können die Wahrnehmung verbal-akustischer Informationen beeinträchtigen. Die Sprache der Lehrerin, der Mitschüler und die eigene Sprache kann nicht korrekt gehört werden“ (Glück, 2010, S. 4). [13]

Sport- oder Schwimmhallen haben einen vergleichsweise hohen Anteil an Nebengeräuschen. Dies liegt nicht zuletzt an vielzähligen Störgeräuschquellen (z. B. prellen von Bällen, quietschende Sportschuhe, Wellen und Spritzgeräusche im Schwimmbad, etc.), welche aufgrund der spezifischen baulichen Gegebenheiten nahezu ungehindert reflektiert werden, woraus sich längere Nachhallzeiten ergeben. Somit stellen diese Orte in der Regel keine gute Hörumgebung dar. Eine deutschlandweite Umfrage unter Sportlehrkräften zeigte große Unzufriedenheit mit der Akustik in Sporthallen, welche oftmals nicht den mittlerweile bestehenden baulichen Normen entsprechen (Leistner, Kittel & Liebl, 2015). [14]

Neben den räumlich-akustischen Verhältnissen in der Sporthalle stellt auch die sprachliche Gestaltung und die Kommunikation im Sportunterricht eine potenzielle Barriere dar. Im Fach Sport werden schriftsprachliche und visuelle *Medien* im Vergleich zu anderen Schulfächern seltener eingesetzt (Dober, 2019). Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass die Unterrichtsräume für den Sportunterricht anders ausgestattet sind und häufig keine Tafel, Pinnwände, Beamer, Tische o. ä. vor Ort zur Verfügung stehen. Eine sprachliche Barriere kann sich demzufolge aus der vorrangig lautsprachlichen Kommunikation und der Nutzung des auditiven Verarbeitungskanals ergeben. Durch einen ausbleibenden Medieneinsatz fehlt es an unterstützender Schriftsprache oder Formen der Visualisierung, welche den auditiven Verarbeitungskanal entlasten, indem sie zusätzlich auch den visuellen Verarbeitungskanal ansprechen (Glück, 2010). Insbesondere das Fach Sport kann zusätzlich dafür prädestiniert sein, durch die Nutzung anderer sensorischer Verarbeitungskanäle (z. B. taktil, propriozeptiv, vestibulär) Schüler*innen mit Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten zu entlasten. [15]

Eine weitere sprachliche Anforderung, die auch im Unterrichtsfach Sport zu Barrieren führen kann, ist die Verwendung von *Bildungssprache*. Gantefort (2013) beschreibt die Bildungssprache einerseits als ein sprachliches Register, welches für das erfolgreiche Absolvieren der Schullaufbahn erforderlich ist und andererseits „dahinterstehende, individuelle bildungssprachliche Fähigkeiten, welche die jeweils zu beobachtende Performanz im genannten Register bedingen“ (S. 71). Laut Schmölzer-Eibinger et al. (2013) stellt die Kenntnis der Bildungssprache im Sinne Bourdieus (1983) ‚kulturelles Kapital‘ als auch Bedingung für eine gesellschaftliche Teilhabe dar und ist elementar für den individuellen Schulerfolg. Entscheidend ist dabei nicht, welche Bildungsvoraussetzungen die Schüler*innen mitbringen, sondern wie innerhalb der Schule mit diesen Ungleichheiten umgegangen wird (Michalak, 2015). Zwar spielt die Bildungssprache im Sportunterricht eine vergleichsweise weniger ausgeprägte Rolle, da die Schüler*innen ihre fachliche Leistung durch ihren Körper ausdrücken können. Allerdings sollten auch hier die notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten nicht außer Acht gelassen werden, da diese ebenso Einfluss auf eine gleichberechtigte Teilhabe haben können. [16]

Die durch die Verwendung von Bildungssprache entstehenden sprachlichen Herausforderungen werden im Fachunterricht zusätzlich durch die jeweilige *Fachsprache* verstärkt. „Die Fachsprache jedes Faches ist durch fachtypische Sprachstrukturen gekennzeichnet, die dort eine andere Bedeutung haben als in der Alltagssprache (d. h. ‚semantisch anders belegt‘ sind)“ (Leisen, 2013, S. 49). So hat beispielsweise im Fach Sport das Verb „baggern“ eine andere Bedeutung als im Alltag. Zudem ergibt sich für das Unterrichtsfach Sport die Besonderheit der *Sportsprache*. Born (2009) bezeichnet die Sportsprache als Fachsprache, die sich durch klare

und unmissverständliche technische Bezeichnungen auszeichnet. Dabei wird sie von Sportanhänger*innen beim Ausüben von Sport, aber auch in Gesprächen verwendet und bildet einen eigenen Jargon, der durch aktive Sportler*innen, Zuschauer*innen und Sportreporter*innen geprägt ist (Born, 2009). Wie bereits erwähnt, ist auch der Sportunterricht von einem sportspezifischen Fachwortschatz gekennzeichnet (z. B. durch Substantive wie „Reck“ oder „Korb“, Komposita wie „Springseil“ oder „Reckstange“ und Verben wie „prellen“ oder „tippen“). Zudem machen „bei Lehre und Training [die] instruktive Texttypik (Imperative, Modalverben)“ (Burgschmidt, 2003, S. 144), sowie zeit-, raum- und richtungsbezogene Äußerungen einen großen Teil im Sportunterricht aus. Daher ist es nicht nur die Aufgabe von Deutsch- bzw. DaZ-Lehrer*innen, (fach-)sprachliche Kompetenzen ihrer Schüler*innen zu fördern, sondern auch Fachlehrer*innen müssen sich mit den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts sowie den sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen auseinandersetzen, um ein erfolgreiches Lernen aller zu ermöglichen. [17]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich im Sportunterricht besondere sprachliche Barrieren unter anderem durch die schwierigen räumlich-akustischen Gegebenheiten in Sporthallen, den fehlenden bzw. nur selten erfolgenden Medieneinsatz, sowie durch die – wie auch in anderen Fächern vorhandene – Komplexität der Bildungs-, Fach- bzw. Sportsprache ergeben können. [18]

3.2. Sprachsensibler Fachunterricht

Um den geschilderten Herausforderungen gerecht zu werden und einen Unterricht zu gestalten, welcher auf die sprachliche Heterogenität der Schüler*innenschaft eingeht, wurden verschiedene Konzepte entwickelt, u. a. der sogenannte *sprachsensible Fachunterricht* (auch: sprachbewusster oder sprachaufmerksamer Fachunterricht). Sprachsensibler Fachunterricht zeichnet sich durch den sensiblen, bewussten und aufmerksamen Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im jeweiligen Fachunterricht aus (Leisen, 2013). Grundlegend lassen sich für den sprachsensiblen Unterricht zwei Merkmale beschreiben: [19]

- Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen. [20]
- Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen (Leisen, 2011, S. 17–18). [21]

Der sprachensible Fachunterricht geht auf das Konzept der Language-Awareness zurück (Luchtenberg, 2010), welches für „die sprachliche Förderung und Integration sprachlicher Minderheiten im Regelunterricht entwickelt wurde“ (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2012, S. 153). Ziel ist es, die sprachlichen Kompetenzen in Erstsprache(n) (L1) und Zweitsprache (L2) zu verbessern, indem die Sprachbewusstheit gefördert, Interesse an Sprachen geweckt und metasprachliche Kenntnisse erworben und ausgebaut werden (Budde et al., 2012). Leisen (2013) beschreibt sowohl Grundregeln als auch Leitlinien des sprachsensiblen Fachunterrichts. Zudem betont Leisen, dass sich sprachsensibler Fachunterricht ausdrücklich als Maßnahme zur Sprachförderung aller Schüler*innen verstehe; sowohl sprachschwacher Lerner*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund (Leisen, 2013). Für die Planung von sprachsensiblen Unterricht gilt es laut Leisen (2013) folgende Grundregeln zu beachten: [22]

1. Die Schüler*innen sollen in fachlich authentische Sprachsituationen gebracht werden, welche für sie bewältigbar sind. [23]
2. In Anlehnung an die Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij (1987) sollen die sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsstunde knapp über den sprachlichen Kompetenzen der Kinder liegen. [24]

3. Die sprachlichen Hilfen werden nach dem Prinzip so wenig wie möglich, so viel wie nötig eingesetzt. [25]

Das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts bietet also die Möglichkeit, in allen Schulfächern auf sprachliche Heterogenität einzugehen und die verschiedenen sprachlichen Ausgangslagen der Schüler*innen miteinzubeziehen. [26]

Um Schüler*innen im Fachunterricht sprachlich zu unterstützen, bietet sich die Methode des *Scaffolding* (engl.: Gerüst) an, welche ebenfalls auf das Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* von Vygotskij (1987) zurückzuführen ist. Das Wort ‚Gerüst‘ steht hierbei für das Bild eines Baugerüsts, womit eine vorübergehende (schrift-)sprachliche Hilfestellung impliziert werden soll (Kniffka, 2017), wie z. B. die folgende Erläuterung illustriert: [27]

Der Anlauf beim Weitsprung ist ein *Steigerungslauf*.

Der Anlauf für den Weitsprung funktioniert so: An dieser Linie beginnt der Anlauf. Du läufst langsam los und wirst immer schneller. Dies nennt man Steigerungslauf, da sich deine Geschwindigkeit steigert. [28]

Jenes Gerüst wird, sobald das Kind die sprachliche Unterstützung nicht mehr benötigt und die entsprechende sprachliche Handlung eigenständig durchführen kann, schrittweise wieder abgebaut (Kniffka, 2017). [29]

Mit sogenannten *Modellierungstechniken* hat die Lehrkraft die Möglichkeit, Impulse für die Entwicklung des sprachlichen Verhaltens eines Kindes oder Jugendlichen zu geben. Beim Modellieren „[wird dem Kind] eingepasst in den Kontext gemeinsamen Tuns und mit direktem Sachbezug [...] die Zielstruktur mit erhöhter Frequenz und deutlicher Betonung immer wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gedrückt“ (Dannenbauer, 2002, S. 152). Dabei ist wesentlich, die Zielstruktur durch bestimmte rhetorische Mittel hervorzuheben (z. B. durch Kontrastierung). Eine sprachliche Überstimulation ist dabei zu vermeiden, da diese eine innere Abschirmung auslösen kann (Dannenbauer, 2002). Eine sprachliche Modellierung durch die Lehrkraft könnte wie folgt stattfinden: [30]

S: Da Matte fehlen.

L: Genau, da hinten in der Ecke fehlen noch Matten. Oder fehlt nur noch eine Matte?
Die haben wir beim Aufbau wohl vergessen. [31]

Dieses Beispiel beinhaltet drei Modellierungstechniken nach Dannenbauer. Hierbei wendet die Lehrkraft hier ein *Korrektives Feedback* an, indem sie die Äußerung mit korrigierter Zielstruktur (hier: flektierte V2-Stellung) wiedergibt (Dannenbauer, 2002). Dazu wird die Flexion der Zielstruktur im Plural mit der Singular-Form kontrastiert. Darüber hinaus nutzt sie die *Expansion*, um die „[kindliche] Äußerung unter Einbau der Zielstruktur [zu vervollständigen]“ (Dannenbauer, 2002, S. 153), indem sie um die lokale Adverbialbestimmung ergänzt. [32]

Laut Leisen (2013) ist ebenfalls die *Sprachvereinfachung* (auch: *Einfache Sprache*³ oder *Textoptimierung*) ein methodisches Element, welches im Unterricht zur Reduzierung sprachlicher Barrieren angewendet werden kann. Sprachvereinfachung kann sowohl mündlich in Form von Lehrer*innensprache als auch schriftlich im Rahmen von Materialien, Aufgabenstellungen und Fachtexten zum Einsatz kommen (Leisen, 2013). Es kann sich dabei um „ein sinnvolles methodisches Element [...] [handeln,] sollte aber nicht isoliert und nicht durchgängig eingesetzt werden, sondern in ein Gesamtkonzept zur Sprachförderung im Fach gebunden sein“ (Leisen, 2013, S. 33). Die Sprachvereinfachung im Unterricht ist gekennzeichnet durch [33]

„die Verwendung kurzer Sätze [...], die Verdeutlichung von Sprache an Beispielen und konkreten Gegenständen, den Verzicht auf Nominalisierung [...], Mehrfachkomposita [...], verkürzte Nebensätze [...], attributive Partizipien [...] sowie unübliche Ausdrücke überall dort, wo sie vermieden werden können [und zuletzt] die Nutzung rhetorischer

Mittel (z.B. rhetorische Zwischenfragen, passende Intonation, unterstützende Gestik, verlangsamtes Sprechen)“ (Leisen, 2013, S. 32–33). [34]

Während sich einige der Methoden bei entsprechender Übung auch spontan anwenden lassen, so ist ein wesentlicher Aspekt des sprachsensiblen Unterrichts die Analyse von Sprachstrukturen, Wortschatz und anderen potenziell sprachlichen Hürden einer Unterrichtsstunde oder -einheit. Diese Sprachanalyse der unterrichtlichen Anforderungen betrifft den mündlichen Sprachgebrauch, das Hören und Sprachverstehen, kommunikativ-pragmatische oder auch sprachlich-kulturelle Anforderungen, morphologisch-syntaktische Herausforderungen (Grammatik) wie auch semantisch-lexikalische Aspekte (z. B. Fachwortschatz) (Arzberger & Erhorn, 2013b). Hilfreich bei der Analyse sowie Planung von sprachsensiblen Fach- bzw. Sportunterricht ist der Einsatz von *Analyse- und Planungsschemata*. „Der Planungsrahmen stellt auf sehr übersichtliche und gut nachvollziehbare Art und Weise dar, wie Sprache in die fachliche Unterrichtsplanung integriert werden kann“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 74). Er gliedert sich in die fünf Bereiche *Thema, Aktivitäten und Sprachhandlungen, Sprachstrukturen* und *Vokabular*. Anhand dieser fünf Bereiche kann die Unterrichtsstunde, -reihe oder -einheit hinsichtlich ihrer sprachlichen Anforderungen analysiert werden (Quehl & Trapp, 2015), um diese bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen und aufgreifen zu können. [35]

Das Konzept und die Methoden des sprachsensiblen Unterrichts lassen sich grundsätzlich in allen Schulformen und auf alle Schulfächer anwenden, auch wenn die Idee eines sprachsensiblen Sportunterricht bisher nur wenig Beachtung gefunden hat (z. B. Ahrenholz, 2010; van de Sand, 2020). Laut Arzberger und Erhorn (2013b) kann dieses Konzept durchaus auch im Fach Sport angewendet werden. [36]

3.3. Digitaler Medieneinsatz für einen sprachsensiblen (inklusive) Sportunterricht

Wie bereits aufgezeigt berücksichtigt ein sprachsensibler (inklusive) Sportunterricht einerseits – im Sinne eines sprachbezogenen Fachlernens – einen bewussten Umgang mit Sprache, der zum Abbau sprachlicher Barrieren führt. Andererseits wird fachbezogenes Sprachlernen unterstützt, da der Fachunterricht immer mit der Verwendung und Vermittlung spezifischer Fachsprache einhergeht. In beiden Fällen ist das Ziel die gleichberechtigte Teilhabe und Wertschätzung aller Schüler*innen, wobei von einer sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft ausgegangen wird. Um auf die sprachliche Heterogenität der Lernenden einzugehen und vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten zu bieten, wird digitalen Medien viel Potenzial zugeschrieben (Bosse, 2020). So bieten digitale Medien unter anderem die Möglichkeit, analoge Barrierefreiheit außerhalb des digitalen Raums zu schaffen. Überlegungen darüber, welche Möglichkeiten sich ganz konkret für den Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung eines sprachsensiblen (inklusive) Sportunterrichts ergeben, werden im Folgenden dargestellt und diskutiert. Alle Überlegungen lassen sich im „6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (Tiemann, 2015) an der Stellschraube der *Kommunikation* verorten. Der Medieneinsatz sollte, einem sprachsensiblen Unterricht folgend, mit Hilfe von Analyse- und Planungsschemata geplant werden, um auf unterschiedliche sprachliche Kompetenzen der Lernenden einzugehen und potenzielle sprachliche Hürden abzubauen. Die Überlegungen werden dabei nach unterschiedlichen Sprachanlässen im Kontext von Sportunterricht strukturiert. [37]

Um *Instruktionen und Aufgabenstellungen* für alle Schüler*innen verständlich zu machen, bietet es sich an, diese durch Visualisierungen und Videos zu erweitern (Tiemann & Kehm, 2021). Bereits ein analoger Medieneinsatz kann in Form von Abbildungen, Bewegungsreihen und Aufbauplänen eine große Unterstützung für viele Schüler*innen darstellen, indem sie den auditiven Verarbeitungskanal entlasten. Mit Hilfe digitaler Medien können Instruktionen auf dem Tablet nicht nur in schriftlicher Form dargestellt, sondern zudem durch die Voice-Over-Funktion (Screenreader/ Vorlesefunktion) auch für Schüler*innen zugänglich gemacht werden, die diese beispielsweise sonst nicht erfassen könnten. Dabei besteht auch die Möglichkeit, Instruktionen gezielt sprachlich zu vereinfachen oder im Sinne des Scaffolding durch sprachliche Hilfen anzureichern, um sprachbezogenes Fachlernen zu ermöglichen. Für ein fachbezogenes Sprachlernen kann zusätzlich z. B. die Frequenz von neu erlernten Fachbegriffen erhöht

werden, damit die Schüler*innen diese in ihrem mentalen Lexikon abspeichern können. Durch die Verwendung von Audioaufnahmen auf dem Tablet oder einem *BIGMack*⁴ können sich die Schüler*innen eine Instruktion eigenständig, zu einem selbstgewählten Zeitpunkt und bei Bedarf mehrmals anhören. Dies kann das Verständnis bei Schüler*innen mit kognitiven Einschränkungen oder mit wenig Deutschkenntnissen deutlich erleichtern (Tiemann & Kehm, 2021). Aber auch Schüler*innen, die kurz unaufmerksam waren, profitieren davon. Sind mehrere Schüler*innen mit wenig Deutschkenntnissen und derselben Erstsprache in einer Klasse, kann die Lehrkraft die Instruktionen und Aufgabenstellungen in der Vorbereitung der Stunde mit Hilfe eines Übersetzungsprogramms⁵ übersetzen lassen. Dadurch ist es möglich, bestimmte Aufgabenstellungen mit wenig Aufwand in mehreren Sprachen zur Verfügung zu stellen, wodurch das Verständnis der Aufgabe für einige Schüler*innen nicht an sprachlichen Barrieren scheitert. Zudem kann der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Sinne der Ressourcenoptimierung dadurch Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht werden (Gebken & van de Sand, 2022). [38]

Doch nicht nur für vorgefertigte Aufgabenstellungen in Form von Stationskarten können digitale Medien Unterstützung bieten, auch in der direkten *Kommunikation* können sie eingesetzt werden, um auf die sprachliche Diversität der Schüler*innen einzugehen (Schulz, Krstoski, Lion & Neumann, 2019). Dabei bezieht sich die sprachliche Diversität nicht nur auf Sprachen aus anderen Ländern sondern auch auf die Gebärdensprache⁶. Um darauf einzugehen, kann die Sportlehrperson einfache fachspezifische Gebärden wie *Sitzkreis*, *Ball* oder *Linienaufstellung* einführen und zusätzlich zur Lautsprache verwenden. Dabei wird von der Lehrkraft nicht erwartet, dass sie die Gebärdensprache in Gänze lernt. Sie kann beispielsweise Apps verwenden oder einzelne Wörter in einem Online-Lexikon nachschlagen, zu denen die zugehörige Gebärde in Form eines Videos dargestellt wird. Solche digitalen Tools gibt es beispielsweise für das Erlernen der Deutschen Gebärdensprache (DGS)⁷, der Brailleschrift⁸ oder auch des Lorm-Alphabets⁹. Durch die rituelle Einführung einzelner Gebärden in den Unterrichtsablauf kann zudem das Interesse der Mitschüler*innen für die Sprache geweckt werden. Dabei bietet sich auch der Einsatz von Planungsrahmen an, um im Vorfeld zu klären, welche Begriffe schon eingeführt wurden und welche neuen Wörter durch den Einsatz von Gebärdensprache oder lautbegleitenden Gebärden unterstützt werden sollen. Auch hinsichtlich der schwierigen räumlich-akustischen Gegebenheiten in der Sporthalle ergeben sich Potenziale durch die Verwendung von Symbolen für organisatorische Hinweise bzw. Rituale. Sind gehörlose Schüler*innen in der Klasse, können Äußerungen durch die Funktion der Spracherkennung auf mobilen Endgeräten direkt in Schriftsprache umgewandelt werden. Dadurch können sich diese Schüler*innen den Inhalt schriftlich erschließen. Ergibt sich eine sprachliche Barriere aufgrund unterschiedlicher Erstsprachen, können Übersetzungsprogramme zum Einsatz kommen. Damit ist es mittlerweile möglich, geschriebene und auch gesprochene Texte zwischen Sprachen zu übersetzen und so eine Konversation zu führen. Ebenso kann die Verwendung von *Talkern* (elektronische Sprachausgabehilfen) die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ermöglichen, wenn diese sonst aufgrund kognitiver oder körperlich-motorischer Einschränkungen erschwert ist. Selbstverständlich können digitale Hilfsmittel nicht nur in der direkten Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen unterstützend eingesetzt werden. Auch wenn die Schüler*innen untereinander in Kommunikation treten, können digitale Medien Hilfsstrukturen bieten. Dies konnten auch André und Hastie (2018) in einer Studie zeigen, in der Schüler*innen gemeinsam Sportspiele entwickeln sollten, wobei die Interventionsgruppe für ihre Absprachen eine digitale Kommunikationsplattform nutzte. Zwar empfand die Lehrkraft den Aufwand der Vorbereitung höher und die Schüler*innen waren (im Vergleich zur Kontrollgruppe) verhaltener im Entwickeln der Spiele, dafür konnten jedoch produktivere Interaktionen zwischen den Lernenden festgestellt werden. [39]

Soll bei den Schüler*innen eine *Bewegungsvorstellung* zu einer bestimmten Bewegung angeregt werden, können neben Demonstrationen zusätzlich Videos (inklusive sprachlicher Instruktionen) eingesetzt werden und sowohl den auditiven als auch den visuellen Verarbeitungskanal ansprechen. Durch die Präsentation in Form eines Videos können sich die

Schüler*innen die Bewegung mehrfach und zeitlich flexibel anschauen, ohne von der einmaligen Erklärung oder der Demonstration durch die Lehrkraft oder Mitschüler*innen abhängig zu sein. Die Möglichkeit, das Video in Zeitlupe wiederzugeben oder es an spezifischen Stellen anzuhalten, verstärkt diesen Effekt (Zhang & Li, 2018). Videos sollten im Sinne eines (inkluisiven) Sportunterrichts jedoch nicht ausschließlich als Leitbildorientierung für eine vorgegebene Zielbewegung eingesetzt werden, sondern sollten den Schüler*innen auch Anregungen für neue Bewegungsideen und kreative Lösungswege aufzeigen, wie beispielsweise eine Rhythmus-Choreographie mit Basketbällen¹⁰ oder Tanzmoves im Rollstuhl¹¹. Nach dem Einsatz solcher Videos kann durch das Stellen konkreter Reflexionsfragen ein Monitoring des (Sprach-)Verstehens durch die Lehrkraft stattfinden. Zudem können die Videos als Sprachanlass zur Schaffung eines sprachlich kommunikativen Milieus beitragen (Theisel & Glück, 2012). Im Austausch über solche Videos kann die Lehrkraft gezielt modellieren sowie sprachliche Zielstrukturen anbahnen und evozieren. [40]

Darüber hinaus kann durch den Einsatz von Videos auch das *Bewegungsverstehen* der Schüler*innen gefördert werden (van Rossum & Morley, 2018). Einerseits können die Lernenden auf Video aufgenommen und ihnen im Anschluss daran anhand des Videos eine Rückmeldung gegeben werden. Durch die visuelle Unterstützung kann ohne aufwändige sprachliche Erklärungen beispielsweise auf eine spezifische Bewegungsausführung hingewiesen werden. Auch wenn sich Schüler*innen gegenseitig Feedback zu einer Bewegungsausführung geben oder sich gegenseitig eine Technik erklären, können Videoaufnahmen unterstützend wirken. In der zuvor bereits erwähnten Studie von Schiedek und Menges (2018) (siehe Einleitung) sollten sich die Schüler*innen mithilfe von Videoannotationen mit integrierter Chatfunktion gegenseitig Feedback geben. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass Kommunikationsbarrieren durch die Videoannotation insbesondere für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgebaut werden konnten und sowohl die Häufigkeit als auch die Qualität der Kommunikationsbeiträge im Vergleich zur Kontrollgruppe stiegen. Neben dem Einsatz zur Anregung von Peer-Feedback können Videos so vorbereitet werden, dass sie an bestimmten Knotenpunkten stoppen und die wichtigsten Merkmale in schriftlicher Form aufgezeigt werden. Einerseits können die Schüler*innen dadurch mit bestimmten Fachtermini vertraut gemacht werden. Andererseits können die Schüler*innen die Knotenpunkte direkt mit der visuellen Darstellung verknüpfen und den Bewegungsablauf besser verstehen, auch wenn sie beispielsweise die Erklärung in der deutschen Lautsprache nicht erfassen könnten. [41]

In diesem Sinne können digitale Medien auch zur *Sprachförderung* eingesetzt werden. Werden beispielsweise Fotos einer Spielsituation gemacht, können die Schüler*innen im Nachhinein die Aufgabe bekommen, auf dem Foto anspielbare Personen und mögliche Laufwege einzuzeichnen. So werden sie darin unterstützt ihren sportspezifischen Wortschatz in diesem konkreten Beispiel um die Begriffe *Laufweg*, *decken*, *freilaufen*, etc. zu erweitern und werden in ihrer Sprachbewusstheit gefördert (Gebken & van de Sand, 2022). Durch das Einzeichnen des Deckungsverhaltens und der Laufwege, kann mit visueller Unterstützung der Aufbau der Konzepte angeregt werden (siehe u. a. Glück, 2010), so dass die Schüler*innen verstehen, was sich hinter den Wörtern *Decken* und *Freilaufen* verbirgt. An diesem Beispiel wird besonders deutlich, dass Fachunterricht auch fachbezogenes Sprachlernen beinhaltet. Zudem wird ein Sprachanlass geboten und die Schüler*innen werden dazu angeregt kommunikativ aktiv zu werden und die deutsche Sprache anzuwenden (Arzberger & Erhorn, 2013b). Weitere Sprachanlässe können kooperative Lernszenarien, wie die Erstellung eines Medienprodukts, einer Gruppenchoreografie oder auch einer QR-Code Schnitzeljagd bieten. Besonders aktivierend sind diese, wenn ein aktueller Lebensweltbezug hergestellt und durch den Einbezug von Trends, wie z. B. TikTok, ein motivierender Reflexionsanlass geboten wird. [42]

Allerdings muss beachtet werden, dass der Medieneinsatz ebenso potenzielle Barrieren bergen kann, z. B. wenn Schüler*innen mit Sinnes- oder auch körperlich-motorischen Beeinträchtigungen visuelle und/oder auditive Reize nicht wahrnehmen oder digitale Technologien nicht bedienen können. Jeder Medieneinsatz sollte dementsprechend zuvor auf potenzielle Barrieren hin untersucht werden, die sich aus der Heterogenität der Schüler*innen ergeben. [43]

4. Praxisbeispiel für ein multimediales Unterrichtsmaterial: *Parcours* mit der App „Book-Creator“

Im Folgenden wird ein Praxisbeispiel vorgestellt, welches im Rahmen einer Studie entwickelt und anhand der Rückmeldung von 22 Sportlehrkräften weiterentwickelt wurde (Busse, 2021)¹². Das Material zeigt, wie digitale Medien im (inklusive) Sportunterricht eingesetzt werden können, um sprachliche Barrieren zu vermindern bzw. ihnen zu begegnen. Dabei wurde versucht möglichst viele Kommunikationsformen abzudecken. Für den konkreten Einsatz in der Schule sollte es auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden, um die Lernenden durch die vielen Möglichkeiten nicht zu überfordern. [44]

Um allen Schüler*innen den Zugang zu Unterrichtsinhalten zu ermöglichen, wurde beispielhaft ein multimediales Unterrichtsmaterial in Form eines E-Books zum Thema *Parcours* erstellt. Das Material wurde mit der browserbasierten Anwendung *Book Creator*¹³ erstellt, welche für die Bücher-App von Apple optimiert ist. Dabei können Fotos gezoomt, Videos und Audiodateien abgespielt und Textpassagen mittels der iOS internen Vorlesefunktion (VoiceOver) vorgelesen werden. Zudem kann ähnlich wie in einem physischen Buch umgeblättert werden. Alternativ kann das erstellte Buch auch (auf nahezu jedem beliebigen Endgerät) über den Browser betrachtet werden. Bei der Erstellung des Materials wurden vielfältige Darstellungen bzw. Rezeptionsmöglichkeiten verwendet, damit jedes Individuum unabhängig seiner/ihrer körperlich-motorischen und kognitiven Fähigkeiten, die Möglichkeit hat, die dargestellten Inhalte zu erfassen. Um dies zu erreichen, kommen neben Aufbau- und Übungsbeschreibungen in Form eines Textes auch Bilder, Videos und Audioaufnahmen zum Einsatz. Um den Zugang auch für Schüler*innen zu gewährleisten, die mit der deutschen Sprache nicht vertraut sind, wurde das Material bilingual erstellt. Hier wurde sich beispielhaft für Deutsch und Bulgarisch entschieden, je nach Schüler*innenschaft könnte aber auch jede andere Sprache angewendet werden. Ziel ist es, dass die Schüler*innen mit dem multimedialen digitalen Buch größtenteils selbstständig arbeiten und so eigenständig vielfältige sportliche Erfahrungen sammeln können. Das Material wurde beispielhaft für den Bereich *Parcours* entwickelt, kann aber ebenso mit jedem anderen Inhalt, der in Stationsarbeit erarbeitet werden kann, gefüllt werden. [45]

Beispielhafte Einbindung in den Unterricht:

Nach einer gemeinsamen Erwärmung werden die Schüler*innen in Gruppen eingeteilt und jede Gruppe erhält ein Tablet. Auf jedem Tablet befindet sich das Material der Unterrichtseinheit als E-Book, welches alle nötigen Informationen für die Schüler*innen enthält. Nachdem jeder Gruppe eine Stationsnummer zugeteilt wird, arbeiten die Schüler*innen größtenteils selbstständig. Die Gruppen suchen die zugeteilte Stationsnummer auf der Stationsübersicht im E-Book und schauen sich das zugehörige Video an. Darin wird erläutert, welche Materialien sie benötigen und wie sie ihre Station aufbauen sollen. Anhand der Stationsübersicht mit dem Hallenplan können sie sehen, wo sie ihre Station in der Halle aufbauen sollen. [46]

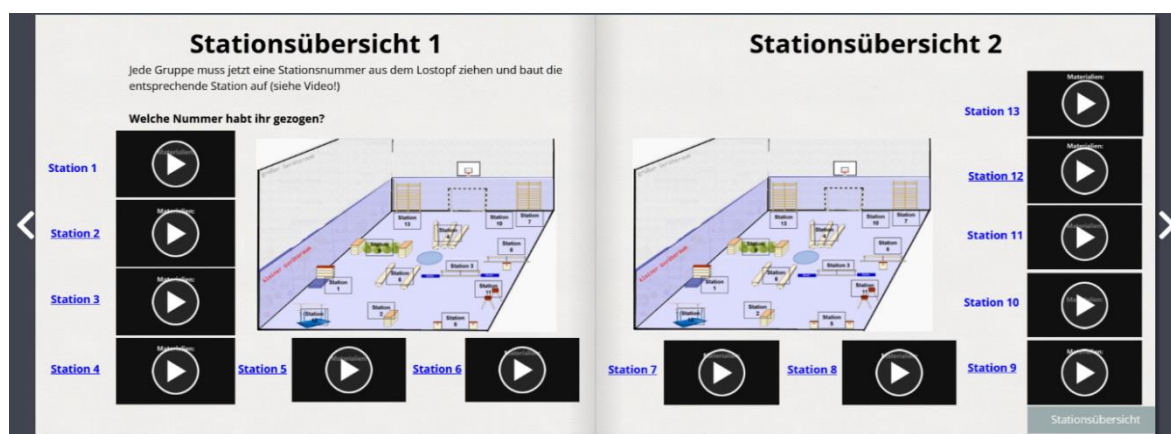


Abbildung 1: Screenshot der Stationsübersicht des multimedialen Unterrichtsmaterials „Parcours“

Ist die Station aufgebaut, klicken die Schüler*innen ihrer Stationsnummer entsprechend auf „Station X“ neben dem Video und gelangen so direkt zur Stationskarte. [47]

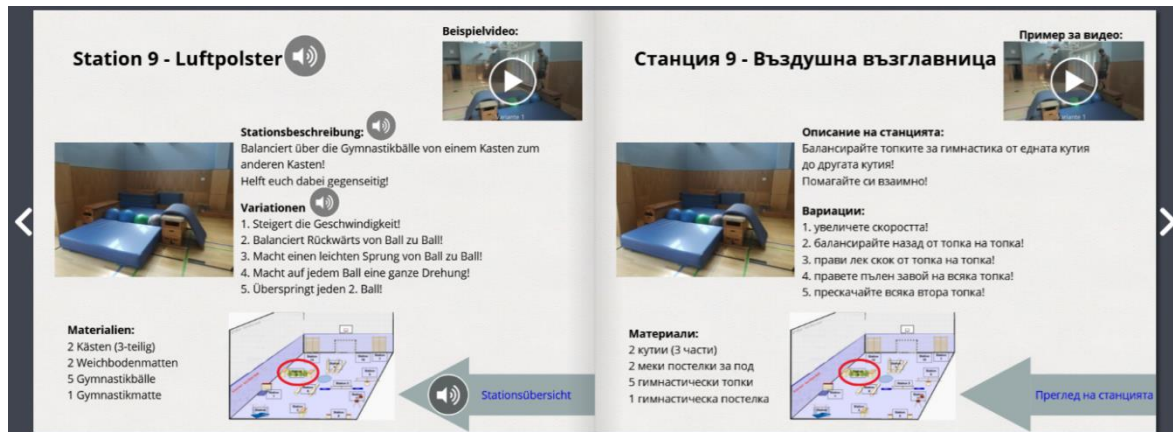


Abbildung 2: Screenshot einer Stationskarte des multimedialen Unterrichtsmaterials „Parcours“

Auf der Stationskarte sehen die Schüler*innen ein Foto der Station, eine Stationsbeschreibung sowie eine Beschreibung verschiedener Variationen, die sie erproben können. Zusätzlich gibt es zu jeder Station ein Beispielvideo, auf dem verschiedene Varianten gezeigt werden. Die Stationskarte kann mit der Vorlesefunktion vorgelesen werden, bzw. können bei Bedarf Audioaufnahmen ergänzt werden. Jede Stationskarte ist auf der linken Seite auf Deutsch und auf der rechten Seite auf Bulgarisch abgebildet. Damit ist es möglich, beide Sprachen in einer Ansicht zu sehen, sodass Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachen die Stationskarte gleichzeitig erfassen können. Nach der Durchführung der Station bzw. Ablauf einer festgesetzten Zeit, blättert jede Gruppe in ihrem digitalen Buch um und gelangt zur Stationskarte ihrer nächsten Station. Nach Durchführung ausgewählter oder aller Stationen baut jede Gruppe ihre letzte Station ab und gibt die Tablets zurück. Durch das multimediale Unterrichtsmaterial entfallen viele organisatorische Aufgaben der Lehrkraft, da die Schüler*innen den gesamten Auf- und Abbau, als auch die Stationserklärungen eigenständig erfassen und durchführen können. Durch diese Eigenständigkeit der Schüler*innen im Lernprozesse hat die Lehrkraft viele zeitliche Ressourcen, um die Lernenden individuell zu begleiten, Hilfestellung und Rückmeldung geben und gezielt zu fördern. [48]

Limitationen:

Die im Rahmen der Studie befragten Sportlehrkräfte wiesen darauf hin, dass sich bei der Erstellung eines solchen Materials unbedingt an den Bedürfnissen der Lerngruppe orientiert werden sollte. Verfügen beispielsweise alle Lernenden über umfangreiche Deutschkenntnisse, kann auf den Einsatz einer zweiten Sprache verzichtet werden, um die Fülle an Informationen auf den Stationskarten zu reduzieren. Auch der Grad des selbstständigen Arbeitens ist an die Lerngruppe anzupassen. Wenn die Schüler*innen es nicht gewohnt sind eigenständig zu arbeiten, sollten sie langsam an das selbstständige Arbeiten herangeführt werden und Organisationsstrukturen erst nach und nach abgebaut werden. Insbesondere beim eigenständigen Aufbau der Stationen sollte die Lehrkraft vor dem Beginn der Stationsarbeit alle Stationen auf einen sachgemäßen Aufbau hin kontrollieren, um Sicherheitsrisiken zu minimieren. Die befragten Lehrkräfte wiesen darüber hinaus auf den hohen Zeitaufwand bei der Erstellung des Materials hin. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, die Zusammenarbeit im Fachkollegium zu stärken und gemeinsam eine Sammlung an Stationskarten, Videos und anderen digitalen Materialien anzulegen. Durch eine Kultur des Teilens können vielfältige Materialien gemeinsam und nachhaltig genutzt werden. [49]

5. Diskussion & Ausblick

In diesem Beitrag wurden vielfältige Potenziale digitaler Medien für die Unterstützung eines sprachsensiblen (inklusive) Sportunterrichts herausgearbeitet. Mit Hilfe von Videos und

Animationen können Schüler*innen Inhalte erfassen, ohne allein auf das Verständnis von lautsprachlichen oder schriftlich gegebenen Instruktionen angewiesen zu sein. Mithilfe von z. B. Übersetzungsprogrammen, Technologien zur Unterstützten Kommunikation (Talker) oder auch anderen assistiven Technologien können Inhalte im (inklusive)n Sportunterricht sprachsensibel und barrierearm angeboten werden. Darüber hinaus können durch die Verwendung der Videoannotation und von Kommunikationsplattformen kommunikative Aspekte von Lernprozessen erweitert und so die Teilhabe der Lernenden unterstützt werden. Das vorgestellte Praxisbeispiel zeigt auf, wie vielfältige Kommunikationsformen durch multimediale Unterrichtsmaterialien unterstützt werden können. Allerdings wurde dieses bisher lediglich von Lehrkräften evaluiert, eine empirische Absicherung durch eine Studie mit Schüler*innen steht aus. [50]

Im Gegensatz zu anderen Fächern spielen im Sportunterricht die Sprachbeiträge der Schüler*innen meist eine weniger wichtige Rolle zur Erreichung der Stundenziele. Schüler*innen können das sportliche Bewegen häufig auch ohne elaborierte Sprache für sich als gewinnbringend erleben (Gebken & van de Sand, 2022). Diese Umstände bieten Schüler*innen unabhängig von ihren sprachlichen Kompetenzen häufig einen anderen Rahmen als der Klassenraum: sie trauen sich mehr zu und werden zum freieren Sprechen angeregt (van de Sand, 2020). Diese Erkenntnisse sollten bei der Beschäftigung mit sprachlichen Aspekten im (inklusive)n Sportunterricht immer mit bedacht werden und die Vermittlung von Freude an Bewegung und am Spüren des eigenen Körpers sollte als Kernanliegen von Sportunterricht im Vordergrund stehen. Dennoch sollte die Sprachförderung in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse abhängig von den Lernvoraussetzungen der Lerngruppe immanent mitgedacht werden. [51]

Im vorliegenden Beitrag wurde dargestellt, dass im sprachsensiblen (inklusive)n Sportunterricht durch die Einbeziehung der Rezeption und Produktion digitaler Medien die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen erweitert werden können. Da ein Großteil dieser Einsatzmöglichkeiten im (inklusive)n Sportunterricht bisher nicht empirisch untersucht wurde, bedarf es weiterer empirischer Studien in diesem Themenfeld. Um dem Anspruch von Inklusion gerecht zu werden, sollte der Ansatz zukünftiger Forschung von einer Grundhaltung ausgehen, die die Vielfalt der unterschiedlichen Fähigkeiten und Sprachkenntnisse der Schüler*innenschaft weniger als Problem, sondern vielmehr als Chance für die individuelle und soziale Entwicklung begreift. [52]

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2017A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

² Laut Jürgens und Neuber (2020) ist die Grundvoraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe die Teilnahme. Darüber hinaus muss die Person in das soziale Gefüge eingebunden sein (Teilsein), sowie die Möglichkeit haben, einen aktiven Beitrag zum Miteinander zu leisten (Teilgabe).

³ Nicht zu verwechseln mit Leichter Sprache. Diese ist laut Maaß (2015) eine Varietät des Deutschen, welche sowohl syntaktisch als auch semantisch-lexikalisch reduziert ist. Darüber hinaus ist sie, anders als die Einfache Sprache, durch eine inhaltliche Reduktion bezgl. des Weltwissens gekennzeichnet und visuell auf eine besondere Art und Weise gestaltet.

⁴ Ein BIGMack ist ein Hilfsmittel zur Kommunikationsanbahnung. Bei Betätigung des Tasters wird eine aufgenommene Sprachmitteilung, ein Geräusch oder Musik wiedergegeben. Diese kann jederzeit neu aufgenommen und an die jeweilige Situation angepasst werden.

⁵ z. B. die Website DeepL, abrufbar unter <https://www.deepl.com/translator>.

⁶ An dieser Stelle ist festzuhalten, dass „gebärdensprachige Personen als kulturelle und sprachliche Minderheit in Deutschland [...] anerkannt werden und dementsprechend eben *nicht* entlang eines diagnostischen Kriterienmanuals als behindert zu klassifizieren sind“ (Biewer, Proyer & Kremsner, 2019, S. 98).

- ⁷ z. B. die Website SignDict, abrufbar unter <https://signdict.org>.
- ⁸ z. B. die App Braille Übungen, verfügbar im Apple App Store unter <https://apps.apple.com/de/app/braille-%C3%BCbungen/id1509922958>.
- ⁹ z. B. die App Lern Lormen, verfügbar im Apple App Store unter <https://apps.apple.com/de/app/lern-lormen/id1057011978>.
- ¹⁰ z. B. als Anregung Stomp (Professionell) <https://www.youtube.com/watch?v=-YhQsw03yk> oder im Schulkontext <https://www.youtube.com/watch?v=IPeMHmjRn5I>
- ¹¹ z. B. Wings for Life Performance <https://www.youtube.com/watch?v=pYYnI6IdRdo>
- ¹² Wir danken Jonas Busse herzlich für die Bereitstellung des im Rahmen seiner Studie entstandenen Materials.
- ¹³ verfügbar unter <https://bookcreator.com/>.

Literatur

- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- André, M. & Hastie, P. (2018). Comparing teaching approaches in two student-designed games units. *European Physical Education Review*, 24(2), 225–239. doi: 10.1177/1356336X16681955
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013a). Sprachförderung im Sportunterricht? Möglichkeiten und Grenzen. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit* (S. 132–138). Magglingen.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013b). *Sprachförderung in Bewegung: Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2020). *Was ist Barrierefreiheit?* Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Born, J. (2009). Vom Stufenbarren in die Halfpipe. Die deutsche Sportsprache im historischen Wandel. In A. Burkhardt & P. Schlobinski (Hrsg.), *Flickflack, Foul und Tsukahara: Der Sport und seine Sprache* (Thema Deutsch, Bd. 10, S. 11–33). Mannheim: Dudenverl.
- Bosse, I. (2020). Bildung inklusiv gestalten: Teilhabe in, an und durch Medien. *Friedrich Jahresheft*, 38, 94–95.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik* (Akademie Studienbücher - Sprachwissenschaft, 2. Aufl.). Berlin: Akad.-Verl. doi: 10.1524/9783050062907
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft: Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf
- Burgschmidt, E. (2003). Hallo Sport: Die Interdependenz von Gemein- und Fachsprachen am Beispiel des Sports. In U. Jung & A. Kolesnikova (Hrsg.), *Fachsprachen und Hochschule: Forschung - Didaktik - Methodik* (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 9, S. 135–146). Frankfurt am Main: Lang.
- Busse, J. (2021). *Mediengestützter Sportunterricht: Allgemeine Fragestellungen*. (unveröffentlichte) Staatsexamensarbeit. Universität Leipzig, Leipzig.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren* (5. Auflage, S. 105–161). München: Reinhardt.

- Derecik, A. & Tiemann, H. (2020). Integration im Sport - Inklusion im Sport - Diskurse und Perspektiven. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 1–24). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-53385-7_25-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_25-1)
- Dober, R. (2019). Medieneinsatz im Sportunterricht. Schüler unterstützen - Lehrkräfte entlasten. *SportPraxis*, 60(Sonderheft), 7–12.
- DSLVL, dvs, DOSB & FSW. (2019). *Memorandum Schulsport: beschlossen von DSLVL, dvs, DOSB und FSW im Herbst 2019: aktualisierte Fortschreibung des "Memorandum zum Schulsport" (2009)*. Verfügbar unter: https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/Memorandum_Schulsport_2019.pdf
- Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *Spectrum*, 26(1), 25–47.
- Fast, N. & Kastrup, V. (2017). Sprachförderung bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht: Eine explorative Studie zu Erfahrungen von Sportlehrkräften. *Sportunterricht*, 66(10), 302–307.
- Gantefort, C. (2013). 'Bildungssprache' - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 9, S. 71–105). Münster: Waxmann.
- Gebken, U. & van de Sand, S. (2022). Sprachbildung im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 46(2), 2–7.
- Glück, C. W. (2010). *Mit Sprache teilhaben: Positionspapier der dgs zur Inklusion*, Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Verfügbar unter: http://sprachheilarbeit.info/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Positionspapier_MitSprache_Inklusion.pdf
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2020). Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht - eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 382–405. doi: [10.4119/hlz-2546](https://doi.org/10.4119/hlz-2546)
- Kannengieser, S. (2019). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (German Medical Collection, Bd. 157, 4., aktualisierte Auflage). München: Urban & Fischer. doi: [10.1016/C2017-0-00391-9](https://doi.org/10.1016/C2017-0-00391-9)
- Kehm, S. & Tiemann, H. (in Druck). Anforderungen an Sportlehrkräfte im Kontext von Digitalisierung und Inklusion. In S. Ganguin, C. W. Glück & H. Tiemann (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung. Praxis digital gestalten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kniffka, G. (2017). Scaffolding - Möglichkeiten, sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (4. Auflage, S. 221–237). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krone, L. (2015). Sport für alle, mit allen: Teil 2: Methodisch-didaktische Hinweise für die Planung von Sportunterricht in inklusiven Settings. *Betrifft Sport*, (3), 12–15.
- Krüger, M., Kaulvers, J., Haller, P., Lekehal, S., Mavruk, G., van de Sand, S. et al. (2019). Sprachbildung im Sportunterricht. Begriffe, Grundlagen und Perspektiven. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 84–105. doi: [10.5771/2196-5218-2019-1-84](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2019-1-84)
- Kuhlmann, D. (1985). Kommunikation im Sportunterricht. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 13(3), 310–328. doi: [10.1515/zfgl.1985.13.3.310](https://doi.org/10.1515/zfgl.1985.13.3.310)
- Leineweber, H. (2020). *Inklusiver Sportunterricht: Anlass für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften?* Dissertation. Deutsche Sporthochschule Köln, Köln.
- Leineweber, H. & Lüsebrink, I. (2021). (Verschenkte) Potenziale der Verzahnung von Sprache und Sport - fallorientierte Lehre zum sprachsensiblen Unterricht im Fach Sport. In A. Großhauser, A. Köpfer, H. Siegismund, A. Großhauser, A. Köpfer & H. Siegismund (Hrsg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung: Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge* (Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik, Band 4, S. 133–152). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung - Der sprachensible Fachunterricht*, Hanns Seidel Stiftung. Verfügbar unter: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leistner, P., Kittel, M. & Liebl, A. (2015). Akustische Gestaltung von Sport- und Schwimmhallen. *Lärmbekämpfung*, 10(4), 162–174. Verfügbar unter: <https://www.ibp.fraunhofer.de/content/dam/ibp/ibp-neu/de/dokumente/publikationen/ak/leistner-kittel-liebl-akustische-gestaltung-von-sport-und-schwimmbhallen.pdf>
- Luchtenberg, S. (2010). Language Awareness. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9, 2. Aufl., S. 107–117). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch* (Barrierefreie Kommunikation, Bd. 1). Münster: Lit.
- Maaß, C. & Rink, I. (2020). Barrierefreiheit. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung: Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 39–43). Stuttgart: J.B. Metzler. doi: [10.1007/978-3-476-05738-9_6](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05738-9_6)
- Michalak, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht: Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.
- Schiedek, S. & Menges, K. (2018). Stärkung der Schülerinnen- und Schülerkommunikation durch die Methode der Videoannotation im inklusiven Sportunterricht. In E. K. Balz (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse. 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover* (S. 104–106). Hamburg: Feldhaus.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schulz, L., Krstoski, I., Lion, N. & Neumann, D. (2019). Digital-inklusive Unterricht: Didaktische Integration digitaler Medien im gemeinsamen Unterricht. *SCHULE inklusiv*, (4), 10–15.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Sprachheilarbeit*, 57(1), 24–34.
- Thomas, M. & Leineweber, H. (2018). Heterogenitätsdimensionen von Schüler/-innen im Sportunterricht und das Belastungsempfinden von Sportlehrkräften. In J. Kleinert & J. Wolf (Hrsg.), *Schulsport 2020: Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 40, S. 71–90). Baden-Baden: Academia Verlag.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht: Herausforderung und Bereicherung. *Sportunterricht*, 61(6), 168–172.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten - didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Aachen: Meyer & Meyer Sportverlag.
- Tiemann, H. & Kehm, S. (2021). Inklusiven Sportunterricht digital unterstützen: Anregungen und Ideen zur Förderung der gleichberechtigten Teilhabe aller Lernenden durch digitale Medien. *Sportpädagogik*, 45(4), 25–29.
- Van de Sand, S. (2020). *Sprachbildung im Sportunterricht der Grundschule - eine explorative Studie unter besonderer Berücksichtigung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. doi: [10.17185/DUEPUBLICO/71841](https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/71841)
- Van Rossum, T. & Morley, D. (2018). The role of digital technology in the assessment of children's movement competence during primary school physical education lessons. In J. Koekoek & I. van Hilvoorde (Hrsg.), *Digital Technology in Physical Education: Global*

Perspectives (Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport, S. 48–68). London: Taylor and Francis.

Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften* (Bd. 2). Berlin: Volk und Wissen.

Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2015). *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben: Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben* (10 Aufl.). Halle (Saale): IFTO. Verfügbar unter: https://zfamedien.de/downloads/ZFA/TOP_Broschuere-gesamt.pdf

Zhang, T. & Li, H. (2018). Digital video and self-modeling in the PE classroom. In J. Koekoek & I. van Hilvoorde (Hrsg.), *Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives* (Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport, S. 19–31). London: Taylor and Francis.

Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (Lehrerinnenbildung gestalten, Bd. 3, 45–55). Münster: Waxmann.

Kontakt

Svenja Kehm, Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät, Sportdidaktik / Bewegungspädagogik, Jahnallee 59, 04109 Leipzig
E-Mail: svenja.kehme@uni-leipzig.de

Zitation

Kehm, S., Wirths, H., Tiemann, H. & Glück, C. W. (2023). Digitale Medien zur Unterstützung eines sprachsensiblen (inklusive)n Sportunterrichts. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi: [10.21248/Qfl.112](https://doi.org/10.21248/Qfl.112)

Eingereicht: 14. Oktober 2022

Veröffentlicht: 25. Mai 2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.