

Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Sprach- und Bewegungszentrums auf den Elbinseln

Stand: 16.11.2013

AutorInnen:

Prof. Dr. Jan Erhorn

Prof. Dr. Ingrid Bähr

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung	7
2.1 Die Bildungsoffensive Elbinseln und das Konzept der „lokalen Bildungslandschaften“	7
2.2. Das Sprach- und Bewegungszentrum	10
3. Konzept und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung	16
4. Bausteine der wissenschaftlichen Begleitforschung	17
4.1. Baustein A: Ausarbeitung einer Wirkungskette und von Raumvergabekriterien.....	17
4.2. Baustein B: Portraits der Akteure und des Netzwerks	21
4.2.1. Methodisches Vorgehen	21
4.2.2. Ergebnisse.....	23
4.2.3. Konsequenzen und Ausblick.....	32
4.3. Baustein C: Portraits von Nutzergruppen.....	33
4.3.1. Methodisches Vorgehen	34
4.3.2. Ergebnisse.....	34
4.3.3. Ausblick	56
4.4. Baustein D: Theoretische Grundlagen der Sprach- und Bewegungsförderung.....	57
4.4.1. Spracherwerb	57
4.4.2. Bewegungsentwicklung	64
4.4.3. Bewegung und Gesundheit	69
4.4.4. Verknüpfungen von Bewegung und Sprache	72
4.5. Baustein E: Bestehende Konzepte der Sprach- und Bewegungsförderung	74
4.5.1. Konzepte zur Förderung der Sprechmotorik.....	74
4.5.2. Handlungsorientierte Konzepte.....	76
4.5.3. Psychomotorisch orientierte Konzepte	78
4.5.4. Konzepte des „bewegten Lernens“	79
4.5.5. Die „Total Physical Response“-Methode	80
4.6. Baustein F: Zielgruppenspezifische Werkstätten mit lokalen Anbietern.....	82
4.6.1. Konzept	82
4.6.2. Beispiel Werkstattreihe „Angebote für Klein- und Vorschulkinder“.....	83

4.7.	Baustein G: Zielgruppenspezifische Handreichungen für die Sprach- und Bewegungsförderung.....	86
4.7.1.	Angebote für Klein- und Vorschulkinder	87
4.7.2.	Angebote für Kinder der Primar- und Sekundarstufe I	91
4.7.3.	Angebote für Erwachsene und FreizeitsportlerInnen	94
4.8.	Baustein H: Begleitung ausgewählter Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung.....	98
4.8.1.	Methodisches Vorgehen	99
4.8.2.	Kurzbeschreibung der begleiteten Angebote	99
4.9.	Baustein I: Summative Evaluation	105
4.9.1.	Methodisches Vorgehen	106
4.9.2.	Ergebnisse zur Angebots- und Nutzungsstruktur.....	111
4.9.3.	Ergebnisse zur Durchführungsqualität der Angebote	121
4.9.4.	Ergebnisse zur Nutzungsqualität der Angebote.....	136
4.9.5.	Ergebnisse zur Erlebnisqualität und zur Motivation zur weiteren Kursteilnahme bzw. zum Kursangebot	141
4.9.6.	Ergebnisse zu Kompetenzen und der NutzerInnen	143
4.9.7.	Kritische Anmerkungen und Fazit zur summativen Evaluation	154
5.	Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung	157
5.1.	Entwicklungsbedarf für den Anteil von Angeboten der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung.....	158
5.1.1.	Weiterentwicklung vorhandener Angebote	158
5.1.2.	Etablierung neuer Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung.....	159
5.1.3.	Gestaltung der Vergabe von Raum- und Hallenzeiten.....	160
5.2.	Problem der Nachfrage nach Angeboten des Sprach- und Bewegungszentrums	161
5.2.1.	Ausrichtung der Angebote des Sprach- und Bewegungszentrums an den Interessen der potentiellen NutzerInnengruppen	162
5.2.2.	Bewerbung der Angebote des Sprach- und Bewegungszentrums.....	162
5.2.3.	Zeitliche Abstimmung der Angebote	163
6.	Forschungsperspektiven	164
7.	Literaturverzeichnis	167
8.	Anhang.....	176
5.1.	Anhang A: Leitbild des SBZs: „Wer sich nicht bewegt, bleibt sprachlos sitzen!“	176

8.1.	Anhang B: Projektsteckbrief des SBZ.....	178
8.2.	Anhang C: Interviewleitfaden für die Portraits der Kooperationspartner und des Netzwerks des SBZs.....	180
8.3.	Anhang D: Fragebogen zu den sport- und bewegungsbezogenen Wünschen, Einstellungen und Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen	181
8.4.	Anhang E: Fragebogen zu den sport- und bewegungsbezogenen Wünschen, Einstellungen und Aktivitäten von Frauen	186
8.5.	Anhang F: Fragebogen für Angebote für Klein- u. Vorschulkinder.....	191
8.6.	Anhang G: Fragebogen Lehrkraft Sportunterricht	194
8.7.	Anhang H: Fragebogen Sprachkurs am SBZ.....	197
8.8.	Anhang I: Fragebogen zum Sportunterricht am SBZ	201
8.9.	Anhang J: Fragebogen Bewegungskurs am SBZ	204
10.1.	Anhang K: Fragebogen zum Fußballkurs am HdJ	208
10.2.	Anhang L: Fragebogen Bewegungskursleiter/innen am SBZ	211
10.3.	Anhang M: Fragebogen Sprachkursleiter/innen am SBZ.....	215

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht beschreibt die Arbeitsweise, die Arbeitsfelder und die Arbeitsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Sprach- und Bewegungszentrums (SBZ) auf den Elbinseln durch den Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Bevor jedoch der inhaltliche Aufbau des Berichts erläutert wird, soll zunächst in gebotener Kürze der Entstehungszusammenhang der Begleitforschung verdeutlicht werden. Nach einem ersten Kontakt im Frühjahr 2010 folgte eine regelmäßige Teilnahme universitärer VertreterInnen an den Sitzungen der Koordinierungsgruppe. So konnte ein erster Eindruck vom Arbeitsstand, von den kooperierenden Akteuren und von den möglichen Arbeitsfeldern einer wissenschaftlichen Begleitforschung gewonnen werden. Begleitet wurde diese Phase von regelmäßigen Treffen mit VertreterInnen der Bildungsoffensive Elbinseln (BOE) bzw. der Internationalen Bauausstellung (IBA), insbesondere Herrn Jürgen Dege-Rüger. Auf der Grundlage dieser ersten Phase wurde ein Konzept für das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung entworfen.¹ Im Sommer 2011 wurde die Zusammenarbeit in ein formales Kooperationsverhältnis zwischen der IBA Hamburg GmbH und der Universität Hamburg überführt, wobei die IBA die Finanzierung einer halben Projektstelle für den Zeitraum von 2,5 Jahren übernahm. Von Seiten der Universität Hamburg wurde die Kooperation durch das Einbringen personaler Ressourcen fest angestellter Wissenschaftler/innen, das Bereitstellen von Räumlichkeiten und Equipment für Projektmitarbeiter/innen sowie Hilfskräfte und die Begleitung des Projektes durch studentische Seminare unterstützt; zusätzlich konnte die Kooperation von der Universität Hamburg durch die Einwerbung von Geldern für die Finanzierung von zwei halben Stellen über den Zeitraum eines Jahres gestärkt werden. Auf diese Weise war es möglich, einen Mitarbeiter (Dr. Jan Erhorn; Sportdidaktik) über den kompletten Projektzeitraum – im Jahr 2012 sogar mit einer vollen Stelle – zu beschäftigen, der die inhaltliche Leitung und Koordination der wissenschaftlichen Begleitforschung übernahm und für das Jahr 2012 eine weitere Mitarbeiterin (Christina Arzberger; Deutschdidaktik) mit einer halben Stelle anzustellen. Erst vor dem Hintergrund dieser personellen und fachlichen Ressourcen war eine Umsetzung des ambitionierten Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitforschung möglich.

Denn im Unterschied zu vorherrschenden Formen einer Begleitforschung als Messung von Wirkungen und Bewertung von Maßnahmen, sollte sich die prozessbegleitende Forschung des SBZs in die Projektentwicklung einbringen, sich an den Bedarfen der lokalen Akteure orientieren und ihnen helfen, den selbst gesetzten Ansprüchen gerecht zu werden (siehe Kapitel 3). Dazu war es notwendig das Vorgehen im Verlauf der Projektentwicklung den sich jeweils aktuell ergebenden Herausforderun-

¹ Darüber hinaus wurde der „1. Hamburger Fachtag Hamburg bewegt und spricht“ im Herbst 2010 gemeinsam konzipiert.

gen anzupassen und Erkenntnisse möglichst zeitnah in den Prozess der Projektentwicklung einzubringen.

Im Folgenden wird zunächst, mit dem Konzept der Bildungslandschaften, der BOE sowie dem SBZ, der Kontext beschrieben, in dem sich die wissenschaftliche Begleitforschung bewegt (Kapitel 2) sowie das methodische Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitforschung skizziert (Kapitel 3). Im Anschluss werden die verschiedenen „Bausteine“, die im Prozess der wissenschaftlichen Begleitforschung bearbeitet worden sind, beschrieben (Kapitel 4). Kapitel 5 fasst die Empfehlungen zusammen, die sich für die weitere Arbeit am SBZ aus der Begleitforschung ergeben. Abschließend wird ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven im Bereich der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung im Kontext der BOE gegeben (Kapitel 6).

2. Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung

Für das Verständnis des Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitforschung sind Informationen über den Kontext der Forschung unerlässlich. So bildet das SBZ lediglich den Knotenpunkt eines Bildungsnetzwerks. Das SBZ und sein Netzwerk sind wiederum Teil der BOE. Als Teilprojekt der BOE folgt das SBZ, zumindest implizit, dem Konzept der „lokalen Bildungslandschaften“. Diese Zusammenhänge und die damit verbundenen Implikationen werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

2.1 Die Bildungsoffensive Elbinseln und das Konzept der „lokalen Bildungslandschaften“

In der Folge des so genannten „PISA-Schocks“, der durch das schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern aus Deutschland in internationalen Leistungsvergleichsstudien sowie dem Befund des starken Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ausgelöst wurde (vgl. Klieme et al., 2010; Bos et al., 2010; Klieme et al., 2006), ist die Bildungslandschaft in Bewegung geraten.² Das Thema „Bildung“ hat im Zuge dessen auch in der öffentlichen Wahrnehmung an Bedeutung gewonnen und wird zunehmend zu einem regionalen Standortfaktor und einem Motor der Stadtteil- und Quartiersentwicklung. So verwundert es auch nicht, dass die IBA 2013 in Hamburg die „Bildungsoffensive“ als „Querschnittsaspekt“ begreift. So heißt es in der wissenschaftlichen Begleitforschung durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI): *„Ziel der IBA ist eine Stärkung der sozialen Durchmischung auf den Elbinseln, damit die Elbinseln als Wohngebiet eine höhere Attraktivität erfahren. Als einer der wesentlichen Standortfaktoren wird die Bildungssituation identifiziert. Der Schwerpunkt Bildungsoffensive gilt als Querschnittsaspekt der IBA. Die BOE zielt darauf ab, die (Bildungs-) Chancen der BewohnerInnen durch eine Verbesserung des Bildungsangebots zu steigern“* (Schalkhauser & Thomas, 2011, S. 99).

Die BOE setzt dabei auf das Konzept lokaler Bildungslandschaften. Unter lokalen Bildungslandschaften können mit Bleckmann und Durdel (2009) *„...langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung [verstanden werden; J. E.], die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum bezie-*

² Besonders deutlich tritt dies in der zunehmenden Einrichtung von Ganztagschulen zu Tage. Allerdings sollte die derzeitige Bedeutung des Ganztagsbetriebes auch nicht überschätzt werden. So sind von den 373 Ganztagschulen, die im Kontext der bundesweiten „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ untersucht worden sind, zu 59 Prozent offene Ganztagschulen. Gebundene (23 Prozent) und teilgebundene Ganztagschulen (18 Prozent) machen einen deutlich geringeren Anteil aus (Klieme, Holtappels, Rauschenbach & Stecher, 2008, S. 355). Da von der offenen Form der Ganztagschule im Durchschnitt nur 40 Prozent der Schülerschaft erreicht worden sind (ebd., S. 358), nahmen 2005 nur 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teil (ebd., S. 354f). Insbesondere Jugendliche nehmen nur selten und gezielt Angebote im Ganztagsbetrieb wahr (ebd., S. 359).

hen“ (ebd., S. 12) verstanden werden. Allerdings ist das Ziel, lokale Bildungslandschaften zu schaffen bzw. vorhandene Strukturen und Akteure in eine Bildungslandschaft einzugliedern, mit großen Herausforderungen verbunden. Tradierte Strukturen erweisen sich als äußerst stabil und viele Bildungsinstitutionen zeichnen sich durch ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen aus. So stellt sich nach Oelkers (2011) die Frage, was eingeleitete Reformen in der pädagogischen Praxis bewirken: *„Die Realisierung hängt ab von den Akteuren vor Ort, die über eine Deutungshoheit eigener Art verfügen und die sich nicht kommandieren lassen, was immer den Behörden dazu einfallen mag. Insofern stellt sich die Frage, was die Reform aus dem System macht auch umgekehrt: Was macht das System mit der Reform?“* (ebd., S. 40). Vor diesem Hintergrund schreibt er lokalen Bildungsakteuren eine zentrale Bedeutung zu und fordert deren Beteiligung (ebd., S. 38).

Die BOE setzt konsequent auf die Beteiligung der Akteure vor Ort. Den Ausgangspunkt bildete eine Zukunftskonferenz, die nach einem Beschluss der Hamburger Bürgerschaft eingerichtet wurde. Im Zeitraum zwischen Mai 2000 und Januar 2001 wurden in sieben Arbeitsgruppen zentrale Themen der Stadtteilentwicklung bearbeitet und Visionen für die Zukunft entwickelt (vgl. Zukunftskonferenz Wilhelmsburg, 2002).³ Dabei wurde ein besonderer Wert auf die Beteiligung von BürgerInnen aus Wilhelmsburg gelegt. So nahmen an den Arbeitsgruppen, neben Fachleuten und VertreterInnen aus Fachbehörden und Verwaltungen, auch 100 BürgerInnen teil (vgl. ebd.). Weitere Meilensteine bildeten 2006 die Aufnahme der BOE in das Senatsprogramm „Sprung über die Elbe“ sowie die Eingliederung als Querschnittsprojekt der IBA (vgl. Schalkhauser & Thomas, 2011, S. 98; Dege-Rüger, 2013). Noch im Jahr 2006 wurde ein Rahmenkonzept mit den fünf Handlungsfeldern Sprache, Anschlüsse, Abschlüsse, Lebenslanges Lernen und Kulturelle Bildung formuliert und von allen beteiligten Fachbehörden verabschiedet (vgl. Schalkhauser & Thomas, 2011, S. 98).

In der Folge wurde auch auf der Ebene der Projektarchitektur der BOE versucht, dem Anspruch der Beteiligung der lokalen Akteure gerecht zu werden (siehe Abb. 1).

³ Dabei handelte es sich um folgende sieben Arbeitsgruppen: Räumliches Gesamtkonzept, Verkehr, Arbeit und Wirtschaft, Wohnen, Zusammenleben, Bildung und Schule, Freizeit und Kultur (vgl. Zukunftskonferenz Wilhelmsburg, 2002).



Abbildung 1: Projektarchitektur der BOE (siehe <http://www.iba-hamburg.de>).

Eine wichtige Stellung nimmt dabei die Lenkungsgruppe⁴ ein, der durch eine Projektgruppe zugearbeitet wird (ebd., S. 99f). Weiterhin kommt der Koordinierungsstelle

⁴ Die Lenkungsgruppe besteht aus dem Geschäftsführer der IBA GmbH, dem Bezirksamtsleiter Hamburg-Mitte, und den Amtsleitungen der Ministerien für Soziales, innere Schulangelegenheiten, äußere Schulangelegenheiten, Kultur und Stadtentwicklung (Schalkhauser & Thomas, 2011, S. 99f).

eine wichtige Rolle zu, die zwischen der Leitungsebene (Lenkungs- und Projektgruppe), den regionalen Kerngruppen (Veddel, Kirchdorf und Reiherstieg) und den einzelnen Bildungsprojekten (Sprach- und Bewegungszentrum, Bildungszentrum „Tor zur Welt“, Medienzentrum Kirchdorf, Produktionsorientierte Bildungsangebote, Haus der Projekte) vermittelt. Den Kern der Beteiligung der lokalen Akteure bilden jedoch die Koordinierungsgruppen der jeweiligen Bildungshäuser bzw. -zentren, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtungen zusammensetzen, die vermutlich die Hauptnutzer der betreffenden Bildungszentren sein werden. Die Mitglieder der Koordinierungsgruppen sind für die inhaltliche und konzeptionelle Weiterentwicklung der Bildungszentren zuständig, wobei sie von einem Netzwerkmanagement sowie z. T. von externen Fachleuten unterstützt werden⁵ (vgl. <http://www.iba-hamburg.de>).

Dabei handelt es sich um ein sehr ambitioniertes Vorhaben. Denn die Vernetzung der lokalen Akteure und eine gemeinsame konzeptionelle Arbeit, trotz unterschiedlicher Arbeitsweisen und fachlicher Hintergründe, stellt eine große Herausforderung dar. So wird etwa im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichtes diesbezüglich festgestellt, dass in zahlreichen Kommunen zwar bereits Bildungslandschaften existieren, jedoch *„...in vielen Fällen noch nicht von einem inhaltlich abgestimmten, gemeinsam entwickelten und in sich kohärenten Bildungskonzept sowie einer funktionierenden Bildungspartnerschaft gesprochen werden [kann; J. E.]“* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2012, S. 591). Insofern bleibt abzuwarten, ob sich der beschrittene Weg im Kontext der BOE bzw. dem SBZ als erfolgreich erweisen wird.

2.2. Das Sprach- und Bewegungszentrum

Das beschriebene Konzept und die beschriebene Projektarchitektur der BOE bilden einen wichtigen Kontext für das SBZ. Im Sinne der Projektarchitektur der BOE wird das SBZ im Kern von lokalen Akteuren (Kooperationspartner) aus dem Reiherstiegviertel getragen. Es verfügt über eine Koordinierungsgruppe, ein Netzwerkmanagement und eine wissenschaftliche Begleitforschung. Im Folgenden werden die Zielsetzungen des SBZs, seine zentralen Akteure und seine räumlichen Potentiale beschrieben.

Die zentralen Zielsetzungen des SBZs sind in seinem Leitbild formuliert (vgl. Leitbild SBZ, vgl. Anhang A). Als zentrale Zielsetzungen werden die „Verbesserung der Gesundheit und des Sprachvermögens der BürgerInnen und Bürger“ genannt. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, sollen Sprache und Bewegung im Rahmen der Angebote des Zentrums miteinander verknüpft und auf diese Weise gefördert werden. Es ist das erklärte Ziel des SBZs, eine Verknüpfung in allen Angeboten zu erreichen: *„Der inhaltlich aus fachlicher Sicht unstrittige konstruktive Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung soll möglichst weit in alle Angebote des Sprach- und Bewe-*

⁵ Im Falle des Sprach- und Bewegungszentrums wurde dies von einer wissenschaftlichen Begleitforschung durch die Universität Hamburg geleistet.

gungszentrums hineingetragen, dort weiterentwickelt und genutzt werden“ (ebd.). Dies soll in Form einer Akzentuierung der sprachförderlichen Momente im Rahmen von Bewegungsangeboten und durch eine Integrierung von Bewegungselementen in Sprachangebote realisiert werden. Auf diese Weise soll das SBZ zu einem Ort „didaktisch-methodischer Innovation und Fortbildung“ für die Elbinseln werden. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Förderung von Kindern gelegt: „So wollen wir insbesondere die Entwicklung von Kindern und somit ihre Zukunftschancen nachhaltig fördern“ (ebd.). Allerdings verfolgt das SBZ den Anspruch, Personen aus allen Altersgruppen anzusprechen und auf diese Weise zu einem Ort der Begegnung, des lebenslangen Lernens und der sozialen Integration für alle Menschen im Quartier und darüber hinaus zu werden.

Um diese Ziele zu erreichen, haben sich lokale und regionale Bildungsakteure, insbesondere aus den Bereichen Bewegung, Sprache und Fortbildung, zu einem Netzwerk zusammengetan (siehe Tab. 1; vgl. ausführlich Erhorn, 2012).

Tabelle 1: Zentrale Akteure im Kontext des SBZs.

Art der Institution	Institutionen
Schulen	<ul style="list-style-type: none"> - Grundschule Rotenhäuser Damm - Stadtteilschule Wilhelmsburg - Willi-Kraft-Schule
Institutionen der Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> - BI ausländische Arbeitnehmer e. V. - Hamburger Volkshochschule
Kindertagesstätten	<ul style="list-style-type: none"> - Kita Bernhard-Dey-Haus - Kita Sanitasstraße
Institutionen der offenen Jugendarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - HDJ Wilhelmsburg
Institutionen der Eingliederungshilfe	<ul style="list-style-type: none"> - Alsterdorf-Assistenz-West
Sportvereine	<ul style="list-style-type: none"> - TC Wilhelmsburg
Therapeuten	<ul style="list-style-type: none"> - Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg
Institutionen der Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Für die Umsetzung des ambitionierten Projekts verfügt das SBZ über die folgenden Räumlichkeiten, die im Januar 2013 als Neubau im Rahmen der IBA fertiggestellt wurden:

- eine Zweifeldhalle,
- eine kleine Sporthalle (im angrenzenden HdJ),
- ein Bewegungsraum (mit mobiler Trennwand),

- zwei Seminarräume,
- eine Bibliothek,
- ein großzügig gestaltetes Foyer mit Cafébereich und Zuschauertreppe.

Zweifeldhalle



Abbildung 2: Zweifeldhalle des SBZs vor der Eröffnung.

Die architektonisch ansprechend gestaltete Zweifeldhalle kann durch einen Vorhang in zwei Hallenhälften unterteilt werden. Sie ist insbesondere für den Schulsport (z. B. Sportunterricht, Bewegungslandschaften, Sport-AG's), klassische Sportarten (z. B. große Sportspiele, Rückschlagspiele) oder andere raumgreifende Bewegungsangebote (z. B. offene Sport- und Bewegungsangebote) geeignet.

Kleine Sporthalle



Abbildung 3: Kleine Sporthalle im angrenzenden HdJ.

Die angrenzende kleine Sporthalle des Haus der Jugend ist für einen regelhaften Sportunterricht und raumgreifende Sport- und Bewegungsangebote nur mit großen Einschränkungen geeignet. Aufgrund ihrer großzügigen Ausstattung mit psychomoto-

rischen Bewegungselementen und –materialien, besitzt sie jedoch ein großes Potential für die Einrichtung von Bewegungslandschaften, Bewegungsbaustellen oder anderen psychomotorisch orientierten Angeboten für Vor- und Grundschul Kinder.

Bewegungsräume



Abbildung 4: Bewegungsräume im SBZ mit mobiler Trennwand.

Die zwei Bewegungsräume des SBZs sind durch eine mobile Wand getrennt und können bei Bedarf zu einem großen Bewegungsraum verbunden werden. Sie eignen sich für die Durchführung unterschiedlicher Kursangebote (z. B. Rückenschule, Tanzkurse, Aerobic- und Fitnesskurse), für Theatergruppen und aufgrund ihrer Ausstattung mit einer Deckenschaukel und weiteren Bewegungsmaterialien auch für Angebote für Klein- und Vorschulkinder sowie für therapeutische Angebote.

Seminarräume



Abbildung 5: Seminarräum im SBZ.

Die Seminarräume sind großzügig gestaltet und verfügen über jeweils eigene Abstellflächen. Sie eignen sich insbesondere für den Sprachunterricht und für Sprachkurse.

Aufgrund Ihrer Größe sind sie auch für bewegte Formen des Lernens (Gruppenarbeit, Stationsarbeit, Lernspiele) geeignet. Die Ausstattung mit einem Smartboard macht sie auch für Fortbildungs- und Vortragsveranstaltungen sowie Sitzungen und Konferenzen attraktiv.

Bibliothek



Abbildung 6: Bibliothek im SBZ.

Die Bibliothek bietet die Möglichkeit, Fachliteratur im SBZ zu Verfügung zu stellen. Durch ihre großzügige Ausstattung mit verschließbaren Schränken, eignet sie sich darüber hinaus zur Lagerung von Materialien, die die Nutzungsqualität der Seminar- und Bewegungsräume erhöhen. Aufgrund des geringen Aufforderungscharakters für Spiel- und Bewegung eignet sich die Bibliothek auch Raum für bestimmte Arbeitsphasen im Kontext therapeutischer Angebote (z. B. als "Denktisch" im Kontext des Handlungsorientierten Therapieansatzes).

Foyer

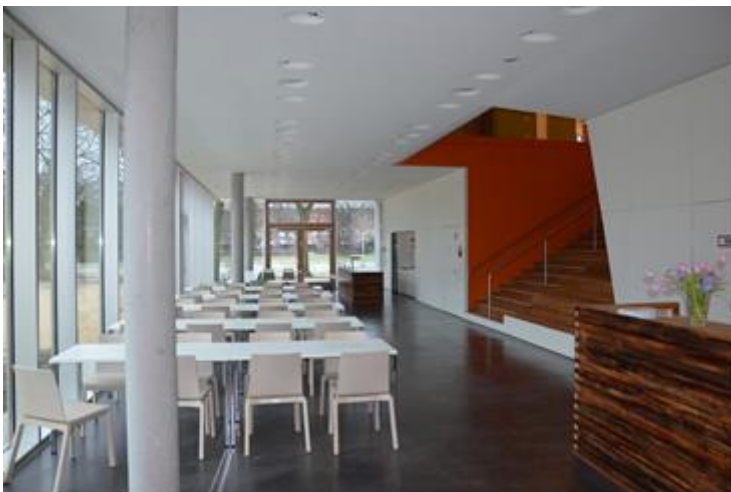


Abbildung 7: Foyer des SBZs.

Das lichtdurchflutete und einladend gestaltete Foyer ist mit einem Eingangstresen, einem Café und einer Zuschauertreppe ausgestattet. Aufgrund der zwischenzeitli-

chen Nutzung des Foyers als Mittagskantine für die Schule Rotenhäuser Damm, sind die Sitzgelegenheiten für Cafébesucher bisher wenig einladend. Potentiell bietet sich hier jedoch die Gelegenheit, einen Verweil- und Kommunikationsraum für BesucherInnen des Zentrums zu schaffen. Die Zuschauertreppe bietet die Gelegenheit, das Foyer für Tanz-, Theater- und Musikaufführungen zu nutzen.

Weitere räumliche Potentiale

Weitere Potentiale ergeben sich in der konsequenten Nutzung bewegungsräumlicher Potentiale, wie zum Beispiel der Einrichtung von Klettergelegenheiten (insbes. Schräge im ersten Stock überm Treppenhaus) und von Spielecken für Kleinkinder, sowie in der kommunikationsförderlichen Gestaltung attraktiver Verweilräume für Begleitpersonen (bspw. auf der Empore mit Blick auf die Sporthallen).



Abbildung 8: Empore mit Blick auf die Sporthalle des SBZs.

Zudem werden die beschriebenen räumlichen Potentiale durch weitere Räume in den am Netzwerk beteiligten Institutionen bzw. durch die Institutionen genutzte Räume ergänzt.

Die besondere Herausforderung besteht nun darin, die vorhandenen Potentiale konsequent zu nutzen und weitere Potentiale zu generieren, um die Zielsetzungen des SBZs umzusetzen, durch eine Verknüpfung von Sprach- und Bewegungsangeboten Gesundheit und Sprachvermögen der Nutzerinnen und Nutzer zu fördern.

3. Konzept und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitforschung besteht entsprechend darin, die verschiedenen Akteure beim Aufbau des SBZs, d.h. bei der Auswahl und Umsetzung von Maßnahmen, die geeignet erscheinen, die ambitionierten Zielsetzungen des Zentrums zu erreichen, fachlich zu unterstützen. Den Kern bildet dabei die Hilfe bei der Auswahl und Entwicklung von zielgruppenspezifischen Angeboten der Sprach- und Bewegungsförderung. Der Bewertung des Erfolges bzw. der Wirkungen der getroffenen Maßnahmen kommt hingegen nur eine nachrangige Bedeutung zu – dies auch mit Blick auf die Tatsache, dass das SBZ seine Arbeit in den oben beschriebenen Räumlichkeiten erst wenige Monate vor den notwendigen Erhebungen für die summative Evaluation aufnehmen konnte.

Diese Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung verlangen nach einem forschungsmethodischen Zugriff, der sich zum einen an den Zielsetzungen des SBZs, zum anderen aber auch an den Bedarfen und Interessen der lokalen Akteure orientiert, denen im Kontext der Projektarchitektur der BOE eine wichtige Rolle zukommt. Einen solchen Zugriff stellen Ansätze der Aktions- oder Handlungsforschung dar (vgl. Mayring, 2002; Bortz & Döring, 2009). Im Kontext dieser Ansätze arbeiten Forscher und Beforschte gleichberechtigt zusammen, d.h. die Beforschten entscheiden mit, was beforscht werden soll und an welcher Stelle Unterstützung nötig ist. Erkenntnisse werden unmittelbar an die Partner weitergegeben, so dass der Forschungsprozess für alle Beteiligten einen Lernprozess mit entsprechenden Folgen für die Praxis darstellt (vgl. Bortz & Döring, 2009, S. 342). Diese Prinzipien werden inzwischen auch in neuen Ansätzen der Evaluationsforschung verfolgt (vgl. Patton, 2001, 2011).⁶

In diesem Sinne wurde ein stetiger Kontakt und Austausch mit den Akteuren des SBZs, insbesondere im Kontext der Koordinierungsgruppe, gepflegt. Da die Sitzungen der Koordinierungsgruppe allerdings nur eingeschränkte Möglichkeiten des inhaltlichen Austauschs mit einzelnen Akteuren des SBZs boten, wurde in der Anfangsphase der wissenschaftlichen Begleitforschung zudem ein direkter Kontakt zu den Akteuren gesucht. Auf der Basis der in diesem Kontext entstandenen "Portraits der Kooperationspartner" (vgl. Erhorn, 2012; Baustein B) wurde das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung an die Situation des SBZs sowie an die Wünsche und Bedarfe der lokalen Akteure angepasst. Daneben wurde seit Februar 2011, im Rahmen der „Arbeitsgruppe wissenschaftliche Begleitforschung“, ein Austausch mit den Partnern aus dem wissenschaftlichen Kontext institutionalisiert.⁷ Dem Kon-

⁶ So wird insbesondere im Kontext einer utilisation-focused Evaluation eine konsequente Beteiligung zentraler Akteure am Evaluationsprozess gefordert (vgl. Patton, 2011).

⁷ Die „AG wissenschaftliche Begleitforschung“ setzt sich aus Mitgliedern des Arbeitsbereichs Bewegung, Spiel und Sport (Prof. Dr. Bähr, Prof. Dr. Krieger, Dr. Erhorn), des Arbeitsbereichs Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Dr. Müller, Frau Arzberger), dem Institut für Germanistik I (Dr. Grommes), der Abteilung LIQ:

zept der Begleitforschung folgend, wurden Forschungsaktivitäten im Rahmen der Koordinierungsgruppe mit den lokalen Akteuren abgestimmt. Zudem wurden die Ergebnisse der verschiedenen Forschungsaktivitäten in die Koordinierungsgruppe hineingetragen und mögliche Konsequenzen für die Projektentwicklung diskutiert.

Eine besondere Bedeutung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung kam im Hinblick auf die Entwicklung von Konzepten der Sprach- und Bewegungsförderung der Zusammenarbeit zwischen der Sportdidaktik (insbesondere vertreten durch Dr. Jan Erhorn) und der Deutschdidaktik (insbesondere vertreten durch Christina Arzberger) zu. Erst auf der Grundlage dieser interdisziplinären Kooperation wurde es möglich, die Konzept- und Angebotsentwicklung voranzutreiben.

4. Bausteine der wissenschaftlichen Begleitforschung

Im Prozess der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden in Abstimmung mit den lokalen Akteuren mehrere „Bausteine“ der Begleitforschung konzipiert, realisiert und in den Prozess der Projektentwicklung hineingetragen (siehe Abb. 9). Diese Bausteine werden im Folgenden näher beschrieben.

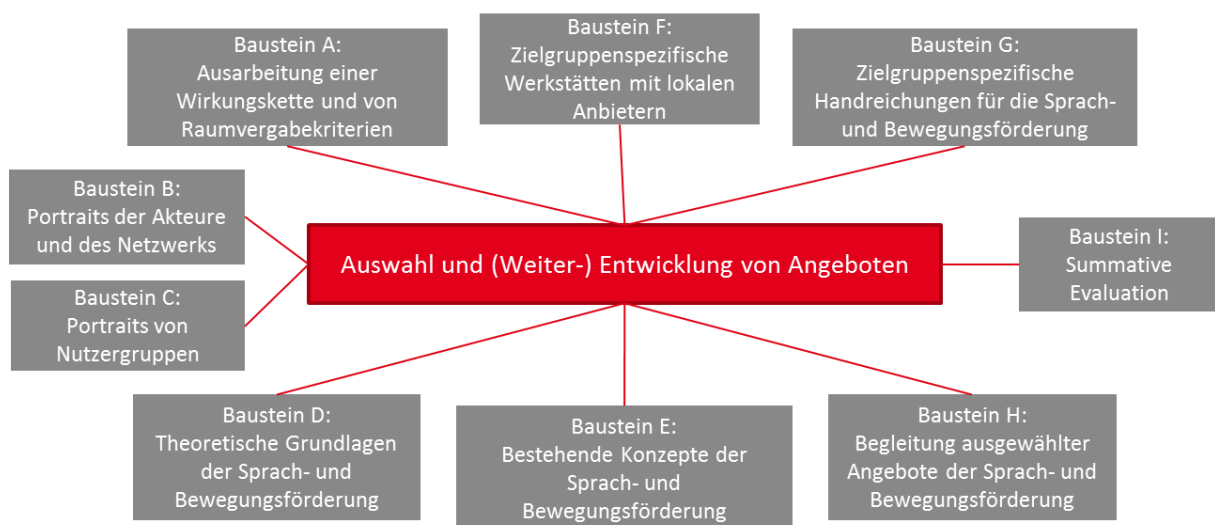


Abbildung 9: Bausteine der wissenschaftlichen Begleitforschung des SBZs.

4.1. Baustein A: Ausarbeitung einer Wirkungskette und von Raumvergabekriterien

Um die Ziele der verschiedenen Teilprojekte mit den übergeordneten Zielen der BOE abzustimmen und die Projektentwicklung der Teilprojekte zu professionalisieren,

Standardsicherung & Qualitätsentwicklung (Dr. May, Frau Kinze) und dem Arbeitsbereich Deutsch (Frau Sültz) des LI sowie VertreterInnen der IBA (Frau von Kalben, Herr Dege-Rüger, Frau Lages) zusammen.

wurden im Kontext der BOE aufeinander angestimmte Wirkungsketten erstellt. Im Zuge dessen sollte auch für das SBZ eine Wirkungskette ausgearbeitet werden.

Es sollte also zum einen dafür Sorge getragen werden, dass die Maßnahmen im Kontext des Sprach- und Bewegungszentrums den selbstgesetzten übergeordneten Projektzielen entsprechen, logisch aufeinander aufbauen bzw. sich voneinander ableiten und in Beziehung zu den Zielsetzungen der BOE gesetzt bzw. vorhandene Beziehungen expliziert werden.

In diesem Sinne wurde mit den Mitgliedern der Koordinierungsgruppe und einer Vertretung der wissenschaftlichen Begleitforschung im Juni 2011 ein Workshop durchgeführt, auf dem nach einer thematischen Einführung durch eine externe Expertin der COMO Consult GmbH, ein erster Entwurf einer Wirkungskette erstellt wurde. Im Juli 2011 wurde die wissenschaftliche Begleitforschung durch das Netzwerkmanagement und die Koordinierungsstelle der BOE in die Erarbeitung der Wirkungskette des SBZs eingebunden. Bis zum August 2011 wurde von der wissenschaftlichen Begleitforschung des SBZ ein Entwurf erstellt, der auf der Grundlage der Rückmeldungen von Herrn Dr. Wolfgang Meyer (CEval) überarbeitet und in Beziehung zu den übergeordneten Zielsetzungen der BOE gesetzt worden ist (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Übergeordnete Zielsetzungen der BOE.

Ebene	Formulierung
IBA BOE Ziel 1	Der Stadtteil ist durch die Bildungsoffensive attraktiver geworden
IBA BOE Ziel 2	Die Bildungschancen der Bewohner haben sich verbessert
Teilziele	Entwicklungsziel Sprache
	Entwicklungsziel Anschlüsse
	Entwicklungsziel Kulturelle Bildung und Lebenslanges Lernen

Als besonders relevant erwies sich das Handlungsfeld bzw. Entwicklungsziel „Sprache“ (siehe Tab. 3), welches im Folgenden den zentralen Bezugspunkt für die Wirkungskette des SBZs bildete.

Tabelle 3: Das Entwicklungsziel Sprache der BOE und seine Teilziele.

Ebene	Zielformulierung
Entwicklungsziel	Die Lese-, Schreib- und Sprachenkompetenzen aller Bewohnerinnen und Bewohner der Elbinseln, insbesondere der Kinder und Jugendlichen, ist verbessert und erreicht 2020 den Hamburger Durchschnitt.
Teilziel 1 (Voraussetzungen für Kinder bis zum Ende der Grund-	Die individuellen Sprachenkompetenzen jedes Kindes ermöglicht am Ende der Primarschule eine erfolgreiche Teilnahme an der schulischen und außerschulischen Bil-

schule)	dung.
Teilziel 2 (Herkunftssprachen /Deutsch als Zweitsprache)	Die Bewohnerinnen und Bewohner wenden die deutsche Sprache und ihre Herkunftssprachen situationsbezogen an.
Teilziel 3 (Personalqualifizierung)	Das Personal der Schulen und der Kindertageseinrichtungen ist sowohl für sprachdiagnostische Aufgaben als auch für die auf Diagnoseergebnissen gestützte Förderung qualifiziert.
Teilziel 4 (Angebotsentwicklung)	Neue Angebote zur sprachlichen Bildung, insbesondere im Zusammenhang mit Bewegung, werden entwickelt, erprobt und – soweit erfolgreich – auf den Elbinseln und über sie hinaus verbreitet.

Im Februar 2012 fand der 2. Workshop BOE Monitoring statt, auf dem die Wirkungsketten der BOE und ihrer Teilprojekte diskutiert wurden. Auf dieser Grundlage fand im Rahmen der VertreterInnen der wissenschaftlichen Begleitforschung ein erneuter inhaltlicher Austausch statt, als deren Ergebnis eine modifizierte Fassung der Wirkungskette erstellt wurde (siehe Tab. 4).

Tabelle 4: Projektziel und Unterziele im Kontext der Wirkungskette des SBZs.

Ebene	Zielformulierung
Projektziel	Das SBZ leistet einen Beitrag zu den BOE-Handlungsfeldern, insbesondere zu dem Handlungsfeld Sprache.
Unterziel 1 (Angebotsentwicklung)	Neue Angebote zur Sprach- und Bewegungsförderung werden entwickelt, erprobt und – soweit erfolgreich – auf den Elbinseln und über sie hinaus verbreitet. Insbesondere werden Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung sowie zur stadtteilbezogenen Sprach- und Bewegungsförderung aufgearbeitet und extern kommuniziert.
Unterziel 2 (Nachfrageentwicklung)	Die Nachfrage nach Angeboten der Sprach- und Bewegungsförderung erhöht sich; die Angebote des SBZ sind rege nachgefragt
Unterziel 3 (Fortbildungsentwicklung)	Die TeilnehmerInnen sehen ihre Kompetenzen im entsprechenden Qualifizierungsbereich gestärkt
Unterziel 4 (Kompetenzentwicklung)	Die NutzerInnen spezifischer Angebote nehmen ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen als verbessert wahr
Unterziel 5	Die TeilnehmerInnen an Angeboten des SBZ sind motiviert

(Motivation der TN)	weitere Angebote wahrzunehmen.
Unterziel 6 (Sprachvermögen der TN)	Die NutzerInnen spezifischer Angebote geben an im Rahmen der Angebote aktiv die deutsche Sprache zu gebrauchen und sehen ihre Kompetenz in der situationsbezogenen Anwendung der deutschen Sprache als verbessert an.
Unterziel 7 (Wohlbefinden der TN)	Die NutzerInnen spezifischer Angebote sind der Meinung, dass Bewegung zu ihrem Wohlbefinden beitragen kann und ihre Kenntnisse zur Bedeutung von Bewegung für ihre Gesundheit erweitert sind. Dies trägt zum subjektiven Wohlbefinden und zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung bei.

Die in der Wirkungskette formulierten Zielsetzungen wurden später zur Grundlage der Raumvergabekriterien des SBZs gemacht, die nach einer Vorlage der wissenschaftlichen Begleitforschung vom Netzwerkmanagement und der Koordinierungsgruppe übernommen worden sind (siehe Tab. 5).

Tabelle 5: Raumvergabekriterien und Bewertungsraster des SBZs.

Kriterium	Punkte (max.)	Punkte
Zertifikat „integrierte Sprach- und Bewegungsförderung“	2	
Konzeptumsetzung „integrierte Sprach- und Bewegungsbildung“	10	
Erreichung besonders relevanter Zielgruppen	5	
Systematische Stärkung personaler und sozialer Ressourcen	5	
Generierung finanzieller Ressourcen	5	
Gesamt	27	

Für die Raumvergabe wurde in der Koordinierungsgruppe ein standardisiertes und möglichst transparentes Verfahren beschlossen, bei dem auf der Grundlage eines „Projektsteckbriefes“ (siehe Anhang B), welcher von interessierten potentiellen Anbietern ausgefüllt werden muss, eine Entscheidungsfindung möglich ist :

1. Der Anbieter füllt einen Projektsteckbrief aus.
2. Das Netzwerkmanagement prüft, ob eine Raum- bzw. Hallenbelegung zu der gewünschten Zeit möglich ist.
3. Das Netzwerkmanagement erfasst das Angebot im Bewertungsraster.
4. Erreicht das Angebot mehr als 15 Punkte erfolgt eine Zusage an den Anbieter. Erreicht das Angebot 10 – 15 Punkte wird die Koordinierungsgruppe per Email um eine Einschätzung des Angebotes gebeten. Erreicht das Angebot weniger als 10 Punkte, erfolgt eine Absage an den Anbieter bzw. eine Zusage unter

dem Vorbehalt, dass kein passenderes Angebot zu der gewünschten Zeit vorliegt.⁸

5. Der Anbieter füllt einen Nutzungsvertrag aus und erhält einen Transponder.

4.2. Baustein B: Portraits der Akteure und des Netzwerks

Nachdem die Ziele des SBZs im Rahmen der Wirkungskette operationalisiert und in konkrete Arbeitsschritte überführt worden sind, war es für das weitere Vorgehen wichtig, differenzierte Informationen über die Ausgangslage der Kooperationspartner und des von ihnen gebildeten Netzwerks zu erhalten. Vor diesem Hintergrund wurde in Abstimmung mit dem Netzwerkmanagement, der Koordinierungsstelle der BOE und der Koordinierungsgruppe beschlossen, Portraits der Kooperationspartner anzufertigen, aus denen die Ressourcen, Vorstellungen und Wünsche der Kooperationspartner hervorgehen.⁹

4.2.1. Methodisches Vorgehen

Um sich den Interessen, Ressourcen, Potentialen und Problemen der einzelnen Kooperationspartner und des von ihnen gebildeten Netzwerkes anzunähern, wurden zunächst Dokumente der kooperierenden Institutionen, wie Internetauftritte, Informationsmaterialien oder Programme, recherchiert und analysiert.

Den Kern der Untersuchung bildeten die Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Institutionen. Sie sollten Informationen zur jeweiligen Institution bzw. Organisation, zu den geplanten Angeboten, zur eigenen Person und zu weiteren Akteuren hervorbringen sowie die subjektiven Theorien und Erwartungen an das SBZ rekonstruieren helfen. Bei den Interviews handelte es sich um leitfadengestützte Interviews, in deren Rahmen den Gesprächspartnern Raum für episodische Erzählungen gelassen wird (vgl. Krieger, 2008; Flick, 2006).

Um ein möglichst umfassendes Bild zu gewinnen, sollten an allen Institutionen, die am SBZ als Kooperationspartner beteiligt sind, sowohl Personen auf der Leitungsebene (Schulleitung, Kitaleitung, etc.) als auch Personen, welche die (zukünftigen) Angebote praktisch gestalten (Lehrer, Trainer, Übungsleiter, u. a.) befragt werden. Im Verlaufe der Interviews mit Personen der Leitungsebene stellte sich jedoch häufig heraus, dass z. T. noch nicht feststand, wer die Angebote im SBZ durchführen soll, so dass es nicht möglich war, mit „Praktikern“ zu sprechen. Auf der Grundlage des verfolgten Erkenntnisinteresses und der bis dahin gewonnenen Kenntnisse wurde ein

⁸ Bei Punktgleichheit eines externen Angebotes und dem Angebot eines KoG-Mitgliedes hat das Angebot des KoG-Mitgliedes Vorrang.

⁹ Dies erschien auch deshalb notwendig, da im Rahmen der bereits ein Jahr vor dem offiziellen Beginn der Zusammenarbeit erfolgten regelmäßigen Teilnahme eines Vertreters der wissenschaftlichen Begleitforschung an den Sitzungen der Koordinierungsgruppe der Eindruck entstanden war, dass die Projektentwicklung ins Stocken geraten war und sich unter den Kooperationspartnern eine allgemeine Resignation entwickelt hatte. Dies manifestierte sich in der häufig geäußerten Befürchtung, dass das Sprach- und Bewegungszentrum letztendlich „nur eine Turnhalle“ werde.

Interviewleitfaden erstellt, wobei zwischen Personen aus der Leistungsebene und Personen aus der Ebene pädagogischer Praxis unterschieden wurde (siehe Anhang C).

Die Leitfadeninterviews wurden durch weitere Daten, insbesondere Foto- und Videodokumente aus der Praxis der Angebote und den Räumlichkeiten der Institutionen ergänzt. In Tabelle 7 werden die Daten, die für die Portraits der Kooperationspartner und des Netzwerks herangezogen worden sind, zusammengefasst.

Tabelle 6: Übersicht über die Daten zur Erstellung der Portraits der Kooperationspartner und des Netzwerks.

Kooperationspartner	Gesprächspartner	Daten
Kita Bernhard-Dey-Haus („Vogelhütte“)	Marco Liebchen Morin Morgenstern	Interview vom 26.9.2011 Fotos vom 26.9.2011 Homepage
Schule Rotenhäuser Damm	Ole Junker	Interview vom 24.8.2011 Homepage
Stadtteilschule Wilhelmsburg	Jörg Kallmeyer Florian Schreiter	Gespräch vom 13.9.2011 Homepage
Willi-Kraft-Schule	Heinrich Ullrich	Interview vom 24.8.2011
HDJ Wilhelmsburg	Ulrich Gomolzig Claus Niemann	Interview vom 3.11.2011 Gespräch vom 7.9.2011 Video vom 7.9.2011 Video vom 21.12.2011 Homepage
TC Wilhelmsburg	Zwei Mitglieder des Vereinsvorstands und eine Übungsleiterin	Interview vom 7.9.2011 Video vom 13.9.2011 Jubiläumsschrift Homepage
Hamburger Volkshochschule	Doris Gerz	Interview vom 4.11.2011

SBB Kompetenz gGmbH	Ismail Demir	Interview vom 11.11.2011 Homepage
BI ausländische Arbeit- nehmer e. V.	Judith Geipel Nicole Krauß	Interview vom 3.11.2011
Landesinstitut für Lehr- erbildung und Schul- entwicklung	Julia Sültz	Interview vom 12.9.2011 Videos vom 13.12.2011
Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg	Grunja Grünert-Jungclaus Britta Pinkepank	Interview vom 26.9. 2011 Fotos vom 26.9.2011 Informationsbroschüren
Alsterdorf-Assistenz- West	Isa Botic	Interview vom 26.9.2011 Homepage

Die Auswertung der Daten erfolgt in Anlehnung an das thematische Kodieren nach Flick (2006) und wurde mit Hilfe des Auswertungsprogramms ATLAS/ Ti vorgenommen. Die Entwürfe der Portraits der Kooperationspartner wurden den Vertreterinnen und Vertretern der entsprechenden Institution mit der Bitte, das Dokument auf sachliche Richtigkeit zu prüfen, zugesandt und gewünschte Korrekturen bzw. Ergänzungen eingearbeitet. Auf diese Weise konnte eine kommunikative Validierung der Portraits erreicht werden.

4.2.2. Ergebnisse

Im Folgenden wird auf die zentralen Ergebnisse des Gesamtportraits des Netzwerks eingegangen, in dem die in den Gesprächen mit Vertretern der Kooperationspartner zutage getretenen Probleme, Potentiale und Wünsche sowie die geplanten Angebote verdichtet zusammengefasst worden sind. Auf eine Darstellung der Einzelportraits der Kooperationspartner wird an dieser Stelle verzichtet, da sie den Rahmen des Berichts sprengen würden. Sie können im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung nachgelesen werden (siehe Erhorn, 2012).¹⁰

¹⁰ Die Portraits der einzelnen Kooperationspartner geben zunächst einen kurzen Überblick über die Institution, wobei insbesondere Fragen nach dem zentralen Auftrag, den Ressourcen und Kapazitäten, der Zielgruppe, wichtigen Personen sowie den Nutzungswünschen für das Sprach- und Bewegungszentrum im Fokus stehen. Anschließend wird auf die Rolle der Institution im Sprach- und Bewegungszentrum eingegangen. Allerdings werden auch thematische Schwerpunkte, die von den Gesprächspartnern eingebracht wurden, aufgenommen, so dass die Einzelportraits z.T. im Aufbau voneinander abweichen.

Potentiale

In den Gesprächen mit den Kooperationspartnern kamen zahlreiche Potentiale und Visionen zur Sprache, welche sie im Zusammenhang mit dem SBZ sehen (Tab. 7).

Tabelle 7: Potentiale aus Sicht der Kooperationspartner.

Potentiale	Aspekte
Potentiale von Bewegung	<ul style="list-style-type: none">• Medium der Sprachförderung• Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern• Medium der sozialen Integration und Inklusion• Medium der Gesundheitsförderung
Das SBZ als „Zentrum“	<ul style="list-style-type: none">• Zentrum der Begegnung und kulturellen Annäherung• Zentrum der Entwicklung von Angeboten der Sprach- und Bewegungsförderung• Zentrum der Beratung und Fortbildung im Quartier• Zentrum der vernetzten Angebote
Kooperation	<ul style="list-style-type: none">• Konzeptioneller Austausch• Durchführung von Angeboten• Gewinnung von NutzerInnen• Entwicklung neuer Angebote

Auffällig und ermutigend ist die weit verbreitete Einschätzung, dass mit Bewegung im Allgemeinen und der Kombination von Sprache und Bewegung im Besonderen große Chancen verbunden sind (vgl. Erhorn, 2012, S. 75-79). Besondere Möglichkeiten werden im Zusammenhang der Sprachförderung angenommen. Diese werden insbesondere für die Zielgruppe der Vorschulkinder¹¹, aber auch für ältere Kinder und Jugendliche¹² und Erwachsene¹³ gesehen. Bewegung wird von mehreren Kooperationspartnern zudem als ein Medium betrachtet, in dem die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen¹⁴, die soziale Integration und Inklusion¹⁵ sowie die Gesundheit¹⁶ gefördert werden können.

¹¹ Schule Rotenhäuser Damm, Willi-Kraft-Schule, TC Wilhelmsburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Haus der Jugend Wilhelmsburg und Kita Berhard-Dey-Haus.

¹² TC Wilhelmsburg, Stadtteilschule Wilhelmsburg und Kita Berhard-Dey-Haus.

¹³ BI ausl. Arbeitnehmer und Alsterdorf-Assistenz-West.

¹⁴ HDJ Wilhelmsburg, Kita Berhard-Dey-Haus und TC Wilhelmsburg.

¹⁵ Schule Rotenhäuser Damm und Alsterdorf-Assistenz-West.

¹⁶ TC Wilhelmsburg und Therapeutennetzwerk.

Darüber hinaus wird dem SBZ zugetraut, eine bedeutsame Rolle in der Bildungslandschaft des Quartiers einzunehmen. So wird ihm ein Potential zugeschrieben, sich zu einem Ort der Begegnung und der kulturellen Annäherung¹⁷, zu einem Zentrum der Innovation für Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung¹⁸ sowie zu einem Kompetenzzentrum im Quartier¹⁹ zu entwickeln (vgl. ebd., S. 79-84).

Aus Sicht vieler Kooperationspartner bietet das SBZ gute Bedingungen für eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Kooperationspartnern. Diese guten Bedingungen gründen sich aus der räumlichen Nähe und den über das Netzwerk bzw. die Koordinierungsgruppe gewachsenen Kontakten. So verfügen bereits mehrere Kooperationspartner über Kooperationen mit Akteuren aus dem Reiherstiegviertel und aus dem Umfeld des SBZs.²⁰ Neben diesen bereits bestehenden Kooperationen innerhalb des Bildungsnetzwerks des SBZs werden von den Partnern weitere Kooperationen gewünscht.²¹

Problemfelder

Im Kontext der Interviews und Gespräche wurden von den Kooperationspartnern zahlreiche Probleme zur Sprache gebracht, die aus ihrer Sicht mit dem SBZ in Verbindung stehen (siehe Tab. 8)

Tabelle 8: Probleme aus Sicht der Kooperationspartner.

Problem	Problemaspekte
Nachfrageproblematik	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder (insb. Mit Migrationshintergrund) • Jugendliche • Frauen mit Migrationshintergrund • Männer 20-40 Jahre • Senioren
Fachliche Problematik	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlen eines theoretischen Backgrounds • Fehlen praktischer Angebote • Übertragbarkeit der Zusammenhänge auf ältere

¹⁷ TC Wilhelmsburg, Alsterdorf-Assistenz-West und SBB Kompetenz.

¹⁸ Schule Rotenhäuser Damm, Willi-Kraft-Schule, TC Wilhelmsburg, Kita Bernhard-Dey-Haus, BI ausl. Arbeitnehmer und Stadtteilschule Wilhelmsburg.

¹⁹ TC Wilhelmsburg und Alsterdorf-Assistenz-West.

²⁰ Besonders ausgeprägte Kooperationen haben sich im Zusammenhang mit dem vom Haus der Jugend etablierten Psychomotorik-Angebot herausgebildet. Es wird von den Schulen Rotenhäuser Damm und StS Wilhelmsburg sowie der Kindertagesstätte Sanitasstraße genutzt. Darüber hinaus bietet die Volkshochschule an der Schule Rotenhäuser Damm Deutschkurse für Mütter an, das Therapeutennetzwerk macht in der Kita Bernhard-Dey-Haus ergotherapeutische Angebote.

²¹ So hat das Therapeutennetzwerk Interesse an der Schule Rotenhäuser Damm schulbegleitende therapeutische Maßnahmen anzubieten, die Kita Bernhard-Dey-Haus würde gerne an dem Psychomotorik-Angebot des Haus der Jugend teilhaben und der TC Wilhelmsburg sieht ein Potential in der Kooperation mit der Schule Rotenhäuser Damm und der StS Wilhelmsburg im Kontext des außerunterrichtlichen Sportangebots am Nachmittag sowie in Form von Schnupperkursen für die Schülerinnen und Schüler.

	Kinder, Jugendliche und Erwachsene? <ul style="list-style-type: none"> • Potentiale Förderschüler zu fördern? • Fehlende Wirkungsnachweise • Alltagsferne Praxisbeispiele
Finanzierungs- und Ressourcenproblematik	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung von Übungsleitern/ Angeboten • Gewinnung qualifizierten Personals • Sicherstellung räumlicher Kapazitäten
Koordinations- und Kooperationsproblematik	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Vernetzung zwischen den Kooperationspartnern • fehlende inhaltliche Diskussion • fehlenden inhaltlichen Koordination
Motivationsproblematik	<ul style="list-style-type: none"> • Unzufriedenheit über den bisherigen Ablauf • Diskrepanz zwischen Orientierungslosigkeit in und Stilisierung zum „Leuchtturmprojekt“ • Skepsis und Resignation

Insbesondere die Kooperationspartner des TC Wilhelmsburg²², des Therapeutennetzwerks²³, des Haus der Jugend²⁴ oder der Volkshochschule²⁵, sehen eine zentrale Herausforderung des SBZs darin, bisher nicht oder schwer erreichte Personengruppen anzusprechen. Es wurde deutlich, dass eine Schwierigkeit darin besteht, Personen mit Migrationshintergrund zu erreichen. Als besonders problematisch wird die Gewinnung von Frauen beschrieben, die einen Migrationshintergrund haben und dem moslemischen Kulturkreis angehören (vgl. Erhorn, 2012, S. 87-90).

Im direkten Gespräch mit den Kooperationspartnern wurde deutlich, dass die Institutionen i. d. R. über eine ausgewiesene Expertise im Bereich der Sprach- oder Bewegungsförderung verfügen. Im Hinblick auf eine Verbindung von Sprach- und Bewegungsförderung bestehen jedoch fachliche Unklarheiten.²⁶ Dabei handelte es sich um einen Mangel an theoretischem Hintergrundwissen²⁷ und Unterstützungsbedarf bei der Gestaltung praktischer Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung²⁸. Daneben wurden aber auch speziellere fachliche Problematiken benannt, wie z. B. das Fehlen von Wirkungsnachweisen oder die z. T. sehr alltagsfernen Praxisbeispiele.

²² Jugendliche, Frauen mit Migrationshintergrund, Männer mittleren Alters, Senioren

²³ Kinder mit Migrationshintergrund.

²⁴ Frauen mit Migrationshintergrund.

²⁵ Frauen mit Migrationshintergrund.

²⁶ So ist das Sprach- und Bewegungszentrum aus zwei eigenständigen Initiativen entstanden, die jeweils von mehreren Institutionen aus dem Stadtteil Wilhelmsburg getragen worden sind. Diese Initiativen wurden erst im Zuge der Finanzierung durch die IBA in Hamburg-Wilhelmsburg verschmolzen (Erhorn, 2012).

²⁷ Alsterdorf-Assistenz-West und TC Wilhelmsburg.

²⁸ Schule Rotenhäuser Damm und BI ausl. Arbeitnehmer e.V.

le²⁹, die sich in der Fachliteratur finden. Bei den Gesprächen wurde deutlich, dass einzelne Kooperationspartner bereits über eine beachtliche Expertise im Bereich der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung verfügen, die es für die gemeinsame Arbeit fruchtbar zu machen gilt³⁰. Daneben bestanden allerdings Zweifel an der Übertragbarkeit der Konzepte der Sprach- und Bewegungsförderung für den frühkindlichen Bereich auf ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene³¹. Insgesamt wurde im Hinblick auf fachliche Fragen der Sprach- und Bewegungsförderung deutlich, dass auf Seiten der Kooperationspartner Interesse und Fortbildungsbedarf besteht (vgl. Erhorn, 2012, S. 90-92).

Jenseits der fachlichen Fragen kamen während der Gespräche auch Probleme mit Ressourcen bzw. der Finanzierung von Angeboten zur Sprache. Gerade Anbieter, die nicht öffentlich finanziert sind, sehen sich daher mit dem Problem der Finanzierung ihrer Angebote konfrontiert³². Es wird in diesem Zusammenhang auf das Dilemma hingewiesen, dass gerade Personen, für die ein besonderer Förderbedarf angenommen wird, i. d. R. nur über relativ geringe finanzielle Ressourcen verfügen und zudem häufig auch nicht bereit sind für entsprechende Angebote Geld auszugeben³³. Neben der Finanzierung sehen sich insbesondere die „nicht öffentlichen“ Kooperationspartner mit der Herausforderung konfrontiert, qualifiziertes Personal zu gewinnen und räumliche Kapazitäten sicherzustellen³⁴. Die „öffentlichen“ Kooperationspartner sehen sich verstärkt mit dem Problem der geringen Kapazitäten von Räumen und Zeiten konfrontiert³⁵. In diesem Sinne besteht die besondere Herausforderung auch für das SBZ darin, neben der gesicherten Finanzierung, die Vergabe der Hallenzeiten mit den zeitlichen Kapazitäten des Personals und der potentiellen NutzerInnen zur Deckung zu bringen (vgl. Erhorn, 2012, S. 92-94).

Von Seiten mehrerer Kooperationspartner wird in den Gesprächen von einer fehlenden inhaltlichen Koordination und einer daraus folgenden, als unzureichend erlebten Vernetzung zwischen den Kooperationspartnern berichtet. An dieser Stelle wird deutlich, dass zwar auf Seiten der Kooperationspartner verschiedenartige Interessen existieren am SBZ zu partizipieren, bisher jedoch nur in geringem Maße inhaltliche Diskussionen stattgefunden haben, was die Suche nach Anknüpfungspunkten für eine inhaltliche Zusammenarbeit erschwert.³⁶ Vor diesem Hintergrund wird auch das Fehlen einer inhaltlich koordinierenden Stelle kritisiert³⁷. Obwohl bereits vereinzelte Kooperationen zwischen den Partnern des SBZs bestehen, ist die insgesamt als noch schwach beurteilte inhaltliche Kooperation interessant. Insbesondere, weil die

²⁹ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

³⁰ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Kita Bernhard-Dey-Haus und Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.

³¹ TC Wilhelmsburg.

³² Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg und TC Wilhelmsburg.

³³ Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.

³⁴ TC Wilhelmsburg und Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.

³⁵ Kita Bernhard-Dey-Haus, Willi-Kraft-Schule und Schule Rotenhäuser Damm.

³⁶ Alsterdorf-Assistenz-West, TC Wilhelmsburg.

³⁷ TC Wilhelmsburg.

Kooperation zwischen den Akteuren allgemein als besonderes Potential des SBZs herausgestellt wird (vgl. Erhorn, 2012, S. 94-95).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Problemfelder ist es nicht verwunderlich, dass sich unter mehreren Kooperationspartnern eine gewisse Skepsis und Resignation entwickelt hat. So wurde in den Gesprächen zunächst eine Unzufriedenheit über den bisherigen Ablauf der Entwicklung des SBZs zum Ausdruck gebracht³⁸. Verstärkt wird diese Unzufriedenheit offenbar durch eine z. T. als groß erlebte Diskrepanz zwischen der Orientierungslosigkeit in der (inhaltlichen) Praxis und der Stilisierung zum innovativen „Leuchtturmprojekt“ durch die IBA. Vor diesem Hintergrund geraten mit dem SBZ verbundene Chancen in der Wahrnehmung der Akteure z. T. aus dem Blick (vgl. Erhorn, 2012, S. 95).

Wünsche an die wissenschaftliche Begleitung

Vor dem Hintergrund der genannten Probleme und Potentiale sowie der geplanten Angebote war auch die Frage von Interesse, welche Wünsche die Kooperationspartner an die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung haben. Dabei wurden von den Gesprächspartnern unterschiedliche Aspekte zur Sprache gebracht (Tab. 9).

Tabelle 9: Wünsche der Kooperationspartner an die wissenschaftliche Begleitforschung.

Wunsch	Kooperationspartner
Weiterbildung	Kita Bernhardt-Dey-Haus, Stadtteilschule Wilhelmsburg, Willi-Kraft-Schule, Kita Bernhardt-Dey-Haus und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
Weiterentwicklung bestehender Angebote	Haus der Jugend Wilhelmsburg (Psychomotorik), Schule Rotenhäuser Damm (Sprachbewusster Sportunterricht), Willi-Kraft-Schule (Sprachbewusster Sportunterricht), BI ausl. Arbeitnehmer (Sprachkurse mit Bewegungselementen).
Neuentwicklung von Angeboten	Kita Bernhardt-Dey-Haus (Übungen zur Sprach und Bewegungsförderung), Schule Rotenhäuser Damm (Angebote der Sprach und Bewegungsförderung) und Alsterdorf-Assistenz-West (Inklusives Theaterspiel).
Wirkungsforschung	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Transferwirkungen der Sprachförderung) und Alsterdorf-Assistenz-West (Begegnung und Inklusion).

³⁸ TC Wilhelmsburg, Stadtteilschule Wilhelmsburg, Alsterdorf-Assistenz-West.

Praxisrelevante Handreichungen	BI ausl. Arbeitnehmer.
Raumvergabekriterien	Kita Bernhardt-Dey-Haus.
Vernetzung der Kooperationspartner	TC Wilhelmsburg.
Werbung von Übungsleitern	TC Wilhelmsburg.
Suche nach Sponsoren	Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.
Ermittlung von Nutzerpotentialen	Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg und Volkshochschule.
Ermittlung bestehender Angebote	Volkshochschule.
Werbung von Sponsoren	Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.

Die von den lokalen Akteuren geäußerten Wünsche bezogen sich im Kern auf die Expertise der wissenschaftlichen Begleitung im Bereich des zentralen Gegenstandes einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung. Dabei wurden Dienstleistungen auf der Theorie- und Praxisebene gewünscht, die sowohl allgemeiner Natur wie auch spezieller Natur sind, was sicherlich in einem engen Zusammenhang mit dem Vorwissen der Adressaten stand.

Einen Themenkomplex bildeten die Bedarfe der **Weiterbildung**. Dabei wurde von der Kita Bernhardt-Dey-Haus der Wunsch geäußert, das Personal der gesamten Institution im Hinblick auf die Möglichkeiten einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung fortzubilden, um den Ansatz im Alltag der Institution zu etablieren - wobei schon vorhandene Kompetenzen auf der Seiten des Personal genutzt werden sollten. Von mehreren Kooperationspartnern wurde der Wunsch nach speziellen fachlichen Informationen und einem fachlichen Austausch formuliert. So besteht auf Seiten der Stadtteilschule Wilhelmsburg Interesse an Informationen, wie Bewegung auch für die Sprachförderung älterer Kinder genutzt werden kann und in welchen Bewegungssituationen bestimmte Aspekte des Sprachenlernens angesprochen werden. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung wünscht hingegen Informationen über die neurologischen Grundlagen und die daraus abgeleiteten Potentiale einer Sprach- und Bewegungsförderung sowie einen fachlichen Austausch mit Sprachwissenschaftlern. Von der Kita Bernhardt-Dey-Haus und der Willi-Kraft-Schule wurde zudem der Wunsch nach Tipps zu Literatur und praktischen Übungen zur integrierten Sprach- und Bewegungsförderung geäußert.

Einen weiteren Themenkomplex bildete die Entwicklung von Angeboten. Dabei kann zwischen der Weiterentwicklung bestehender Angebote und der Neuentwicklung von Angeboten unterschieden werden. So wurde z. B. von Seiten des Haus der Jugend Wilhelmsburg primär eine Begleitung des bestehenden Psychomotorik-Angebots gewünscht. Ziel war eine qualitative **Weiterentwicklung des bestehenden Angebots**. Etwas weniger eng am bestehenden Angebot bestand ebenso ein Interesse an einer Erweiterung der schulsportlichen Praxis um Aspekte der Sprachförderung³⁹, wie auch der konsequenteren Nutzung des Potentials von Bewegung im Kontext von Sprachkursen⁴⁰.

Die Wünsche zur **Neuentwicklung von Angeboten** waren ebenfalls heterogen. Sie bezogen sich auf verschiedene Zielgruppen und waren unterschiedlich konkret. Während die Kita Bernhardt-Dey-Haus und die Schule Rotenhäuser Damm ein allgemeines und noch recht unspezifisches Interesse an neuen und innovativen Übungen, Angeboten und Projekten der Sprach- und Bewegungsförderung äußerten, bestand auf Seiten der Alsterdorf Assistenz West mit dem inklusiven Theaterspiel („Jeux Dramatique“) bereits eine feste Vorstellung von einem (gemeinsam) zu entwickelnden Angebot.

Neben der (Weiter-)Entwicklung von Angeboten wurde vereinzelt auch der Wunsch nach **Untersuchungen zur Wirkung von Angeboten** geäußert. Von Seiten des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung bestand insbesondere Interesse an Untersuchungen zu den Transferwirkungen von Angeboten einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung. Die Alsterdorf-Assistenz-West wünschte sich hingegen die Evaluation konkreter inklusiver Wirkungen des Theaterspiels. Ziel dieser Untersuchungen sollte es sein, Informationen zur Legitimation und kritischen Reflexion der eigenen Praxis zu gewinnen. Zudem wurden von Kooperationspartnern auch die Erstellung von Angebotsmappen bzw. **Handreichungen**⁴¹, die Erarbeitung von inhaltlichen **Kriterien für die Raumvergabe**⁴², die **Suche nach Sponsoren**⁴³, die **Vernetzung der Kooperationspartner**⁴⁴, die **Werbung qualifizierter Übungsleiter**⁴⁵ sowie die **Ermittlung von Nutzerpotentialen**⁴⁶ gewünscht.

Geplante Angebote

In den Gesprächen mit den Kooperationspartnern wurden zahlreiche Angebote genannt bzw. beschrieben, die im SBZ stattfinden sollen. Diese Angebote werden hier zusammenfassend dargestellt (vgl. Tab. 10).

³⁹ Schule Rotenhäuser Damm und Willi-Kraft-Schule.

⁴⁰ BI ausl. Arbeitnehmer.

⁴¹ BI ausl. Arbeitnehmer.

⁴² Kita Bernhardt-Dey-Haus.

⁴³ Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.

⁴⁴ TC Wilhelmsburg.

⁴⁵ TC Wilhelmsburg.

⁴⁶ Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg.

Tabelle 10: Geplante Angebote der Kooperationspartner.

Kooperationspartner	Angebote
Grundschule Rotenhäuser Damm	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachbewusster Sportunterricht - Bewegter Deutschunterricht
Stadtteilschule Wilhelmsburg	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachbewusster Sportunterricht (insb. Sek.)
Willi-Kraft-Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachbewusster Sportunterricht - Kursangebot (z. B. Sportspiele)
Hamburger Volkshochschule	<ul style="list-style-type: none"> - Tanzkurse in „Deutsch als Fremdsprache“ - Kurse nach Bedarf
SBB Kompetenz gGmbH	<ul style="list-style-type: none"> - Gewünscht: Offener Lesekreis
BI ausländische Arbeitnehmer e. V.	<ul style="list-style-type: none"> - Alphabetisierungs- und Integrationskurse mit Bewegung - Kinderbetreuung
Kita Bernhard-Dey-Haus	<ul style="list-style-type: none"> - Psychomotorik - Kletterangebot
HDJ Wilhelmsburg	<ul style="list-style-type: none"> - Psychomotorik (Kitakinder/ Schulen) - Psychomotorik mit verhaltensauffälligen Kindern - Offenes Sportangebot (Fußball)
Alsterdorf-Assistenz-West	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusives Theater - Inklusive Bewegungsangebote - Cafébetrieb - Betrieb eines Gehörlosengerechten Seminarraums
TC Wilhelmsburg	<ul style="list-style-type: none"> - Seniorensport/ Gesundheitssport - Kooperation mit Schulen (Kurse) - Weitere sportliche Angebote

Therapeutennetzwerk Wilhelmsburg	<ul style="list-style-type: none"> - Schulbegleitendes Therapieangebot (Logopädie, Ergotherapie) - Rückenurse für Firmenpersonal
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Offener Arbeitskreis Sprache und Bewegung - Fortbildungen Sprachförderung im Sportunterricht - Fortbildungen Bewegung im Deutschunterricht

4.2.3. Konsequenzen und Ausblick

Die im Zuge der Erstellung der Einzelportraits der Kooperationspartner und des Gesamtportraits des Bildungsnetzwerks gewonnenen Erkenntnisse wurden mit der Netzwerkmanagerin und der Koordinierungsstelle der BOE sowie in der Koordinierungsgruppe und der AG „wissenschaftliche Begleitforschung“ diskutiert. Auf Grundlage der Diskussion beschloss die Koordinierungsgruppe, von der wissenschaftlichen Begleitforschung vorgeschlagene Koordinierungstreffen ausgewählter lokaler Akteure durchzuführen (siehe Tab. 11).

Tabelle 11: Koordinierungstreffen auf der Grundlage der Portraits der Kooperationspartner.

Koordinierungstreffen	Teilnehmende Institutionen	Zeitpunkt
Schulen/ Therapeuten- netzwerk	Ergotherapie Grünert Logopädie Ihmels Schule Rotenhäuser Damm Netzwerkmanagement Wiss. Begleitforschung	24.10.2012
Ausstattung Bewegungs- raum	Hamburger Forum Spielräume Haus der Jugend Wilhelmsburg Logopädie Ihmels Kita Bernhard-Dey-Haus Netzwerkmanagement Wiss. Begleitforschung	15.11.2012 21.06.2013
Gewinnung von Frauen mit Migrationshintergrund	TC Wilhelmsburg Volkshochschule Haus der Jugend Wilhelmsburg Netzwerkmanagement	7.11.2012
Parallele Sprach- und Be-	TC Wilhelmsburg	7.11.2012

wegungsangebote für Eltern und Kinder	Volkshochschule Haus der Jugend Wilhelmsburg Netzwerkmanagement	
Kinderbetreuung für die Sprach- und Integrationskurse	BI ausl. Arbeitnehmer Kita Sanitasstraße Haus der Jugend Wilhelmsburg Netzwerkmanagement Wiss. Begleitforschung	8.11.2012
Offener Lese- und Gesprächskreis im SBZ	BI ausl. Arbeitnehmer Volkshochschule Netzwerkmanagement Wiss. Begleitforschung	15.11.2012

Zudem wurde auf der Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung an die Bedürfnisse und Wünsche der Kooperationspartner und die Lage des Bildungsnetzwerks angepasst. Insgesamt konnten auf der Grundlage der Portraits eine Reihe von Empfehlungen ausgesprochen werden, die für die weitere Projektentwicklung bedeutsam erschienen, jedoch nicht im Rahmen des Auftrags der wissenschaftlichen Begleitforschung umgesetzt werden konnten. Eine Umsetzung konnte nur über das Netzwerkmanagement und die Kooperationspartner erfolgen.

4.3. Baustein C: Portraits von Nutzergruppen

Im Portrait der Kooperationspartner und des von Ihnen gebildeten Netzwerks wurde deutlich, dass mehrere Kooperationspartner Probleme haben, Personen aus bestimmten Zielgruppen für ihre Angebote zu gewinnen (Erhorn, 2012, S. 85-88). Besondere Herausforderungen stellen sich bei Angeboten für ältere Kinder, Jugendliche, Frauen mit Migrationshintergrund, Männer mittleren Alters sowie Senioren. Es ist auffällig, dass die Probleme, Personen aus spezifischen Zielgruppen zu gewinnen und der Wunsch nach Unterstützung, hauptsächlich durch den TC Wilhelmsburg und die Volkshochschule formuliert wurden. Dies liegt möglicherweise in der besonderen Situation begründet, dass diese Kooperationspartner Personen für Angebote aus schwer zu erreichenden Zielgruppen selbst gewinnen müssen und die Kurse sich i. d. R. finanziell selbst tragen müssen. Mit den Portraits der Nutzergruppen sollten Hinweise gewonnen werden, welche den Kooperationspartnern helfen können, Personen aus diesen Zielgruppen zu erreichen.

4.3.1. Methodisches Vorgehen

Die Erstellung von Portraits von Nutzergruppen war zum Teil mit erheblichen methodischen Problemen verbunden. So musste davon ausgegangen werden, dass sich Ergebnisse aus wissenschaftlichen Studien nur mit Einschränkungen auf die konkrete Situation in Wilhelmsburg übertragen ließen. Standardisierte Befragungen waren mit ähnlichen Problemen behaftet: Treffen die a priori formulierten Fragen wirklich die Lebenssituation der befragten Personen? Zudem war es in einigen Fällen nicht leicht, eine ausreichende Anzahl von Personen aus den entsprechenden Zielgruppen für eine standardisierte Befragung zu gewinnen.⁴⁷ Mit qualitativen Zugängen können zwar Einstellungen und milieuspezifische Muster rekonstruiert werden, sie können jedoch nur mit großen Einschränkungen verallgemeinert werden.

Vor diesem Hintergrund wurde ein mehrstufiges Vorgehen gewählt. Zunächst wurden einschlägige Studien zum „Sportengagement“ von Personen aus der spezifischen Zielgruppe gesichtet und ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurde dann entschieden, ob ausreichende und auf die Situation in Wilhelmsburg übertragbare Erkenntnisse vorliegen, um direkt zu einer standardisierten Befragung überzugehen. War dies für eine Zielgruppe der Fall, wurden geeignet erscheinende Erhebungsinstrumente gesichtet, ggf. modifiziert und eingesetzt.⁴⁸ Dem Erkenntnisinteresse folgend, beschränkte sich die Auswertung weitgehend auf deskriptive Verfahren. Entstanden jedoch im Zuge der Sichtung und Auswertung von Studien Zweifel, ob die Ergebnisse sich auf die spezifische Situation in Wilhelmsburg übertragen lassen, so wurde ein qualitativer Zugang gewählt.⁴⁹ In diesen Fällen wurde im Umfeld des SBZs nach Personen aus den entsprechenden Zielgruppen oder Personen, die für die entsprechende Zielgruppe als Experten gelten können, gesucht. Mit diesen Personen wurden Leitfadeninterviews bzw. Gruppendiskussionen geführt, die in der Folge transkribiert und ausgewertet wurden. Im Fall der Zielgruppe der Frauen mit Migrationshintergrund wurde auf der Grundlage der qualitativen Untersuchungen ein spezifisch angepasster Fragebogen entwickelt und im Umfeld des Reiherstiegviertels eingesetzt.

4.3.2. Ergebnisse

Die Portraits der Nutzergruppen wurden ausführlich in Form eines Berichts dokumentiert und dem Netzwerkmanagement, der Koordinierungsstelle der BOE und der Koordinierungsgruppe präsentiert. Mit Fortschreiten des Erkenntnisprozesses wurden die Portraits aktualisiert und erweitert. Im Rahmen des vorliegenden Berichts werden lediglich zentrale zielgruppenspezifische Ergebnisse dargestellt und mögliche Konsequenzen für das SBZ erläutert.

⁴⁷ Der Anspruch repräsentative Stichproben zu erheben, erwies sich als nicht realisierbar.

⁴⁸ Dies war bei den Zielgruppen ältere Kinder und Jugendliche der Fall.

⁴⁹ Dies war bei den Zielgruppen Frauen mit Migrationshintergrund und Senioren der Fall.

Spätes Kindesalter

Im Rahmen der Literaturrecherche erwiesen sich zum einen die bundesweit (weitgehend) repräsentativen Studien KIGGS bzw. MoMo (Bös et al., 2009) und HBSC (HBSC, 2011), zum anderen die auf Hamburg beschränkten Studien des „Hamburger Sportentwicklungsberichts“ (Wopp et al., 2009)⁵⁰ und der Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSFGV, 2007)⁵¹ als relevant.

In Anlehnung an die Empfehlung der WHO⁵² wurden Kinder und Jugendliche im Rahmen der HBSC-Studie und der MoMo-Studie gefragt, an wie vielen Tagen sie in der Woche mindestens 60 Minuten körperlich aktiv sind. Im Kontext der HBSC-Studie gaben 53,9 % der 11jährigen Jungen und 45,9 % der 11jährigen Mädchen an 5-7 Tagen in der Woche mindestens 60 Minuten körperlich aktiv zu sein (HBSC, 2011). Die MoMo-Studie kommt hingegen lediglich auf Werte von 34,6 % für die 11jährigen Jungen und 26 % für die 11jährigen Mädchen (Bös et al., 2009). Dabei fallen zunächst die deutlichen Differenzen zwischen den beiden groß angelegten und weitgehend repräsentativen Studien ins Auge.⁵³ Bei allen Einschränkungen verweisen die Befunde dennoch in der Tendenz auf die Notwendigkeit, den Kindern aus einer gesundheitlichen Perspektive verstärkt Bewegung zu ermöglichen bzw. diese zu fördern. Nach den Ergebnissen der MoMo-Studie kommt dem formellen und dem informellen Sport, mit einem Engagement von jeweils ca. 60 %, für die körperliche Aktivität der Kinder eine gleichermaßen hohe Bedeutung zu (vgl. Bös et al., 2009).

Im Rahmen einer 2006 in Hamburg mit 800 Kindern durchgeführten Studie der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz gaben 62 % der befragten 10jährigen Jungen und 45 % der befragten 10jährigen Mädchen an, in der letzten Woche täglich aus der Puste gekommen zu sein (vgl. BSFGV, 2007). Von Ihnen waren 66 % in einem Sportverein aktiv (71 % der Jungen, 62 % der Mädchen). Es zeigt sich also auch in Hamburg, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zwar körperlich aktiv ist, die Empfehlung der WHO aber offenbar von vielen Kindern nicht erreicht wird.⁵⁴

⁵⁰ Im Kontext des Hamburger Sportentwicklungsberichtes (Wopp et al., 2009) wurden in einer für Hamburg repräsentativen Erhebung (N=5638) Personen zu ihrem Sport- und Bewegungsverhalten befragt.

⁵¹ Im Rahmen der Studie der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz wurden 800 Kinder der vierten Klasse aus Hamburg befragt.

⁵² Die WHO empfiehlt für Kinder eine moderate bis hoher körperlicher Aktivität von mindestens 60 Minuten an mindestens 5 Tagen in der Woche (WHO, 2004).

⁵³ Neben tatsächlichen Differenzen könnten den Kindern auch die retrospektive Selbsteinschätzung der Aktivität Schwierigkeiten bereiten oder Verzerrungen durch unterschiedliche Witterungsbedingungen im Erhebungszeitraum vorliegen. So kommt beispielsweise eine nicht repräsentative Studie von Kleine (2003), in deren Rahmen mehr als 1000 mit einem Bewegungstagebuch dokumentierte Kindertage ausgewertet wurden, zu einer durchschnittlichen täglichen Bewegungszeit von mehr als zwei Stunden.

⁵⁴ Im Kontext der Befragungen des Hamburger Sportentwicklungsberichts bezeichneten sich zwar 89,2 % der 10- bis 18-Jährigen als sportlich aktiv. Allerdings geben ca. 50 % der befragten Kinder und Jugendlichen an nur ein bis drei Stunden Sport pro Woche zu treiben und etwa 20 % drei bis fünf Stunden pro Woche zu betreiben (vgl. Wopp et al., 2009). Zwischen Deutschen (Jungen 94,3 %, Mädchen 82,3 %) und Ausländern/Migranten (Jungen 91,1 %, Mädchen 89,7 %) zeigen sich nur geringe Differenzen, wobei die hohe Aktivitätsquote der Ausländerinnen/ Migrantinnen auffällig ist (ebd.).

Für die Konzeptionierung von Angeboten im SBZ sind auch die Bewegungsinteressen der Kinder von hoher Bedeutung. Im Hamburger Sportentwicklungsbericht wurden die Kinder und Jugendlichen nach besonders beliebten Sportarten gefragt. Besonders auffällig ist die große Beliebtheit des Fußballspiels bei den Jungen. Andere Sportarten folgen erst mit großem Abstand. Bei den Mädchen scheinen sich die Interessen stärker auf verschiedene Sportarten zu verteilen (Tab. 12).

Tabelle 12: Die fünf beliebtesten Sportarten von Hamburger Kindern und Jugendlichen differenziert nach Geschlecht (nach Wopp et al., 2009).

	Jungen	Mädchen
1	Fußball (25,2 %)	Reiten (10,5 %)
2	Schwimmen (7,2 %)	Laufen (9,8 %)
3	Laufen (5,7 %)	Fußball (8,7 %)
4	Basketball (5,2 %)	Tanzen (8,4 %)
5	Radfahren (5 %)	Radfahren (7 %)

Nun können Sportarten allerdings unter sehr unterschiedlichen Perspektiven und auf der Basis sehr unterschiedlicher Motive betrieben werden. Dementsprechend wurden die Kinder und Jugendlichen im Hamburger Sportentwicklungsbericht auch nach ihren Motiven für Sport- und Bewegungsaktivitäten befragt. Als wesentliche Motive stellten sich Gesundheit und Fitness (58,2 %), das Zusammensein mit Anderen (41,3 %) und das Leistungsmotiv (31,9 %) heraus. Eine deutliche Geschlechterdifferenz (Jungen 37,4 %, Mädchen 22,9 %) zeigt sich dabei beim Leistungsmotiv (Wopp et al., 2009). Im Hinblick auf bevorzugte Organisationsformen der 10- bis 18-Jährigen zeigt der Hamburger Sportentwicklungsbericht, dass die Sportaktivitäten in hohem Maße „privat organisiert“ (62,4 %) sind. Erst mit großem Abstand folgen der „Verein“ (20 %) und „kommerzielle Anbieter“ (13,5 %) (Wopp et al., 2009).

Um die Situation im direkten Umfeld des SBZs besser einschätzen zu können, wurden 115 Kinder (N=115) der fünften Klassen der Stadtteilschule Wilhelmsburg mit einem standardisierten Fragebogen nach ihren Bewegungsgewohnheiten und Einstellungen befragt.⁵⁵ Die Kinder sind zwischen 9- und 12 Jahre alt und verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Geschlechter (vgl. Abb. 10 und 11). Von den befragten Kindern geben 81,7 % an, einen Migrationshintergrund zu haben, wobei 4,3 % der Kinder keine Angabe machen.⁵⁶ Am Häufigsten besitzen die Kinder einen türkischen Migrationshintergrund (42,8 %).⁵⁷

⁵⁵ Der Fragebogen orientiert sich stark an dem Instrument der MoMo-Studie (vgl. Bös et al., 2009). Die Befragung wurde von den Lehrkräften in der Stadtteilschule Wilhelmsburg durchgeführt.

⁵⁶ Der Migrationshintergrund wurde über die zu Hause gesprochenen Sprachen erhoben. Spricht mindestens ein Elternteil zu Hause nicht Deutsch, so wird ein Migrationshintergrund angenommen.

⁵⁷ 18,3 % der Kinder mit Migrationshintergrund machten keine Angabe dazu, aus welchem Land sie bzw. ihre Eltern kamen.

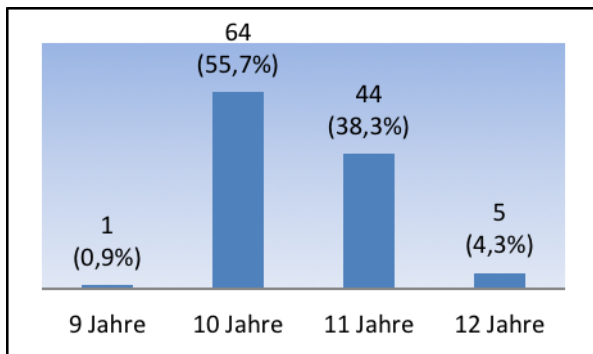


Abbildung 10: Altersverteilung in der Stichprobe Kinder in Wilhelmsburg.

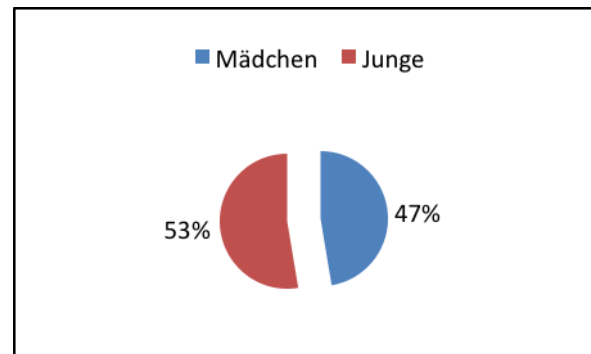


Abbildung 11: Geschlechterverteilung in der Stichprobe Kinder in Wilhelmsburg.

Im Folgenden sind wiederum insbesondere die Fragen von Interesse, in welchem Umfang die befragten Kinder aus Wilhelmsburg körperlich aktiv sind, wo und in welcher Form sich die Kinder bewegen und welche bewegungsbezogenen Interessen und Einstellungen die Kinder besitzen.

Nach dem Umfang ihrer körperlichen Aktivität gefragt, geben 63,1 % der Kinder an mindestens an 5 Tagen in der Woche zumindest 60 Minuten körperlich aktiv gewesen zu sein.⁵⁸ Zwischen den Geschlechtern bestehen leichte Differenzen: Während 67,9 % der Jungen die Vorgabe der WHO erfüllen, sind es bei den Mädchen nur 58 %. Damit liegen sie deutlich oberhalb der in der HBSC-Studie und der MoMo-Studie gemessenen Werte.

Neben den Bewegungsumfängen sind auch Informationen darüber relevant in welchen Kontexten sich die Kinder bewegen bzw. körperlich aktiv sind, um daraus ggf. Förderpotentiale bzw. Maßnahmen abzuleiten. Aus den Befragungen wird zunächst deutlich, dass die Pause einen wichtigen Bewegungsanlass bietet. So geben 86 % der Jungen und 74 % der Mädchen an, in der Pause oft oder sehr oft körperlich aktiv zu sein (vgl. Abb. 12).

⁵⁸ Körperliche Aktivität wurde in den Fragebögen folgendermaßen definiert: „Körperliche Aktivitäten schließen alle Tätigkeiten ein, bei denen das Herz schneller schlägt und für einige Zeit die Atmung erhöht ist. Dazu zählen beispielsweise Sport, Spielen mit Freunden oder längere Fußwege. Einige Beispiele hierfür sind: Toben, zur Schule gehen, Laufen, Rad fahren, Tanzen, Skateboarden, Schwimmen, Fußball spielen.“

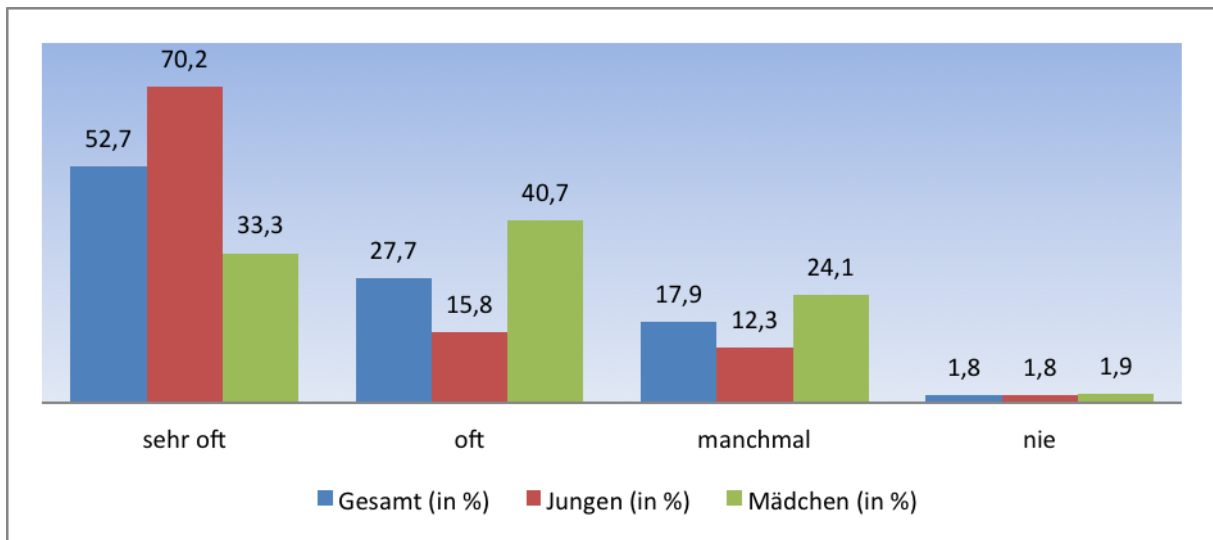


Abbildung 12: Körperliche Aktivität in der Pause von Kindern in Wilhelmsburg (in Prozent und differenziert nach Geschlecht).

Aber auch die Sport-AGs werden von vielen Kindern in Anspruch genommen (41,7 %). Dabei fällt auf, dass die Sport-AGs häufiger von Mädchen (50,9 %) als von Jungen (31,5 %) aufgesucht werden (siehe Abb. 13). Auch außerhalb des schulischen Kontexts sind viele Kinder körperlich aktiv. 40,4 % der Kinder geben an, derzeit Mitglied in einem Sportverein zu sein. Während sogar 50,9 % der Jungen von einer Mitgliedschaft berichten, kommen die Mädchen nur auf einen Beteiligungsgrad von 27,5 % (siehe Abb. 14).

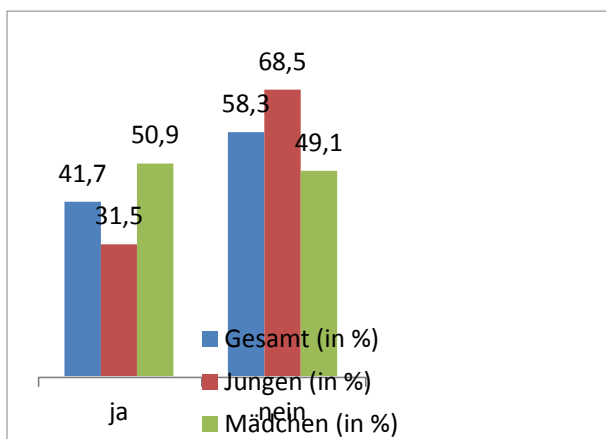


Abbildung 13: Teilnahme an einer Sport-AG von Kindern in Wilhelmsburg.

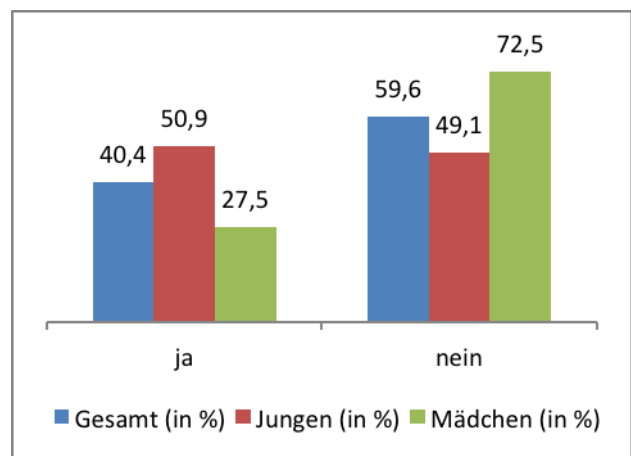


Abbildung 14: Mitgliedschaft in einem Sportverein von Kindern in Wilhelmsburg.

Neben dem Sportverein bildet auch das Wohnumfeld ein wichtiges Feld für körperliche Aktivitäten. Dabei zeigen sich allerdings z. T. geschlechtsspezifische Präferenzen. Lediglich der Spielplatz wird häufiger von Mädchen für körperliche Aktivitäten genutzt, während die anderen Orte stärker von Jungen frequentiert werden. Besonders deutliche Differenzen zeigen sich bei der Nutzung von Bolzplätzen und der Straße (vgl. Abb. 15).

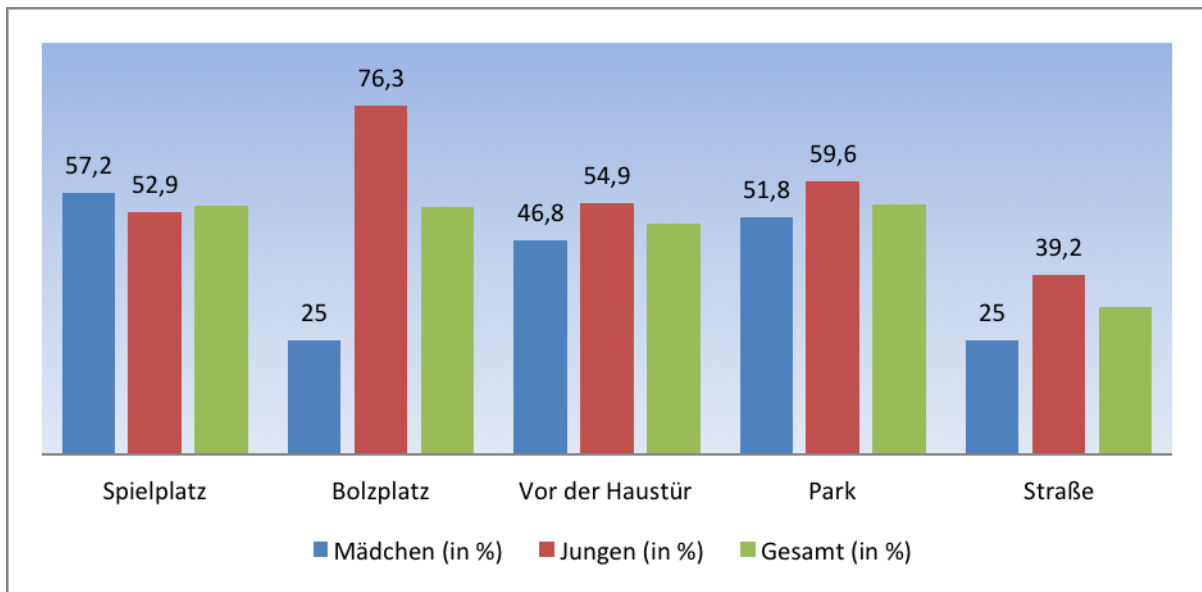


Abbildung 15: Von den Kindern oft und sehr oft genutzte Bewegungsorte des Wohnumfeldes in Wilhelmsburg.

Ebenso relevant wie die tatsächlichen Aktivitäten der Kinder, die ja auch Folge von förderlichen und hinderlichen Bedingungen, wie z. B. Verboten, sein können, sind die Einstellungen und Interessen der Kinder.⁵⁹ Aus den Antworten der Kinder wird deutlich, dass sie sich ausgesprochen gerne bewegen: 89,9 % der Kinder geben an „gerne“ oder „sehr gerne“ körperlich aktiv zu sein. Die Jungen kommen auf einen Wert von 94,7 %, die Mädchen auf ebenfalls beachtliche 84,5 %. Dennoch geben die 15,1 % der Mädchen, die sich „nicht so gerne“ oder „überhaupt nicht gerne“ bewegen, Anlass zur Sorge (siehe Abb. 16).

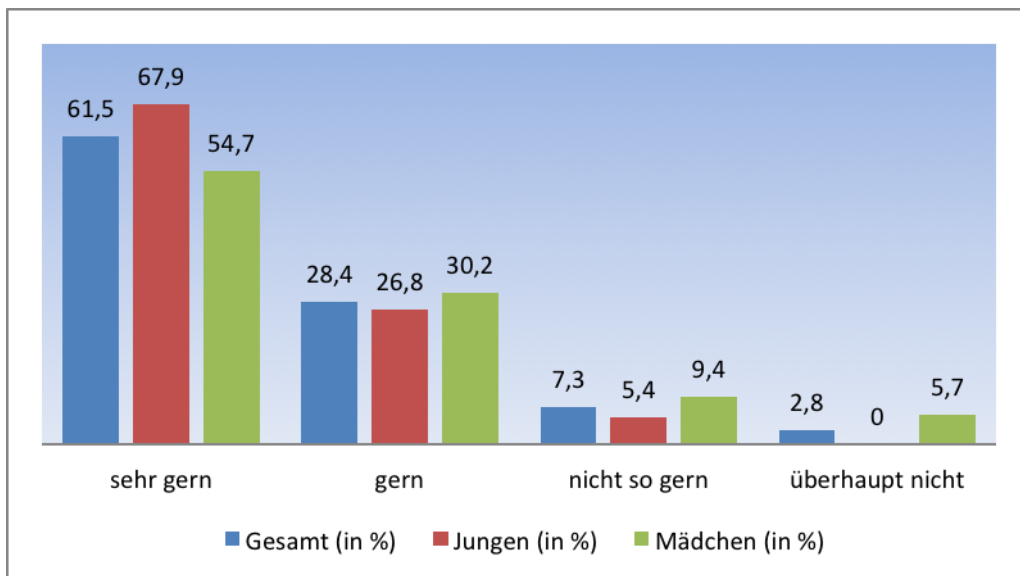


Abbildung 16: Beliebtheit von körperlicher Aktivität bei den Kindern in Wilhelmsburg.

⁵⁹ Natürlich sind auch die Einstellungen und Interessen der Kinder in hohem Maße durch das spezifische Umfeld beeinflusst. Dennoch versprechen gerade Differenzen von Wunsch und Wirklichkeit wichtige Informationen über Potentiale und Ansatzpunkte von Interventionen.

Im Rahmen der Befragung konnten die Kinder angeben, an welchen Bewegungsaktivitäten sie selbst teilnehmen würden. In der folgenden Tabelle werden die Bewegungsaktivitäten in der Reihenfolge aufgelistet, in welcher sich Jungen und Mädchen eine Teilnahme vorstellen können (Tab. 13).

Tabelle 13: Bewegungsaktivitäten, an denen die Kinder in Wilhelmsburg teilnehmen würden (differenziert nach Geschlecht).

	Jungen	Mädchen
1	Fußball (80,4 %)	Hip-Hop-Tanz (68,5 %)
2	Basketball (44,6 %)	Tanzen (48,1 %)
3	Kleine Spiele (29,1 %)	Volleyball (38,9 %)
4	Hip-Hop-Tanz (26,8 %)	Fußball (37 %)
5	Breakdance (26,8 %)	Turnen (22,2 %)
6	Handball (21,4 %)	Breakdance (20,4 %)
7	Hockey (21,4 %)	Entspannung (20,4 %)
8	Turnen (17,9 %)	Basketball (20,4 %)
9	Tanzen (10,9 %)	Kleine Spiele (16,7 %)
10	Volleyball (8,9 %)	Handball (16,7 %)
11	Badminton (5,4 %)	Inlineskating (11,1 %)
12	Inlineskating (3,6 %)	Hockey (9,3 %)
13	Akrobatik (3,6 %)	Akrobatik (5,6 %)
14	Entspannung (1,8 %)	Badminton (1,9 %)

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Fachliteratur sowie deren Präzisierung durch die eigenen Erhebungen können einige Empfehlungen ausgesprochen werden:

- Ausweitung der Sport-AGs insbesondere im Hinblick auf Interessen der Jungen (da bisher relativ geringe Beteiligung der Jungen).

- Verstärkte Kooperation mit Sportvereinen (Brücken bauen) insbesondere im Hinblick auf Interessen der Mädchen, da insbesondere Mädchen einen relativ geringen Beteiligungsgrad aufweisen.
- Bestehende Interessen der Kinder im Sportverein und in Sport-AGs aufgreifen (z. B. Fußball, Hip-Hop, Basketball, Tanzen und Volleyball).
- Belegung des Wohnumfelds und Aufhebung räumlicher Barrieren, hier insbesondere mit Blick auf die Öffnung öffentlicher Räume für Mädchen.
- Im Sportunterricht die SchülerInnen mit weiteren Bewegungsaktivitäten und Sinnperspektiven vertraut machen, um Interessen zu erweitern.
- Ursachenforschung bei und gezielte Angebote für Mädchen, die Bewegungsaktivitäten „nicht so gerne“ oder „überhaupt nicht“ mögen.

Jugendliche

Für die Zielgruppe der Jugendlichen erwiesen sich wiederum die bundesweiten Studien KIGGS bzw. MoMo (Bös et al., 2009) und HBSC (HBSC, 2011) sowie der „Hamburger Sportentwicklungsbericht“ (Wopp et al., 2009)⁶⁰ für Hamburg als relevant.

In Anlehnung an die Empfehlung der WHO wurden Kinder und Jugendliche im Rahmen der HBSC-Studie und der MoMo-Studie gefragt, an wie vielen Tagen sie in der Woche mindestens 60 Minuten aktiv sind. Im Kontext der HBSC-Studie gaben 45,7 % der 13jährigen Jungen und 35,7 % der 13jährigen Mädchen an 5-7 Tagen in der Woche mindestens 60 Minuten körperlich aktiv zu sein (HBSC, 2011). Die MoMo-Studie kommt hingegen lediglich auf Werte von 31,3 % für die 13jährigen Jungen und 16,8 % für die 13jährigen Mädchen (Bös et al., 2009). Auch für die 13jährigen fallen die deutlichen Differenzen zwischen den beiden groß angelegten und weitgehend repräsentativen Studien auf. Bei allen Einschränkungen verweisen die Befunde dennoch in der Tendenz auf die Notwendigkeit, den Jugendlichen aus einer gesundheitlichen Perspektive verstärkt Bewegung zu ermöglichen bzw. diese zu fördern.

Von besonderem Interesse ist der Befund der MoMo-Studie, dass die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen informellen Bewegungsaktivitäten außerhalb des Vereins zunimmt: *„Die Beteiligung am nicht vereinsgebundenen Freizeitsport nimmt über die Altersgruppen hinweg zu. Von den 4- bis 5-Jährigen sind 49,0 % aktiv und dies steigert sich bei den 6- bis 10-Jährigen auf 57,9 %. Im Alter zwischen 11 und 13 Jahren üben 64,7 % Freizeitsport außerhalb des Vereins aus und von den 14- bis 17-Jährigen trifft dies auf 63,7 % zu“* (Bös et al., 2009, S. 172).

Befunde zu den Bewegungsinteressen der Jugendlichen, zu ihren Motiven und bevorzugten Organisationsformen im Kontext Sport, die im Hamburger Sportentwick-

⁶⁰ Im Kontext des Hamburger Sportentwicklungsberichtes (Wopp et al., 2009) wurden in einer für Hamburg repräsentativen Erhebung (N=5638) Personen zu ihrem Sport- und Bewegungsverhalten befragt.

lungsbericht gewonnen werden konnten, wurden bereits im vorigen Punkt zur späten Kindheit berichtet (vgl. Tab 13).

Um die Situation im direkten Umfeld des SBZs besser einschätzen zu können, wurden Jugendliche (N=88) aus vier siebten Klassen der Stadtteilschule Wilhelmsburg mit einem standardisierten Fragebogen nach ihren Bewegungsgewohnheiten und Einstellungen befragt.⁶¹ Die Jugendlichen sind zwischen 12- und 15 Jahre alt (siehe Abb. 17). Es wurden mehr Mädchen als Jungen befragt (siehe Abb. 18). Von den befragten Jugendlichen geben 92 % an, einen Migrationshintergrund zu haben, wobei 7 % der Jugendlichen keine Angabe machen.⁶² Am Häufigsten besitzen die Jugendlichen einen türkischen Migrationshintergrund (48,8 %).

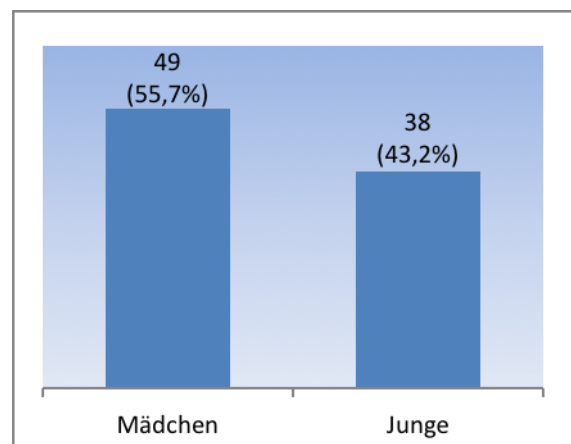
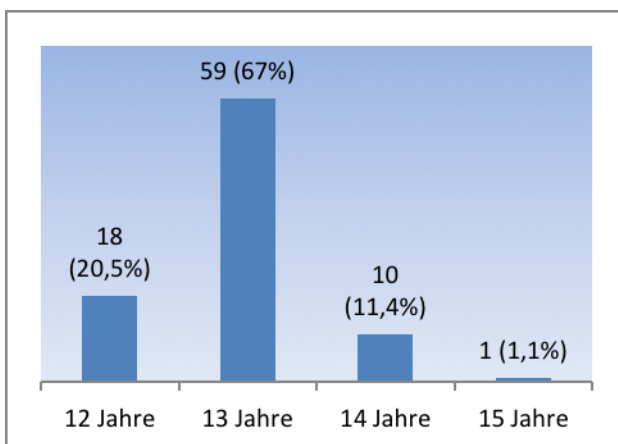


Abbildung 17: Altersverteilung in der Stichprobe Jugendliche in Wilhelmsburg.

Abbildung 18: Geschlechterverteilung in der Stichprobe Jugendliche in Wilhelmsburg..

Im Folgenden sind wiederum insbesondere die Fragen von Interesse, in welchem Umfang die befragten Jugendlichen aus Wilhelmsburg körperlich aktiv sind, wo und in welcher Form sie sich bewegen und welche bewegungsbezogenen Interessen und Einstellungen sie besitzen.

Nach dem Umfang ihrer körperlichen Aktivität gefragt, geben 43,2 % der Jugendlichen an mindestens an 5 Tagen in der Woche zumindest 60 Minuten körperlich aktiv gewesen zu sein.⁶³ Zwischen den Geschlechtern bestehen leichte Differenzen: Während 63,7 % der Jungen die Vorgabe der WHO erfüllen, sind es bei den Mädchen nur 35,4 %. Damit liegen sie im Bereich der Werte, die im Rahmen der HBSC-Studie ermittelt worden sind und oberhalb derer der MoMo-Studie. Im Vergleich zu den Werten der Kinder bildet sich auch in den eigenen Daten der typische Rückgang der körperlichen Aktivität ab. Auffällig ist allerdings, dass der Rückgang bei Jungen moderat,

⁶¹ Der Fragebogen orientiert sich stark an dem Instrument der MoMo-Studie (vgl. Bös et al., 2009). Die Befragung wurde von den Lehrkräften in der Stadtteilschule Wilhelmsburg durchgeführt.

⁶² Der Migrationshintergrund wurde über die zu Hause gesprochenen Sprachen erhoben. Spricht mindestens ein Elternteil zu Hause nicht Deutsch, so wird ein Migrationshintergrund angenommen.

⁶³ Körperliche Aktivität wurde in den Fragebögen folgendermaßen definiert: „Körperliche Aktivitäten schließen alle Tätigkeiten ein, bei denen das Herz schneller schlägt und für einige Zeit die Atmung erhöht ist. Dazu zählen beispielsweise Sport, Spielen mit Freunden oder längere Fußwege. Einige Beispiele hierfür sind: Toben, zur Schule gehen, Laufen, Rad fahren, Tanzen, Skateboarden, Schwimmen, Fußball spielen.“

bei Mädchen hingegen sehr stark ausfällt. Insgesamt zeigt sich für beide Geschlechter, aber insbesondere für die Mädchen ein deutlicher Förderbedarf.

Neben den Bewegungsumfängen sind auch Informationen darüber relevant in welchen Kontexten sich die Jugendlichen bewegen bzw. körperlich aktiv sind, um daraus ggf. Förderpotentiale bzw. Maßnahmen abzuleiten. Aus den Befragungen wird zunächst deutlich, dass die Pause im Vergleich zu den Kindern zwar an Bedeutung verliert, aber auch für viele Jugendliche noch einen Bewegungsanlass bietet. So geben 76,3 % der Jungen und 63,3 % der Mädchen an in der Pause oft oder sehr oft körperlich aktiv zu sein (vgl. Abb. 19).

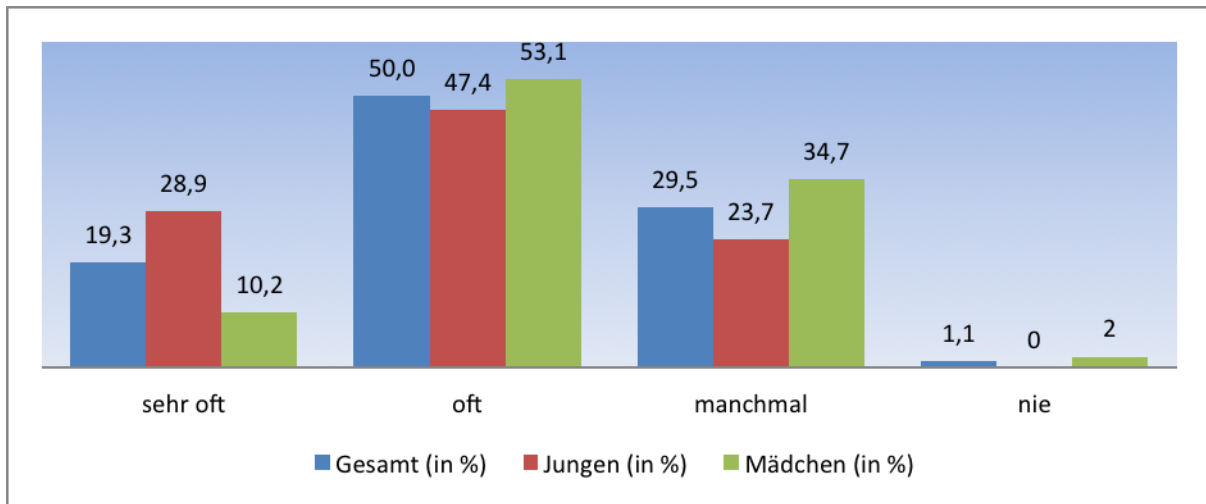


Abbildung 19: Häufigkeit von körperlicher Aktivität von Jugendlichen in Wilhelmsburg in der Pause.

Aber auch die Sport-AGs werden von vielen Jugendlichen in Anspruch genommen (35,6 %). Dabei fällt auf, dass die Sport-AGs auch bei den Jugendlichen häufiger von Mädchen (41,7 %) als von Jungen (28,9 %) aufgesucht werden. Möglicherweise stellen Sport-AGs für Mädchen, die aus verschiedenen Gründen nicht am Vereinssport partizipieren, einen wichtigen Kontext dar, in dem sie sich sportlich betätigen können.

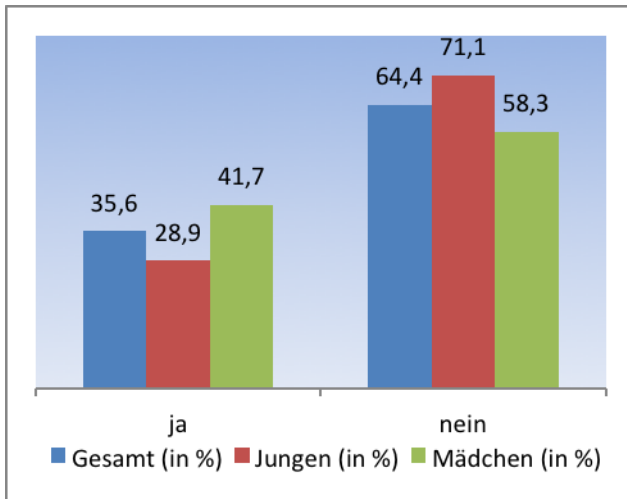


Abbildung 20: Teilnahme an einer Sport-AG von Jugendlichen in Wilhelmsburg.

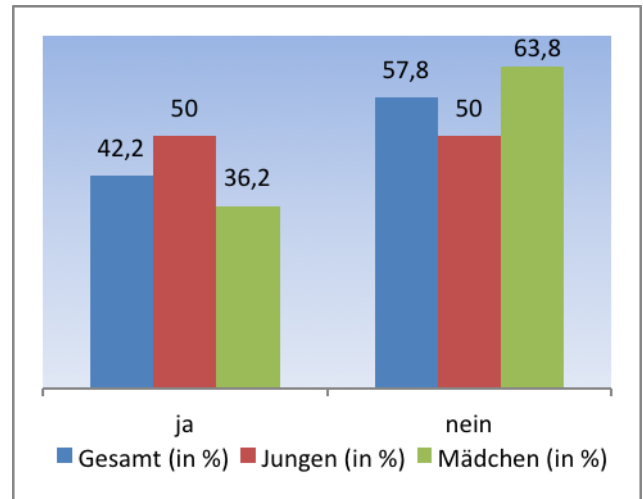


Abbildung 21: Mitgliedschaft in einem Sportverein von Jugendlichen in Wilhelmsburg.

Auch außerhalb des schulischen Kontexts sind viele Jugendliche körperlich aktiv. 42,2 % der Jugendlichen geben an, derzeit Mitglied in einem Sportverein zu sein. Während 50 % der Jungen von einer Mitgliedschaft berichten, kommen die Mädchen nur auf einen Beteiligungsgrad von 36,6 %. Auffällig ist, dass der Anteil der Sportvereinsmitglieder bei den jugendlichen Mädchen gegenüber den weiblichen Kindern deutlich ansteigt, während bei den Jungen keine nennenswerten Differenzen zwischen Kindern und Jugendlichen bestehen.

Neben dem Sportverein bildet auch das Wohnumfeld ein wichtiges Feld für körperliche Aktivitäten. Dabei zeigen sich allerdings z. T. geschlechtsspezifische Präferenzen. Lediglich der Park wird von Jungen und Mädchen in gleicher Weise für körperliche Aktivitäten genutzt. Besonders deutliche Differenzen zeigen sich wie bei den Kindern auch bei der Nutzung von Bolzplätzen und der Straße (vgl. Abb. 22).

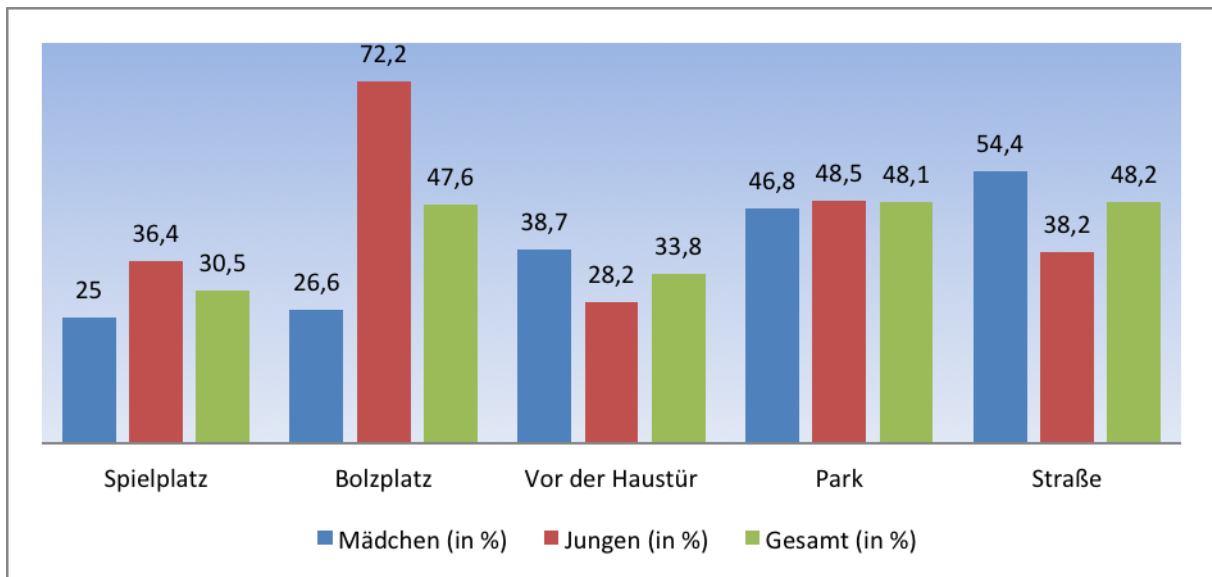


Abbildung 22: Von den Jugendlichen in Wilhelmsburg oft und sehr oft genutzte Bewegungsorte des Wohnumfeldes.

Ebenso relevant wie die tatsächlichen Aktivitäten der Jugendlichen, die ja auch Folge von förderlichen und hinderlichen Bedingungen sein können, sind die Einstellungen und Interessen der Jugendlichen.⁶⁴ Aus den Antworten der Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich ausgesprochen gerne bewegen: 89,1 % geben an, „gerne“ oder „sehr gerne“ körperlich aktiv zu sein. Die Jungen kommen auf einen Wert von 87,9 %, die Mädchen sogar auf einen Wert von 89,8 % (siehe Abb. 23).

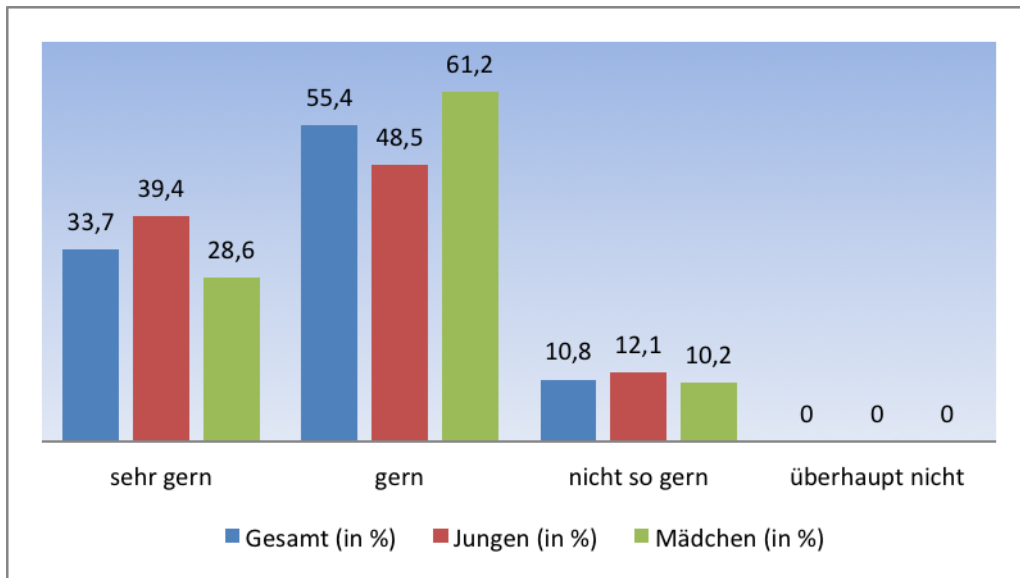


Abbildung 23: Beliebtheit von körperlicher Aktivität bei Jugendlichen in Wilhelmsburg.

Im Rahmen der Befragung konnten die Jugendlichen angeben, an welchen Bewegungsaktivitäten sie selbst teilnehmen würden. In der folgenden Tabelle werden die Bewegungsaktivitäten aufgelistet in der Reihenfolge aufgelistet, in welcher sich Jungen und Mädchen eine Teilnahme vorstellen können (Tab. 14).

Tabelle 14: Bewegungsangebote, an denen Jugendliche in Wilhelmsburg teilnehmen würden (differenziert nach Geschlecht).

	Jungen	Mädchen
1	Fußball (78,8 %)	Hip-Hop-Tanz (76,6 %)
2	Basketball (30,3 %)	Volleyball (57,4 %)
3	Kleine Spiele (30,3 %)	Tanzen (42,6 %)
4	Turnen (24,2 %)	Fußball (38,3 %)
5	Volleyball (18,2 %)	Kleine Spiele (36,2 %)

⁶⁴ Natürlich sind auch die Einstellungen und Interessen der Jugendlichen in hohem Maße durch das spezifische Umfeld beeinflusst. Dennoch versprechen gerade Differenzen von Wunsch und Wirklichkeit wichtige Informationen über Potentiale und Ansatzpunkte von Interventionen.

6	Handball (15,2 %)	Basketball (36,2 %)
7	Tanzen (9,1 %)	Handball (31,9 %)
8	Hip-Hop-Tanz (9,1 %)	Turnen (28,3 %)
9	Breakdance (9,1 %)	Entspannung (23,4 %)
10	Hockey (6,1 %)	Breakdance (21,3 %)
11	Inlineskating (6,1 %)	Inlineskating (21,3 %)
12	Badminton (3 %)	Badminton (14,9 %)
13	Entspannung (3 %)	Akrobatik (8,5 %)
14	Akrobatik (0 %)	Hockey (2,1 %)

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Fachliteratur sowie der eigenen Erhebungen können einige Empfehlungen ausgesprochen werden:

- Jugendliche, obwohl sie sich in der Regel gerne bewegen, als Zielgruppe mit Förderbedarf begreifen.
- Gelegenheiten für informelle Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen im Wohnumfeld schaffen.
- Ausweitung der Sport-AGs, da durch sie insbesondere Mädchen erreicht werden, die sonst schwierig zu erreichen sind.
- Bestehende Interessen der Kinder im Sportverein und in Sport-AGs aufgreifen (z. B. Fußball, Hip-Hop, Volleyball, Basketball, Tanzen).
- Im Sportunterricht die SchülerInnen mit weiteren Bewegungsaktivitäten und Sinnperspektiven vertraut machen, um Interessen zu erweitern.

Frauen mit Migrationshintergrund

Die Literaturrecherche zeigte, dass durchaus Studien zum Thema Sportengagement von Mädchen bzw. Frauen mit Migrationshintergrund⁶⁵ existieren. Besonders hervor-

⁶⁵ Mit dem Begriff „Frauen mit Migrationshintergrund“ werden, der Definition des Statistischen Bundesamtes folgend, zum einen Frauen bezeichnet, die nach 1949 selbst in das heutige Gebiet der BRD zugewandert sind, zum anderen aber auch Frauen, die in Deutschland geboren sind (Deutsche Frauen oder Ausländerinnen), die zumindest einen zugewanderten oder als Ausländer/-in geborenen Elternteil haben (vgl. Deutsches Statistisches Bundesamt, 2011). An dieser Stelle sind insbesondere die „Arbeitsmigrantinnen“ von Interesse, wobei die türkischen Frauen den größten Anteil haben. Die Arbeitsmigrantinnen sind von besonderem Interesse, da sie zum einen die größte Gruppe darstellen und zum anderen, insbesondere bei einem geringen

zuheben sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Kleindienst-Cachay (Kleindienst-Cachay, 1993, 2007). In der Literatur werden für das geringe Sportengagement von Frauen mit Migrationshintergrund bzw. „Arbeitsmigrantinnen“ vielfältige Gründe genannt.

Kleindienst-Cachay (2007) sieht die Hauptursache für die Sportabstinenz der Mädchen und Frauen an den andersartigen Normen bzw. Erziehungsnormen der Migrantenfamilien, insbesondere in solchen mit muslimischem Hintergrund. Oft bestehe die Angst, die Frauen könnten sich durch ein Sportengagement von der Herkunftskultur entfremden. Das Sportengagement gerät dabei in Konflikt mit zentralen Prinzipien traditioneller muslimischer Mädchenerziehung. Zu diesen zentralen Prinzipien gehören das Gebot der Geschlechtertrennung, das Gebot der Beaufsichtigung der unverheirateten Töchter und das Gebot der Körperverhüllung bzw. das Nacktheitstabu (Kleindienst-Cachay 2007, S. 26; vgl. Rohe, 2001). Das Sportengagement steht in (negativer) Beziehung mit der Intensität, mit der den traditionellen religiösen Geboten und Normen in der Familie gefolgt wird sowie in (positiver) Beziehung mit der Kompromissbereitschaft der einzelnen Familien (Kleindienst-Cachay, 2007, S. 27; vgl. auch Gieß-Stüber, 2005, S. 68; Thiel & Seiberth, 2007, S. 48).

Im Zusammenhang mit den beschriebenen abweichenden kulturellen Normen sind Befürchtungen hinsichtlich der körperlichen Folgen eines Sportengagements offenbar sehr verbreitet (vgl. Gille, 2011). Insbesondere die Befürchtung, dass das Hymen – von dem in bestimmten Milieus die Ehre der Familie abhängt – durch die sportliche Betätigung verletzt werden könnte, scheint für eine große Angst bei den Frauen bzw. ihren Familien zu sorgen. Aber auch die Sorge vor negativen Auswirkungen von Sport auf die Fruchtbarkeit der Frau sowie die Menstruation, deren regelmäßiger Zyklus z. T. als zentral für die Definition von Weiblichkeit angesehen wird, wirkt einem Sportengagement von Frauen aus spezifischen Milieus entgegen (vgl. Aksay, 2010).

In den Vorstellungen von Migrantenfamilien aus bestimmten Milieus finden sich viele Missverständnisse und Falschinterpretationen von religiösen Geboten und Verboten, die einen negativen Einfluss auf das Sportengagement der Frauen haben können. So gebe es dem Islamwissenschaftler Alboga (2011) zufolge im Koran keine Verbote hinsichtlich des Sports. Vielmehr sei die Gesundheit ein Geschenk Allahs, mit der verantwortungsvoll umgegangen werden müsse. Wenn der Sport also zur Förderung der Gesundheit führe, dann sei er nach Koran und Sunna für Männer und Frauen – solange sie die Kleidungsregeln beachten – empfehlenswert (vgl. Alboga, 2011).

Laut Kleindienst-Cachay (2007) ist das Bewusstsein um die Bedeutung von Spiel und Sport für die physische und psychische Gesunderhaltung in Migrantenfamilien häufig weniger ausgeprägt als in deutschen Familien. Mögliche Ursachen sieht sie darin, dass diese Familien größtenteils aus einer Agrargesellschaft stammen und ihnen daher eventuell das Bewusstsein für die Notwendigkeit von sportbezogener

Bildungsstand und einer starken Religiosität, ein besonders geringes Sportengagement aufweisen (vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu 2005).

Bewegung im urbanen Alltag fehle. Hierdurch erklärt sie die ablehnende Haltung der Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere der Mütter, dem Sport gegenüber (vgl. auch Kleindienst-Cachay, 1993).

Integrationsbarrieren werden allerdings auch auf Seiten der Sportvereine ausgemacht. Diese stellen sich als relativ träge Organisationen dar, die gesellschaftlichen Veränderungsprozessen eher abwehrend gegenüber stehen (vgl. Thiel, Meier & Cachay, 2006). Die Integrationsbemühungen der Vereine sind oft eher passiver Natur, d.h. es geschieht kein aktiver Ausschluss von MigrantInnen (Bahlke et al., 2012). Aber nur selten wird das Angebot der Vereine auf die besonderen Bedürfnisse von (Mädchen und) Frauen mit Migrationshintergrund ausgerichtet und das Vereinspersonal besitzt häufig nur eine geringe „interkulturelle Kompetenz“ (ebd.).

Da diese Muster und Erklärungsansätze nicht ungebrochen auf die Situation in Wilhelmsburg projiziert werden sollten und dort möglicherweise spezifische Problemlagen existieren, wurden in Wilhelmsburg eigene qualitative Befragungen durchgeführt. Dabei handelt es sich insbesondere um zwei Gruppendiskussionen⁶⁶ mit Frauen mit türkischem Migrationshintergrund aus Hamburg-Wilhelmsburg und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund aus Hamburg-Ottensen, die über ihre eigene Migrationsgeschichte verfügen und aufgrund ihres politisch-sozialen Engagements als Expertinnen in der Sache gelten können. Zudem wurde ein Interview aus dem „Frauencafé“ des Hauses der Jugend Wilhelmsburg⁶⁷ und ein Interview im Wilhelmsburger Kulturverein „Altin Köprü“⁶⁸ für die Auswertung berücksichtigt. Die Ergebnisse werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt (vgl. ausführlich Kolcu, 2012; Erhorn, 2013).

Motivation

Offenbar besteht bei den befragten Frauen durchaus Interesse an sportlichen Angeboten. So wird während des Gesprächs im Frauencafé deutlich, dass Sport im Frauencafé schon häufig Thema gewesen sei. Auch eine Verknüpfung mit einer Sprachförderung wird begrüßt, da die deutsche Sprache als wichtig angesehen wird. Eigene Versuche Sportangebote zu organisieren (z. B. Bauchtanz) seien jedoch bisher gescheitert. Im Rahmen der Gruppendiskussionen berichten alle Frauen, die mit Sport in Kontakt gekommen sind, dass durch eine sportliche Betätigung Freude und Wohlbefinden entstehen können. Als besonders motivierend werden Bewegungsaktivitäten beschrieben, die in der Gruppe bzw. Gemeinschaft ausgeführt werden. Auch im Frauencafé wird auf die besondere Chance hingewiesen im Kontext dieser Angebote mit anderen Frauen in Kontakt zu kommen. Offenbar bildet der soziale Aspekt einen wichtigen Motivator. Die Frauen berichten in den Gruppendiskussionen allerdings auch von „klassischen“ Motivationsproblemen (z. B. einen nicht ausreichenden An-

⁶⁶ Die Examensarbeit „Sportengagement von Frauen mit Migrationshintergrund. Eine explorative Studie“ wurde vom Autor des Berichts betreut.

⁶⁷ Das Interview wurde im Rahmen eines Masterseminars von Laura und Theresa mit einer 37 Jahre alten Frau mit türkischem Migrationshintergrund sowie der Betreuerin des Frauencafés geführt.

⁶⁸ Das Interview wurde im Rahmen eines Masterseminars von zwei Studierenden mit einem jungen und einem älteren Mann mit türkischem Migrationshintergrund geführt.

trieb, um regelmäßigen Bewegungsaktivitäten nachzugehen – andere Gründe werden vorgeschoben), wobei es keine Hinweise auf eine kulturspezifische Ausprägung oder einen Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte gibt.

Belastungen

In den Gruppendiskussionen berichten viele Frauen von einer hohen zeitlichen Belastung aufgrund der Betreuung ihrer Kinder sowie ihrer „häuslichen Pflichten“. Insbesondere Frauen aus einem patriarchalisch geprägten Milieu seien oft alleine für die Kinder zuständig und daher zeitlich und räumlich wenig flexibel. Für die Teilnahme an Sportangeboten sind sie entweder auf Angebote am Vormittag oder auf eine Kinderbetreuung angewiesen. Auch im Frauencafé wird auf die Bedeutung wohnungsnaher Sportangebote hingewiesen, da vielen Frauen weite Anfahrten mit den Kindern nicht möglich seien. Eine Kinderbetreuung oder Mutter-Kind-Kurse würden als große Erleichterung empfunden werden. Interessanterweise wird gerade von den männlichen Gesprächspartnern im Kulturverein explizit auf die Möglichkeit hingewiesen, dass auch der Vater ein paar Stunden auf die Kinder aufpassen könne.

Kulturelle Barrieren

In den Gruppendiskussionen berichten die befragten Frauen übereinstimmend, dass sie in dem Bewusstsein erzogen wurden, dass Sport zu vermeiden sei, da es sich für ein Mädchen nicht gehöre und/oder das Hymen zerstören könne. Sport war für diese Frauen also zunächst negativ konnotiert oder sogar mit Ängsten verbunden.

Zudem wird deutlich, dass die Frauen in ihren Entscheidungen nur in geringem Maße autonom sind. Denn zunächst übt die eigene Familie (Vater, Brüder, Mutter) einen starken Einfluss auf die Frauen aus. Nach der Hochzeit gewinnen der Ehemann, aber auch die Familie des Ehemanns oder das direkte soziale Umfeld (z. B. die Nachbarschaft) ein hohes Gewicht. So berichtet eine Besucherin des Frauencafés früher aktiv Sport getrieben zu haben (insbesondere Fußball), dass sie allerdings nach ihrer Hochzeit „natürlich jetzt alles aufgehört“ habe. Die Hochzeit kann für diese Frauen offenbar eine Zäsur darstellen. Insgesamt wird deutlich, dass diese kulturell bedingte Einmischung des Umfeldes in persönliche Angelegenheiten wesentlich höher zu sein scheint, als dies für moderne westliche Verhältnisse typisch ist.

Die Frage der Geschlechtertrennung wird von den befragten Frauen unterschiedlich beantwortet. Während die Diskussionsgruppe aus Ottensen diese lediglich in Bereichen wie der Sauna als notwendig ansieht, ist die Geschlechtertrennung für die Gruppe aus Wilhelmsburg sowie die Gesprächspartnerin im Frauencafé eine grundlegende Voraussetzung für ein Sportengagement. Im Frauencafé wird in diesem Zusammenhang explizit auf die Notwendigkeit einer weiblichen Kursleitung hingewiesen. Auch im Kulturverein werden in diesem Sinne „Frauentage“ vorgeschlagen. Dieses Ergebnis verwundert nicht, da die Frauen im Frauentreff und im Frauencafé bereits ganz bewusst geschlechtergetrennte Veranstaltungen bzw. Einrichtungen aufgesucht haben. Im Kulturverein wurde explizit darauf hingewiesen, dass die Geschlechtertrennung auch in Wilhelmsburg nur für einen Teil der Frauen bzw. deren Familien eine Voraussetzung für eine Teilnahme bilde. Es kann hier also lediglich

festgestellt werden, dass diese Normen in bestimmten Milieus vorherrschen, nicht aber wie verbreitet diese Einstellungen bei den Frauen mit Migrationshintergrund in Wilhelmsburg tatsächlich sind. Allerdings kann vermutet werden, dass gerade Frauen aus diesem Milieu wenig Sport treiben, schwer durch Angebote zu erreichen sind und somit eine besondere Bedeutung als Klientel für das SBZ besitzen.

Bewusstsein und Prioritäten

Insbesondere die Diskussionsgruppe aus Ottensen weist darauf hin, dass viele „Begründungen“ für ein fehlendes Sportengagement für sich genommen das Fernbleiben von Frauen mit Migrationshintergrund nicht erklären können. Vielmehr sei das fehlende Bewusstsein für die Relevanz des Sports die entscheidende Barriere. Sowohl das ökonomische Argument, Sportangebote seien zu teuer, als auch das Argument der fehlenden Zeit seien dementsprechend Folgen eines fehlenden Bewusstseins. Denn wenn dieses nicht vorhanden sei, seien Menschen weder bereit Geld für Sport auszugeben noch sich Zeit dafür zu nehmen bzw. die Prioritäten dementsprechend zu setzen oder sich gegen Einschränkungen zur Wehr zu setzen. Da viele Frauen mit Migrationshintergrund jedoch über relativ geringe finanzielle Ressourcen verfügen, sollten die Angebote dennoch nur mit geringen Kosten verbunden sein, um keine zusätzlichen Barrieren aufzubauen.

Mangelnde Information

Eine weitere Barriere besteht in der fehlenden Information über Angebote im Quartier. Die Frauen lesen häufig keine deutschsprachigen Zeitungen, wie z. B. das Wochenblatt, und sind daher auf die Informationen in ihrer Community angewiesen.

Auf der Grundlage des Forschungsstandes und der qualitativen Befragungen in Wilhelmsburg konnten erste Hinweise auf bestehende Barrieren und mögliche Maßnahmen, mit denen ihnen begegnet werden kann gegeben werden (Tab. 15).

Tabelle 15: Barrieren und mögliche Maßnahmen für die Gewinnung von Frauen mit Migrationshintergrund.

Barrieren	Mögliche Maßnahmen
Entfremdungsangst/ kulturelle Barrieren	<ul style="list-style-type: none"> • Kultursensibler Umgang innerhalb der Sportangebote. • Zulassen spezieller Kleiderordnungen. • Einzelne, speziell ausgewiesene Angebote von Frauen für Frauen (mit Sichtschutz etc.). • Angebote für die Kinder als Legitimation das SBZ oder andere Orte aufzusuchen. • Informationsveranstaltungen in Integrationskursen, Frauentreffs und Kulturvereinen, um Vertrauen zu gewinnen (ggf. auch Einladung ins SBZ). • Direkter Kontakt zu Schlüsselpersonen.
Körperliche Beden-	<ul style="list-style-type: none"> • Aufklärungsveranstaltungen in den Treffpunkten der

ken	Frauen bzw. deren Familien (z. B. Besuch einer Frauenärztin im Frauencafé und den Integrationskursen sowie eines Frauenarztes in den Kulturvereinen).
Religiöse Bedenken	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu religiösen Kapazitäten in Wilhelmsburg suchen und diese von der Unbedenklichkeit des Sports überzeugen bzw. über notwendige Bedingungen (z. B. Kleidervorschriften) verständigen.
Fehlendes Sportbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen zu den (möglichen) gesundheitlichen Wirkungen des Sports. • Schnupperversammlungen, in dem der Beitrag zum Wohlbefinden am eigenen Leib erfahren werden kann (möglichst im Rahmen anderer Veranstaltungen, wie Angeboten für die Kinder, Flohmärkten oder anderen Events). • Geringe Kosten für die Frauen, um keine zusätzlichen Barrieren zu schaffen.
Barrieren der Sportvereine	<ul style="list-style-type: none"> • Aktives Bemühen um Frauen mit Migrationshintergrund. • Zugeständnisse bei der Ausrichtung spezifischer Angebote (z. B. Kleiderordnung, Geschlechtertrennung). • Willkommenskultur und sensibler Umgang mit kulturellen Differenzen.
Belastungen	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote am Vormittag. • Kinderbetreuung während der Sportangebote. • Mutter-Kind-Kurse.
Mangelnde Information	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Mundpropaganda. • Frauencafé und Integrationskurse als Multiplikatoren nutzen (dort Ankündigung und ggf. Vorstellung von Angeboten) • Events wie Flohmärkte, Familiengrilltage oder religiöse Feste (z. B. das Opferfest) als Gelegenheit, um Sportangebote zu bewerben

Da die qualitativen Befragungen bzw. deren Ergebnisse jedoch wenig Aufschluss über die Verbreitung der Einstellungen, Barrieren und Wünsche geben können, wurde in der Folge eine quantitative Befragung mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt (siehe Fragebogen im Anhang D). Die Ergebnisse der Befragungen liegen jedoch zum Redaktionsschluss des Berichts noch nicht vor.

Senioren

SeniorInnen⁶⁹ sind eine wichtige Zielgruppe für Bewegungsangebote, da diese Angebote gerade auch im fortgeschrittenen Alter eine hohe Bedeutung für Gesundheit und Wohlbefinden haben. So weist Mechling (2010) darauf hin, dass vieles, was gemeinhin „...als Alternsvorgang verstanden wird [...], in hohem Maße das Resultat von Inaktivität [ist]...“. Im Rahmen der Literaturrecherche erwiesen sich insbesondere das „sozio-ökonomische Panel“ des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, welches repräsentative Daten zum Bewegungsverhalten von Seniorinnen und Senioren liefert (vgl. Pache, 2003)⁷⁰, die Ergebnisse des Hamburger Sportentwicklungsberichts (Wopp et al., 2009)⁷¹ sowie eine Befragung von 100 türkischen Seniorinnen und Senioren aus Hamburg-Altona und Hamburg-Mitte im Kontext des Saglik-Projekts (vgl. Beyer, Buchcik, Deneke, Schmoecker & Westenhöfer, 2011) als bedeutsam.

Im Rahmen des sozio-ökonomischen Panels wurden die SeniorInnen u. a. nach dem Ausmaß ihrer sportlichen Aktivität befragt. Besonders auffällig ist der Trend bei den Seniorinnen, mit zunehmendem Alter aus der sportlichen Aktivität auszusteigen. Dieser Trend ist bei den Männern deutlich schwächer ausgeprägt (vgl. Tab. 16).

Tabelle 16: Sportliche Aktivität von Seniorinnen und Senioren (nach Pache, 2003).

	Männer			Frauen		
	61-70	71-80	81+	61-70	71-80	81+
Jede Woche	16,1 %	18,3 %	7,7 %	23,8 %	12,6 %	1,6 %
nie	56,5 %	68,3 %	84,6 %	61,1 %	75,5 %	98,2 %

Die Studie liefert auch interessante Informationen zu den regelmäßig ausgeübten Sportarten. Es zeigt sich, dass die Aktivitäten des Wanderns, Schwimmens und Kegeln für Männer und Frauen attraktiv sind, während Gymnastik/ Fitness/ Aerobic insbesondere für Frauen eine hohe Attraktivität besitzen (Tab. 17).

⁶⁹ Als Senioren werden hier Personen bezeichnet, die älter als 60 Jahre sind.

⁷⁰ In repräsentativen Erhebungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung im Kontext des „sozio-ökonomischen Panels“ werden seit 1984 Haushalte zu den Themenschwerpunkten Haushaltszusammensetzung, Erwerbs- und Familienbiographie, Erwerbsbeteiligung und berufliche Mobilität, Einkommensverläufe, Gesundheit und Lebenszufriedenheit befragt. Im Rahmen der Erhebungen von 1998 wurden 1923 Personen (1067) Haushalte befragt (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Sozio-oekonomisches_Panel).

⁷¹ Im Kontext des Hamburger Sportentwicklungsberichtes (Wopp et al., 2009) wurden in einer für Hamburg repräsentativen Erhebung (N=5638) Personen zu ihrem Sport- und Bewegungsverhalten befragt, so dass recht aktuelle Daten für Seniorinnen und Senioren in Hamburg vorliegen.

Tabelle 17: Von Seniorinnen und Senioren regelmäßig ausgeübte Sportarten (nach Pache, 2003).

	Senioren	Seniorinnen
1	Wandern (31 %)	Wandern (31 %)
2	Schwimmen (17 %)	Schwimmen (18 %)
3	Kegeln (16 %)	Gymnastik/ Fitness/ Aerobic (17 %)
4	Radsport (10 %)	Kegeln (13 %)
5	Laufen/ Jogging (6 %)	Radsport (8 %)

Im Kontext der Befragungen des Hamburger Sportentwicklungsberichts (Wopp et al., 2009) geben 67,8 % der befragten Personen über 64 Jahre an, sportlich aktiv zu sein.⁷² Die SeniorInnen wurden zudem im Hinblick auf besonders beliebte Sportarten befragt. Auffällig ist die besondere Beliebtheit von Aerobic und Gymnastik bei den Seniorinnen. Offenbar bevorzugen Senioren eher anders geartete Fitnessangebote. Die Sportarten des Radfahrens und Schwimmens erfreuen sich bei Männern und Frauen einer hohen Beliebtheit (vgl. Tab. 18).⁷³

Tabelle 18: Bei Seniorinnen und Senioren aus Hamburg besonders beliebte Sportarten (nach Wopp et al., 2009).

	Senioren	Seniorinnen
1	Radfahren (16,9 %)	Aerobic/ Gymnastik (24,1 %)
2	Fitness (10,6 %)	Radfahren (13,5 %)
3	Schwimmen (10,1 %)	Schwimmen (12,7 %)
4	Wandern (8,1 %)	Walking/ Nordic Walking (9,2 %)
5	Walking/ Nordic Walking (7,3 %)	Fitness (8,7 %)

Die besonderen Interessen von SeniorInnen zeigen sich auch in ihren tatsächlich ausgeübten Sportaktivitäten. Sie können in hohem Maße den Themenfeldern Ausdauer/ Outdoor (54,1 %), Gesundheit/ Fitness (31,4 %) und mit einigem Abstand Spiele/ Spielen (10,4 %) zugeordnet werden (Wopp et al., 2009, S. 29). Der Sportentwicklungsbericht zeigt, dass SeniorInnen aus Hamburg ihre sportlichen Aktivitäten

⁷² Sport wird im Kontext des Berichts sehr weit definiert: „Der Begriff des Sports beinhaltet vielfältige Bewegungs-, Spiel- und Sportformen, an denen sich alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Alter, sozialer und kultureller Herkunft an unterschiedlichsten Orten allein oder in Gemeinschaft mit anderen zur Verbesserung des physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens sowie zur körperlichen und mentalen Leistungssteigerung beteiligen können“ (Wopp et al., 2009).

⁷³ Im Spannungsverhältnis zu den Daten des sozio-ökonomischen Panels, in denen das Wandern die mit Abstand am häufigsten genannte regelmäßig ausgeübte Sportart ist, nimmt das Wandern bei der Frage nach der Beliebtheit in der Befragung zum Sportentwicklungsbericht eine untergeordnete Stellung ein.

in hohem Maße privat organisieren (55 %), im Sportverein (24,4 %) und bei kommerziellen Anbietern (14,9 %) betreiben (vgl. Wopp et al., 2009, S. 29).

Bei dem Sportengagement zeigen sich z. T. deutliche Unterschiede zwischen ausländischen/migrantischen und deutschen SeniorInnen (vgl. Tab. 19). Die Gruppe der AusländerInnen/MigrantInnen weist insgesamt ein geringeres Sportengagement auf als die deutschen SeniorInnen. Besonders auffällig ist allerdings die geringe Sportbeteiligung männlicher Ausländer/Migranten (45 %). Sie liegt deutlich unterhalb der Beteiligung männlicher deutscher Senioren (65,1 %) und derjenigen weiblicher Ausländerinnen/Migrantinnen (62,5 %).

Tabelle 19: Sportbeteiligung von Senioren aus Hamburg differenziert nach Herkunft und Geschlecht (nach Wopp et al., 2009).

Herkunft	Männer	Frauen
Deutsche	65,1 %	71,1 %
Ausländer/Migranten	45 %	62,5 %

Zu deutlich niedrigeren Werten kommt hingegen eine Befragung von 100 türkischen Seniorinnen und Senioren (ab 60 Jahre) aus Hamburg-Altona und Hamburg-Mitte (Billstedt und Wilhelmsburg) mit einem geringen sozioökonomischen Status⁷⁴. Nur 28,3 % der befragten Männer und 25,9 % der Frauen gaben an, regelmäßig Sport zu treiben bzw. sich bewusst zu bewegen.⁷⁵ Dabei handelt es sich vorwiegend um die Aktivitäten Spaziergehen, Gymnastik, Laufen, Walken, Schwimmen, Fahrradfahren (vgl. Beyer, Buchcik, Deneke, Schmoecker & Westenhöfer, 2011).

Um die spezifische Situation in Wilhelmsburg bzw. im Reiherstiegviertel besser einschätzen zu können, wurde nach Gesprächspartnern Ausschau gehalten, die als Experten für die Zielgruppe der SeniorInnen in Wilhelmsburg gelten können. Zudem wurde der Versuch unternommen, mit SeniorInnen vor Ort ins Gespräch zu kommen. Auf diese Weise wurde zunächst ein Experteninterview mit Herrn Claus Niemann vom Haus der Jugend geführt, der als ehemaliger „Bürgernaher Beamter“ der Polizei in Wilhelmsburg bzw. im Reiherstiegviertel u. a. als ehrenamtlicher Seniorenbeauftragter tätig ist. Daneben wurden drei Gespräche mit Vertretern der Zielgruppe geführt. Es handelt sich um eine Gruppendiskussion im Seniorentreff der Arbeiter-Wohlfahrt (AWO), an der fünf Frauen und zwei Männer im Alter von 70-76 Jahren teilnahmen, eine Gruppendiskussion mit drei türkischen „Senioren“ (57-73 Jahre alt) in der Muradiye Camii Moschee⁷⁶ sowie mit einer türkischstämmigen „Seniorin“ (50

⁷⁴ Informationen, wie der sozial-ökonomische Status erhoben worden ist, sind aus den vorliegenden Veröffentlichungen bzw. Dokumenten nicht zu entnehmen.

⁷⁵ Unter regelmäßigem Sporttreiben bzw. regelmäßiger Bewegung wurde gesprochen, wenn die Befragten sich durchschnittlich mindestens 1-2 Stunden pro Woche aktiv bewegen (vgl. Beyer, Buchcik, Deneke, Schmoecker & Westenhöfer, 2011).

⁷⁶ Die Senioren wurden mit Hilfe eines Übersetzers befragt.

Jahre), die auf der Straße angesprochen und für ein Interview gewonnen werden konnte.⁷⁷

Mit dem Seniorentreff der Arbeiterwohlfahrt verfügt das Reiherstiegviertel, in direkter Nachbarschaft des SBZs, bereits über ein etabliertes Angebot für Seniorinnen und Senioren. In der Gruppendiskussion berichten die SeniorInnen aus dem Seniorentreff der Arbeiterwohlfahrt von vielfältigen Aktivitäten wie Kartenspielen, Schachspielen oder Spieleabenden, aber auch von Bewegungsaktivitäten wie Volkstanz, Gymnastik oder Spaziergehen, die sie regelmäßig ausüben. Türkische SeniorInnen würden den Seniorentreff jedoch nicht aufsuchen. In diesem Zusammenhang wird von mehreren Seniorinnen mit Migrationshintergrund berichtet, die am Seniorentreff teilnehmen wollten, es ihnen dann aber „verboten worden“ sei. Auch Herr Niemann weist auf die Problematik hin, Seniorinnen mit türkischem Migrationshintergrund für Seniorenangebote zu gewinnen: „*Sie kommen an diese Leute nicht ran*“. Im Rahmen von Gesprächen mit aufgeschlossenen männlichen Senioren sei ihm erklärt worden, dass viele ältere Türken nicht wollen, dass ihre Frauen mit Deutschen in Kontakt kommen, da sie einen Einfluss befürchten, der zu einer Emanzipation ihrer Frauen führen könnte. Herr Niemann merkt in diesem Zusammenhang an, dass die Situation in Wilhelmsburg eine Besondere sei. Die Bereitschaft, sich zu integrieren schätzt Herr Niemann als vergleichsweise gering ein.

Aus den Gesprächen mit den Senioren in der Muradiye Camii Moschee sowie der türkischstämmigen Seniorin wird allerdings deutlich, dass den Gesprächspartnern die gesundheitliche Bedeutung von Sport und Bewegung durchaus bewusst ist. So wird in der Muradiye Camii Moschee Interesse an gesundheitsorientierten Angeboten zum Abnehmen und gegen Rückenschmerzen (Rückenschule) geäußert. Während die Frau Interesse äußert, die Angebote im SBZ wahrzunehmen, wird von den Männern darauf hingewiesen, dass sie selbst inzwischen z. T. bereits zu alt für solche Angebote seien und über 60 oder 70 Jahre alte Männer generell meistens kein Interesse mehr an Bewegungsangeboten hätten.⁷⁸ Zudem werden sprachliche Barrieren ins Feld geführt. Gerade für die Senioren, die häufig nicht in Deutschland aufgewachsen sind, wird eine Trennung zwischen Männern und Frauen angeraten, da ansonsten Probleme befürchtet werden. Dies wird auch von der türkischstämmigen Seniorin bedacht, weshalb sie einen „Frauentag“ vorschlägt. Werbung in Form von Flyern halten die Senioren aus der Muradiye Camii Moschee für wenig erfolgversprechend. Vielmehr wird empfohlen die betreffenden Leute einzuladen und ihnen vor Ort zu zeigen, was gemacht wird. Herr Niemann weist in diesem Sinne auf das besondere Potential des SBZs hin, SeniorInnen mit türkischem Migrationshintergrund zu erreichen, die ihre Kinder bzw. Enkelkinder begleiten. Auf diese Weise sind sie vor Ort und können sich ein Bild von vorhandenen Angeboten für SeniorInnen machen.

⁷⁷ Das Interview wurde von Silke Moormann geführt.

⁷⁸ Diese Aussage entspricht den Ergebnissen des Hamburger Sportentwicklungsberichtes, nachdem insbesondere männliche Senioren mit Migrationshintergrund ein geringes Sportengagement aufweisen (vgl. Wopp et al., 2009).

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Hinweise können erste Empfehlungen formuliert werden, wie das SBZ versuchen könnte SeniorInnen für die Nutzung von Angeboten zu gewinnen (Tab. 20).

Tabelle 20: Handlungsfelder und Maßnahmen für die Gewinnung von Seniorinnen und Senioren.

Handlungsfelder	Mögliche Maßnahmen
Auswahl von Sport- und Bewegungsaktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> • Sportaktivitäten aus den Bereichen Ausdauer/ Outdoor und Gesundheit/ Fitness (z. B. Radfahren, Schwimmen, Fitness, Aerobic und Gymnastik). • Aerobic und Gymnastik insbesondere für Seniorinnen.
Geringes Sportengagement von Ausländern/ Migranten	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne geschlechtergetrennte Angebote. • Informationsveranstaltungen in Institutionen wie Kultur- und Moscheevereinen, dass Bewegung gerade für ältere Personen wichtig ist und man dafür nicht zu alt sein kann.
Gewinnung von älteren Seniorinnen und Senioren	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen in den Seniorentreffpunkten zu den Effekten von Bewegung und zur Trainierbarkeit auch in hohem Alter). • Niedrigschwellige Angebote (Sturzprophylaxe, sanftes Seniorenkrafttraining etc.).
Werbung	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionen aufsuchen und Angebote vorstellen; ggf. in das SBZ einladen (z. B. AWO-Seniorentreff, Kultur- und Moscheevereine). • SeniorInnen über ihre Enkelkinder ansprechen

4.3.3. Ausblick

Die Nutzerportraits werden bis zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitforschung durch weitere Erhebungen und durch Hinweise zu den Angeboten für weitere Nutzergruppen ergänzt. Dafür sollten auch Daten der Nutzerinnen und Nutzer des SBZs systematisch erfasst werden, um Informationen zu erhalten, inwieweit es gelungen ist, Personen aus unterschiedlichen Zielgruppen zu gewinnen und wie diese Personen zur Teilnahme bewegt werden konnten. Daraus können wiederum Konsequenzen für die Projektentwicklung gezogen werden. Die Vorschläge der Maßnahmen richten sich an die Kooperationspartner und das Netzwerkmanagement.

4.4. Baustein D: Theoretische Grundlagen der Sprach- und Bewegungsförderung

Um der Konzept- und Angebotsentwicklung des SBZs eine belastbare theoretische Basis zu verleihen, wurden geeignet erscheinende Bezugstheorien und -konzepte aufgearbeitet. Als besonders relevant erwiesen sich zunächst Konzepte zum Spracherwerb und zur Bewegungsentwicklung. Es zeigte sich, dass für eine Verknüpfung von Spracherwerb und Bewegungsentwicklung im Sinne einer Sprach- und Bewegungsförderung, insbesondere Konzepte von Bedeutung sind, die Bewegung und Sprache als Medien der Kommunikation betrachten. Da mit dem SBZ zudem das Ziel verfolgt wird, die Gesundheit bzw. das Wohlbefinden der NutzerInnen zu verbessern, rücken auch Konzepte der bewegungsbezogenen Gesundheitsförderung in den Fokus des Interesses. Im Folgenden werden die entsprechenden Konzepte in der gebotenen Kürze skizziert.

4.4.1. Spracherwerb

Im Kontext des Spracherwerbs wird in der Regel zwischen einem Erstspracherwerb, einem Zweitspracherwerb und einem Fremdspracherwerb unterschieden. Im Kontext des SBZs sind insbesondere der Erst- und Zweitspracherwerb bedeutsam.

Kinder verfügen über ein angeborenes Talent zum Spracherwerb, z. B. in Form von Prinzipien der Selbstorganisation. Damit diese Fähigkeiten zum Tragen kommen können, sind die Kinder allerdings auf eine anregende Umwelt angewiesen (vgl. Tracy, 2008). Nur auf der Grundlage vielfältiger Interaktionsanlässe können die Kinder pragmatische Kompetenzen erwerben und nur auf der Grundlage eines reichhaltigen Sprachangebots können die Kinder die Laute, Melodie und Grammatik einer Sprache rekonstruieren. Dabei schreibt Bruner (2008) für das Kind überschaubaren, vertrauten, zur Routine gewordenen Situationen eine hohe Bedeutung zu.

Erstspracherwerb

Im Folgenden werden in gebotener Kürze Meilensteile des Erstspracherwerbs, differenziert nach den Ebenen des Spracherwerbs, skizziert.

Phonologie und Prosodie

Die ersten Ausdifferenzierungen des Gehörs setzen bereits im Mutterleib ein. In den wesentlichen Aspekten haben die Kinder die Aneignung der Sprache i. d. R. mit drei Jahren abgeschlossen. Zunächst beginnen die Kinder Laute und Wörter wahrzunehmen, bevor sie anfangen, sie selbst zu produzieren. Die Entwicklung der Wahrnehmung weist eine spezifische Ablaufstruktur auf (Tab. 21).

Tabelle 21: Entwicklung der Wahrnehmung von Lauten und Wörtern (nach Falk, Bredel & Reich, 2008).

Alter	Kompetenzen
Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> - Kind kann die Erwerbssprache sicher identifizieren - es erkennt seinen Namen - es reagiert auf die Vertauschung von Lauten oder Wörtern in Silben oder Phrasen
Ab 11 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilität für phonotaktische Regularitäten wächst (z. B. Allophone und ihre Umgebungen) - Kind kann trochäische (Folge von betonter und unbetonter Silbe) und jambische (Folge von unbetonter und betonter Silbe) Betonungsmuster in flüssiger Rede erkennen - es nimmt unbetonte Silben (Funktionswörter) wahr - es erkennt die prosodische Struktur von Sätzen wieder, identifiziert Satz- und Phrasengrenzen anhand von Pausen - Sprecherwechsel beeinträchtigt nicht mehr das (Wieder-) Erkennen von Wörtern
Etwa 18 Monate	<ul style="list-style-type: none"> - der unbetonte Artikel dient zur Vorhersage der Kategorie Nomen - Kind unterscheidet gut zwischen Minimalpaaren

Auch die Entwicklung der Produktion von Lauten und Wörtern weist Regelmäßigkeiten auf (vgl. Falk, Bredel & Reich, 2008). Für das Deutsche ist vor allem eine Folge von betonter und unbetonter Silbe („Trochäus“) charakteristisch. Die Kinder produzieren zunächst Einsilber und Zweisilber. Wörter mit mehr als zwei Silben werden häufig reduziert (*Schokolade* wird zu *lade*). Eine neue Herausforderung stellt sich, wenn die Kinder beginnen, die Lautstruktur von längeren Äußerungen bzw. Sätzen wahrzunehmen und zu produzieren (Pausen, Intonation, etc.).

Beim Erwerb der Lautstruktur spielen sprachliche Vorbilder eine wichtige Rolle. Erwachsene können die Kinder auch durch eine kindgerechte Sprache unterstützen (langsameres Tempo, große Tonhöhenbewegungen, etc.).

Semantik

Bevor Kinder Wörter benutzen können (aktiver Wortschatz), sind sie bereits in der Lage, Wörter zu verstehen (passiver Wortschatz). Der passive Wortschatz hat auch in späteren Erwerbsphasen stets einen Vorsprung vor dem aktiven Wortschatz (Komor & Reich, 2008). Beginnen die Kinder erst einmal damit, die ersten Wörter zu sprechen, so steigt der (aktive) Wortschatz der Kinder stetig an. Ab dem Alter von

etwa zwei Jahren setzt dabei ein so genannter „Vokabelspurt“ ein, d.h. der Wortschatz der Kinder nimmt schnell zu (Tab. 22).

Tabelle 22: Entwicklung des Wortschatzes (Tracy, 2008, S. 69).

Alter	Wortschatz
Ende des ersten Lebensjahres	Erste Wörter
Etwa 18 Monate	Mindestens 50 Wörter
Etwa 24 Monate	Ca. 200 Wörter
6 Jahre	Ca. 6000 Wörter

Die Wortklassen werden in einer unterschiedlichen Reihenfolge erworben. So werden Wortklassen bereits früh erworben, während andere Wortklassen von den Kindern tendenziell erst später erworben werden (Tab. 23).

Tabelle 23: Früh und spät erworbene Wortklassen (vgl. Tracy, 2008).

Erwerb	Wortklasse	Beispiele
Früher Erwerb	Mit Handlungen und Ereignissen verknüpfte „soziale Wörter“	hallo, tschüss, oh-oh, guck, da
	Eigennamen und konkrete Substantive	Hund, Ball, Haus
	Verbpartikeln	auf, zu, ab
	Adjektive	groß, heiß
	Verben	machen, malen, essen
	Partikeln	mehr, nochmal, alle, nein
Später Erwerb	Artikel	der, die das
	Präpositionen	neben, in, auf
	Konjunktionen	dass, wenn
	Modalverben	sollen, müssen

Die ersten Wörter beziehen sich auf den unmittelbaren Wahrnehmungsraum des Kindes (Komor & Reich, 2008). Der Wortschatz der Kinder wird nicht nur durch das Lernen neuer Wörter, sondern auch durch verschiedene Verfahren der Wortzusammensetzung („Komposition“) und der Ableitung („Derivation“) erweitert (Komor & Reich, 2008). Auch hier spielt eine anregungsreiche Umgebung sowie ein (gutes) Sprachvorbild eine wichtige Rolle, welches es erlaubt Objekte und Handlungen mit entsprechenden Bezeichnungen bzw. Lauten in Verbindung zu bringen.

Grammatik

Haben die Kinder erst einmal einzelne Wörter gelernt, stehen sie vor der Aufgabe, das komplexe Regelsystem der Grammatik zu entschlüsseln. So müssen sie sich zum Beispiel die Regeln der Pluralbildung (Morphologie) und des korrekten Satzbaus (Syntax) aneignen. Charakteristisch für die deutsche Sprache ist die Verbzweitstellung im Hauptsatz (nicht-finite Verbbestandteile können zusätzlich am Ende des Hauptsatzes stehen). Im Nebensatz rückt hingegen eine Konjunktion oder ein Relativpronomen an die zweite Stelle und das (finite) Verb an das Satzende. Der Erwerb einer korrekten Syntax verläuft in hohem Maße regelmäßig, wobei vier „Meilensteine“ der Entwicklung unterschieden werden können (Tab. 24).

Tabelle 24: Meilensteine in der Entwicklung einer korrekten Syntax (Tracy, 2008, S. 77-85).

Meilenstein	Erläuterung	Beispiel
Erster Meilenstein: 10-18 Monate	Die Kinder produzieren Einwortäußerungen.	„essen“
Zweiter Meilenstein: 18-24 Monate	Die Kinder bilden die ersten Wortkombinationen („Telegrammstil“).	„Julia Kette“
Dritter Meilenstein: 24-36 Monate	Die Kinder bilden einfache Sätze mit finiten Verben in der zweiten Satzposition.	„Ich bau ein Turm mit ein Uhr“
Vierter Meilenstein: Ab 30 Monaten	Die Kinder beginnen komplexe Sätze zu formulieren (z. B. mit Nebensätzen).	„Wenn die Julia Futter reintut, dann fressen die Vögel alles auf“

Die Kinder entschlüsseln die grammatische Struktur der Sprache selbständig. Allerdings sind sie dabei auf ein reichhaltiges Sprachangebot und korrektes Sprachvorbild angewiesen, aus dem sie Regeln entnehmen und falsche Annahmen korrigieren können.

Pragmatik

Bis zum Alter von 6 Monaten besitzen die Kinder nur wenige Möglichkeiten, kommunikativ initiativ zu werden. Erst nach etwa acht Monaten eignen sich die Kinder zentrale Voraussetzungen des weiteren Spracherwerbs an. Nach 17 Monaten sind die Kinder dann in der Lage „Einwortäußerungen“ als Aufforderung und in Frage-Antwort-Situationen zu tätigen. Mit zwei Jahren beherrschen die Kinder dann komplexere, aber noch immer an die aktuelle Handlung gebundene Muster der Kommunikation. Erst nach drei Jahren nehmen die Muster der abstrakteren Kommunikation zu, bevor sie dann ab etwa fünf Jahren beherrscht werden (vgl. Trautmann & Reich, 2008).

Tabelle 25: Entwicklung pragmatischer Kompetenzen (nach Trautmann & Reich, 2008).

Alter	Kompetenzen
Bis 6 Monate	<ul style="list-style-type: none"> - unspezifisches Schreien bzw. „Alarm schlagen“, - Fixieren, Lächeln, Schreien mit Pausen, - Motorisches Tun, Lautieren etc., - Gemeinsame Aufmerksamkeit mit Bezugsperson auf etwas.
Ab etwa 9 Monate	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit die Aufmerksamkeit zugleich auf eine andere Person und auf ein Objekt (Triangulation) zu lenken - Aneignung der Objektpermanenz - Kinder verstehen erste Handlungsmuster der Aufforderung in Hörerposition und können diese auch in der Sprecherposition einsetzen - Kinder verstehen Frage-Antwort-Muster in Hörerposition und sind in der Lage durch Gesten zu antworten
Ab etwa 17 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> - „Einwortäußerungen“ als Aufforderung und in Frage-Antwort-Situationen
Ab etwa 2 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> - „Zweiwortäußerungen“ als Aufforderungen oder Behauptungen/Mitteilungen - in das Handeln verflochtenes Sprechen - Beginn des „gemeinsamen“ Spiels mit anderen Kindern (zunächst paralleles Spielen und egozentrisches Sprechen)
Ab etwa 3 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> - Sprechen auch losgelöst vom Handeln - Beginn der Perspektivenübernahme - Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern
Ab etwa 5 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachhandlungen wie Ankündigen und gemeinsames Planen - Bei der Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern gelingt die verbale Handlungsanleitung - In der Interaktion mit dem pädagogischen Personal gelingt die Instruktion in der Hörerposition, das Frage-Antwort-Muster, das Stellen und Lösen einer Aufgabe, das Darstellen von persönlich Erlebtem und das Wiedergeben von Erzähltem, das Äußern und Begründen von Meinungen

Auch an dieser Stelle ist das Kind auf anregungsreiche Situationen angewiesen, in denen eine Verständigung notwendig ist und ein Sprach- bzw. Interaktionspartner (Bewegung!) zur Verfügung steht. Zunächst als Vorbild, mit zunehmendem Alter aber auch mit Partnern auf einem ähnlichen Entwicklungsniveau.

Zweitspracherwerb

Gerade im Kontext des SBZs bzw. Wilhelmsburgs ist auch der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von hoher Bedeutung. Unter Zweitspracherwerb wird in der Spracherwerbsforschung die Sprache verstanden, die Kinder zusätzlich zu ihrer Muttersprache (ab dem 3. Lebensjahr, denn vorher ist ein doppelter Erstspracherwerb möglich) erwerben. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs bilden die Kinder vielfältige Zwischensprachen (Interlanguages) heraus. Im Folgenden werden einige Besonderheiten des Zweitspracherwerbs gegenüber dem Erstspracherwerb herausgestellt.

Phonologie und Prosodie

Für den Erwerb der Lautstruktur ist der Beginn des Zweitspracherwerbs von hoher Bedeutung. Kommen die Kinder schon in der frühen Kindheit in ausreichendem Maße mit der deutschen Sprache in Kontakt, können sie sich das Lautsystem – ähnlich Kindern, die Deutsch als Erstsprache erlernen – bis zum Ende des dritten Lebensjahres aneignen. Kinder mit nur geringem Kontakt zur deutschen Sprache eignen sich das Lautsystem langsamer an, was jedoch durch einen anschließenden regelmäßigen Kindergartenbesuch gut kompensiert werden kann (Falk, Bredel & Reich, 2008). Aufgrund der Besonderheiten der deutschen Sprache treten bei LernerInnen typische Schwierigkeiten auf (Tab. 26).

Tabelle 26: Stolpersteine für DaZ-LernerInnen bei Phonologie und Prosodie (nach Engin, 2010).

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

	(Jambus) vor, was zu Problemen in der Aussprache führen kann.
--	---

Beim Erwerb des Lautsystems der deutschen Sprache kommt dem Sprachvorbild, häufig des pädagogischen Fachpersonals, eine besondere Bedeutung zu (Engin, 2010).

Semantik

Die Kenntnis von Wörtern und deren Bedeutung in der Erstsprache stellt einen Vorteil beim Erwerb eines Wortschatzes in der Zweitsprache dar. Schließlich wissen die LernerInnen, aufgrund ihres fortgeschrittenen Erstspracherwerbs, bereits um die Existenz der zu benennenden Dinge. Deshalb kann der Wortschatz in der Zweitsprache, bei einem regelmäßigen sprachlichen Input, in deutlich kürzerer Zeit angeeignet werden als in der Erstsprache. Der Verlauf der Aneignung ist dem der Erstsprache sehr ähnlich. Allerdings fehlt es einigen DaZ-LernerInnen zunächst an dem notwendigen Sprachvorbild in variationsreichen Situationen (Komor & Reich, 2008).

Grammatik

Das Lernen des korrekten Satzbaus (Syntax) und der korrekten Wortbildung (Morphologie) stellt DaZ-LernerInnen vor eine große Herausforderung. Die Regeln der Wortbildung müssen von den LernerInnen entschlüsselt werden. Dafür ist wiederum ein reichhaltiges Sprachangebot notwendig. Bestimmte Regeln sind für die DaZ-LernerInnen von besonderer Bedeutung, wobei spezifische Schwierigkeiten auftreten können (Tab. 27).

Tabelle 27: Für DaZ-LernerInnen wichtige Wortbildungsregeln der deutschen Sprache (nach Engin, 2010).

Bereich	Erläuterung
Kompositabildung	In der deutschen Sprache können einzelne Wörter (Nomen + Nomen; Verb + Nomen; Adjektiv + Nomen) zu zusammengesetzten Nomen (Komposita) verbunden werden. Insbesondere bei mehr als zwei Wortbestandteilen wird häufig ein „Fugen-s“ eingefügt. Da andere Sprachen (z. B. Türkisch) nur sehr wenige Komposita aufweisen, haben einige LernerInnen mit der Bildung von Komposita Probleme.
Substantivierung	In der deutschen Sprache können Verben und Adjektive durch so genannte Flexionsendungen substantiviert werden (z. B. schön – das Schöne), womit viele DaZ-LernerInnen Probleme haben.
Wortbildung durch Vor- und Nachsilben	Durch Vorsilben (z. B. Ge-schrei) und Nachsilben (z. B. Gemein-nis) können in der deutschen Sprache neue Wörter gebildet werden.
Pluralbildung	Das Deutsche zeichnet sich durch eine Reihe von Regeln der

	Pluralbildung aus: Artikel, Endung, Umlaut, Umlaut + Endung, Verdopplung des Buchstabens + Endung.
--	--

DaZ-LernerInnen haben zudem i. d. R. Probleme, Wörtern das richtige Geschlecht zuzuweisen (vgl. Colombo-Scheffold, 2008). Auch der Satzbau stellt DaZ-LernerInnen vor Probleme. Wie im Erstspracherwerb stellt die korrekte Verbstellung eine zentrale Lernaufgabe dar, da die Verbstellung ein zentrales Merkmal des Deutschen ist (i. d. R. Verbzweitstellung und Verbalklammer). *Pragmatik*

Die Voraussetzungen für die pragmatischen Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit der Erstsprache erworben worden sind, stehen auch im Kontext der Zweitsprache zur Verfügung. Allerdings verfügen die DaZ-LernerInnen häufig noch nicht über die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache, um diese Voraussetzungen sprachlich umsetzen zu können (Trautmann & Reich, 2008).

4.4.2. Bewegungsentwicklung

Auch die Bewegungsentwicklung weist gewisse Regelmäßigkeiten auf. Nachdem die Kinder zunächst nur „Reflexbewegungen“ und „ungerichtete Massenbewegungen“ zeigen, beginnen sie im späten Säuglingsalter mit der Aneignung fundamentaler und elementarer Bewegungsformen (Tab. 28).

Tabelle 28: Idealtypischer Ablauf der Bewegungsentwicklung im Kindesalter (nach Winter & Hartmann, 2007, S. 248).

Lebensphase	Alterspanne	Motorische Kennzeichnung
Pränatale Phase	Konzeption bis Geburt	vielfältige Reflexbewegungen
Frühes Säuglingsalter	Geburt bis 3 Monate	ungerichtete Massenbewegungen
Spätes Säuglingsalter	4 Monate bis 1 Jahr	Aneignung erster koordinierter Bewegungen (fundamentale Bewegungsformen)
Kleinkindalter	1 Jahr bis 3 Jahre	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen (elementare Bewegungsformen)
Vorschulalter	3 Jahre bis 6/ 7 Jahre	Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und Aneignung elementarer Bewegungskombinationen (elementare Bewegungsformen)

Allerdings handelt es sich nicht nur um einen „spontanen Reifungsprozess“. Die vollen Potentiale bilden sich erst in Auseinandersetzung mit den jeweiligen sozialen und materialen Gegebenheiten aus. Auch die Bewegungsentwicklung ist also auf eine

anregungsreiche Umgebung angewiesen. Die Potentiale können daher unterschiedlich ausgeschöpft werden (Scheid, 2009, S. 281). Insbesondere die fundamentalen und die elementaren Bewegungsformen ermöglichen den Kindern die Erschließung ihrer Umwelt (Tab. 29 und 30).

Tabelle 29: Fundamentale Bewegungsformen (nach Scheid, 2009).

Fundamentale Bewegungsformen	Typische Entwicklungsfolge
Greifen	<ul style="list-style-type: none"> - Berühren des Gegenstandes mit den Fingern, - Greifen mit ganzer Handfläche und gestrecktem Daumen (planares Greifen), - Greifen mit gestrecktem Zeigefinger und opponiertem Daumen („Pinzettengriff“), - Greifen mit gebeugtem Zeigefinger und opponiertem Daumen („Zangengriff“). - Auge-Hand-Koordination
Aufrechte Haltung	<ul style="list-style-type: none"> - Bauchlage - Anheben des Kopfes und Stützen des Oberkörpers - Anziehen der Knie unter den Bauch (Kriechstellung) - Hochziehen an Gegenständen: Kriechen, Kniestellung, Stehen - Stehen (mit Unterstützung, frei mit Festhalten, ohne Festhalten)
Fortbewegung	<ul style="list-style-type: none"> - Robben (etwa 8./ 9. Monat) - Krabbeln (etwa 9.-12. Monat) - Freies Gehen (etwa 11.-15. Monat)

Tabelle 30: Elementare Bewegungsformen (nach Scheid, 2009).

Fundamentale Bewegungsformen	Elementare Bewegungsformen
Fortbewegung	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von Varianten des aufrechten Gehens (etwa ab 18 Monaten) - Verschiedene Laufbewegungen (etwa zwischen 12.-24. Monat) - Springen (etwa zwischen 12.-24. Monat)
	<ul style="list-style-type: none"> - Aufwärts- und Abwärtsklettern (ab Ende des ersten Lebensjahres) - Unterschiedliche Varianten des Steigens
Greifen	<ul style="list-style-type: none"> - Werfen - Fangen

Die elementaren Bewegungsformen werden zunächst in der beschriebenen Abfolge angeeignet. In der Folge werden sie weiterentwickelt: Die Bewegungsausführung verbessert sich deutlich, Bewegungen werden kraftvoller und raumgreifender. Die Bewegungsstruktur (Rhythmus, Kopplung, Elastizität) verbessert sich deutlich.

Die fundamentalen und elementaren Bewegungsformen stellen Meilensteine in der kindlichen Entwicklung dar, da sich die Kinder über sie neue bzw. erweiterte Lebens- und Erfahrungsräume erschließen können. Hier deutet sich bereits an, dass Bewegung nicht nur als eigenständige Entwicklungsdimension betrachtet werden kann, sondern eine hohe Bedeutung für die gesamte Entwicklung von Kindern, auch die Sprachentwicklung, besitzt.

Bald sind die Bewegungsformen variabel verfügbar und können miteinander kombiniert werden. Dabei eignen sich die Kinder auch erste sportliche Bewegungsformen an (z. B. Purzelbaum, Radschlagen, Schießen von Bällen). Diese Entwicklungen gehen mit einer starken Verbesserung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten einher (Tab. 31).

Tabelle 31: Motorische Fähigkeiten (vgl. Bös, 2009).

Fähigkeitsdimension	Fähigkeiten
Energetisch determinierte konditionelle Fähigkeiten	Kraft, Ausdauer, (Schnelligkeit)
Informationsorientierte koordinative Fähigkeiten	Koordination <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur genauen Kontrolle von Bewegungen • Fähigkeit zur Koordination unter Zeitdruck

Im Rahmen neuerer Ansätze werden die Betrachtungen zur Bewegungsentwicklung nicht auf das Kindes- bzw. Jugendalter beschränkt, sondern über die gesamte Lebensspanne betrachtet. Damit einher geht eine Betrachtungsweise, die Entwicklung nicht nur als Zuwachs von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch als Verlust von Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet (vgl. Baltes, 1990; Bös et al., 2009). So lässt sich i. d. R. ab dem vierten Lebensjahrzehnt ein stetiger Rückgang der motorischen Fähigkeiten nachweisen (vgl. Tittlbach, Woll & Bös, 2009; Eichberg & Mechling, 2009). Allerdings zeigte sich, dass die motorischen Fähigkeiten, insbesondere Kraft und Ausdauer, über die gesamte Lebensspanne durch geeignete Interventionen positiv beeinflusst werden können (Conzelmann, 2009, S. 81).

Konditionelle Fähigkeiten

Die Kraft beginnt im vierten Lebensjahrzehnt abzunehmen. Wie der Vergleich von trainierten und untrainierten Männern zeigt, kann durch ein gezieltes Training ein höheres Krafniveau entwickelt, das relative höhere Niveau aufrechterhalten sowie und altersbedingte Abnahme reduziert werden (siehe Abb. 24).

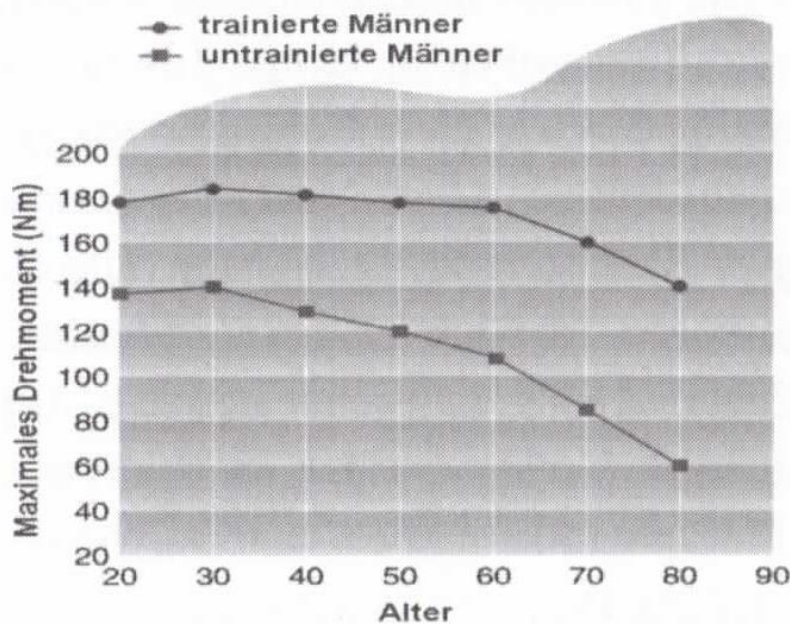


Abbildung 24: Maximalkraftwerte von Trainierten und Untrainierten (nach Wilmore & Costill, 2004, aus Schmidtbleicher, 2009, S. 164).

Diese Befunde sind insbesondere deshalb von Interesse, da Krafftähigkeit bei älteren Personen die Bewältigung von Alltagsaufgaben beeinflussen (Schmidtbleicher, 2009, S. 166).

Ebenso wie die Kraft, spielt die Ausdauer eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben und der Alltagsgestaltung. Auch die Ausdauer ist altersbedingten Schwankungen unterworfen, wobei auch hier eine Abnahme ab dem vierten Lebensjahrzehnt zu beobachten ist (vgl. Abb. 25).

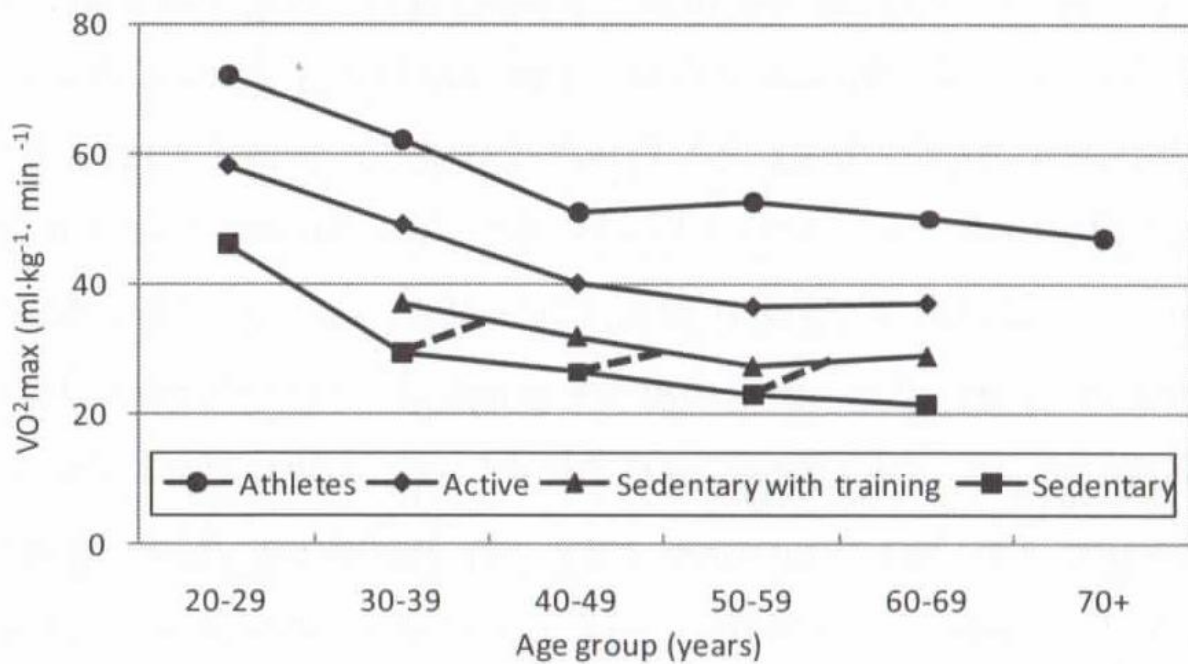


Abbildung 25: Durchschnittliche VO₂max in Abhängigkeit von Alter und Aktivitätsniveau (nach Spirduso et al., 2005, S. 93, aus Conzelmann & Blank, 2009, S. 179).

Die Ausdauerfähigkeiten scheinen jedoch in höherem Maße als andere motorische Fähigkeiten durch die Lebensweise der Einzelperson bestimmt zu sein (vgl. Conzelmann & Blank, 2009, S. 186).

Koordinative Fähigkeiten

Neben diesen konditionellen Fähigkeiten kommt den koordinativen Fähigkeiten eine hohe Bedeutung bei der Bewältigung sportlicher und alltäglicher Anforderungen zu. Auch für die koordinativen Fähigkeiten kann ab der vierten Lebensdekade ein zunächst leichter, sich dann zunehmend verstärkender Rückgang festgestellt werden (vgl. Roth & Roth, 2009, S. 224; Abb. 26).

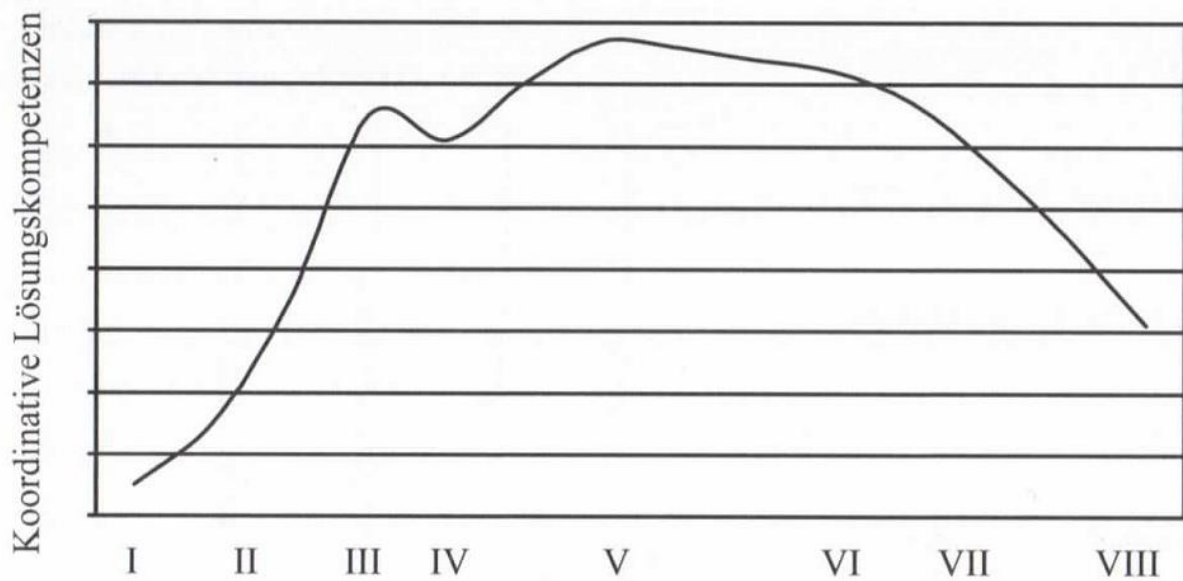


Abbildung 26: Koordinative Entwicklung; I=Vorschulalter, II=Frühes Schulkindalter, III=spätes Schulkindalter, IV=Pubeszenz, V=Adoleszenz, VI=frühes Erwachsenenalter, VII=mittleres Erwachsenenalter, VIII=spätes Erwachsenenalter (Roth & Roth, 2009, S. 200).

Im Hinblick auf die Trainierbarkeit sind die Befunde interessant, dass insbesondere bei niedriger Ausprägung des Ausgangsniveaus hohe Zuwächse erzielt werden können. Die Trainierbarkeit ist, insbesondere bei den motorischen Anteilen, auch im fortgeschrittenen Alter gegeben (ebd., S. 219-224). Dies ist von hoher Bedeutung, da gering ausgeprägte koordinative Fähigkeiten das Sturzrisiko im Rahmen von Alltagsaktivitäten im Alter erhöhen.

4.4.3. Bewegung und Gesundheit

In den Medien wird Bewegung häufig als ein Mittel zur Gesunderhaltung gesehen. Wie Woll (2009, S. 51-54) ausführt, haben Überlegungen zum Zusammenhang von sportlich-körperlicher Aktivität und Gesundheit auch in der Sportwissenschaft eine lange Tradition. Auch in den Gesundheitswissenschaften wurde die Bedeutung körperlich-sportlicher Aktivität für die Gesundheit erkannt (vgl. u. a. Flor, 2011). Zunächst wurde hauptsächlich die Bedeutung körperlich-sportlicher Aktivität für die Bekämpfung von Risikofaktoren, insbesondere für Herz-Kreislauf-Erkrankungen, herausgestellt. So orientierten sich die Ansätze ausschließlich an bestimmten Krankheiten, für welche im Rahmen epidemiologischer Studien „Risikofaktoren“ in Form riskanter Verhaltensweisen, wie z. B. Rauchen oder körperliche Inaktivität, benannt werden konnten. In der Konsequenz sollte diesen Verhaltensweisen durch Maßnahmen der Gesundheitserziehung begegnet werden. Seit Mitte der 1980er Jahre wurden diese pathogenetischen Ansätze durch das salutogenetische Paradigma erweitert, in dessen Rahmen auch „Schutzfaktoren“ für die Gesunderhaltung herausgearbeitet worden sind. Dabei erlangte insbesondere die Arbeit des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (u. a. 1993, 1997) eine große Bedeutung. Als wichtiger Schutzfaktor erwies sich das so genannte Kohärenzgefühl: Das Kohärenzgefühl beschreibt „[...] eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durch-

dringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind, und dass zweitens die Ressourcen zur Verfügung stehen, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen“ (Antonovsky, 1993, S. 12). In diesem Sinne wird Sport und Bewegung nicht nur eine Bedeutung für die Bekämpfung von Risikofaktoren, sondern auch für den Aufbau von Schutzfaktoren zugeschrieben. Inzwischen existiert eine Vielzahl von Ansätzen und Studien die sich mit dem Einfluss von Bewegung auf die Gesundheit beschäftigen.

Aus pathogenetischer Perspektive wird bereits für das Kindesalter die Bedeutung von Bewegungsaktivitäten für die Reduzierung von gesundheitlichen Risikofaktoren betont (vgl. Hebestreit et al., 2002). So spricht die WHO (2004) die Empfehlung aus, dass sich Kinder an mindestens fünf Tagen in der Woche mindestens 60 Minuten mit moderater bis hoher Intensität bewegen sollen.⁷⁹ Demgegenüber wird insbesondere im Kontext der Psychomotorik auf das salutogenetische Potential von Bewegung hingewiesen (vgl. Zimmer, 2006). Eine besondere Bedeutung wird dabei Erfolgserlebnissen zugeschrieben, die zu einer allgemeinen Erfolgszuversicht führen können: *„Wird der Schwierigkeitsgrad der Spiel- und Bewegungsangebote so gestaffelt, dass die Kinder zwar herausgefordert, aber nicht überfordert werden, und kann jedes Kind die ihm angemessen erscheinende Schwierigkeitsstufe auswählen [...], wird am ehesten zu erreichen sein, dass jedes Kind Erfolgserlebnisse hat. Diese können zu einer allgemeinen Erfolgszuversicht generalisiert werden und unterstützen das Kind in der Erwartung, auch neue und ungewohnte Situationen bewältigen zu können“* (Zimmer, 2006, S. 71). Damit das Kind das Gefühl bekommen kann, dass es „sein Schicksal selbst in die Hand nehmen kann“, sind Möglichkeiten des selbstbestimmten Handelns von ebenso zentraler Bedeutung, wie das Bewusstmachen der bereits vorhandenen eigenen Fähigkeiten – auch durch entsprechende Anerkennung durch die Betreuungspersonen (ebd., S. 71-75). In diesem Sinne schlägt Zimmer (2006, S. 78-79) folgende Maßnahmen zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts vor:

- „Eigene Vorzüge erkennen helfen, bewusst machen“,
- „Situationen bereitstellen, in denen das Kind Selbstwirksamkeit erfahren kann“,
- „Eigenaktivität und Selbsttätigkeit fördern“,
- „Vorschnelle Hilfeleistung vermeiden“,
- „Das Kind unabhängig von seiner Leistung wertschätzen“,
- „Vergleiche mit anderen vermeiden und stattdessen individuelle Bezugsnormen setzen“.

⁷⁹ Für Empfehlungen dieser Art werden die Bewegungsgewohnheiten von Kindern, die über geringe Risikofaktoren im Hinblick auf die klassischen Folgeerkrankungen verfügen, als Norm zugrunde gelegt.

Auch für das SeniorInnenalter wird die gesundheitliche Bedeutung von Bewegung betont (vgl. u. a. Mechling, 2010; Flor, 2011; Schott & Schlicht, 2012).⁸⁰ So weist die Bundesvereinigung für Prävention und Gesundheitsförderung die Förderung von Bewegung und körperlicher Aktivität im Alter sowie die Erhaltung von Mobilität und Selbständigkeit als „Zielbereiche mit Handlungsbedarf“ aus (Siehe Abb. 27).

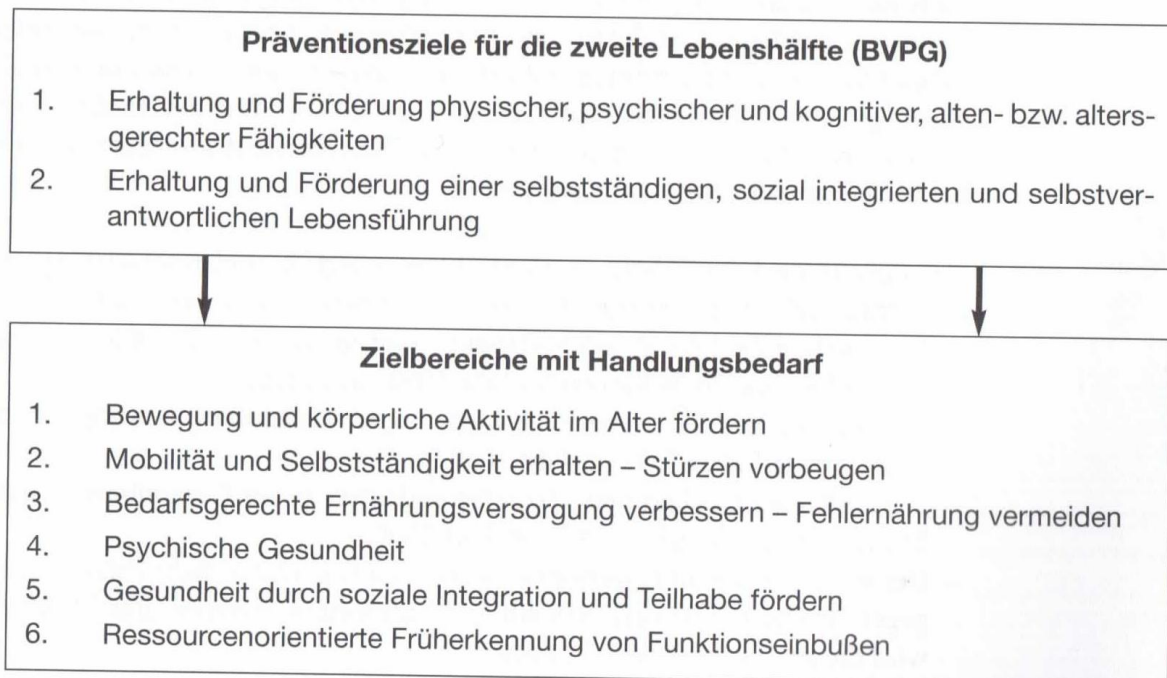


Abbildung 27: Präventionsziele und Zielbereiche für die zweite Lebenshälfte der Bundesvereinigung für Prävention und Gesundheitsförderung (aus Flor, 2011, S. 20).

In diesem Sinne weist Mechling (2010) darauf hin, dass vieles, was gemeinhin „...als Alternsvorgang verstanden wird [...], in hohem Maße das Resultat von Inaktivität [ist]...“. Körperlich-sportliche Aktivitäten sind z. B. geeignete Entwicklungen wie Gewichtsverlust, Erschöpfungszustände, Kraftverlust und reduzierte Gehgeschwindigkeit hinauszuzögern (ebd.). Zudem kann wohl dosierte körperlich-sportliche Aktivität zu einer Reduktion des Sturzrisikos, zu einer Verbesserung kognitiver Funktionen, zu einer positiven Veränderung der psychischen Befindlichkeit und allgemein zu einer Erhöhung der Lebenserwartung beitragen (ebd.). Auch im Hinblick auf die Prävention von kardiovaskulären Erkrankungen, Diabetes Typ II, Dickdarm- und Prostatakrebs und Adipositas erweist sich körperlich-sportliche Aktivität als förderlich (Warburton, Nicol & Bredin, 2006 nach Schott & Schlicht, 2012, S. 324). Obwohl körperlich-sportlicher Aktivität ein Potential zur Unterstützung der sozialen Teilhabe zugetraut wird, liegen diesbezüglich bisher keine eindeutigen Forschungsergebnisse vor (vgl. Schott & Schlicht, 2012, S. 330). Zudem ist noch nicht zufriedenstellend geklärt, welche Intensitäten und Umfänge körperlich-sportlicher Aktivität sich als besonders förderlich erweisen (ebd.).

⁸⁰ Als Senioren werden hier Personen bezeichnet, die älter als 60 Jahre sind.

4.4.4. Verknüpfungen von Bewegung und Sprache

Für eine Verknüpfung von Sprache und Bewegung im Rahmen von Angeboten ist es notwendig, nach Anknüpfungspunkten zwischen beiden Phänomenen zu suchen. Vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses sollen in den nachfolgenden Ausführungen geeignete Sprach- und Bewegungstheorien aufgearbeitet werden.

Zunächst ist das Phänomen der Sprache offensichtlich mit (fein-)motorischen Vollzügen verbunden. Deshalb können aus einer anatomisch-physiologischen Perspektive Vorgänge der Regelung und Steuerung von Bewegung erwartet werden, die auch bei anderen (fein-)motorischen Bewegungen stattfinden (vgl. u. a. Roth & Willemcik, 1999). Diese Form der Verknüpfung wird insbesondere von Konzepten zur Förderung der Sprechmotorik fruchtbar gemacht (vgl. Kapitel 4.6.1).

Weitere Verknüpfungen ergeben sich, wenn Sprache und Bewegung als Medien der Kommunikation betrachtet werden. Im Kontext pragmatischer Sprachtheorien wird Sprache als ein Medium der Kommunikation und des Handelns betrachtet. Dabei werden verschiedene so genannte „Sprechakte“ unterschieden, in deren Rahmen bestimmte Handlungen im Medium der Sprache unternommen werden (vgl. Hinde-lang, 2010). Bruner (2008, S. 23) weist darauf hin, dass das Kind die zu benennenden Dinge und Handlungen bereits unterscheiden kann, bevor es diese benennen bzw. artikulieren kann: *„Es braucht also auch die Idee nicht mehr zu erstaunen, dass solche primitiven „Sprechakt“-Muster als eine Art Matrix dienen können, in welcher lexiko-grammatische Leistungen die früheren stimmlichen oder mimisch-gestischen Mittel nach und nach ersetzen können“* (Bruner, 2008, S. 31). Solche vor- bzw. nicht-sprachlichen Akte können – so die hier vertretende These – auch im Medium der Bewegung vollzogen werden.

Auch in der Bewegungswissenschaft existieren Konzepte, die Bewegung als ein Medium von Kommunikation und Handeln betrachten (vgl. Trebels, 1992; Tambour, 1994, Dietrich & Landau, 1990). Im Kontext einer interaktionistischen Perspektive wird Bewegung als ein Medium der Vermittlung zwischen Mensch und Welt betrachtet.⁸¹ Den interaktionistischen Bewegungskonzepten folgend können Kinder über ihre Bewegungen in einen Austauschprozess mit der „Welt“ bzw. ihrer Umwelt eintreten, in dessen Rahmen sie diese Umwelt (und dabei auch sich selbst) erfahren, aber auch gestalten können (vgl. u. a. Scherler, 1975, 1976, 1990; Dietrich & Landau, 1990; Dietrich, 2008; Funke-Wieneke, 2005). Verschiedene Autoren haben den Versuch unternommen, die sich im Medium der Bewegung vollziehende Mensch-Welt-Vermittlung näher zu bestimmen. Für das Erkenntnisinteresse besonders geeignet erscheint der Versuch von Scherler (1990), Bewegung semiotisch als Zeichen zu deuten. Demnach lassen sich aus semantischer Perspektive Bewegungssituationen durch personale, materielle und soziale Bedeutungen kennzeichnen (ebd., S. 405). Diesen Bedeutungen werden aus einer pragmatischen Perspektive wiederum Funkti-

⁸¹ In diesem Sinne wird unter Rückgriff auf die Gestaltkreislehre v. Weizsäcker, die funktionelle Einheit von Wahrnehmung und Bewegung betont: Man bewegt sich auf der Basis von Wahrnehmungen, und durch Bewegung nimmt man wiederum wahr (vgl. v. Weizsäcker, 1997).

onen zugeordnet. Der personalen Bedeutung entsprechen demzufolge eine impressive und eine expressive Funktion; der materiellen Bedeutung eine explorative und eine produktive Funktion; der sozialen Bedeutung eine kooperative und komparative Funktion (ebd., S. 408-411; siehe Abb. 28).

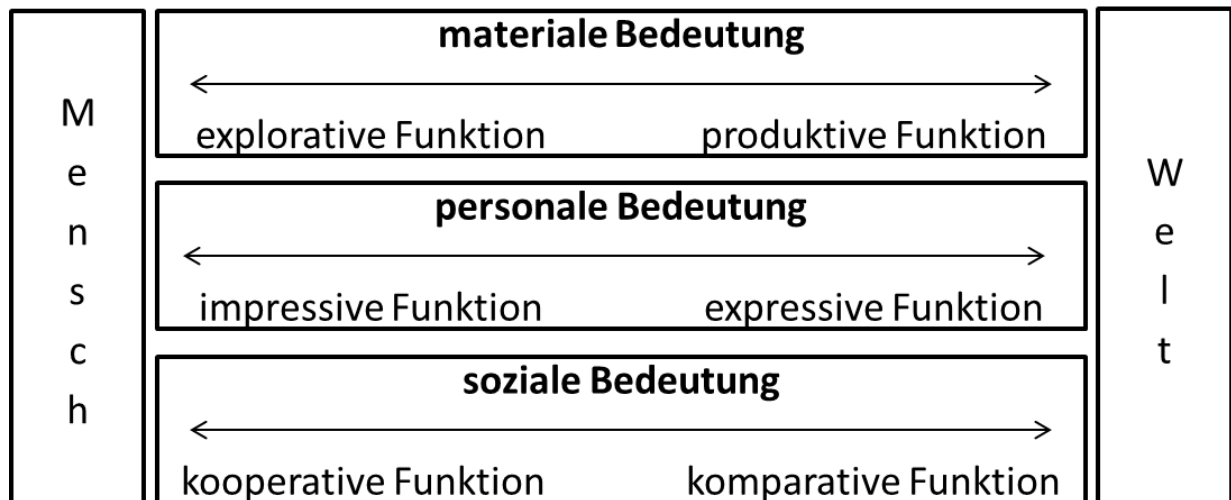


Abbildung 28: Bewegung als Medium der Mensch-Welt-Vermittlung - Bedeutungen und Funktionen (nach Scherler, 1990).

Damit sind die interaktionistischen Bewegungskonzepte direkt anschlussfähig an interaktionistisch orientierte Sprachtheorien. Die im Rahmen einer pragmatischen Perspektive möglich erscheinende Verknüpfung von Sprache und Bewegung - als Medien von Handlung und Kommunikation - wird im Rahmen zahlreicher Konzepte der Sprach- und Bewegungsförderung fruchtbar gemacht (siehe Baustein E).

So stellt Bewegung für Kinder häufig eine Voraussetzung für die Sprachentwicklung dar. Im Medium der Bewegung tritt das Kind mit seiner Umwelt in Kontakt. Dabei erschließt es sich neue Lebensräume und macht Erfahrungen, die für seine Entwicklung von hoher Bedeutung sind. Im Wechselspiel von Wahrnehmung und Bewegung macht es Erfahrungen mit sich selbst und der Welt und kann gestaltend auf seine Umwelt einwirken. Über ihre Bewegung erkunden die Kinder die materialen Eigenschaften und die kulturellen Bedeutungen von Dingen und Gegenständen und erlernen bzw. verfeinern den Umgang mit ihnen. Sie treten mit erwachsenen Bezugspersonen und mit anderen Kindern in Kontakt und lernen gemeinsamen Aktivitäten nachzugehen und mit anderen Personen umzugehen. Dabei lernen sie zugleich etwas über sich und ihren Körper (vgl. Dietrich, 2008; Zimmer, 2010).

Obwohl die sprachliche Kommunikation mit zunehmendem Alter bzw. Entwicklungsstand an Bedeutung gewinnt, bleibt Bewegung auch über das Kindesalter hinaus ein Medium in dem Handlungen und (nonverbale) Kommunikation vollzogen werden können. Damit bietet sich auch im Jugend- und Erwachsenenalter die Chance Sprache und Bewegung zu verknüpfen, wie sich im Rahmen der Ansätze des „bewegten Lernens“ (vgl. Kapitel 4.6.4) und der „Total Physical Response“-Methode (vgl. Kapitel 4.6.5) zeigt.

4.5. Baustein E: Bestehende Konzepte der Sprach- und Bewegungsförderung

Ansätze Bewegung für eine Sprachförderung fruchtbar zu machen sind nicht gänzlich neu. Insbesondere im therapeutischen und im sonderpädagogischen Bereich ist das sprachförderliche Potential von Bewegung schon früh erkannt worden (vgl. u. a. Kuhlenkamp, 2004). In den letzten Jahren haben entsprechende Ansätze auch in der Elementarpädagogik (vgl. u. a. Zimmer, 2010) und in der Primarpädagogik (vgl. u. a. Laging et al., 2010; Hildebrandt-Stramann, 1999, 2007; Beckmann et al., 2012), zunehmende Verbreitung erfahren.

Konzepte, die sich für die Arbeit im Kontext des SBZs als besonders hilfreich erwiesen haben, werden im Folgenden in der gebotenen Kürze skizziert.

4.5.1. Konzepte zur Förderung der Sprechmotorik

Am augenfälligsten werden die Beziehung zwischen Sprache und Bewegung und die Möglichkeiten den Spracherwerb durch Bewegung zu fördern in Zusammenhang mit der Lautbildung. Dabei handelt es sich (auch) um einen motorischen Vorgang, der zentralnervös gesteuert und im Mund- und Rachenraum realisiert wird. Die Konzepte zur Förderung der korrekten Lautbildung stammen zumeist aus dem logopädisch-therapeutischen Bereich und umfassen in der Regel, neben Übungen zur auditiven Eigen- und Fremdwahrnehmung, Übungen zur Artikulation der entsprechenden Ziellaute – also einen motorischen Lernprozess (vgl. Weinrich & Zehner, 2011; siehe Tab. 32).

Tabelle 32: Therapeutisches Vorgehen bei phonetischen Störungen nach Weinrich & Zehner (2011, S. 92).

Phase	Vorgehen
Grundlagenarbeit	<ul style="list-style-type: none">• Herstellen eines orofazialen Muskelgleichgewichts• Verbesserung der oralen taktilkinästhetischen Wahrnehmung
Auditive Sprachverarbeitung	<ul style="list-style-type: none">• Förderung der auditiven Diskrimination von Ziel- zu Ersatzlaut (einschließlich auditiver Identifikation und Positionsbestimmung im Wort)
Spezifische sprachliche Arbeit (Arbeit am Einzellaut)	<ul style="list-style-type: none">• Lautanbahnung• Stabilisierung auf Silben-, Wort-, Satz- und Halbspontansprachebene• Transfer in die Spontansprache

Die „Grundlagenarbeit“ (Herstellung eines orofazialen Muskelgleichgewichts und der Verbesserung der oralen taktilkinästhetischen Wahrnehmung) sowie die „auditive Sprachverarbeitung“ (Förderung der auditiven Diskrimination) können auch jenseits

therapeutischer Maßnahmen durch spezifische Spiele und Übungen gefördert werden. Zimmer (2010), Tietz (2010) und Suhr (2008) liefern dafür zahlreiche Beispiele, die sich für den Einsatz im Kindergarten bzw. der Kindertagesstätte eignen. Allerdings können diese Spiele und Übungen im Falle einer phonetischen Störung logopädisch-therapeutische Maßnahmen nicht ersetzen.

Im Rahmen phonetisch-phonologischer Therapieansätze kommen unterschiedliche „Übungsformen“ zum Einsatz. Weinrich & Zehner (2011, S. 97) unterscheiden zwischen folgenden Übungsformen:

- Inputspezifizierung (sprachliche Äußerungen werden so aufbereitet und präsentiert, dass das Kind das Lautsystem möglichst leicht entschlüsseln kann),
- Modellierung (Äußerungen des Kindes werden aufgegriffen und verändert, i. d. R. in korrigierter Form, wiedergegeben),
- Übung (gelenkte Arbeit an der Wahrnehmung oder Produktion von Lauten bzw. einer Lautstruktur),
- Kontrastierung (Laute bzw. Lautstrukturen werden vergleichend gegenübergestellt, so dass das Kind lernen kann, welches die richtige Form ist),
- metasprachliches Arbeiten (Verbalisierung von Problemen bei der Bildung und Unterscheidung von Lauten bzw. Lautstrukturen).

Einzelne Übungsformen, wie die Inputspezifizierung, Modellierung und Übung, können Anregungen für die alltägliche Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen geben.

Eine besonders prominente Bedeutung kommt der Bewegung im Rahmen des Konzepts der bewegungsunterstützten Lautanbahnung zu (vgl. Weinrich & Zehner, 2011, S. 70-73). Dabei wird die Lautbildung durch spezifische Bewegungen von Händen und Füßen unterstützt, indem die Lautbildung auf der Zunge imitiert wird. Die Verbindung von Zungenbewegungen und entsprechenden Bewegungen der Hände bzw. Füße soll den Lernerfolg positiv beeinflussen (vgl. Tab. 33).

Tabelle 33: Korrespondierende Laute und Bewegungen in der bewegungsunterstützten Lautanbahnung (nach Weinrich & Zehner, 2011).

Artikulationsart	Bewegungsart
Frikative: Stromende, anhaltende Laute mit unterschiedlicher Spannung	Geführte, anhaltende Bewegung mit unterschiedlicher Spannung
Plosive: Laute mit Verschlussbildung, die explosionsartig gelöst wird	Impulshafte Bewegung
Vibranten: andauernde Laute mit intermittierendem Verschluss	Bewegung mit Zwerchfellgegenspannung

Ob mögliche Verbesserungen des Lernerfolgs allerdings auf die spezifischen Bewegungen oder auf die Verknüpfung der zu Lernenden Laute mit einem weiteren kinästhetischen Muster nur zu besseren Gedächtnisleistungen führt (vgl. Spitzer, 2009a), kann hier nicht beantwortet werden.

4.5.2. Handlungsorientierte Konzepte

Auch im Rahmen handlungsorientierter logopädisch-therapeutischer Konzepte kommt Bewegung, in Form von „praktischer Tätigkeit“ (z. B. Puppenspiele, Bauen, Kochen), ein hoher Stellenwert zu. Dabei wird die Sprachförderung in ein sinnvoll erlebtes gemeinsames Handlungsgeschehen eingebettet. Neben den phonologischen und prosodischen Kompetenzen werden im Rahmen der handlungsorientierten Ansätze auch semantische, grammatische und pragmatische Kompetenzen gefördert (vgl. u. a. Dannenbauer, 1994; Zollinger, 1995; Füssenich, 1999; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009). Im Folgenden soll exemplarisch der Handlungsorientierte Therapieansatz (HOT) von Weigl und Reddemann-Tschaikner (2009) skizziert werden.

Im Kontext des Handlungsorientierten Therapieansatzes wird der Spracherwerb nicht isoliert, sondern in enger Verknüpfung mit sinnvoll erlebten Handlungen und der Wahrnehmung von Sprachvorbildern betrachtet. In diesem Sinne wurden Handlungen ausgewählt, die aus dem Alltag der Kinder stammen bzw. in diesen integriert werden könnten, analysiert und für die Therapie aufbereitet (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 3; siehe Tab. 34).

Tabelle 34: Methodisches Vorgehen im Rahmen des Handlungsorientierten Therapieansatzes (nach Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S. 90-92).

Phase	Erläuterung	Ziele
Vorstellen der Zutaten, Materialien und Geräte	Es wird mit dem Kind gemeinsam überlegt, welche Zutaten und Geräte benötigt werden	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Wortschatzes • Förderung der Kategorienbildung • Erkennen und Anwenden der korrekten Grammatik
Übertragung der Begriffe auf die Bildebene	Das Kind bekommt die Aufgabe, auf den Bildern befindliche Gegenstände zu benennen und Kategorien zuzuordnen (z. B. Zutaten oder Geräte)	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilisierung der neuen Begriffe • Stabilisierung der Kategorienbildung • Erkennen semantischer Zusammenhänge
Handlungsplanung	Das Kind überlegt gemeinsam mit der Therapeutin, in welchen einzelnen Handlungsschritten das Vorhaben umgesetzt werden kann	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Antizipation und Vorstellung von Reihenfolgen • Förderung der Formulierungsfähigkeit • Förderung der Kognition
Durchführung der Handlung	Die einzelnen Handlungsschritte sollen möglichst selbständig durch das Kind vorgenommen werden. Der Therapeut unterstützt lediglich und begleitet die einzelnen Handlungssequenzen sprachlich.	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Sprachverständnisses • Förderung der Serialität • Förderung der auditiven Merkfähigkeit und Aufmerksamkeit • Förderung des Problemlöseverhaltens • Förderung der Hand-Augen-Koordination • Förderung des Selbstvertrauens, der Motivation und der Kreativität • Präsentation von Zielstrukturen
Versprachlichung der Handlung auf Bildebene	Das Kind soll nun das Geschehene sprachlich wiedergeben. Dabei bekommt es bei jeder Handlungssequenz das entsprechende Bildmaterial.	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Serialität • Förderung der auditiven Merkfähigkeit • Förderung der Formulierungsfähigkeit

Die besonderen Vorzüge dieses Zugangs sind sein motivierender Charakter für die Kinder und die Chance, die Handlungen mit Hilfe der Eltern in den Alltag der Kinder zu übertragen und auf diese Weise die Interventionsdichte zu erhöhen (vgl. ebd., S. 4).

4.5.3. Psychomotorisch orientierte Konzepte

Während Bewegung sich im Rahmen der Handlungsorientierten Konzepte häufig auf feinmotorische Handlungen beschränkt, kommt im Rahmen psychomotorisch orientierter Konzepte auch grobmotorischen Handlungen Bedeutung zu. Dabei können die psychomotorisch orientierten Konzepte auf eine längere Tradition zurückblicken. Bereits in den 70er Jahren wurden von Olbrich („integrierte Sprach- und Bewegungstherapie“) und Eckert („Integrierte Kommunikations- und Entwicklungsförderung“) erste Ansätze entwickelt. In den 80er Jahren entwickelte Kleinert-Molitor (1985; 1989) die „psychomotorisch orientierte Sprachförderung“, die u. a. von Lütje-Klose (1994, 2003, 2004) aufgegriffen und weiterentwickelt worden ist (vgl. Kuhlenkamp, 2004; Lütje-Klose & Kramer-Kilic, 1998).

Tabelle 35: Ausgewählte Konzepte der psychomotorisch orientierten Konzepte.

Vertreter	Konzept
Olbrich	integrierte Sprach- und Bewegungstherapie
Eckert	Integrierte Kommunikations- und Entwicklungsförderung
Kleinert-Molitor (1985, 1989)	psychomotorisch orientierte Sprachförderung
Lütje-Klose (1994, 2003, 2004)	Psychomotorisch orientierte Sprach- und Kommunikationsförderung
Zimmer (2010)	Sprachförderung durch Bewegung
Kuhlenkamp (2003)	Schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung
Martin (2011)	Bewegungsorientierte Sprachförderangebote für Kinder

Die psychomotorisch orientierten Konzepte verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz. Es werden nicht isoliert einzelne sprachliche Kompetenzen gefördert, sondern die Förderung einer „umfassenderen sprachlich-kommunikativen Handlungskompetenz, die auch die personale, soziale und kognitive Kompetenz umfasst“ (Lütje-Klose, 2004, S. 38) angestrebt (vgl. auch Kuhlenkamp, 2004, S. 6). Um diese Zielsetzungen zu erreichen soll die fördernde Person dem Kind einen „strukturierten gemeinsamen Handlungsrahmen“ (Lütje-Klose, 2004, S. 38) anbieten und mit ihm eine „Dialogische Partnerschaft“ (Olbrich, 2004, S. 17) eingehen. Eine wichtige Rolle kommt dabei dem gemeinsamen Spiel zu, wobei sich dieses Spiel im Medium der Bewegung vollzieht. Im Rahmen des Spiels wird zwischen der fördernden Person und den Kindern sowie

zwischen den Kindern eine gemeinsame „relevante Wirklichkeit“ (Olbrich, 2004, S. 18) hergestellt. Im Kontext dieser gemeinsamen, relevanten Wirklichkeit ergeben sich dann Gelegenheiten den Kindern ein Sprachangebot zur Verfügung zu stellen, sie zum Sprechen anzuregen und auf diese Weise Sprachförderung zu betreiben (vgl. Olbrich, 2004; Lütje-Klose, 2004; Kuhlenkamp, 2004). Die psychomotorisch orientierten Konzepte erheben dabei nicht den Anspruch andere Formen der Sprachtherapie zu ersetzen. Das besondere Potential wird in einer „basale[n] Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen“ (Kuhlenkamp, 2004, S. 6) gesehen:

„Das gemeinsame Handeln ist immer kommunikatives Handeln, im Rahmen dessen Sprache als effektives Kommunikationsmittel erprobt und erfahren werden kann. Die Erwachsenen und die anderen Kinder können in diesem Rahmen durch Kokonstruktion und Perturbation, durch ein verbindliches Beziehungsangebot und die gezielte Präsentation von Sprache in verschiedenen kommunikativen Verwendungszusammenhängen zur Weiterentwicklung sprachlicher Strukturen anregen“ (Lütje-Klose, 2004, S. 38).

Die vorgestellten Prinzipien der zunächst therapeutisch orientierten Konzepte wurden dann, insbesondere von Zimmer (2010), auch auf Bewegungsangebote im Rahmen von elementarpädagogischen Einrichtungen (Kindergarten, Kindertagesstätte) und vereinzelt auch von Grundschulen (Kuhlenkamp, 2003; Martin, 2011) übertragen.

4.5.4. Konzepte des „bewegten Lernens“

Konzepte des „bewegten Lernens“ sind spätestens seit den 90er Jahren, oft als ein Teilaspekt der „bewegten Schule“, etabliert und haben insbesondere an vielen Grundschulen Verbreitung gefunden (vgl. u. a. Regensburger Projektgruppe, 2001; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008; Hildebrandt-Stramann, 1999, 2007; Beckmann et al., 2012).

Während sich das „bewegte Lernen“ zunächst nur auf historische pädagogische Konzepte, wie Pestalozzis Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, und auf anthropologische Konzepte (z. B. Gehlen, 2004) gründete, werden Ansätze des „bewegten Lernens“ inzwischen auch durch neurologische Forschungsergebnisse gestützt (vgl. insbesondere Spitzer, 2009a, 2009b). So konnte Spitzer (2009b) zeigen, dass Lerninhalte besser behalten werden, wenn die betreffenden Dinge nicht nur visuell, sondern auch taktil erfahren worden sind. Eine Verknüpfung des Lernens mit Bewegung verspricht offenbar, zumindest im Hinblick auf Gedächtnisleistungen, bessere Lernergebnisse. Ein weiterer wichtiger Befund besteht in der hohen Bedeutung des emotionalen Kontexts beim Lernen. Spitzer konnte 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“ (Spitzer, 2009a). 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“ (Spitzer, 2009a, S. 8). Da Bewegung für Kinder häufig mit positiven Emotionen verbunden ist, begründet sich aus diesen Erkenntnissen ein weiteres Potential des „bewegten Lernens“.

Vor dem Hintergrund der referierten Forschungsergebnisse ergeben sich vielfältige Möglichkeiten den Spracherwerb der Kinder, aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen, zu fördern. Dafür liefern u. a. Beckmann et al. (2012) zahlreiche Beispiele, wobei sie zwischen einem Lernen mit, in und durch Bewegung differenzieren.

Bei einem *Lernen mit Bewegung* geht es darum, starre Unterrichts- und Sozialformen aufzulösen und den Kindern ein Wechsel von körperlicher und seelischer Anspannung und Entspannung zu ermöglichen. Bewegung kann dabei auch als rhythmisierendes Element in den Unterricht eingesetzt werden, um verschiedene Arbeitsphasen zu strukturieren. Möglichkeiten der Umsetzung ergeben sich z. B. in Form von Bewegungspausen, Stationslernen, Gruppenarbeit oder Freiarbeit (vgl. Beckmann et al., 2012).

Im Rahmen des *Lernens in Bewegung* steht die Bewegung in einer Beziehung zum Lerngegenstand. Die Verbindung von Bewegung und Lerngegenstand findet allerdings nur auf einer zeitlichen Ebene statt, das Lernen wird mit Bewegung verbunden. Dafür sind insbesondere Bewegungsspiele, wie z. B. Ball- oder Laufspiele, geeignet (Beckmann et al., 2012).

Beim *Lernen durch Bewegung* steht die Bewegung in einem direkten Zusammenhang mit dem Lerngegenstand und erfüllt eine lernerschließende Funktion: Bewegung [wird] zu einem Medium der körperlich-sinnlichen Aneignung von Lerninhalten in einem am eigenen Tun orientierten Unterricht“ (Beckmann et al. 2012, S. 6). So können etwa das genaue Sprechen und Zuhören durch Bewegungsaufgaben gefördert werden (z. B. „wir klettern auf den Stuhl“) und das Lernen von Wortarten durch die praktische Darstellung von Verben (gehen, laufen etc.) und Adjektiven (schnell, hoch etc.) unterstützt werden.

4.5.5. Die „Total Physical Response“-Methode

Die Total Physical Response-Methode (TPR-Methode) wurde Ende der 1950er Jahre vom US-amerikanischen Psychologen James J. Asher entwickelt und ist auch heute noch eine verbreitete Methode des Fremdsprachenlernens (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2009; Lovik, 1996). Die TPR-Methode versucht Prinzipien des kindlichen Erstspracherwerbs auf das Sprachenlernen mit Erwachsenen zu übertragen (vgl. Lovik, 1996, S. 39-40):

- Der Spracherwerb erfolgt zunächst ausschließlich über das Hörverstehen; erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnen die SchülerInnen selbst zu sprechen.

- Sprache wird konsequent mit den zugehörigen Handlungen kombiniert, so dass das sprachliche Muster der beobachtbaren Handlung zugeordnet werden kann. Da es sich dabei um sichtbare Handlungen handeln muss, kommt Bewegung eine zentrale Bedeutung zu (daher Total Physical Response).
- Der Sprachinput folgt in strukturierter Form, in überschaubaren Situationen und zunächst in kurzen und einfachen Sätzen; der bedeutungstragende Aspekt bzw. die Funktion von Sprache steht im Fokus (pragmatische Perspektive!).

Für die praktische Umsetzung des Fremdsprachenlernens mit der TPR-Methode werden i. d. R. fünf Schritte vorgesehen (siehe Tab. 36).

Tabelle 36: Vorgehen der TPR-Methode (nach Lovik, 1996, S. 41-42).

Arbeitsschritte	Beispiel
1. Die Lehrkraft gibt ein Kommando und führt es gleichzeitig selbst aus. Die SchülerInnen schauen zu	- Lehrkraft sagt: Stehen Sie auf! - Lehrkraft steht auf - SchülerInnen schauen zu
2. Die Lehrkraft gibt ein Kommando und führt es aus. Die SchülerInnen machen mit	- Lehrkraft sagt: Stehen Sie auf! - Lehrkraft steht auf - SchülerInnen stehen auf
3. Die Lehrkraft gibt ein Kommando und führt es selbst nicht aus. SchülerInnen führen Kommando aus	- Lehrkraft sagt: Stehen Sie auf! - SchülerInnen stehen auf
4. Die Lehrkraft gibt ein Kommando, die SchülerInnen wiederholen es und führen es aus	- Lehrkraft sagt: Stehen Sie auf! - SchülerInnen sagen: Stehen Sie auf! - SchülerInnen stehen auf
5. Ein/e SchülerIn gibt ein Kommando, die anderen SchülerInnen führen es aus	- SchülerIn sagt: Stehen Sie auf! - SchülerInnen stehen auf

Erst nach ca. 120 Unterrichtsstunden beginnen die SchülerInnen selbst zu sprechen. Die Kommandos werden im Verlauf des Unterrichts kombiniert (aufstehen, gehen, setzen etc.) und variiert. Zudem werden weitere Gegenstände und Materialien in die Kommandos eingebaut (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2009, S. 89). Vorteile der Methode werden auch in der Vermeidung eines häufig angstbehafteten frühen Sprechens gesehen. Die TPR-Methode eignet sich insbesondere in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs und in Ergänzung zu anderen Verfahren (vgl. Lovik, 1996, S. 45).

4.6. Baustein F: Zielgruppenspezifische Werkstätten mit lokalen Anbietern

Nachdem eine erste Aufarbeitung von Theorien der Sprache und Bewegung, des Spracherwerbs und der Bewegungsentwicklung sowie von Konzepten der Sprach- und Bewegungsförderung erfolgt ist, bestand die Herausforderung darin, die gewonnenen Erkenntnisse für das SBZ und seine Kooperationspartner fruchtbar zu machen. Dabei sollten die Möglichkeiten der Förderung an die spezifischen Bedingungen des Zentrums sowie denen der kooperierenden Institutionen angepasst und die bereits vorhandene Expertise von Expertinnen und Experten der verschiedenen Institutionen für die Angebotsentwicklung nutzbar gemacht werden. Dafür wurde das Konzept der „Werkstätten“ entworfen, in dessen Rahmen theoretisches und praktisches Wissen vermittelt sowie mit Akteuren aus Wilhelmsburg zielgruppenspezifische Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung entwickelt werden sollten.

4.6.1. Konzept

Im Kontext der Werkstätten geht es um die Generierung von Wissen, welches für die Konzeption und Durchführung von Angeboten der Sprach- und Bewegungsbildung notwendig ist. Dabei kann in Anlehnung an Terhart (1993) zunächst grob zwischen „Wissen, wozu“, „Wissen, dass“ und einem „Wissen, wie“ unterschieden werden (siehe Tab. 37).

Tabelle 37: Im Kontext der Werkstattreihen angestrebtes pädagogisches Wissen.

Wissensform	Inhalte
Wissen, wozu...	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung einer Sprach- und Bewegungsförderung - Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als normativer Hintergrund
Wissen, dass...	<ul style="list-style-type: none"> - Theoretische Grundlagen der Sprach- und Bewegungsförderung - Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung
Wissen, wie...	<ul style="list-style-type: none"> - Angebotsspezifische Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung eruieren - Geeignete Inszenierungsformen und Vermittlungsmaßnahmen entwickeln - Einbettung in den spezifischen institutionellen Kontext - Austausch über praktische Erfahrungen

Da die Möglichkeiten und Herausforderungen von Angeboten der Sprach- und Bewegungsförderung sich zielgruppenspezifisch stark unterscheiden wurden die Teil-

nehmerInnen der Werkstätten auf verschiedene zielgruppenspezifische Werkstattveranstaltungen aufgeteilt. Die Veranstaltungsreihen richten sich an Personen, die Angebote für ...

- Kleinkinder und Vorschulkinder,
- Grundschulkinder und Jugendliche sowie
- für Erwachsene mit Migrationshintergrund planen.

Für TrainerInnen und ÜbungsleiterInnen wurde eine gesonderte Werkstattreihe konzipiert und durchgeführt, um ihren spezifischen Ansprüchen besser gerecht werden zu können.

Insgesamt setzten sich die Werkstattreihen aus drei Werkstattveranstaltungen und zwei Hospitationsphasen zusammen. Für jede Werkstattreihe wurde ein „Werkstattordner“ konzipiert, in dem die theoretischen Grundlagen und Prinzipien sowie praktische Anwendungsbeispiele der Sprach- und Bewegungsförderung hinterlegt waren.⁸² Der genaue Aufbau wird im Folgenden am Beispiel der Werkstätten für Personen, die mit den Zielgruppen der Klein- und Vorschulkinder arbeiten, illustriert.

4.6.2. Beispiel Werkstattreihe „Angebote für Klein- und Vorschulkinder“

Die Werkstattreihe „Angebote für Klein- und Vorschulkinder“ setzte sich aus drei Werkstattveranstaltungen und einer Hospitation mit Reflexionsgespräch zusammen (siehe Tab. 38).

Tabelle 38: Ablauf der Werkstattreihe "Angebote für Klein- und Vorschulkinder".

Zeitlicher Ablauf	Inhaltlicher Ablauf
14.08.2012	Erste Werkstattveranstaltung: „Grundlagen, Theorien und Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung“
August 2012- Januar 2013	Phase der praktischen Umsetzung der Sprach- und Bewegungsförderung in den Institutionen
September- Dezember 2012	Hospitationen mit Reflexionsgesprächen
22.01.2013	Zweite Werkstattveranstaltung: „Auswertung und Weiterentwicklung“
Februar- Mai 2013	Dokumentation und Illustration des eigenen Angebots der Sprach- und Bewegungsförderung
23.05.2013	Dritte Werkstattveranstaltung:

⁸² Die Werkstattordner wurden in der Folge zu praxisorientierten Handreichungen weiterentwickelt (vgl. Baustein G).

	„Markt der Ideen“
30.05.2013	2. Hamburger Fachtag bewegt und spricht: „Markt der Ideen“

Im Rahmen der *ersten Werkstattveranstaltung* wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst mit der Bewegungsentwicklung im Klein- und Vorschulalter sowie der Bedeutung von Bewegung als Medium der Entwicklung (vgl. u. a. Dietrich, 2008; Zimmer, 2010) vertraut gemacht. Im Anschluss bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Einführung in Theorien des Erst- und des Zweitspracherwerbs, bevor die Beziehungen zwischen Sprache und Bewegung reflektiert und Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung aufgezeigt und anhand konkreter Spiele, Übungen und Maßnahmen illustriert wurden. Die Inhalte der ersten Werkstattveranstaltungen wurden für die TeilnehmerInnen zudem übersichtlich in einem „Werkstattordner“ zusammengefasst.

Die Prinzipien und Möglichkeiten der Umsetzung sollen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Folge im Kontext Ihrer Institutionen bzw. im Rahmen ihrer Angebote ausprobiert werden. Die eigenständige *praktische Umsetzung* der Prinzipien und Angebote stellt für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit Sprach- und/oder Bewegungsförderung bisher nur wenige Erfahrungen haben, einen hohen Anspruch dar. Deshalb sollten sie bei dieser Aufgabe unterstützt werden. Nach ca. 3-4 Wochen, in denen die TeilnehmerInnen Zeit hatten, die Prinzipien und Angebote unter den spezifischen Bedingungen zu testen, wurden sie von der Werkstatteleitung besucht.

Im Rahmen der *Hospitation* wurde die didaktisch-methodische Umsetzung der Sprach- und Bewegungsförderung in den Blick genommen und es wurden weitere Potentiale der Sprach- und Bewegungsförderung unter den spezifischen Bedingungen eruiert. In dem anschließenden Reflexionsgespräch wurde die didaktisch-methodische Umsetzung gemeinsam reflektiert, gelungene Aspekte gewürdigt und Verbesserungspotentiale aufgezeigt. Auch wurden weitere Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung unter den gegebenen Bedingungen reflektiert. Im Rahmen des Reflexionsgespräches bot sich zudem die Möglichkeit, von den z. T. reichhaltigen praktischen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu profitieren und dieses Wissen für den weiteren Verlauf der Werkstattreihe fruchtbar zu machen.

In der *zweiten Werkstattveranstaltung* ging es um die Auswertung und Weiterentwicklung der Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In einem ersten Schritt wurden sie daher aufgefordert ihre Erfahrungen in Kleingruppen auszutauschen. Leitfragen dafür waren:

- Konnte Sprach- und Bewegungsbildung in den Angeboten umgesetzt werden?
- Was ist gut gelaufen?
- Welche Probleme sind dabei aufgetreten?
- Welche Potentiale wurden noch nicht genutzt?

- Eigene Ideen?
- Woran fehlt es noch?

Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit wurden nachfolgend im Plenum vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Erfahrungen der Werkstattleitung aus den Hospitationen und Reflexionsgesprächen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Nachdem auf diese Weise ein Erfahrungsaustausch stattgefunden hatte, wurden nachfolgend lehrreiche Einzelfälle aus der Praxis mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgewertet. Dabei handelte es sich um Best-Practice Beispiele und problematische Situationen aus den verschiedenen Angeboten.

Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert im Anschluss an die zweite Werkstattveranstaltung in Kleingruppen ihre *Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung zu präsentieren*. Dafür wurde Ihnen ein Leitfaden an die Hand gegeben:

- Wählen Sie ein Angebot oder mehrere Angebote aus Ihrer Institution aus, in welchem/n Sprache und Bewegung gemeinsam auftritt/ auftreten.
- Beschreiben Sie Ihr Angebot anhand eines kurzen Textes. Folgende Angaben sollten enthalten sein:
 - Welche Zielgruppe spricht das Angebot an?
 - Auf welche Weise (bzw. in welchen Situationen) sind Sprache und Bewegung verknüpft?
 - Welche sprachlichen Kompetenzen und/oder Bewegungskompetenzen werden gefördert?
 - Welche Materialien werden benötigt?
 - Wie verhält sich das Betreuungspersonal/ die Lehrkraft/ die Kursleitung bei diesem Angebot?
- Veranschaulichen Sie das Angebot durch Fotos oder Zeichnungen.

Ziel war es, den TeilnehmerInnen der Werkstattreihe das Produkt Ihrer Arbeit bewusst zu machen sowie es den anderen TeilnehmerInnen und anderen interessierten Personen zugänglich zu machen.

Im Rahmen der *dritten Werkstattveranstaltung* wurden die vorbereiteten Materialien (Texte, Fotos etc.) dann zu „Marktständen“ zusammengestellt. Auf einem „Markt der Ideen“ wurden die Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer präsentiert. Die Marktstände wurden im Rahmen des „2. Hamburger Fachtags bewegt und spricht“ ausgestellt und von den TeilnehmerInnen vorgestellt (siehe Abb. 29). Am Ende der Veranstaltung erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Zertifikat „Integrierte Sprach- und Bewegungsförderung“ der Universität Hamburg und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, welches auch durch den Hamburger Sportbund anerkannt wird.



Abbildung 29: Markt der Ideen auf dem 2. Hamburger Fachtag bewegt und spricht.

4.7. Baustein G: Zielgruppenspezifische Handreichungen für die Sprach- und Bewegungsförderung

Nach Abschluss der Werkstattreihen wurden auf der Grundlage der Werkstattordner, praxisorientierte Handreichungen erstellt (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013a, 2013b, 2013c). Neben den Sprach- und Bewegungstheorien, den Theorien der Sprach- und Bewegungsentwicklung und den Konzepten der Sprach- und Bewegungsförderung flossen dabei auch Erfahrungen aus den Werkstattreihen, insbesondere der Hospitationen, sowie aus der Begleitung ausgewählter Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung ein (vgl. Baustein H). Ziel war es, den aktuellen Stand der konzeptionellen Entwicklung zu dokumentieren, für die Kooperationspartner zu sichern und über die Grenzen des Projekts hinaus zu transportieren.

Die Handreichungen enthalten – angelehnt an das Vorgehen in den Werkstätten – jeweils theoretische Vorüberlegungen, die dann in Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung überführt und anhand konkreter Umsetzungsbeispiele illustriert werden. Mit Hilfe der Prinzipien sollte zum einen der Anschluss an die zugrunde liegenden Theorien (Sprache, Bewegung, Spracherwerb und Bewegungsentwicklung) gewahrt und zum anderen die Möglichkeit eröffnet werden, die verschiedenen Formen der Sprach- und Bewegungsförderung auf möglichst vielfältige Bereiche der eigenen Praxis zu übertragen. Schließlich sollte die Sprach- und Bewegungsförderung nach Möglichkeit nicht nur im Rahmen spezieller Angebote realisiert, sondern in den Alltag der Institutionen integriert werden.

Insgesamt wurden drei Handreichungen erarbeitet, in denen zielgruppenspezifische Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung vorgestellt werden (vgl. Tab. 39).

Tabelle 39: Zielgruppenspezifische Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung (nach Arzberger & Erhorn, 2013a, 2013b, 2013c).

Zielgruppen	Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung
Klein- und Vorschulkinder	Bewegung als Voraussetzung für den Spracherwerb
	Bewegung als Sprachanlass
	Sprache als Medium der Bewegungsförderung
Kinder der Primar- und Sekundarstufe I	Sprachbewusster Sportunterricht
	Bewegter Deutschunterricht
Erwachsene und FreizeitsportlerInnen	Sprachbewusster Sportkurs
	Bewegter Deutschkurs

4.7.1. Angebote für Klein- und Vorschulkinder

Für die Zielgruppe der Klein- und Vorschulkinder konnten drei Beziehungen zwischen Bewegung und Sprache bzw. Sprach- und Bewegungsentwicklung herausgearbeitet werden, die Ansatzpunkte für eine Förderung bieten (siehe Tab. 40). Die Prinzipien können im Rahmen psychomotorischer Angebote, des Eltern-Kinder-Turnens, vereinsportlicher Angebote und im Rahmen von Kindertagesstätten bzw. Kindergärten umgesetzt werden.

Tabelle 40: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung bei Klein- und Vorschulkindern (nach Arzberger & Erhorn, 2013a).

Beziehung	Prinzipien	Möglichkeiten der Umsetzung
Bewegung als Voraussetzung für den Spracherwerb	Zum selbständigen Erkunden anregen	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung anregender Bewegungsumwelten, - Gewährung von Freiräumen, - Emotionale Unterstützung durch Bindungspersonen, - Anerkennung gewähren.
	Gemeinsame Bewegungsaktivitäten provozieren	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung anregender Bewegungsumwelten, - Bewegungsangebote machen, - Bewegungsaktivitäten zwischen den Kindern durch Materialien anregen, - Gewährung von Freiräumen.
	Sprechmotorik und Wahrnehmung schulen	<ul style="list-style-type: none"> - Spiele zur Schulung der Atmung - Spiele zur Schulung der Mundmotorik - Spiele zur Schulung des Gehörs - Spiele zur Schulung der Lautbildung
Bewegung als Sprachanlass	Sprachvorbildfunktion wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> - korrekte und vollständige Sätze formulieren, - Laute deutlich artikulieren, - Betonung von Wörtern und von Sätzen deutlich machen, variationsreich

		<p>sprechen,</p> <ul style="list-style-type: none"> - vielfältigen Wortschatz benutzen, - korrekatives Feedback geben.
	Sprachliche Begleitung von Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> - Objekte, Personen und Tätigkeiten benennen, - Komplexere Bewegungen sprachlich mitvollziehen.
	Interaktionsanlässe zwischen den Kindern herstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Zeit zur Entwicklung gemeinsamer Bewegungsaktivitäten geben, - anregende und gestaltbare Räume zur Verfügung stellen, - Freiraum bei der Gestaltung von Bewegungsaktivitäten einräumen, - Kinder zum miteinander spielen anregen.
	Über Bewegung sprechen	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungen benennen, - Bewegungen planen, - Bewegungen reflektieren, - Konflikte besprechen.
	Zum Sprechen anregen	<ul style="list-style-type: none"> - Öffnende Fragen stellen und zu Erzählungen anregen, - Kindern interessiert zuhören, - gezielte Nachfragen stellen, - Zeit zum Nachdenken und Formulieren geben.

	Bewegung für Sprachlernspiele nutzen	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatische Kompetenzen fördern, - Pragmatische Kompetenzen fördern, - Wortschatz erweitern.
Sprache als Medium der Bewegungsförderung	Bewegungsbeziehungen sprachlich regeln	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung anregender Bewegungsumwelten, - Freiraum gewähren, - als Vorbild fungieren, - bei der selbständigen Regelung unterstützen.
	Bewegungen sprachlich vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> - Metaphorische Bewegungshinweise geben, - Sprachliche Bewegungsanweisungen geben, - Sprachliche Bewegungskorrekturen vornehmen.
	Bewegungshemmungen sprachlich begegnen	<ul style="list-style-type: none"> - Über die Probleme sprechen, - Hilfestellung anbieten, - gut zureden.

4.7.2. Angebote für Kinder der Primar- und Sekundarstufe I

Auch für die Zielgruppe der Kinder der Primar- und Sekundarstufe I konnten theoretisch fundierte Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung herausgearbeitet und in Form von Prinzipien und Umsetzungsbeispielen illustriert werden. Im Unterschied zu den Angeboten für Klein- und Vorschulkinder orientieren sie sich stärker am institutionellen Kontext, was für die Schulen typischerweise eine Unterteilung in Schulfächer bedeutet. Potentiale besitzt der Sportunterricht, der auf sprachbewusste Art und Weise gestaltet werden kann. Es können zunächst sprachförderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden (siehe Tab. 41).

Tabelle 41: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines sprachbewusster Sportunterrichts – Sprachförderliche Rahmenbedingungen (nach Arzberger & Erhorn, 2013b).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
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"> - 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 Sprach- anlässe bieten	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Bewegungslandschaften in den Sportunterricht integrieren. - SchülerInnen auffordern • 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 auszudenken, • selbständig Spiele anzuleiten.
--	--

Darüber hinaus bieten sich in einem sprachbewusst gestalteten Sportunterricht aber auch Gelegenheiten die Sprachkenntnisse der Kinder gezielt zu erweitern und zu vertiefen (siehe Tab. 42).

Tabelle 42: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines sprachbewussten Sportunterrichts - Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen (nach Arzberger & Erhorn, 2013b).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
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	<ul style="list-style-type: none"> - In Bewegung unterschiedliche Verben ausführen lassen (rennen, springen etc.). - Gegensatzpaare ausführen lassen (z. B. laufen vs. schleichen, trampeln vs. trippeln, springen vs. hopsen). - Adjektive und bestimmte Rollen darstellen lassen. - Spiele nach dem Muster „Fischer, Fischer! Wie tief ist das Wasser?“ einsetzen.
---	--

Weitere Potentiale ergeben sich im Kontext des Deutschunterrichts. Im Sinne der bereits vorgestellten Ansätze des „bewegten Lernens“ (vgl. Baustein E) kann Bewegung im Rahmen des Deutschunterrichts für eine Sprach- und Bewegungsförderung fruchtbar gemacht werden. In einem ersten Schritt kann im Deutschunterricht konsequent auf ein Lernen mit Bewegung gesetzt werden (siehe Tab. 43).

Tabelle 43: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines bewegten Deutschunterrichts - Lernen mit Bewegung (nach Arzberger & Erhorn, 2013b).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
Bewegung im Unterrichtsgeschehen zulassen und einplanen	<ul style="list-style-type: none"> - Im Stehen etwas vortragen, vorlesen etc. - Selbständig Material abholen und austeilern lassen. - Selbständig die Medien bedienen lassen.
Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen und einplanen	<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

Allerdings bieten sich im Deutschunterricht auch Möglichkeiten, Bewegung direkter für die Förderung des Spracherwerbs zu nutzen, indem die deutsche Sprache in und durch Bewegung gelernt wird (vgl. Tab. 44).

Tabelle 44: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines bewegten Deutschunterrichts - Lernen in und durch Bewegung (nach Arzberger & Erhorn, 2013b).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
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 Schlüssel-szenen. - 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.

4.7.3. Angebote für Erwachsene und FreizeitsportlerInnen

Die Konzeption von Angeboten der Sprach- und Bewegungsförderung im Erwachsenenalter stellt eine Herausforderung dar. Während eine Verknüpfung von Lernen und Bewegung bei Klein- und Vorschulkindern und Schulkindern nicht unüblich und i. d. R. sozial akzeptiert ist, wird bewegten Formen des Lernens von Erwachsenen und im Bereich des Freizeitsports möglicherweise mit Vorbehalten begegnet. Dennoch wur-

de der Versuch übernommen, Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung auch auf diese Zielgruppen bzw. Bereiche auszudehnen. So können auch Sport- und Bewegungskurse sprachbewusst und somit sprachförderlich gestaltet werden. Eine zentrale Bedeutung kommt dabei wiederum der Sprachvorbildfunktion der Kursleitung zu (siehe Tab. 45).

Tabelle 45: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines sprachbewussten Sport- oder Bewegungskurses - Sprachvorbildfunktion wahrnehmen und einnehmen (nach Arzberger & Erhorn, 2013c).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
Klare und deutliche Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> - Klar, deutlich und laut sprechen. - Inhaltlich und sprachlich korrekt sprechen. - Keine überlangen Sätze bilden und zu viele Füllwörter benutzen.
Äußerungen sprachlich variieren	<ul style="list-style-type: none"> - Variationsreich sprechen. - In kommunikativen Situationen nicht stark vereinfacht sprechen. - Häufig verwendete Formeln (z. B. „Alle treffen sich im Kreis!“) sprachlich variieren.
Sensibler Umgang mit Fehlern	<ul style="list-style-type: none"> - Für die TeilnehmerInnen gilt: Lieber falsch als gar nicht sprechen. - Als Übungsleiter jedoch ein korrekatives Feedback geben (fehlerhafte Äußerung richtig wiederholen). - Die Expertise der Gruppe einbeziehen.
Bewegungen der TeilnehmerInnen verbal begleiten	<ul style="list-style-type: none"> - Deutlich, klar und variationsreich dabei sprechen. - Äußerungen wiederholen. - Positives Feedback geben („Du bist sehr gut über den Balken balanciert!“). - Positionen der TeilnehmerInnen im Raum benennen (z. B. „Du stehst links neben dem Balken!“).
Verbale Begleitung der eigenen Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> - Die eigene Bewegung verlangsamt ausführen, damit genug Zeit ist, langsam und deutlich währenddessen zu sprechen. - Evtl. die TeilnehmerInnen bitten, ebenfalls die Bewegung auszuführen und dabei mitzusprechen. - Bewegungen und verbale Begleitung wiederholen, damit sich die Bewegung sowie die Sprachmuster einprägen können. - Die eigene Position im Raum benennen (Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien).

Allerdings ergeben sich auch im Kontext von Sport- und Bewegungskursen Situationen, in denen Dinge erklärt, Absprachen getroffen oder Probleme besprochen werden müssen. Diese Situationen bieten die Möglichkeit, Sprachfördererelemente im Kurs zu akzentuieren (siehe Tab. 46).

Tabelle 46: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines sprachbewussten Sport- oder Bewegungskurses - Sprachfördererelemente akzentuieren (nach Arzberger & Erhorn, 2013c).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
Interaktionsanlässe bieten und herstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Spielphasen in den Kurs integrieren, in denen die TeilnehmerInnen kommunikativ aktiv werden. - Kommunikative Bewegungslandschaften anbieten. - TeilnehmerInnen auffordern... <ul style="list-style-type: none"> • selbständig Mannschaften oder Gruppen zu bilden, • Absprachen über den Übungs- und Geräteaufbau zu treffen, • Regeln auszuhandeln, • taktische Absprachen in der Gruppe zu treffen, • sich gegenseitig Bewegungen zu zeigen und zu erklären, • sich selbständig kleine Übungen (z. B. zum Aufwärmen) auszudenken.
Anleitungs- und Reflexions-situationen sprachbewusst gestalten	<ul style="list-style-type: none"> - Thematisierung des notwendigen Wortschatzes. - Fachbegriffe in der Gruppe klären (auch mehrmals). - Wortschatz thematisieren, der wichtig für den Ablauf ist. - Visuelle Wortschatzhilfen einsetzen. - Zeit zum Formulieren geben. Keinen Druck erzeugen. - Öffnende Fragen stellen, die zum Sprechen animieren. - Checkfragen zur Sicherung von Aufträgen stellen (z. B. „Was müsst ihr gleich als Erstes machen?“). - Satzmuster vorgeben, an denen sich die TeilnehmerInnen orientieren können (z. B. „Mir hat heute gut gefallen, dass ...“, „Ich hatte heute Probleme bei ...“).
Wortschatz erweitern	<ul style="list-style-type: none"> - Den Gebrauch des sportspezifischen Wortschatzes fördern. - Verschiedene Bewegungsverbren in den Kurs integrieren (z. B. in Aufwärmübungen, Spielen). - Den Gebrauch von Präpositionen und lokalen Adverbien unterstützen (z. B. in Aufwärmübungen, Spielen). - Satzmuster und Begriffe wiederholen.

Besondere Gelegenheiten für eine Sprach- und Bewegungsförderung ergeben sich zudem im Rahmen der auch im Kontext des SBZs angebotenen Sprach- und Integrationskurse. In diesen Kursen können verschiedene Bewegungselemente integriert werden (siehe Tab. 47).

Tabelle 47: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines bewegten Deutschkurses – Sprache Lernen mit Bewegung (nach Arzberger & Erhorn, 2013c).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
Bewegung im Sprachkurs 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 oder an die Tafel schreiben lassen. - verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen, einfordern (z. B. im Stehen arbeiten). - Sitzalternativen wie Bälle oder Keilkissen zur Verfügung stellen.
Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegte Lernspiele - Außerschulische Lernorte besuchen (z. B. Supermarkt, Museum, Bücherhalle, Café) - Lernen an unterschiedlichen Stationen im oder außerhalb des Klassenraums - Gruppenarbeit - Lieder singen - Pantomime - Rollenspiele
Bewegungspausen einplanen	<ul style="list-style-type: none"> - vor und/oder nach intensiven Lernphasen - schnelle und aktive Bewegungspausen - ruhige Entspannungspausen - Gymnastik zum Auflockern

Bewegung kann im Rahmen eines bewegten Sprachkurses auch direkt zur Förderung des Spracherwerbsprozesses eingesetzt werden (siehe Tab. 48).

Tabelle 48: Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen eines bewegten Deutschkurses - Sprache lernen in und durch Bewegung (nach Arzberger & Erhorn, 2013c).

Prinzip	Möglichkeiten der Umsetzung
In und durch Bewegung das laute Sprechen, Lesen und Singen fördern	<ul style="list-style-type: none"> - Lieder singen. - Gedichte und Reime inszenieren. - lautes Vorlesen. - Dialoge vorbereiten und spielen.
In und durch Bewegung die kommunikativen Fähigkeiten fördern	<p>Spiele einsetzen, bei denen</p> <ul style="list-style-type: none"> - die TeilnehmerInnen gemeinsame Absprachen treffen. - sich die TeilnehmerInnen gegenseitig vorstellen (z. B. Rasender Reporter). - es um das Präsentieren und genaue Zuhören geht (z. B. „Wir sind ein Paar“).
In und durch Bewegung den Wortschatz erweitern und vertiefen	<ul style="list-style-type: none"> - Ball- oder Luftballonspiele (z. B. ABC-Ball). - Wörter pantomimisch nachmachen lassen. - Spiele mit dem Prinzip: Sammeln, Finden, Holen, Zuordnen (z. B. ABC-Tuch).
In und durch Bewegung grammatische Lerninhalte wiederholen und festigen	<ul style="list-style-type: none"> - Lerninhalte (Wortarten, Pluralbildung, Artikelbildung etc.) über den Einsatz von Spielen wiederholen (z. B. mit der Kugellager-Methode). - Durch Wettbewerbscharakter die Motivation der TeilnehmerInnen erhöhen. - Spiele mit dem Prinzip: Sammeln, Finden, Holen, Zuordnen (z. B. Der-die-das-Kreise). - Hintergrund: Lernen mit positiven Emotionen besetzen und dadurch die Gedächtnisleistung der TeilnehmerInnen erhöhen.

4.8. Baustein H: Begleitung ausgewählter Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden ausgewählte Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung begleitet. Ziel war es, die Möglichkeiten der tatsächlichen Umsetzung einer Sprach- und Bewegungsförderung in der Praxis vertieft zu eruieren und dabei besonders geeignete und problematische Handlungsstrategien aufzuzeigen. Im Zuge dessen sollte auch Anschauungsmaterial für Fortbildungsveranstaltungen gewonnen werden. Obwohl die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials bisher noch nicht komplett abgeschlossen ist, wurden aus der Begleitung der Angebote wichtige Erkenntnisse für die Werkstattveranstaltungen und

die Handreichungen sowie Impulse für die Weiterentwicklung der Angebote gewonnen. Da eine Darstellung der Ergebnisse zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich ist und zudem den Rahmen des Berichts sprengen würde, werden im Folgenden lediglich das methodische Vorgehen skizziert und die begleiteten Angebote vorgestellt.

4.8.1. Methodisches Vorgehen

Zunächst bestand die Herausforderung darin, geeignet erscheinende Angebote ausfindig zu machen. Bei der Auswahl waren folgende Kriterien maßgeblich:

- Good Practice: Die untersuchten Angebote sollten geeignet sein, Handlungsstrategien einer Sprach- und Bewegungsförderung zu Tage zu fördern.
- Übertragbarkeit auf das SBZ: Die untersuchten Angebote sollten in ihrem Zugschnitt möglichst den geplanten Angeboten im Zentrum entsprechen. Nach Möglichkeit wurden Angebote im Kontext des SBZ ausgewählt.
- Vielfalt: Die Angebote sollten Sprach- und Bewegungsförderung in möglichst unterschiedlichen Kontexten umsetzen, um vielfältige Handlungsstrategien ableiten zu können.
- Zugang und Forschungsökonomie: Aufgrund der begrenzten Ressourcen war es wichtig, dass die Angebote gut zu erreichen waren: Nach Möglichkeit wurde auch auf bereits vorhandenes Datenmaterial zurückgegriffen.

Die ausgewählten Angebote wurden in der Folge mit Hilfe videographischer Verfahren, Beobachtungsprotokollen sowie Audioaufnahmen dokumentiert (vgl. Tab 47). Auf der Grundlage einer in der Auseinandersetzung mit den beschriebenen Theorien und Konzepten von Sprache und Bewegung, Sprach- und Bewegungsentwicklung sowie Sprach- und Bewegungsförderung gewonnenen theoretischen Sensibilität (vgl. Strauss & Corbin, 1996), wurde das Datenmaterial der verschiedenen Angebote kodiert. Ziel war es zunächst Situationen auszumachen, in denen Aspekte einer Sprach- und Bewegungsförderung umgesetzt werden oder sich Möglichkeiten einer Sprach- und Bewegungsförderung auftun. Diese Situationen wurden intensiv interpretiert und kategorisiert, so dass jeweils ein Kategorienschema zu den *Möglichkeiten der potentiellen Sprach- und Bewegungsförderung* im Kontext des betreffenden Angebots entstand. In einem nächsten Schritt wurden diese Situationen dann daraufhin ausgewertet, welche *förderlichen und hinderlichen Handlungsweisen einer Sprach- und Bewegungsförderung* sich im Kontext dieser Situationen im Hinblick auf die unterschiedlichen Möglichkeiten einer Sprach- und Bewegungsförderung ausmachen lassen.

4.8.2. Kurzbeschreibung der begleiteten Angebote

Vor dem Hintergrund der oben genannten Kriterien wurden fünf Angebote für eine wissenschaftliche Begleitforschung ausgewählt (siehe Tab. 49).

Tabelle 49: Beforschte Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung.

Angebot	Zielgruppe	Zeitraum	Datenkorpus
Sportunterricht der Schule Rellinger Straße	Grundschul Kinder	4/2008-7/2009	Videomaterial, Beobachtungsprotokolle und Audiomitschnitte aus 15 Sportstunden
Bewegungsbaustelle der Kita „Zu den 12 Aposteln“	Kleinkinder	9/2012-12/2012	Ca. 30 Stunden Videomaterial
Bewegungsparcours/ -baustelle des HdJ	Vorschul Kinder	9/2012-8/2013	Ca. 50 Stunden Videomaterial
Bewegungsangebote des TC Wilhelmsburg	Klein- und Vorschul Kinder	5/2013-6/2013	Ca. 12 Stunden Videomaterial
Offenes Bewegungsangebot „Tollhafen“	Vor- und Grundschul Kinder	Ab 9/2013	Beobachtungsprotokolle

Dabei handelte es sich z. T. um Angebote, von denen bereits Datenmaterial aus anderen Untersuchungskontexten vorlag (Sportunterricht der Schule Rellinger Straße), um Angebote im Kontext des SBZs (Bewegungsangebot im HdJ; Bewegungsangebote des TC Wilhelmsburg) sowie um Angebote aus dem Hamburger Raum, die als mögliche Vorbilder für weitere Angebote im Kontext des SBZs fungieren können (Bewegungsangebot in der Kita „Zu den 12 Aposteln“; Bewegungsangebot „Tollhafen“). Die begleiteten Angebote sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

Sportunterricht der Schule Rellinger Straße

Im Rahmen von Hospitationen bzw. Unterrichtsbeobachtungen wurde deutlich, dass unter dem „Label“ der „Sprachförderung im Sportunterricht“ häufig Sprachlernspiele inszeniert werden, in deren Kontext sich die Kinder bewegen. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, dass der Sportunterricht seinen genuinen pädagogischen Auftrag vernachlässigt (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013d).⁸³ An einen sprachförderlich gestalteten Sportunterricht stellen sich demnach die zentralen Herausforderungen der Wahrung des pädagogischen Auftrags des Unterrichtsfaches Sport sowie der sprachstandsgerechten Maßnahmen der Sprachförderung.

⁸³ Die Inanspruchnahme des Sportunterrichts für fachfremde Zielsetzungen wurde in der Sportpädagogik intensiv diskutiert (vgl. u.a. Scherler, 1997).



Abbildung 30: Sportunterricht einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (2-4) der Schule Rellinger Straße.

Die Wahrung des pädagogischen Auftrags des Unterrichtsfaches Sport kann gewährleistet werden, indem sich die Fördermaßnahmen direkt in das reguläre, lehrplangemäße Sportunterrichtsgeschehen einpassen. Vor diesem Hintergrund gilt es zu prüfen, welche Möglichkeiten sich im alltäglichen Sportunterrichtsgeschehen eröffnen. Dem soll im Rahmen einer empirischen Untersuchung des alltäglichen Sportunterrichts nachgegangen werden.

Für die Untersuchung wurden Videodokumente, Tonbandaufnahmen und Beobachtungsprotokolle aus 15 Sportunterrichtsstunden einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe ausgewertet (vgl. Abb. 30). Die Daten sind ursprünglich im Rahmen einer ethnographischen Studie erhoben worden (Erhorn, 2012) und wurden unter der beschriebenen Fragestellung für eine Reanalyse herangezogen.

Erste Ergebnisse der Untersuchung sind in die Praxisorientierten Handreichungen eingeflossen (Arzberger & Erhorn, 2013b). Die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse steht bisher noch aus (Arzberger & Erhorn, in Vorb.). Von besonderer Bedeutung waren Hinweise auf die Potentiale zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Rahmen von Anleitungs- und Reflexionssituationen.

Bewegungsparcours/ -baustelle des HdJ

Bei dem Bewegungsparcours bzw. der Bewegungsbaustelle des Haus der Jugend Wilhelmsburg handelt es sich um ein Angebot für Vorschulkinder im Kontext des SBZs, welches von mehreren umliegenden Kindertagesstätten und Grundschulen genutzt wird. Das Angebot weist ein hohes Potential der Sprach- und Bewegungsförderung auf. Es zeichnet sich insbesondere durch ein für den nicht-therapeutischen Bereich sehr günstiges Verhältnis von Betreuungspersonen und Kindern aus, so

dass potentiell viele Sprach- bzw. Interaktionsanlässe zwischen Kindern und Erwachsenen auftreten können.



Abbildung 31: Bewegungsangebot des Haus der Jugend Wilhelmsburg.

Ziel der Untersuchung war es dementsprechend, die bereits realisierten Potentiale der Sprach- und Bewegungsförderung zu würdigen und noch nicht genutzte Potentiale aufzuzeigen. Damit sollte zum einen das Angebot des Haus der Jugend weiterentwickelt bzw. optimiert werden, zum anderen sollten Möglichkeiten sowie förderliche und hinderliche Handlungsweisen einer Sprach- und Bewegungsförderung abgeleitet werden, die auch auf andere Angebote des SBZs übertragen werden können.

Für die Untersuchung wurde Videomaterial mit einem Umfang von ca. 50 Stunden erstellt. Eine erste cursorische Auswertung des Datenkorpus lieferte wichtige Hinweise für die Erstellung der Praxisrelevanten Handreichungen für Klein- und Vorschulkinder (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013a). Eine Veröffentlichung der Studie in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift befindet sich in Vorbereitung (Erhorn, in Vorb.).

Als wichtige Ergebnisse zeigen sich verschiedene Strategien, durch die sprachliche Begleitung von Bewegungen eine wichtige Sprachvorbildfunktion einzunehmen und auf diese Weise den Spracherwerb der Kinder zu fördern. Allerdings zeigte sich auch die Gefahr, die Kinder durch übertriebene sprachliche Begleitung in ihren Bewegungsaktivitäten zu stören. Zudem wurde das Potential von Sprache als Mittel der Begegnung von Ängstlichkeit und zur Unterstützung des Bewegungslernens deutlich.

Bewegungsbaustelle der Kita „Zu den 12 Aposteln“

Die Kindertagesstätte „Zu den 12 Aposteln“ setzt seit vielen Jahren erfolgreich das Konzept der Bewegungsbaustelle in den Gruppenräumen und im Foyer des Hauses um. Dabei wurde sie u. a. als Modellprojekt im Kontext des „Aktionsprogramms Umwelt und Gesundheit“ (APUG) des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) gefördert. Das Konzept, welches Neugier, Erkundung und selbstgesteuertem Spiel der Kinder einen großen Raum einräumt, erscheint in besonderem Maße geeignet, Interaktionen zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen sowie zwischen den

Kindern zu befördern und somit Sprach- und Bewegungsförderung zu betreiben (Hamburger Forum Spielräume, 2005).



Abbildung 32: Bewegungsangebot der Kita "Zu den 12 Aposteln".

Im Rahmen der Untersuchungen im Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung des SBZs war insbesondere die Nutzung durch Kleinkinder von Interesse. Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, in welchen Situationen Momente einer Sprach- und Bewegungsförderung auftreten und welche Handlungsweisen bzw. Bedingungen sich in diesem Zusammenhang als förderlich und hinderlich erweisen.

Auch für diesen Untersuchungsbaustein wurde umfangreiches Videomaterial (ca. 30 Stunden) generiert. Das Datenmaterial wurde in einer ersten Auswertung zunächst für die Entwicklung der Praxisrelevanten Handreichungen fruchtbar gemacht wurde (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013a). Die Ergebnisse dieser Teilstudie werden ebenfalls in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift veröffentlicht (Erhorn, in Vorb.).

Als zentrale Ergebnisse zeichnen sich Möglichkeiten einer Förderung von pragmatischen Kompetenzen ab. Denn bereits bevor die Kinder in der Lage sind sich sprachlich auszudrücken, begegnen sie den Objekten und Personen in ihrer Umgebung in Bewegung. Bewegungen werden imitiert, Nutzungskonflikte ausgetragen und gemeinsame Bewegungsaktivitäten und -beziehungen angebahnt. Als besonders förderlich erwiesen sich die Gewährung von Freiräumen, die Darbietung vielfältiger Materialien mit hohem Aufforderungscharakter und die Anwesenheit (Sichtweite und potentielle Erreichbarkeit) der Bezugsperson.

Bewegungsangebote des TC Wilhelmsburg

Als kooperierender Sportverein im Netzwerk des SBZs bietet der Turn-Club Wilhelmsburg mehrere Sport- und Bewegungsangebote für Vorschulkinder an. Dabei handelt es sich insbesondere um die Angebote Kinderturnen, Kindertrampolin und Kindertanz. Im Rahmen dieser Angebote werden Potentiale der Sprach- und Bewegungsförderung vermutet.



Abbildung 33: Kinderturnen des TC Wilhelmsburg.

Ziel der Untersuchung ist es, Potentiale der Sprach- und Bewegungsförderung für Vorschulkinder auch im Kontext des Sportvereins herauszuarbeiten, um Hinweise zu gewinnen, wie die Angebote des TC Wilhelmsburg im Hinblick auf eine Sprach- und Bewegungsförderung weiterentwickelt werden könnten und die gewonnenen Konzepte auf andere Angebote zu übertragen.

Zu diesem Zweck wurde Videomaterial im Umfang von ca. 12 Stunden zusammengetragen, welches zunächst im Rahmen einer Masterarbeit (Moormann & Singhoff, in Vorb.) und in einem nächsten Schritt in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift veröffentlicht werden (Erhorn, Moormann & Singhoff, in Vorb.).

Bewegungsangebot „Tollhafen“

Bei dem „Tollhafen“ handelt es sich um ein offenes Bewegungsangebot in einer ehemaligen Polizeisporthalle auf der Veddel. Das Angebot wird von einzelnen Kindern und Cliquen sowie von Kita-Gruppen in Anspruch genommen. Den Kindern im Vorschul- und Grundschulalter werden im Rahmen des Angebots vielfältige Geräte und Materialien zur Nutzung angeboten. Dabei werden sie von mehreren Betreuungspersonen unterstützt, wobei diese sich häufig bewusst im Hintergrund halten. Für eine Untersuchung im Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung ist das Angebot insbesondere deshalb interessant, da die Betreuungspersonen versuchen, die im Rahmen der Werkstattreihe für Klein- und Vorschulkinder vermittelten Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung, konsequent umzusetzen.



Abbildung 34: Bewegungsangebot "Tollhafen".

Ziel der Untersuchung ist es zu prüfen, welche Gelegenheiten sich für die praktische Anwendung der herausgearbeiteten Prinzipien der Sprach- und Bewegungsförderung in der Praxis ergeben, an welcher Stelle eine Umsetzung problematisch erscheint und welche förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen und Handlungsweisen der Betreuungspersonen ausgemacht werden können.

Da es aufgrund des offenen Zugangs zum Angebot nicht möglich ist von allen anwesenden Personen Einverständniserklärungen für Videoaufnahmen zu erhalten, wird das Geschehen mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen dokumentiert.

Das Datenmaterial wird zunächst im Rahmen einer Masterarbeit erhoben und ausgewertet (Albrecht, 2013), dann aber nach einer weiteren Bearbeitung in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift veröffentlicht (Erhorn & Albrecht, in Vorb.).

4.9. Baustein I: Summative Evaluation

Im Rahmen der summativen Evaluation sollte der Stand der Projektentwicklung vor dem Hintergrund der Projektziele beurteilt werden.

Grundsätzlich ist bei der Analyse der Daten zwischen „Kursangeboten“ (am SBZ) und „Psychomotorik-Angeboten“ (in enger Kooperation mit dem Haus der Jugend) einerseits und den „Kooperationen mit Schulen“ andererseits zu unterscheiden. Die Kursangebote stellen gleichsam das von der Institution SBZ systematisch gestaltete Angebot dar. Die Psychomotorikangebote werden (in Kooperation mit dem SBZ) bisher vom Haus der Jugend getragen und folgen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung in hohem Maße der Idee der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung. Die Nutzung der Räumlichkeiten durch kooperierende Schulen (in den Morgenstunden), insbes. der Regelsportunterricht, kann dagegen nur bedingt vor dem Hintergrund der SBZ-Leitlinien betrachtet werden. In den folgenden Darstellungen wird zwischen die-

sen Nutzergruppen unterschieden, wo immer es aus sachlichen Gründen sinnvoll erscheint.

4.9.1. Methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt musste ermittelt werden, welche Angebote bereits im SBZ stattfinden. Dies geschah auf der Grundlage des Belegungsplans und in enger Kooperation mit dem Netzwerkmanagement. Es zeigte sich, dass im Juni 2013 am SBZ 20 Kurse im wöchentlichen Rhythmus (i. d. R. 90-120 Min. am Nachmittag/Abend) angeboten wurden, weiterhin Psychomotorikangebote für Kindergarten- und Vorschulkinder sowie Kooperationen mit Schulen im Hinblick auf eine Nutzung der Sportstätten für den Regelsportunterricht.

Erhebungsinstrumente

Für die summative Evaluation mussten zunächst adäquate Instrumente entwickelt werden, die geeignet sind Informationen über die Nutzerstruktur, die Kursleitung, die Durchführungs- und Nutzungsqualität der Angebote sowie die Kompetenzen der NutzerInnen zu gewinnen. Während sich die Daten zur Nutzerstruktur und zur Kursleitung relativ leicht über standardisierte Fragen ermitteln lassen, stellt die Messung der Durchführungs- und Nutzungsqualität sowie der Kompetenzen der NutzerInnen eine große Herausforderung dar. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde dabei auf Verfahren der Selbst- und Fremdeinschätzung über standardisierte Fragebögen zurückgegriffen.

Im Sinne der Projektziele wurde bei der Messung der Durchführungsqualität ein besonderer Schwerpunkt auf Merkmale der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung gelegt. Bei der Konzipierung der Skalen zur Durchführungsqualität wurde inhaltlich auf die Konzepte zurückgegriffen, die im Rahmen der zielgruppenspezifischen Handreichungen zur Sprach- und Bewegungsförderung dargelegt worden sind. Die dort skizzierten Prinzipien wurden nach Möglichkeit operationalisiert. Ihre Ausprägung wurde als Maß für die Durchführungsqualität betrachtet.

Da sich die Angebote in ihrer inhaltlichen Ausrichtung (Sprache, Bewegung, Sprache & Bewegung) und im Hinblick auf ihre Zielgruppen z. T. stark unterscheiden, war es notwendig, unterschiedliche Instrumente zu entwickeln, die jeweils für die NutzerInnen und die AnleiterInnen konzipiert wurden. Die Fragebögen setzten sich aus einem allgemeinen Teil, in dem Daten zur Person erfragt werden, und einem speziellen Teil, in dem Daten zur Durchführungs- bzw. Nutzungsqualität des Angebots sowie zu Kompetenzen der NutzerInnen erfragt werden, zusammen. Bei integrierter Ausrichtung des Angebotes wurde der Fragebogen mit sprachfokussiertem Teil eingesetzt, im Falle der Psychomotorik-Angebote kam im KiTa-Bereich ein spezifischer Fragebogen für dieses Angebotsformat zum Einsatz (hier nur Befragung der Angebotsleitung, da Teilnehmer/innen aufgrund ihres jungen Alters noch nicht ausreichend auskunftsfähig), für die Psychomotorik-Angebote mit Vor- und Grundschulklassen sowie für das offene Fußballangebot kam ein altersspezifisch angepasster eher bewegungsbezogener Kurzfragebogen zum Einsatz.

Auch wenn die Fragebögen je nach Angebot eher bewegungs- oder sprachbezogen ausgerichtet waren, so enthielten doch alle Fragebögen immer sowohl einen Teil zur Einschätzung der Qualität der Sprachförderung im Angebot als auch einen Teil zur Einschätzung der Bewegungsförderung. Auch bezüglich der Einschätzung von Kompetenzen wurden soweit möglich bzw. sinnvoll immer sowohl Sprach- als auch Bewegungskompetenzen erfragt. Insgesamt kamen acht verschiedene Fragebögen von zwei bis vier Seiten Länge zum Einsatz (siehe Anhang F-M).

Eine systematische testtheoretische Prüfung der Fragebögen war aufgrund der begrenzten Ressourcen der Begleitforschung im Vorfeld der Erhebung nicht möglich, wodurch die wissenschaftliche Güte der Fragebögen beeinträchtigt wird. Es muss angenommen werden, dass z.B. die Schwierigkeit vieler Items noch nicht ausgewogen ist (d.h. dass Items von der Mehrheit der Befragten z.B. sehr hoch beantwortet werden und damit nicht zwischen verschiedenen Abstufungen von Einschätzungen zu trennen vermag, auch sog. „Deckeleffekt“). Die mit den Fragebögen erhobenen Daten haben somit explorativen Charakter und dürfen im Gehalt ihrer Aussage nicht überbewertet werden. Die Fragebögen können aber sehr wohl als Grundlage weiterer Erhebungen dienen, in denen dann entsprechende Verbesserungen gezielt vorgenommen werden können.

Bei den Items zur Angebots- und Nutzungsqualität sowie zu Kompetenzen der NutzerInnen wurden Mittelwerte für die jeweiligen Itemgruppen gebildet. Bei der Berechnung dieser Itemgruppen-Mittelwerte wurden fehlende Werte durch den Mittelwert der restlichen Items der Gruppe ersetzt. Fehlte mehr als die Hälfte der Werte, wurden der Datensatz der Person für die jeweilige Itemgruppe nicht berücksichtigt. Die Itemgruppen sind aufgrund der mangelnden Größe der (Teil-)Stichprobe(n) nicht im Sinne von Subskalen testtheoretisch abgesichert und haben somit explorativen Charakter.

Auswahl der Stichprobe

Nach der Fertigstellung der Fragebögen wurde über das Netzwerkmanagement zu allen Leitungen der Kurse des SBZ, die zu diesem Zeitpunkt (Mai 2013) bereits ange laufen waren, sowie zu den PsychomotorikangebotsleiterInnen und dem Leiter der Schule Rotenhäuser Damm Kontakt aufgenommen, um deren Zustimmung zur Befragung einzuholen und Termine für die Erhebungen zu verabreden. Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass das Kursangebot im Mai 2013 (3 Monate nach Eröffnung des SBZ) noch nicht voll entfaltet war. Zum Zeitpunkt der Überarbeitung und Fertigstellung dieses Berichts (Oktober 2013) konnten bereits über 10 weitere Kursangebote⁸⁴ verzeichnet werden sowie mehrere weitere Kooperationsveranstaltungen.

Aus den Absprachen im Mai 2013 ergaben sich folgende Erhebungspläne:

⁸⁴ Thai-Boxen (D' Amato gym), Ballsportarten für Kids (SoG), Eltern-Kind-Turnen (privates Angebot), Indische Kampfkunst (privates Angebot), Integrationskurs am Nachmittag (BI), Autogenes Training (VHS), Internationale Kindertanzgruppe (Türkischer Elternbund), Wertevermittlung durch Kunst (Lichtwarkschule) sowie verschiedene Fußballangebote (unterschiedliche Sportvereine).

Für die *Kursangebote am SBZ* wurde eine Vollerhebung angestrebt. Von den 20 Kursen konnten letztlich 15 Kurse evaluiert werden (siehe Tab. 50).

Tabelle 50: Erhebungsplan zur summativen Evaluation der Kursangebote im SBZ.

	Institution	Angebot	Zielgruppe	Ausrichtung	Fragebögen
1	TC Wilhelmsburg	Badminton	Kinder & Jugendliche	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
2	TC Wilhelmsburg	Badminton	Erwachsene	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
3	TC Wilhelmsburg	Molligen-gymnastik	Senioren	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
4	TC Wilhelmsburg	Damen-gymnastik	Senioren	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
5	TC Wilhelmsburg	Jedermann-Sport	Senioren	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
6	TC Wilhelmsburg	Fitness	Senioren	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
7	Haus der Jugend	Fußball/ Basketball	Jugendliche & Erwachsene	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
8	Volkshochschule	Rückenfit	Erwachsene & Senioren	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
9	RW Wilhelmsburg	Zumba	Erwachsene	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
10	Sport ohne Grenzen	Basketball für Alle	Inklusives Angebot	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
11	Hamburg Wasser	Tischtennis	Senioren	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
12	Volkshochschule	Kundalini-Yoga	Erwachsene	Bewegung	Bew.-kurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
13	Alsterdorf-Ass.-West	inklusives Theater	Inklusives Angebot	Sprache & Bewegung	Sprachkurs (ab 16), Bew.-kurs (AL)
14	Kita Sannitasstraße	Alltagsintegr. S- & B-bildung	Vorschulkinder	Sprache & Bewegung	Sprachkurs (ab 16), Sprachkurs (AL)
15	Landesinstitut	Theater-sprachclub	Kinder & Jugendliche	Sprache & Bewegung	Sprachkurs (ab 16), Sprachkurs (AL)
16	Therapeu-	Logopädie,	Schulkinder	Sprache &	-

	<i>tennnetzwerk</i>	<i>Ergotherapie</i>		<i>Bewegung</i>	
17	Volkshochschule	Mütterkurs	Erwachsene (Frauen)	Sprache	Sprachkurs (ab 16), Sprachkurs (AL)
18	Volkshochschule	Integrationskurs (B2)	Erwachsene	Sprache	Sprachkurs (ab 16), Sprachkurs (AL)
19	Bl ausl. Arbeitnehmer	Integrationskurs	Erwachsene	Sprache	Sprachkurs (ab 16), Sprachkurs (AL)
20	<i>Türkisches Konsulat</i>	<i>Türkisch</i>	<i>Schulkinder</i>	<i>Sprache</i>	<i>Türkischkurs (10-16), Türkischkurs (AL)</i>

Die in Tab. 50 kursiv markierten Angebote konnten nicht evaluiert werden. Die Gründe dafür waren unterschiedlich:

- Die Erhebung wurde von der Kursleitung aus inhaltlichen, organisatorischen oder formalen Gründen abgelehnt (Yoga, Theatersprachclub, Türkisch, Alltagsintegrierte Sprach- und Bewegungsförderung).
- Rezeptpflichtiges Angebot für einzelne Klienten, eine Erhebung erschien hier nicht sinnvoll (Logopädie/Ergotherapie).

Für die Erhebung der *Psychomotorikangebote für Kindergarten- und Vorschulkinder* wurde eine Stichprobe ausgewählt. Zum Zeitpunkt der Datenauswertung (August 2013) nutzten 3 Kindertagesstätten dieses wöchentliche Angebot (Kita Sanitasstraße mit 2 Zeiten für jeweils 2 Stunden in den Räumen des SBZ; im Psychomotorik-Raum des HdJ Kita Vogelhütte mit 4 Zeiten für jeweils 2 Stunden, Kita Eckermannstraße mit 3 Zeiten für jeweils 3 Stunden). Exemplarisch wurden die Angebotszeiten der Kita Sanitasstraße (Kiddies Oase) und der Kita Vogelhütte erhoben (verschiedene Altersgruppen), da die anderen Angebote zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Juni 2013) noch nicht angelaufen waren. Exemplarisch für die Nutzung des Psychomotorik-Angebots von Vorschulklassen der Schule Rotenhäuser Damm wurden 3 weitere Einheiten erhoben.

Tabelle 51: Erhebungsplan zur summativen Evaluation der Psychomotorikangebote in Kooperation mit dem SBZ.

	Institution	Angebot	Zielgruppe	Ausrichtung	Fragebögen
1	Kiddies Oase	Psychomotorik	Kindergartenkinder	Sprache & Bewegung	AL Psychomotorik
2	Kita Vogelhütte	Psychomotorik	Kindergartenkinder	Sprache & Bewegung	AL Psychomotorik
3	Schule Rotenhäuser Damm	Psychomotorik Vorschule	Vorschulkinder	Sprache & Bewegung	Bewegungsunterricht (6-10 J.) AL Psychomotorik
4	Schule Rotenhäuser	Psychomotorik Vorschule	Vorschulkinder	Sprache & Bewegung	Bewegungsunterricht (6-10 J.)

	Damm				AL Psychomotorik
5	Schule Rotenhäuser Damm	Psychomotorik Vorschule	Vorschulkinder	Sprache & Bewegung	Bewegungsunterricht (6-10 J.) AL Psychomotorik

Auch im Hinblick auf eine Erhebung der *Kooperation des SBZ mit Schulen im Rahmen von schulischem Regelsportunterricht* wurde eine Stichprobe ausgewählt. In erster Linie nutzt die Schule Rotenhäuser Damm die Räumlichkeiten des SBZ bzw. des HdJ (im Rahmen der Psychomotorik-Angebote), vereinzelt auch die Stadtteilschule Wilhelmsburg (bislang nur Nutzung HdJ). Die Sporthallen des SBZ beherbergen den Regelsportunterricht der Grundschule Rotenhäuser Damm, wodurch die Hallen in den Morgenstunden ausgelastet sind. Exemplarisch für diese Nutzung wurde jeweils eine Sportunterrichtsstunde in den Klassenstufen 1, 3 und 4 erhoben.

Tabelle 52: Erhebungsplan zur summativen Evaluation der Kooperation von Schulen im Bereich des Regelsportunterrichts mit dem SBZ.

	Institution	Angebot	Zielgruppe	Ausrichtung	Fragebögen
1	Schule Rotenhäuser Damm	Regelsportunterricht Klassenstufe 1	Grundschulkin- der	Bewegung	Bewegungs- unterricht (6-10 J.), LK Sportunterricht
2	Schule Rotenhäuser Damm	Regelsport- unterricht Klassenstufe 3	Grund- schulkin- der	Bewegung	Bewegungs- unterricht (6-10 J.), LK Sportunterricht
3	Schule Ro- tenhäuser Damm	Regelsport- unterricht Klassenstufe 4	Grund- schulkin- der	Bewegung	Bewegungs- unterricht (6-10 J.), LK Sportunterricht

Außer den skizzierten Regel-Unterrichtszeiten sind weitere Kooperationen zwischen der Schule Rotenhäuser Damm und dem SBZ in Planung, z. B. ein Anti-Aggressionstraining (Piccolino), ein Aufmerksamkeitstraining (PEPE), Lernförderung, Türkischunterricht oder auch Ergotherapie und Logopädie. Diese Angebote konnten zum Erhebungszeitpunkt noch nicht evaluiert werden, da sie noch nicht angelaufen waren.

Datenerhebung

Die Datenerhebung der summativen Evaluation der Angebote des SBZ fand im Zeitraum vom 10.-21.6.2013, also kurz vor den Hamburger Sommerferien und etwa 3 Monate nach Eröffnung des SBZs, statt. Sie wurde von jeweils mindestens zwei geschulten VersuchsleiterInnen vor Ort im Rahmen der Angebote durchgeführt. Insgesamt wurden auf diese Weise 144 Teilnehmer/innen und 21 Angebotsleiter/innen befragt (letztere z. T. mehrfach zu verschiedenen Angeboten).

Die Teilnehmer/innen wurden mit deutlichem Übergewicht in bewegungsbezogenen Angeboten am bzw. in Kooperation mit dem SBZ erreicht (bewegungsbezogene Kurse am SBZ: N = 66; Psychomotorik mit Vorschulkindern: N = 28; Regelsportunterricht Schule Rotenhäuser Damm: N = 40).

In den sprachbezogenen Angeboten (nur am SBZ) wurden zwar 22 Fragebögen erhoben, jedoch konnte nur knapp die Hälfte (N = 10) der Fragebögen gewinnbringend ausgewertet werden, was z. T. durch das (verständlicher Weise noch) geringe Sprachniveau der Teilnehmer/innen bedingt war (B2-Integrationskurs, Integrationskurs, inklusives Theaterangebot). Für die Sprachkurse können die erhobenen Daten damit nicht als repräsentativ gelten, da die Antworten der noch-nicht-deutschsprechenden Teilnehmer/innen systematisch fehlen. Die dadurch entstehende Verzerrung ist bei der Betrachtung der Ergebnisse zu den Sprachkursen stets zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Psychomotorikangebote mit Kindergartenkindern wurden nur die AngebotsleiterInnen befragt, da die TeilnehmerInnen aufgrund ihres jungen Alters noch nicht auskunftsfähig erschienen. Tab. 53 gibt einen Überblick über die Stichprobengröße der einzelnen Angebotsgruppen.

Tabelle 53: Überblick über die Stichprobengröße der Angebotsgruppen am bzw. in Kooperation mit dem SBZ.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bewegungsbezogene Kurse	66	45,8	45,8	45,8
sprachbezogene Kurse	10	6,9	6,9	52,8
Psychomotorik	28	19,4	19,4	72,2
Sportunterricht	40	27,8	27,8	100,0
Gesamt	144	100,0	100,0	

Die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe der Software SPSS 21 ausgewertet.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt – soweit es inhaltlich sinnvoll erscheint - differenziert für die in Tabelle 53 ausgewiesenen Teilgruppen.

4.9.2. Ergebnisse zur Angebots- und Nutzungsstruktur

Überblick über die Angebotsstruktur

Anhand des Belegungsplans (siehe Tab. 50), in dem zwischen Bewegungs-, Sprach- sowie Sprach- und Bewegungsangeboten unterschieden wird, wird ersichtlich, dass zum Erhebungszeitpunkt (Juni 2013) 20 % des Kursangebotes als integrierte Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung eingestuft werden konnten. 60 % der angebotenen Kurse werden als Bewegungsangebote und 20 % als Sprachangebote bezeichnet. Aus diesen Angaben wird ersichtlich, dass die im Leitbild und in der Wir-

kungskette geforderte inhaltliche Ausrichtung der Kurse auf eine integrierte Sprach- und Bewegungsförderung bereits zu erkennen ist, jedoch noch weiter ausgebaut werden sollte. Eine Erhöhung der Anteile solcher Angebote wäre eine wichtige Aufgabe der weiteren Projektentwicklung. Ressourcen dazu wären im Sinne der Schaffung entsprechend mittel- und langfristiger Strukturen in der Sicherstellung eines Projektmanagements einzuwerben.

Im Hinblick auf die angesprochenen Zielgruppen weist das SBZ eine hohe Bandbreite auf. Die evaluierten 15 Kursangebote richten sich an Erwachsene (30 %), Senioren (25 %), Schulkinder (10 %), Kinder & Jugendliche (10 %), Vorschulkinder (5 %), Jugendliche & Erwachsene (5 %) und Erwachsene & Senioren (5 %).⁸⁵ 10 % der evaluierten Kursangebote besitzen ein inklusives Profil.

Qualifikation der AngebotsleiterInnen

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Angebotsstruktur des SBZs besteht in der Qualifikation der AngebotsleiterInnen.⁸⁶ Nachfolgend wird daher die Qualifikation der AngebotsleiterInnen in den Bereichen der Bewegungs- und Sprachkurse sowie der Psychomotorikangebote betrachtet (siehe Tab. 54).⁸⁷

Es wird deutlich, dass ursprünglich nur ein geringer Anteil der Kursleitungen der Bewegungskurse eine *Qualifikation im Bereich der Sprachförderung* besitzt. Dies unterstreicht den nach wie vor bestehenden Fortbildungsbedarf der AngebotsleiterInnen am SBZ. Ein nahezu gegengleiches Bild zeigt sich im Bereich der *Qualifikation bezüglich der Bewegungsförderung*: Während alle AngebotsleiterInnen der bewegungsorientierten Kurse und der Psychomotorikangebote entsprechende Qualifikationen vorweisen (viele sogar Doppelqualifikation „Trainer/in oder Übungsleiter/in Sportverband“ und „Andere Qualifikation Bewegungsförderung“) fällt dieser Bereich bei den Sprachkursleiter/innen schwach aus. Fortbildungsbedarf besteht also insbes. auf der jeweils ergänzenden Seite im Profil einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung. Problematisch erscheint vor diesem Hintergrund, dass im Bereich der Bewegungskurse mit den Fortbildungsveranstaltungen (siehe Baustein F), bisher nur 25 % der Kursleitungen erreicht werden konnten.

⁸⁵ Der Anteil von Angeboten für Vorschul- und Schulkinder erhöht sich deutlich, wenn die Angebote berücksichtigt werden, die in der kleinen Halle des Haus der Jugend Wilhelmsburg stattfinden.

⁸⁶ Es wird hier nur auf die Kurs- und PsychomotorikangebotsleiterInnen eingegangen. Die zwei exemplarisch befragten Schulsportlehrkräfte, die in den Räumlichkeiten des Sprach- und Bewegungszentrums Regelsportunterricht abhalten und deren Sportunterricht exemplarisch erhoben wurde, sind über ihre Lehramtsausbildung im Fach Sport qualifiziert. Zusätzlich verfügen sie über Übungsleiterlizenzen bei einem Sportverband, sprechen beide Englisch als Fremdsprache, verfügen jedoch über keinen spezifischen Qualifikationsabschluss bezüglich Sprachförderung. Eine der beiden befragten Sportlehrkräfte hat das Zertifikat „Werkstätten integrierte Sprach- und Bewegungsförderung“ im Bereich Sport- und Bewegungskurse erworben. Beide Lehrkräfte wohnen nicht auf den Elbinseln.

⁸⁷ Einige Angebotsleiter/innen führen mehrere Angebote durch (fünf Psychomotorikkurse; zwei der Grundschulklassen), umgekehrt wurden bei inhaltlichen Parallelkursen auch zwei Angebotsleiter/innen erfasst (zwei Kurse Badminton für Kinder/Jugendliche). Von jeder befragten Person geht für jedes Angebot, zu dem die Person befragt wurde, ein Datensatz in die Auswertung ein.

Tabelle 54: Qualifikation der AngebotsleiterInnen von Sprach- und Bewegungskursen sowie der Psychomotorikangebote.

	Kurs mit Schwerpunkt Sprache	Kurs mit Schwerpunkt Bewegung	Psychomotorik (Kita & Vorschulklasse)	gesamt Qualifikationen
Gesamt AngebotsleiterInnen	3	12	8	23
Staatsexamen Lehramt Deutsch	2 (67 %)	3 (25 %)	0 (0 %)	5 (22 %)
Andere Qualifikation Sprachförderung	1 (33 %) ⁸⁸	1 (8 %) ⁸⁹	0 (0 %)	2 (9 %)
Trainer/in oder Übungsleiter/in Sportverband	1 (33 %)	8 (67 %)	5 (63 %)	14 (61 %)
Andere Qualifikation Bewegungsförderung	0 (0 %)	8 (67 %) ⁹⁰	7 (88 %) ⁹¹	15 (65 %)
Zertifikat „integrierte Sprach- und Bewegungsförderung“	2 (67 %)	3 (25 %)	7 (88 %)	12 (52 %)

Nach der *Erfahrung bei der Durchführung des Angebots* befragt, gibt ein Großteil der KursleiterInnen sowie PsychomotorikangebotsleiterInnen (65 %) an, bereits eine mehr als anderthalbjährige Erfahrung in der Durchführung des jeweiligen Angebots zu haben. Ein knappes Drittel der befragten Personen gibt an, den Kurs erst seit einigen Monaten (also vermutlich mit der Eröffnung des SBZ) durchzuführen (siehe Abb. 35). Die Daten geben einen Hinweis darauf, dass zwei Drittel der Angebote in das SBZ verlegt worden sein könnten und bereits vorher im Stadtteil vorhanden waren. Bei dem restlichen Drittel kann auf der Grundlage der Daten nicht entschieden werden, ob es sich um ein neues Angebot oder um eine neue Kursleitung handelt.

⁸⁸ Goethe-Fernstudium und Zusatzqualifikation Da2-1k; Zusatzqualifikation „Alpha“.

⁸⁹ Zertifikat in Deutscher Gebärdensprache/„Unterstützte Kommunikation“. Die Methode der Unterstützten Kommunikation ist hilfreich für Menschen mit Problemen beim Sprechenlernen und dient der Erweiterung kommunikativer Möglichkeiten. Sie ergänzt die Lautsprache, damit auch ohne Worte oder zusätzlich zur Lautsprache guter Kontakt hergestellt werden kann.

⁹⁰ Diplom Sportwissenschaftler, Tanzlehrerin (Person gibt 2 Kurse), Sport/Gymnastiklehrer, Psychomotorikausbildung, Kurse Kinaesthetics/badsale Stimulation, Kurse beim Hamburger Sportbund, Qualifikation im Bereich Badminton.

⁹¹ Sportlehrerausbildung Polizei Hamburg (Person gibt 5 Kurse), Studium mit Schwerpunkt Bewegungspädagogik.

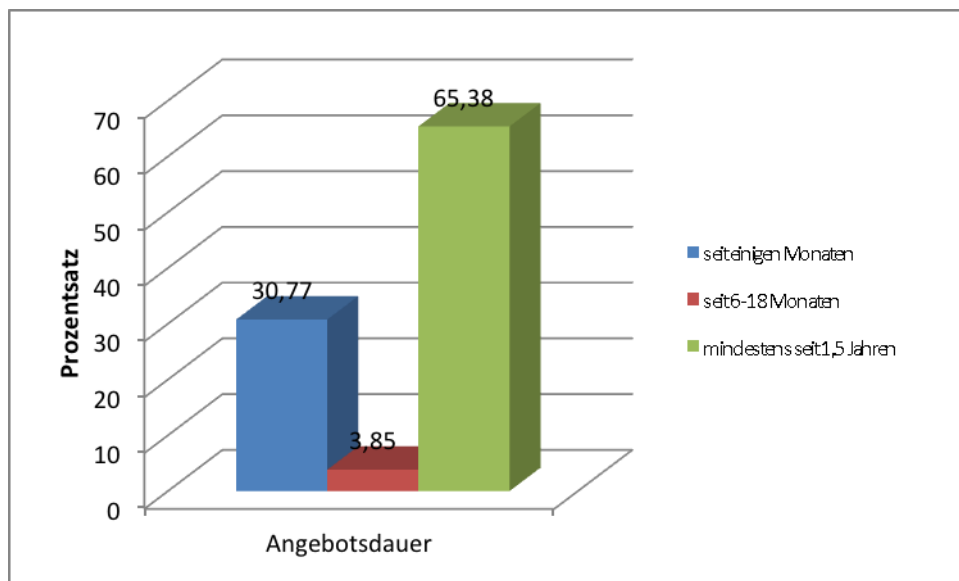


Abbildung 35: Dauer der Durchführung der Kurs- und Psychomotorikangebote durch die Kursleitung.

Da dem *Sprachvorbild* im Kontext des Spracherwerbs eine hohe Bedeutung zukommt (siehe Baustein D), ist von Interesse, inwiefern die Angebotsleitungen selbst in der Lage sind, als Sprachvorbild zu fungieren. Im Rahmen der Befragungen gaben 22 von 23 Angebotsleitungen an, Deutsch als Muttersprache zu haben, eine Kursleitung gab Spanisch als Muttersprache an.

Gerade im Bereich der geforderten Integration von Bewegungselementen in sprachliche Angebote und bei der Betreuung von psychomotorischen Angeboten ist es von Bedeutung, Bewegung zuzulassen und diese ggf. anzuregen. Dabei spielen biographische Erfahrungen im Kontext der eigenen Bewegungssozialisation häufig eine wichtige Rolle. Demensprechend wurden die Angebotsleitungen nach ihren *Vorerfahrungen im Bereich Bewegung* gefragt. Dabei zeigte sich, dass nicht nur (wie zu erwarten) die Kursleitungen bewegungsbezogener Kurse über einschlägige biographische Erfahrungen verfügen, sondern auch zwei der drei Kursleitungen im Bereich der Sprachangebote sowie alle LeiterInnen im Bereich der psychomotorischen Angebote⁹² (siehe Tab. 55).

⁹² Der hohe Wert von 6 Personen, die Vorerfahrungen „auf Wettkampfsportniveau bzw. höherem Leistungsniveau“ angeben liegt hier jedoch auch darin begründet, dass eine Person mit dieser Angabe 5 der 8 erhobenen Kurse erteilt und somit diese Merkmalsausprägung überproportional in die Gesamtdarstellung einfließt.

Tabelle 55: Vorerfahrungen der AngebotsleiterInnen von Sprach- und Bewegungskursen sowie der Psychomotorikangebote im Bereich Bewegung.

	Kurs mit Schwerpunkt Sprache	Kurs mit Schwerpunkt Bewegung	Psychomotorik (Kita & Vorschulklasse)	gesamt Vorerfahrungen
Gesamt Angebotsleiter/innen	3	12	8	23
„keine/kaum Vorerfahrungen“	1 (33 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (4 %)
„auf einfachem Breitensport-Niveau“	2 (67 %)	10 (83 %)	2 (25 %)	14 (61 %)
„auf Wettkampfsport-niveau bzw. höherem Leistungsniveau“	0 (0 %)	2 (17 %)	6 (75 %)	8 (35 %)

Nutzungsstruktur der Angebote

Im Zuge der Auswertung der Fragebögen konnten wichtige Informationen dazu gewonnen werden, welche Angebote von welchen TeilnehmerInnen genutzt werden (siehe Tab. 56).⁹³

Bei der *Geschlechterverteilung* fällt auf, dass die von erwachsenen Personen genutzten Angebote hauptsächlich von Frauen genutzt werden (48 Frauen, 8 Männer). Im Bereich der Angebote für Kinder und Jugendliche sind die Jungen hingegen deutlich stärker repräsentiert, als die Mädchen (5 Mädchen, 13 Jungen). Erwachsene Männer und jugendliche Mädchen sind in den Kursen unterrepräsentiert. Auch hier besteht ein Entwicklungsbedarf, da es sich in beiden Fällen um relevante Zielgruppen der Sprach- und Bewegungsförderung handelt. Einen weiteren interessanten Befund stellt die weit verbreitete Geschlechterhomogenität der Angebote dar. Obwohl nur wenige Angebote einen geschlechtsspezifischen Zugang aufweisen (z. B. Mütterkurse der Volkshochschule), werden die Kurse, mit Ausnahme der Kurse „Integrationskurs“ (INTE) und „Inklusives Theater“ (INTH) geschlechtshomogen genutzt.

⁹³ In den sprachbezogenen Angeboten wurden zwar 22 Fragebögen erhoben, jedoch konnte nur knapp die Hälfte (N = 10) Fragebögen gewinnbringend ausgewertet werden (vgl. Kap. 4.10.1, Punkt „Datenerhebung“). In Klammern sind die Zahlen aller erhobenen Fragebögen angegeben.

Tabelle 56: Nutzungsstruktur der untersuchten Kursangebote. Zuerst sind die eher bewegungsbezogenen Kurse aufgeführt, etwas dunkler abgesetzt am Ende der Tabelle die eher sprachbezogenen Kurse.

Institution	Angebot	Anzahl TN		Alter		Geschlecht TN		Sprachstatus TN: „Ich spreche zuhause...“		
		Angebe- Leitung	Erhebung	TN	Leitung	m	w	...nur Deutsch	Deutsch und eine andere Sprache	...nur eine andere Sprache
TC Wilhelmsburg	Badminton	5	6	11	51	3*	2*	4	2	0
TC Wilhelmsburg	Badminton	10	5	45	50	2	3	5	0	0
TC Wilhelmsburg	Molligen-gymnastik	15	4	72	62	4	0	4	0	0
TC Wilhelmsburg	Damen-gymnastik	15	12	77	62	12	0	12	0	0
TC Wilhelmsburg	Jedermann-Sport	15	7	72	75	6	1	7	0	0
TC Wilhelmsburg	Fitness	8	8	69	56	2	6	8	0	0
Haus der Jugend	Fußball/ Basketball	12	9	17	43	0	9	0	9	0
Volkshochschule	Rückenfit	10	3	81	47	3	0	3	0	0
RW Wilhelmsburg	Zumba	10	4	44	24	4	0	4	0	0
Sport ohne Grenzen	Basketball für Alle	8	4	15	30	0	4	1	2	1
Hamburg Wasser	Tischtennis	-	4	66	-	0	4	4	0	0
Alsterdorf-Ass.-West	inklusive Theater	5	2 (4)	47	33	1	1	2	0	0
Volkshochschule	Mütterkurs	7	1 (5)	58	64	1	0	0	1	0
Volkshochschule	Integrationskurs (B2)	5	3 (4)	29	52	3	0	0**	1**	1**
BI ausl. Arbeitnehmer	Integrationskurs	12	4 (9)	36	34	2	2	0	3	1
gesamt		137	76 (98)			43	32	54	18	3

*Die Angabe zum Geschlecht fehlt bei einer Person

** Die Angabe zum Sprachstatus fehlte bei einer Person.

Von der Altersstruktur her sind die Kurse breit gestreut (Kursmittelwerte von 11 bis 81 Jahren) mit einem Schwerpunkt bei Kursen für Erwachsene: 6 Kurse für Senioren (Kursmittelwerte von 66 bis 81 Jahren) und 6 Kurse für mittleren Alters (Kursmittelwerte von 29 bis 58 Jahren). 3 der erhobenen Kurse werden von Kindern und Jugendlichen besucht (Kursmittelwerte von 11 bis 17 Jahren). Der Durchschnitt der

Kursmittelwerte liegt bei 49 Jahren. Das Alter der Kursleiter/innen (zwischen 24 und 75 Jahre) liegt im Mittel bei 46 Jahren.

Bedeutsam erscheinen die Ergebnisse zum *Sprachstatus* der befragten KursteilnehmerInnen. Hier ist nur die Betrachtung der Ergebnisse aus den Bewegungskursen relevant, da die Stichprobe der Sprachkurse insbesondere im Hinblick auf dieses Merkmal verzerrt ist (vgl. Kap. 4.9.1., Punkt „Datenerhebung“). Aus den Daten der Bewegungskurse wird allerdings deutlich, dass eine Durchmischung von Personen mit verschiedenem Sprachstatus, die für eine Sprachförderung (im Sinne des Sprachvorbildes) idealtypisch wäre, bislang nur in einzelnen Kursen gegeben ist. Der Großteil der BewegungskursteilnehmerInnen spricht zuhause „nur Deutsch“ und weist damit vermutlich keinen Sprachförderbedarf im Sinne von Zweitspracherwerb auf. 13 der 66 befragten BewegungskursteilnehmerInnen geben an, zuhause „Deutsch und eine andere Sprache“ zu sprechen, hier kann Sprachförderbedarf zumindest teilweise vermutet werden. Nur eine Person in den Bewegungskursen gibt an, zuhause „nur eine andere Sprache“ zu sprechen. Auffällig sind im Hinblick auf den Sprachstatus zwei Kurse: Die Teilnehmer des Kurses „Fußball/Basketball“ (HdJ) zeigen einen homogenen Sprachstatus im Sinne von Zweisprachigkeit, der inklusive Kurs „Basketball für Alle“ zeigt als einziger Kurs eine Durchmischung des Sprachstatus. Insgesamt wird deutlich, dass weitere Anstrengungen zu unternehmen sind, Teilnehmer/Innen mit Sprachförderbedarf für die Bewegungskurse zu gewinnen.

Die Nutzungsstruktur der exemplarisch erhobenen *Psychomotorikangebote* weist zwischen 5 und 15 Kinder pro Angebotszeit aus, im Mittel 10 Kinder. Das Geschlechterverhältnis erscheint ausgewogen, die Altersstruktur entspricht jeweils den Zielgruppen Kindergartenkinder (3-6 Jahre) bzw. Vorschulkinder (5-7 Jahre).

Da die Angebote im SBZ, neben ihrer sprachbewussten bzw. bewegten Gestaltung (siehe Baustein G), auch dem Zweck dienen sollen, Personen mit Förderbedarf für weitere Angebote im Zentrum zu gewinnen, wurde im Fragebogen nach der *Nutzung weiterer Angebote* im SBZ gefragt (N = 140, vgl. Tab. 57)⁹⁴.

Von den 66 befragten KursteilnehmerInnen besuchen 11 (17 %) noch ein anderes Angebot im SBZ. Von den 28 befragten Vorschulkindern der Psychomotorikkurse gaben 2 (7 %) an, auch einen Kurs am SBZ zu besuchen und von den 40 befragten GrundschülerInnen 14 (35 %).

⁹⁴ Vier Personen machten keine Angabe.

Tabelle 57: Angaben zum Besuch weiterer Kurse (KursteilnehmerInnen) bzw. generell zum Besuch von Kursen (VorschülerInnen und GrundschülerInnen) am SBZ.

		„Ich besuche einen (weiteren) Kurs im SBZ“		Gesamt
		ja	nein	
Angebotsgruppen	bewegungsbezogene Kurse	9	54	63
	sprachbezogene Kurse	2	8	10
	Psychomotorik	2	25	27
	Sportunterricht	14	26	40
Gesamt		27	113	140

Interessant ist dabei auch, welche weiteren Angebote von den betreffenden KursteilnehmerInnen zusätzlich bzw. welche Angebote von den befragten (Vor-) SchülerInnen besucht werden.

Die 9 KursteilnehmerInnen, die angeben, außer dem Kurs in dem sie befragt wurden noch einen weiteren Kurs zu besuchen, verteilen sich in ihrer Kurswahl wie folgt: Gymnastik (3 Nennungen), Deutschkurs (2 Nennungen), Sport für Jedermann (1 Nennung), Schwimmen (1 Nennung; ein Schwimmkurs wird jedoch derzeit am SBZ nicht angeboten) und 2 fehlende Spezifizierungen des zusätzlich besuchten Kurses.

Die 16 im Sportunterricht befragten (Vor-)SchülerInnen, die angaben, einen Kurs im SBZ zu besuchen, verteilen sich in ihrer Kurswahl wie folgt: Deutschkurs (4 Nennungen), Türkischkurs (2 Nennungen) und jeweils eine Nennung für Fußball, Basketball, Theater und „TSK“. Weiterhin wurde drei Mal „Mathematikurs“ genannt sowie einmal „Schwimmkurs“, beide Kurse finden jedoch nicht am SBZ statt (vermutlich handelt es sich um AGs oder Förderkurse an der Schule). Bei zwei Fragebögen fehlt die Spezifizierung des besuchten Kurses.

An dieser Stelle zeigt sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung ein Entwicklungspotential. Die von den lokalen Akteuren selbst herausgestellte Chance, NutzerInnen von Angeboten im SBZ für weitere Angebote zu gewinnen, konnte bisher erst in Ansätzen genutzt werden (vgl. auch Erhorn, 2012).

Personale Merkmale der NutzerInnen

Im Hinblick auf die Zielsetzung des SBZ, im Quartier eine integrierende Wirkung zu entfalten, ist es bedeutsam, Daten zu personalen Merkmalen der NutzerInnen in Bezug auf Migrationshintergrund und Sprachstatus zu analysieren. Dies geschieht im Folgenden gemeinsam für die Teilstichproben „Bewegungskursangebote“, „Psychomotorikangebote“ und „Regelsportunterricht“, da sich hier keine bedeutsamen Unterschiede zeigen. Die Teilstichprobe „Sprachkurse“ wird hier ausgeklammert, da davon ausgegangen werden muss, dass sie im Hinblick auf diese Merkmale verzerrt ist (vgl. Kap. 4.9.1., Punkt „Datenerhebung“).

Im Rahmen der Befragung der genannten Teilstichproben gaben 115 (86 %) der TeilnehmerInnen an, in Deutschland geboren zu sein.⁹⁵ Allerdings weisen 75 (63 %) der TeilnehmerInnen einen *Migrationshintergrund* auf, wobei von 46 % der befragten Personen beide Elternteile im Ausland geboren sind (siehe Tab. 58). Etwa ein Drittel der im Ausland geborenen Elternteile stammt aus der Türkei, ein Sechstel aus Ghana. Die restlichen zwei Sechstel verteilen sich auf 20 verschiedene weitere Einwandererländer (wobei Togo, Syrien, Bulgarien, Portugal, Polen und Lybien geringfügig häufiger genannt wurden als die übrigen 14 Länder).

Tabelle 58: Migrationshintergrund der AngebotsteilnehmerInnen bzw. SchülerInnen (Gesamtstichprobe).

	Häufigkeit	Prozent
beide Elternteile in Deutschland geboren	49	37
ein Elternteil im Ausland geboren	23	17
beide Elternteile im Ausland geboren	62	46
Gesamt	134	100,0

In Sinne der Projektziele ist die *in der Familie gesprochene Sprache* von besonderem Interesse. Denn daran entscheidet sich, ob die TeilnehmerInnen in der Familie Deutsch als Erstsprache in der Familie oder aber außerhalb der Familie erworben haben, was in der Regel erst zu einem späteren Zeitpunkt und als Zeitsprache geschieht. Wie die erhobenen Daten zeigen, sprechen 60 (45 %) der befragten TeilnehmerInnen bzw. SchülerInnen nach eigener Angabe zu Hause nur Deutsch. 62 (46 %) geben an, zu Hause Deutsch und eine andere Sprache zu sprechen und 12 (9 %) nur eine andere Sprache.

Bei den 62 Personen, in deren Familien Deutsch und eine andere Sprache gesprochen wird, ist es zumindest denkbar, dass ein doppelter Erstspracherwerb erfolgt ist; die Daten lassen hier jedoch keinen eindeutigen Schluss zu. Die neben Deutsch am häufigsten gesprochenen Sprachen in diesen Familien sind Türkisch (26 Nennungen), Portugiesisch (6 Nennungen), Kurdisch (5 Nennungen), Französisch / Arabisch (jeweils 4 Nennungen), Englisch / Afrikanisch / Pakistanisch (jeweils 3 Nennungen) sowie 11 andere Sprachen (1-2 Nennungen). Eine Spezifizierung der Sprachen der Familien, in denen ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, liefert Abb. 36.

⁹⁵ 19 (14 %) der befragten TeilnehmerInnen bzw. SchülerInnen wurden in einem anderen Land geboren, wobei die Türkei, Bulgarien, Nigeria und Spanien mit jeweils 2 Nennungen vertreten waren, sowie Ghana, Togo, Iran, Pakistan, Irak, Persien, Rumänien, USA und Portugal mit jeweils einer Nennung.

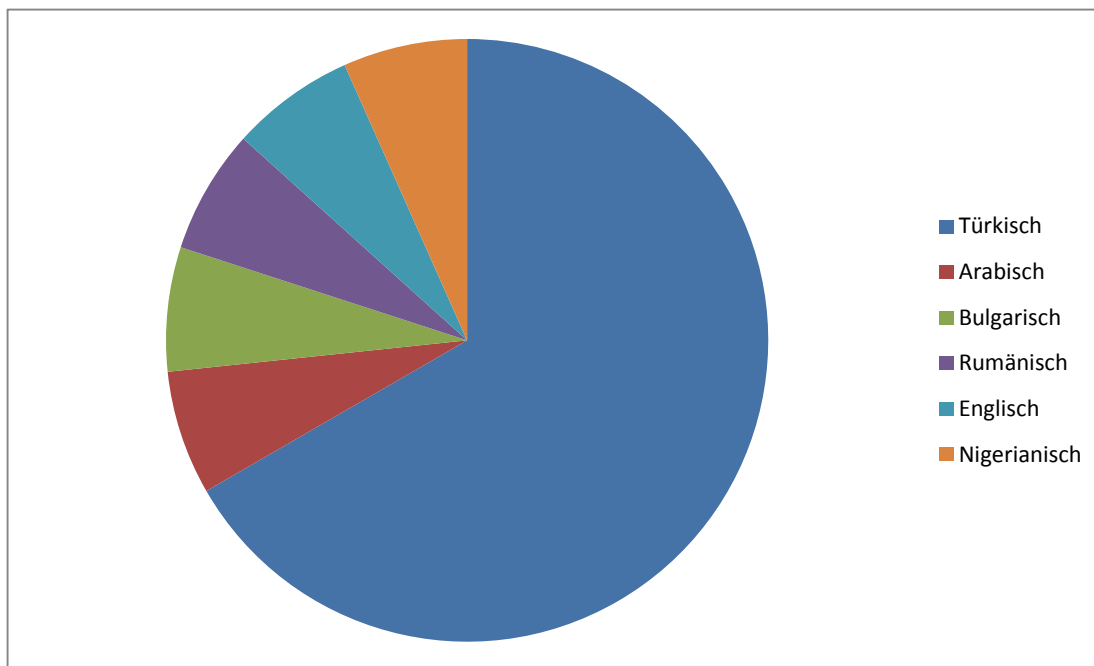


Abbildung 36: Spezifizierung der Sprachen, die in den Familien von AngebotsteilnehmerInnen bzw. SchülerInnen gesprochen werden, in denen nur eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (9 % der Gesamtstichprobe).

Insbesondere vor dem Hintergrund des Anspruchs des SBZs, das Wohlbefinden und die Gesundheit der NutzerInnen bzw. der BewohnerInnen des Reiherstiegviertels zu verbessern, ist die Frage von Interesse, ob es gelingt auch Personen zu erreichen, die bisher nur in geringem Maße körperlich-sportlich aktiv gewesen sind. In diesem Sinne wurden alle Kursteilnehmer/innen (N = 76) nach Ihrer Vorerfahrung im Bereich Sport/Bewegung befragt. Es zeigte sich, dass 14 % der befragten Kursteilnehmer/innen „keine oder kaum“ Vorerfahrung im Bereich Bewegung/Sport haben. Bei diesen 14 % ist es damit gelungen, Menschen zu erreichen, die bislang noch wenig oder keinen Bezug zum Sport hatten, was erfreulich ist. Demgegenüber geben 70 % der befragten Kursteilnehmer/innen an, Vorerfahrungen „auf einfachem Breitensportlichem Niveau“ zu haben. Da das Item relativ niedrigschwellig und weich formuliert ist, können sich in dieser Merkmalsausprägung sowohl Personen finden, die in früheren Lebensphasen Breitensportlich aktiv waren und es derzeit nicht mehr sind als auch durchgängig Breitensportlich aktive Personen. Für das erstgenannte Klientel wäre eine Wiederaufnahme der Breitensportlichen Tätigkeit durch bewegungsorientierten Kurse am SBZ ein guter Erfolg für das SBZ; das zweitgenannte Klientel würde immerhin durch SBZ-Angebote „bei der Stange“ gehalten werden können. 14 % der Befragten gaben an, auf „Wettkampfniveau bzw. höherem Leistungsniveau“ Sport zu treiben oder getrieben zu haben (vgl. Abb. 37).

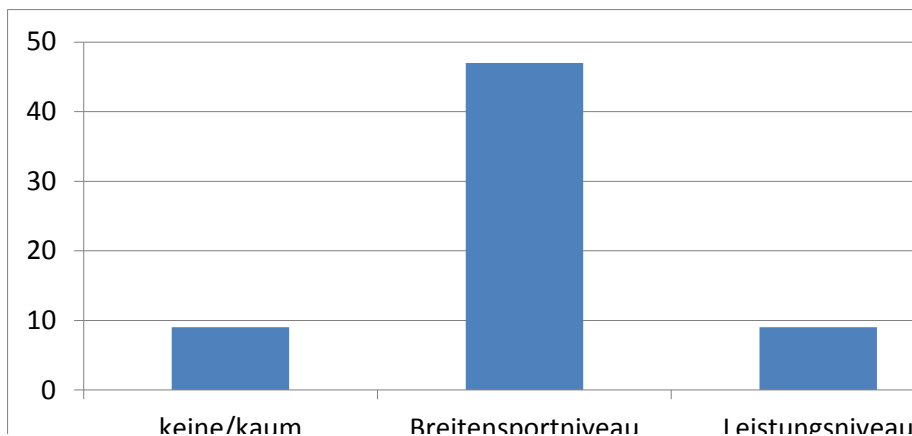


Abbildung 37: Vorerfahrungen von KursteilnehmerInnen am SBZ (N=76) bezüglich Bewegung/ Sport.

4.9.3. Ergebnisse zur Durchführungsqualität der Angebote

Neben der Angebots- und Nutzungsstruktur ist insbesondere auch die Durchführungsqualität der Angebote entscheidend dafür, ob es dem SBZ gelingt, das gewünschte Profil zu entwickeln und die verfolgten Zielsetzungen zu erreichen (siehe Baustein A). Um die Durchführungsqualität zu messen, wurden auf der Grundlage der Handreichungen (siehe Baustein G) entsprechende Items bzw. Itemgruppen entwickelt (vgl. Kap. 4.9.1, Punkt Erhebungsinstrumente).

Das gewählte Vorgehen einer Selbsteinschätzung durch die AnbieterInnen und Fremdeinschätzung durch die NutzerInnen bringt das methodologische Problem mit sich, dass die Befragten nur auf der Grundlage ihres Erfahrungsschatzes urteilen können. Möglicherweise ist den Befragten z. B. nicht bewusst, dass einzelne Kriterien der Durchführungsqualität in ihrem Kurs im Vergleich zu anderen Angeboten gering ausgeprägt sind, da sie den entsprechenden Vergleich – mangels Erfahrung – nicht anstellen können. Die nachfolgend präsentierten Daten sind also mit Vorsicht zu interpretieren. Andererseits sind Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Beurteilung der Qualität von Maßnahmen in der Evaluationsforschung durchaus üblich (vgl. Bortz & Döring, 2006). Darüber hinaus beinhaltet die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen das Potential, die jeweiligen Befunde aneinander zu validieren.

Ein weiteres Problem der Daten liegt in der nicht geprüften Testgüte der verwendeten Fragebögen (vgl. Kap. 4.9.1, Punkt Erhebungsinstrumente) sowie in der Selektivität der Daten in Bezug auf die Teilstichprobe der SprachkursteilnehmerInnen (vgl. Kap. 4.9.1, Punkt Datenerhebung). Die Probleme ergaben sich letztlich aus den begrenzten Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitforschung.

Insgesamt erscheint es angemessen, aus den im Folgenden dargestellten Ergebnissen erste vorsichtige Hinweise zu bestehenden Stärken und Schwächen der Angebote des SBZ abzuleiten. Die Daten können jedoch keine belastbare Basis bieten, um weitreichende Schlüsse zu ziehen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt für die Angebotsgruppen der bewegungsorientierten Kurse, der sprachorientierten Kurse, der Psychomotorik⁹⁶ und des Sportunterrichts dargestellt.⁹⁷ Alle Items konnten auf einer vierstufigen Likertskala mit den Ausprägungen „stimmt nicht (= Wert „1“), „stimmt kaum“ (= Wert „2“), „stimmt ziemlich“ (= Wert „3“) und „stimmt genau“ (= Wert „4“) beantwortet werden. Alle Items waren positiv formuliert, so dass ein hoher Wert immer eine positive Bewertung der Angebotsqualität bedeutet.

In den Tabellen wird jeweils die Anzahl der vollständigen Datensätze zur jeweiligen Teilstichprobe angegeben (N), der kleinste und größte von den Befragten gewählte Wert (Min und Max), der Mittelwert für die jeweilige Teilstichprobe (Mittel der Werte der jeweiligen Angebotsgruppe) sowie die Standardabweichung (SD), d.h. die Streuung der Werte um den angegebenen Mittelwert.

Durchführungsqualität der bewegungsorientierten Kurse

Betrachtet man zunächst die Mittelwerte der Itemgruppe „*Sprachförderung*“, so wird deutlich, dass sowohl die KursteilnehmerInnen (Mittel = 3,2; SD = 0,6) als auch die KursleiterInnen (Mittel = 3,5; SD = 0,3), die Qualität der bewegungsorientierten Angebote im Hinblick auf das Merkmal Sprachförderung insgesamt positiv beurteilen.

Tabelle 59: Ergebnisse zur Durchführungsqualität bewegungsorientierter Kurse im Hinblick auf Sprachförderung.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe SPRACHFÖRDERUNG IM BEWEGUNGSKURS – Einschätzung der NutzerInnen	59			3,2	0,6
Die Kursleitung hat eine klare und deutliche Aussprache	59	1	4	3,8	0,5
Die Kursleitung geht sensibel mit sprachlichen Fehlern um	59	1	4	3,1	1,0
Die Kursleitung begleitet ihre und meine Bewegungen oft mit Worten	59	1	4	3,5	0,8
Die Kursleitung stellt uns Aufgaben, bei denen wir Absprachen treffen müssen	59	1	4	2,7	1,2
Die Kursleitung gibt mir bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	59	1	4	3,4	0,9
Die Kursleitung versucht, mich zum Sprechen zu animieren	59	1	4	2,8	1,1
Unklare Begriffe werden im Kurs erklärt	59	1	4	3,4	0,9

⁹⁶ Einschätzungen der Angebotsqualität durch die NutzerInnen konnten hier nur durch die Vorschulkinder geleistet werden (N = 28), da die Kindergartenkinder im Hinblick auf die relevanten Fragestellungen noch nicht auskunftsfähig erscheinen.

⁹⁷ Die Items der Fragebögen unterschieden sich zum Teil bei den Angebotsgruppen geringfügig (vgl. Einzelaufistung der Itemergebnisse).

Die Kursleitung benutzt häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	59	1	4	2,9	1,1
Im Kurs wird meistens deutsch gesprochen	59	1	4	3,7	0,7
Itemgruppe SPRACHFÖRDERUNG IM BEWEGUNGS-KURS – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	10			3,5	0,3
Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	10	2	4	3,5	0,6
Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern meiner KursteilnehmerInnen um	10	2	4	3,3	0,5
Ich begleite m. Bewegungen und die der KursteilnehmerInnen und oft mit Worten	10	2	4	3,5	0,9
Ich stelle Aufgaben, bei denen die KursteilnehmerInnen Absprachen treffen müssen	10	1	4	2,7	1,1
Ich gebe den KursteilnehmerInnen bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	10	2	4	3,4	0,7
Ich versuche, die KursteilnehmerInnen zum Sprechen zu animieren	10	1	4	2,7	1,1
Unklare Begriffe erkläre ich im Kurs	10	2	4	3,6	0,8
Ich benutze im Kurs häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	10	2	4	3,3	0,7
Im Kurs wird meistens Deutsch gesprochen	10	3	4	3,6	0,5

Bei der Betrachtung der einzelnen Items der Itemgruppe „Sprachförderung“ fallen zunächst die besonders positiven Werte der Einschätzung der NutzerInnen bezüglich der Items „Die Kursleitung hat eine klare und deutliche Aussprache“ (Mittel = 3,8; SD = 0,5) und „Im Kurs wird meistens deutsch gesprochen“ (Mittel = 3,7; SD = 0,7) auf. Auch die KursleiterInnen selbst schätzen sich (bzw. ihren Kurs) bezüglich dieser Qualitätsmerkmale ähnlich hoch ein. Dies ist erfreulich, da es sich um wichtige Voraussetzungen dafür handelt, im Rahmen des Kurses das bedeutsame Sprachvorbild zu gewährleisten. Voraussetzung für eine Förderung ist jedoch, dass mit dem Angebot auch tatsächlich Personen mit einem Förderbedarf erreicht werden. 52 (79,8 %) der 66 TeilnehmerInnen der bewegungsorientierten Kurse gaben jedoch an, dass „zu Hause nur Deutsch“ gesprochen werde, 13 (20 %) gaben „Deutsch und eine andere Sprache“ an und nur eine Person (1,5 %) „nur eine andere Sprache“ (als Deutsch; vgl. Kap. 4.9.2, Punkt Nutzungsstruktur, Tab. 56). Der Anteil derjenigen KursteilnehmerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und für die die Qualität der Sprachförderung von besonderer Relevanz ist, ist also noch vergleichsweise niedrig und nicht repräsentativ für den Anteil an DAZ-LernerInnen im Quartier.

Im Vergleich zu den beiden beschriebenen Items werden von den NutzerInnen die Items „Die Kursleitung stellt uns Aufgaben, bei denen wir Absprachen treffen müs-

sen“ (Mittel = 2,7; SD = 1,1) und „Die Kursleitung versucht, mich zum Sprechen zu animieren“ (Mittel = 2,8; SD = 1,1) weniger positiv beurteilt. Interessant ist, dass die Einschätzung der NutzerInnen auch hier mit derjenigen der KursleiterInnen übereinstimmt: Auch diese schätzen ihre eigene Durchführungsqualität in diesen beiden Items geringer ein (Aufgaben mit Absprachebedarf: Mittel = 2,7; SD = 1,1; Zum Sprechen Animieren: Mittel = 2,7; SD = 1,1). Die hohen Standardabweichungen bei den Einschätzungen weisen zudem auf eine starke Streuung in den Bewertungen durch die KursteilnehmerInnen und KursleiterInnen hin. Dies könnte auf die unterschiedliche Qualität hinsichtlich dieser Merkmale im Kontext der verschiedenen Angebote hinweisen. Möglicherweise ergeben sich an dieser Stelle erste Hinweise für Verbesserungspotentiale im Hinblick auf eine „sprachbewusste Gestaltung“ von Sport- und Bewegungsangeboten (siehe Baustein G).⁹⁸

Betrachtet man die Mittelwerte der Itemgruppen „*Bewegungsförderung*“ (vgl. Tab. 60), so wird auch hier deutlich, dass sowohl die KursteilnehmerInnen (Mittel = 3,7; SD = 0,4) als auch die KursleiterInnen (Mittel = 3,6; SD = 0,4) die Qualität der bewegungsorientierten Angebote im Hinblick auf das Merkmal der Bewegungsförderung insgesamt positiv beurteilen. Auch die Items zur *Gesundheitsförderung* fallen aus der Beurteilerperspektive der NutzerInnen positiv aus.

Tabelle 60: Ergebnisse zur Durchführungsqualität bewegungsorientierter Kurse im Hinblick auf die Bewegungs- und Gesundheitsförderung.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe BEWEGUNGSFÖRDERUNG IM BEWEGUNGSKURS ⁹⁹ - Einschätzung der NutzerInnen	51			3,7	0,4
Im Kurs kann ich neue und spannende Bewegungserfahrungen machen	51	1	4	3,5	0,8
Die Kursleitung vermittelt Freude an der Bewegung	51	1	4	3,8	0,6
Die Kursleitung hilft mir, neue Bewegungen zu erlernen od. besser zu werden	51	1	4	3,7	0,6
Im Kurs kann ich meine Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern	51	3	4	3,8	0,4
Im Kurs kann ich an meine körperlichen Grenzen gehen	51	1	4	3,6	0,7
Itemgruppe BEWEGUNGSFÖRDERUNG IM BEWEGUNGSKURS – Selbsteinsch. der KursleiterInnen	11			3,6	0,4

⁹⁸ Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung sollte geprüft werden, ob sich diese „Prinzipien“ im Rahmen der Angebote in höherem Maße umgesetzt werden können oder ob die Angebote aufgrund ihrer Struktur dazu nicht geeignet sind. Im letzteren Falle sollte geprüft werden, ob diese Angebote nicht mittelfristig durch Angebote mit einem höheren Potential der Sprach- und Bewegungsförderung ersetzt werden sollten.

⁹⁹ Diese Itemgruppe war in den Fragebögen des Fußballkurses nicht enthalten, daher die geringere Stichprobengröße.

Im Kurs können die Teiln. neue und spannende Bewegungserfahrungen machen	11	2	4	3,5	0,7
Ich versuche, Freude an der Bewegung zu vermitteln	11	3	4	3,8	0,4
Ich helfe den Teiln., neue Bewegungen zu erlernen oder besser zu werden	11	2	4	3,5	0,7
Im Kurs können die Teiln., ihre Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern	11	2	4	3,6	0,7
Im Kurs können die TeilnehmerInnen an ihre körperlichen Grenzen gehen	11	3	4	3,6	0,5
Items zur GESUNDHEITSFÖRDERUNG - Einschätzung der NutzerInnen					
Die Kursleit. weist darauf hin, dass Bewegung d. Wohlbefinden steigern kann	59	1	4	3,6	0,7
Die Kursleitung erklärt uns, warum Bewegung gut für die Gesundheit ist	59	1	4	3,4	0,9

Bei einer Betrachtung der Einzelitems zur „Bewegungsförderung“ zeigen sich in den bewegungsorientierten Kursen sowohl aus Perspektive der NutzerInnen als auch in der Selbsteinschätzung der KursleiterInnen durchweg positive Bewertungen des Angebots sowie eine relativ geringe bis moderate Streuung der Werte (und damit eine relativ gleichmäßige Beurteilung aller Angebote). Positiv hervor sticht das Items „Die Kursleitung vermittelt Freude an der Bewegung“ (Mittel = 3,8; SD = 0,6) bzw. aus Perspektive der KursleiterInnen „Ich versuche, Freude an der Bewegung zu vermitteln“ (Mittel = 3,8; SD = 0,4). Dies ist erfreulich, da es sich um eine zentrale Voraussetzung zur Fortsetzung der Teilnahme und ggf. der Ausweitung des Sport- und Bewegungsengagements handelt. Auch den von den NutzerInnen besonders positiv bewerteten Items „Die Kursleitung hilft mir, neue Bewegungen zu erlernen oder besser zu werden“ (Mittel = 3,7; SD = 0,6) und „Im Kurs kann ich meine Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern“ (Mittel = 3,8; SD = 0,4) kommt eine hohe motivationale Bedeutung zu, da sie geeignet sind den KursteilnehmerInnen Erfolgserlebnisse zu verschaffen. Letzteres Merkmal kann bei entsprechender Dosierung auch eine gesundheitsförderliche Bedeutung besitzen.

Im Rahmen der Gesundheitswissenschaften wird der Fähigkeit, Verantwortung für die eigene *Gesundheit* zu übernehmen eine hohe Bedeutung beigemessen. Dem entsprechend ist die recht positive Bewertung des Items „Die Kursleitung weist darauf hin, dass Bewegung das Wohlbefinden steigern kann“ (Mittel = 3,6; SD = 0,7) durch die NutzerInnen erfreulich¹⁰⁰. Auf diese Weise wird ein Beitrag dazu geleistet, das subjektive Erleben in ein explizites, möglicherweise handlungsleitendes Wissen zu überführen. Die Bewertung des Merkmals „Die Kursleitung erklärt uns, warum

¹⁰⁰ Vergleichbare Items waren in der Befragung der KursleiterInnen nicht aufgeführt.

Bewegung gut für die Gesundheit ist“ (Mittel = 3,4; SD = 0,9) fällt ein wenig niedriger, jedoch immer noch deutlich im positiven Bereich aus. Dies verwundert nicht, da es sich bei der Erklärung der gesundheitlichen Bedeutung von Bewegung um einen hohen Anspruch handelt.

Durchführungsqualität der sprachorientierten Kurse

Wie unter Kap. 4.9.1, Punkt Datenerhebung bereits berichtet wurde, haben an den Befragungen zur Durchführungsqualität der sprachorientierten Kurse (vgl. Tab. 61) 22 KursteilnehmerInnen teilgenommen, jedoch konnten nur 10 Fragebögen gewinnbringend ausgewertet werden. Aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße und der Tatsache, dass hier nur Auskünfte von bereits bedingt sprachfähigen TeilnehmerInnen eingeholt werden konnten (systematische Verzerrung der Stichprobe) haben die Daten zu diesen Kursen einen deutlich explorativen Charakter und dürfen nicht für weitreichende Schlussfolgerungen herangezogen werden. Eine Übersetzung der Fragebögen in die jeweilige Muttersprache der SprachkursteilnehmerInnen könnte hier helfen, belastbares Datenmaterial zu generieren (konnte aber aufgrund der begrenzten Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitforschung nicht geleistet werden).

Betrachtet man bei den (selektiv) erhobenen Daten zunächst die Mittelwerte der Itemgruppe „Allgemeine Sprachförderung“, so wird deutlich, dass sowohl die KursteilnehmerInnen (Mittel = 3,7; SD = 0,2) als auch die KursleiterInnen (Mittel = 3,6; SD = 0,4), die Qualität der sprachorientierten Angebote im Hinblick auf das Merkmal „Allgemeine Sprachförderung“ insgesamt positiv beurteilen, und damit allgemeine Prinzipien der Sprachförderung offenbar in hohem Maße umgesetzt wurden.

Die Itemgruppe „Allgemeine Sprachförderung“ ist nahezu identisch mit den Items zur Sprachförderung, die auch in den bewegungsorientierten Kursen eingesetzt wurden. In den sprachorientierten Kursen wurden zusätzlich vier weitere Items eingesetzt, die auf eine spezifische „Ganzheitliche Sprachförderung“ (u.a. in und durch Bewegung) zielen. Hier zeigen sich moderate Bewertungen durch die KursteilnehmerInnen (Mittel = 3,0; SD = 0,6) gegenüber einer leicht positiv gefärbten Selbsteinschätzung der KursleiterInnen (Mittel = 3,3; SD = 0,5).

Tabelle 61: Ergebnisse zur Durchführungsqualität sprachorientierter Kurse im Hinblick auf Sprachförderung.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe ALLGEMEINE SPRACHFÖRDERUNG IM SPRACHKURS – Einschätzung der NutzerInnen	9			3,7	0,2
Die Lehrkraft hat eine klare und deutliche Aussprache	9	3	4	3,8	0,4
Die Lehrkraft geht sensibel mit sprachlichen Fehlern um	9	4	4	4,0	0,0
Die Erklärungen der Lehrkraft sind verständlich formuliert	9	1	4	3,0	1,5
Die Lehrkraft stellt uns Aufgaben, bei denen wir Absprachen treffen müssen	9	2	4	3,7	0,7

Die Lehrkraft gibt mir bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	9	3	4	3,9	0,3
Die Lehrkraft versucht mich zum Sprechen zu animieren	9	4	4	4,0	0,0
Unklare Begriffe werden im Kurs erklärt	9	3	4	3,9	0,3
Die Lehrkraft benutzt häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	9	2	4	3,4	0,9
Die Lehrkraft motiviert mich, deutsch zu sprechen	9	4	4	4,0	0,0
Itemgruppe ALLGEMEINE SPRACHFÖRDERUNG IM SPRACHKURS – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	4			3,6	0,4
Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	4	3	4	3,7	0,5
Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern meiner Kursteilnehmer/innen um	4	4	4	4,0	0,0
Ich begleite meine Bewegungen und die der Teilnehmer. oft mit Worten	4	2	4	3,0	0,8
Ich stelle Aufgaben, bei denen die Teilnehmer. Absprachen treffen müssen	4	3	4	3,5	0,6
Ich gebe den Teilnehmer. bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	4	3	4	3,5	0,6
Ich versuche, die KursteilnehmerInnen zum Sprechen zu animieren	4	4	4	4,0	0,0
Unklare Begriffe erkläre ich im Kurs	4	4	4	4,0	0,0
Ich benutze im Kurs häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	4	2	4	3,0	1,2
Im Kurs wird meistens deutsch gesprochen	1	4	4	4,0	0,0
Itemgruppe GANZHEITLICHE SPRACHFÖRDERUNG IM SPRACHKURS – Einschätzung der NutzerInnen	10			3,0	0,6
Die Lehrkraft führt mit uns Rollenspiele durch	10	2	4	3,5	0,7
Im Unterricht müssen wir uns gegenseitig Dinge präsentieren	10	3	4	3,7	0,5
Die Lehrkraft spielt mit uns Lernspiele, bei denen wir neue Wörter lernen	10	2	4	3,8	0,6
Die LK geht mit uns auch an andere Orte zum Sprechen-Üben, z. B. zum Bäcker	10	1	4	2,1	1,3
Itemgruppe GANZHEITLICHE SPRACHFÖRDERUNG IM SPRACHKURS – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	3			3,3	0,5
Ich führe Rollenspiele mit den Kursteilnehmer/innen durch	3	2	4	3,0	1,0

Im meinem Unterricht müssen die Teiln. sich gegenseitig Dinge präsentieren	3	3	4	3,7	0,6
Ich spiele mit den Teilnehm. Lernspiele, bei denen sie neue Wörter lernen	3	4	4	4,0	0,0
Ich gehe mit den T. auch an andere Orte zum Sprechen üben, z. B. zum Bäcker	3	1	4	2,3	1,5

Bei der Betrachtung der einzelnen Items der Itemgruppe „Allgemeine Sprachförderung“ fallen sowohl aus der Sicht der NutzerInnen als auch aus Sicht der KursleiterInnen zunächst die durchweg positiven Werte der Items „Die Lehrkraft geht sensibel mit sprachlichen Fehlern um“, „Die Lehrkraft versucht mich zum Sprechen zu animieren“ und „Die Lehrkraft motiviert mich, deutsch zu sprechen“ (für alle drei Items: Mittel = 4,0; SD = 0,0); auch das Item „Unklare Begriffe werden im Kurs erklärt“ wird sehr positiv beurteilt (NutzerInnen: Mittel = 3,9; SD = 0,3; KursleiterInnen: Mittel = 4,0; SD = 0,0). Lediglich das Item „Die Erklärungen der Lehrkraft sind verständlich formuliert“ (Mittel = 3,0; SD = 1,5) fällt im Rahmen der Itemgruppe in der Bewertung der NutzerInnen deutlich ab. Hier zeigt jedoch die hohe Standardabweichung, die eine hohe Streuung der Bewertungen anzeigt (und ein Blick in die Datenmatrix), dass der niedrigere Wert hier letztlich auf die negative Bewertung eines einzelnen Kurses zurückzuführen ist, während in den anderen Kursen auch dieses Item durchgängig positiv beurteilt wird. Möglicherweise besteht an dieser Stelle, zumindest punktuell, ein Verbesserungspotential. In der Selbsteinschätzung der KursleiterInnen fallen die Items „Ich begleite meine Bewegungen und die der Teilnehmer oft mit Worten“ (Mittel = 3,0; SD = 0,8) und „Ich benutze im Kurs häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen“ (Mittel = 3,0; SD = 1,2) etwas ab, auch hier zeigen sich Ansatzpunkte für Fortbildungsbedarfe.

Bei der Betrachtung der Einzelitems im Rahmen der Itemgruppe „Ganzheitliche Sprachförderung“ (u.a. in und durch Bewegung) weisen insbesondere die Items „Die Lehrkraft spielt mit uns Lernspiele, bei denen wir neue Wörter lernen“ (Bewertung NutzerInnen: Mittel = 3,8; SD = 0,6; Selbsteinschätzung KursleiterInnen: Mittel = 4,0; SD = 0,0) und „Im Unterricht müssen wir uns gegenseitig Dinge präsentieren“ (Bewertung NutzerInnen: Mittel = 3,7; SD = 0,5; Selbsteinschätzung KursleiterInnen: Mittel = 3,7; SD = 0,6) auf eine Umsetzung von Prinzipien der Sprachförderung in und durch Bewegung hin. Nur das Item „Die Lehrkraft geht mit uns auch an andere Orte zum Sprechen-Üben“ (Bewertung NutzerInnen: Mittel = 2,1; SD = 1,3; Selbsteinschätzung KursleiterInnen: Mittel = 2,3; SD = 1,5) weist auf eine geringe Umsetzung hin. Dies hat aber vermutlich auch formale Gründe, da z.B. in allen Sprachkursen der BI Exkursionen zu anderen Lernorten erst formal genehmigt werden müssten und damit im Kursalltag wenig praktikabel erscheinen.

Die Beurteilung der *Bewegungsförderung* in Sprachkursen (vgl. Tab. 62) wird im Hinblick auf die verwendeten Items unterschiedlich beurteilt. Wichtige Aspekte wie die Durchführung von bewegten Lernspielen und Bewegungspausen werden erfreulicher

Weise hoch bewertet. Bewegungsförderung im Sinne des Zulassens verschiedener Sitz- und Arbeitshaltungen (z. B. „bewegtes Sitzen“ auf Petzibällen u. a.) wird von den TeilnehmerInnen im Mittel nur mit dem Wert 2,6 beurteilt (SD = 1,4) und das systematische Einflechten kurzer Bewegungssequenzen durch Aufstehen der TeilnehmerInnen zum Abholen oder Austeilen von Material o.ä. wird aus Sicht der TeilnehmerInnen noch wenig umgesetzt (Mittel = 1,9; SD = 1,2). Die hohen Standardabweichungen der beiden letztgenannten Items lassen hier darauf schließen, dass einzelne Kurse sehr unterschiedlich bewertet werden. Hier können die Daten als ein erster Hinweis auf einen Fortbildungsbedarf seitens einzelner SprachkursleiterInnen gedeutet werden.

Tabelle 62: Ergebnisse der Durchqualität sprachorientierter Kurse im Hinblick auf Bewegungs- und Gesundheitsförderung.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe BEWEGUNGSFÖRDERUNG IM SPRACHKURS – Einschätzung der NutzerInnen	9			2,9	,6
Die Lehrkraft führt Lernspiele durch, bei denen ich mich bewegen muss	9	3	4	3,7	,5
Die Lehrkraft führt regelmäßig Bewegungspausen durch	9	2	4	3,4	,7
Die Lehrkraft lässt verschiedene Sitz und Arbeitshaltungen zu	9	1	4	2,6	1,4
Im Unterricht muss ich aufstehen und Material abholen oder austeilen	9	1	4	1,9	1,2
Itemgruppe BEWEGUNGSFÖRDERUNG IM SPRACHKURS – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	3			3,2	0,9
Ich führe Lernspiele durch, bei denen die Teilnehmer. sich bewegen müssen	3	2	4	3,0	1,0
Ich führe regelmäßig Bewegungspausen durch	3	1	3	2,4	1,2
Ich lasse verschiedene Sitz und Arbeitshaltungen der Kursteilnehmer/innen zu	3	4	4	4,0	0,0
Im Kurs müssen die Teiln. aufstehen und Material abholen oder austeilen	3	1	4	2,3	1,5

Durchführungsqualität der Psychomotorischen Angebote

Für die Einschätzung der Durchführungsqualität der psychomotorischen Angebote (vgl. Tab. 63) konnten für Vorschulkinder (5 Kurse mit $N_{\text{ges}} = 28$) Kurzfragebögen zur Einschätzung der Kursqualität eingeholt werden (die VersuchsleiterInnen lasen den Kindern die Fragen vor und füllten gemeinsam mit den Kindern die Bögen aus), für die Kindergartenkinder war dies aufgrund deren jungen Alters noch nicht möglich. Weiterhin konnten 8 Kursleitungen befragt werden, 3 davon im Bereich der Kinder-

gartenkurse. Die 5 Psychomotorikkurse für die Vorschulkinder wurden von einer Person erteilt. Die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Psychomotorik-Kurstypen (Vorschulkinder und Kindergartenkinder) werden soweit es inhaltlich sinnvoll erscheint, differenziert dargestellt.

Die Vorschulkinder beantworten die Items zur Sprachförderung insgesamt positiv, was darauf hinweist, dass wichtige Aspekte der Sprachförderung umgesetzt werden. Lediglich bei zwei Items fallen die Werte nur leicht positiv bzw. moderat aus: „Schwierige Wörter erklärt uns unser Sportlehrer“ (Mittel = 3,3; SD = 1,2) und „Unser Sportlehrer ermuntert mich häufig zum Sprechen“ (Mittel = 3,0; SD = 1,1). Die Kursleitung selbst beurteilt diese Items jedoch mit einem Mittel der 5 Kurse von 3,8 eher hoch. Möglicherweise erscheint eine Sensibilisierung im Sinne einer Selbstbeobachtung der Kursleitung im Hinblick auf diese Aspekte der Sprachförderung sinnvoll.

Ein einziges Item fällt etwas deutlicher ab: „Unser Sportlehrer stellt uns Aufgaben, bei denen wir uns absprechen müssen“ (Vorschulkinder: Mittel = 2,3; SD = 1,2; Kursleitung: Mittel = 3,1; SD = 0,4). Dieses Merkmal der Sprachförderung könnte ggf. im Kursangebot noch stärker beachtet werden.

Auch im Hinblick auf ein Wecken des Bewusstseins der Kinder für die gesundheitsrelevante Bedeutung von Bewegung (Item: „Unser Sportlehrer erklärt uns, dass Bewegung gut für unsere Gesundheit ist“; Mittel = 2,9; SD = 1,4) zeigt sich event. noch geringfügiges Verbesserungspotential – soweit dies mit Kindern dieser Altersstufe sinnvoll erscheint.

Tabelle 63: Ergebnisse zur Durchführungsqualität psychomotorischer Angebote im Hinblick auf Sprach- und Gesundheitsförderung.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe SPRACHFÖRDERUNG IN PSYCHOMOTORISCHEN ANGEBOTEN – Einschätzung der Vorschulkinder	27			3,5	0,4
Unser Sportlehrer spricht klar und deutlich	27	3	4	3,9	0,3
Wenn ich etwas falsch sage, verbessert unser Sportlehrer mich freundlich	27	1	4	3,7	0,8
Die Erklärungen unseres Sportlehrers kann ich gut verstehen	27	2	4	3,9	0,4
Unser Sportlehrer sagt oft mit Worten, was wir machen oder was er macht	27	1	4	3,6	1,0
Unser Sportlehrer stellt uns Aufgaben, bei denen wir uns absprechen müssen	27	1	4	2,3	1,2
Unser Sportlehrer ermuntert mich häufig zum Sprechen	27	1	4	3,0	1,1
Schwierige Wörter erklärt uns unser Sportlehrer	27	1	4	3,3	1,2

Mein Sportlehrer gibt mir genug Zeit zum Sprechen, wenn ich etwas sagen will	27	1	4	3,6	0,9
Im Sportunterricht wird auch unter den Schülern meistens deutsch gesprochen	28	1	4	3,8	0,6
Itemgruppe SPRACHFÖRDERUNG IN PSYCHOMOTORISCHEN ANGEBOTEN – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	8			3,6	0,1
Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	8	3	4	3,9	0,4
Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern der Kinder um	8	2	4	3,5	0,8
Ich begleite meine Bewegungen und die der Kinder und oft mit Worten	8	3	4	3,9	0,4
Ich stelle Aufgaben, bei denen die Kinder Absprachen treffen müssen	8	3	4	3,1	0,4
Ich gebe den Kindern bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	8	3	4	3,2	0,4
Ich versuche, die Kindern zum Sprechen zu animieren	8	3	4	3,8	0,5
Unklare Begriffe erkläre ich im Kurs	8	3	4	3,8	0,5
Ich benutze im Kurs häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	8	3	4	3,9	0,2
Im Kurs wird meistens deutsch gesprochen	8	3	4	3,3	0,5
Einzelitem GESUNDHEITSFÖRDERUNG IN PSYCHOMOTORISCHEN ANGEBOTEN – Einschätzung der Vorschulkinder					
Unser Sportlehrer erklärt uns, dass Bewegung gut für unsere Gesundheit ist	28	1	4	2,9	1,4

Um den Fragebogen für die Vorschulkinder möglichst kurz zu halten, wurden bezüglich der Qualität der Bewegungsförderung im Rahmen der Psychomotorikangebote nur die Kursleitungen befragt, wobei die Items denen der entsprechenden Befragungen in Bewegungskursen sowie im Sportunterricht ähneln (vgl. Tab. 64). Es zeigen sich hier für die 5 Psychomotorikkurse mit Vorschulkindern sowie einen Kurs mit Kindergartenkindern (N = 6) äußerst positive Werte (für die Gruppe der 5 Items im Mittel 3,8; SD = 0,1).

Zwei Kursleitungen von Psychomotorikkursen mit Kindergartenkindern konnten auch zusätzlich bezüglich spezifischer Qualitätsaspekte der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung in psychomotorischen Settings befragt werden. Erfreulicher Weise zeigen sich auch hier durchgängig deutlich positive Werte.

Tabelle 64: Ergebnisse zur Durchführungsqualität psychomotorischer Angebote im Hinblick auf Bewegungsförderung sowie spezifisch psychomotorische Aspekte des Angebots.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe BEWEGUNGSFÖRDERUNG IN PSYCHOMOTORISCHEN ANGEBOTEN – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	6			3,8	0,1
Im Kurs können die K. neue und spannende Bewegungserfahrungen machen	6	4	4	4,0	0,0
Ich versuche, Freude an der Bewegung zu vermitteln	6	4	4	4,0	0,0
Ich helfe den Kindern, neue Bewegungen zu erlernen oder besser zu werden	6	4	4	4,0	0,0
Im Kurs können die Kinder ihre Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern	6	3	4	3,2	0,4
Im Kurs können die Kinder an ihre körperlichen Grenzen gehen	6	4	4	4,0	0,0
Itemgruppe SPEZIFISCH PSYCHOMOTORISCHE ASPEKTE IM ANGEBOT – Selbsteinschätzung der KursleiterInnen	2			3,6	0,1
Ich animiere die Kinder zum selbständigen Erkunden	2	3	4	3,5	0,7
Ich vermittele den Kindern Freude an der Bewegung	2	4	4	4,0	0,0
Ich versuche mich gemeinsam mit den Kindern zu bewegen	2	3	4	3,5	0,7
Ich spreche mit den Kindern über geplante Bewegungen und Konflikte	2	3	3	3,0	0,0
Ich nutze Bewegung für Sprachlernspiele	2	2	4	3,0	1,4
Ich zeige den Kindern neue Bewegungsaktivitäten	2	4	4	4,0	0,0
Ich unterstütze die Kinder beim Erlernen von Bewegung durch Sprache	2	3	4	3,5	0,7
Ich lobe die Kinder, wenn sie etwas gut gemacht haben	2	4	4	4,0	0,0
Ich ermutige die Kinder, wenn sie Hemmungen haben	2	4	4	4,0	0,0
Meine Erklärungen können die Kinder gut verstehen	2	3	4	3,5	0,7

Durchführungsqualität des Regelsportunterrichts mit Grundschulkindern im Hinblick auf Kriterien der Sprachförderung

Bei der Erhebung der Durchführungsqualität des Regelsportunterrichtes lag der Schwerpunkt auf einer Analyse der Sprachförderung im Sinne eines „Sprachbewuss-

ten Sportunterrichts“. Es wurden exemplarisch die Daten von drei Grundschulklassen herangezogen (Klassenstufe 1, 3 und 4; siehe Tab. 65).

Betrachtet man die Mittelwerte der Itemgruppen zur *Sprachförderung* so zeigt sich, dass sowohl die SchülerInnen (Mittel = 3,5; SD = 0,4) als auch die Sportlehrkräfte (Mittel = 3,5; SD = 0,0) den Unterricht bezüglich sprachförderlicher Aspekte eher positiv beurteilen.

Immerhin leicht positiv gefärbt beantworten die SchülerInnen das Item zur *Gesundheitsförderung* („Unser Sportlehrer erklärt uns, dass Bewegung gut für unsere Gesundheit ist“; Mittel = 3,3; SD = 1,1).

Tabelle 65: Ergebnisse zur Durchführungsqualität "Sprachbewussten Sportunterrichts" im Hinblick auf Sprach- und Gesundheitsförderung.

	N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe SPRACHFÖRDERUNG IM REGELSPORT-UNTERRICHT – Einschätzung der SchülerInnen (Grundschule)	27			3,5	0,4
Unser Sportlehrer spricht klar und deutlich	40	3	4	3,9	0,3
Wenn ich etwas falsch sage, verbessert unser Sportlehrer mich freundlich	40	1	4	3,6	0,8
Die Erklärungen unseres Sportlehrers kann ich gut verstehen	40	2	4	3,8	0,5
Unser Sportlehrer sagt oft mit Worten, was wir machen oder was er macht	40	2	4	3,8	0,5
Unser Sportlehrer stellt uns Aufgaben, bei denen wir uns absprechen müssen	40	1	4	3,4	1,0
Unser Sportlehrer ermuntert mich häufig zum Sprechen	40	1	4	3,2	1,0
Schwierige Wörter erklärt uns unser Sportlehrer	40	1	4	3,7	0,7
Mein Sportlehrer gibt mir genug Zeit zum Sprechen, wenn ich etwas sagen will	40	1	4	3,6	0,8
Im Sportunterricht wird auch unter den Schülern meistens deutsch gesprochen	39	2	4	3,8	0,4
Itemgruppe SPRACHFÖRDERUNG IM REGELSPORT-UNTERRICHT – Selbsteinschätzung der Sportlehrkräfte	3			3,5	0,0
Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	3	4	4	4,0	0,0
Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern der SchülerInnen um	3	3	3	3,0	0,0
Ich begleite meine Bewegungen und die der SchülerInnen und oft mit Worten	3	3	4	3,3	0,6

Ich stelle Aufgaben, bei denen die SchülerInnen Absprachen treffen müssen	3	3	3	3,0	0,0
Ich gebe den SchülerInnen bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	3	3	3	3,0	0,0
Ich versuche, die SchülerInnen zum Sprechen zu animieren	3	4	4	4,0	0,0
Unklare Begriffe erkläre ich im Kurs	3	4	4	4,0	0,0
Ich benutze im Sportu. häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	3	3	4	3,5	0,5
Im Sportunterricht wird meistens deutsch gesprochen	3	4	4	4,0	0,0
Einzelitem GESUNDHEITSFÖRDERUNG IM REGELSPORTUNTERRICHT – Einschätzung der SchülerInnen (Grundschule)					
Unser Sportlehrer erklärt uns, dass Bewegung gut für unsere Gesundheit ist	40	1	4	3,3	1,1

Bei der Betrachtung der Einzelitems zur Sprachförderqualität des Sportunterrichts fällt zunächst auf, dass hier Schüler- und Lehrkräfteeinschätzung in verschiedenen Items leicht voneinander abweichen: Während die SchülerInnen neben vielen hoch bewerteten Items lediglich bei dem Item „Unser Sportlehrer ermuntert mich häufig zum Sprechen“ (Mittel = 3,2; SD = 1,0) etwas moderater urteilen, sehen die befragten Lehrkräfte sich bezüglich dieses Sprachförderaspekts äußerst positiv (Mittel = 4,0; SD = 0,0). Umgekehrt schätzen sich die Sportlehrkräfte in den Items „Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern der SchülerInnen um“, „Ich stelle Aufgaben, bei denen die SchülerInnen Absprachen treffen müssen“ und „Ich gebe den SchülerInnen bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren“ moderat ein, wohingegen die SchülerInnen hier positiver urteilen (Mittelwerte 3,4 bis 3,6).

Die Daten können vorsichtig als Hinweise darauf interpretiert werden, dass Sprachförderaspekte im in den SBZ-Hallen beherbergten Regelsportunterricht aus Sicht der Akteure zum großen Teil schon gut umgesetzt werden, aber an vereinzelten Stellen noch weiter verbessert werden könnten.

Vergleich der Durchführungsqualität zwischen den verschiedenen Angebotsgruppen

Auf der Grundlage der bisher dargestellten Daten kann ein Quervergleich der Umsetzung von Prinzipien der Sprachförderung zwischen den verschiedenen Angebotsgruppen (sprachorientierte Kurse; bewegungsorientierte Kurse; Psychomotorikangebote; Regelsportunterricht) gezogen werden. Dies ist für den Aspekt der allgemeinen Sprachförderung möglich (vgl. Abb. 38), da hier die in den angebotsspezifisch ausgerichteten Fragebögen verwendeten Items (Itemgruppen) große Ähnlichkeiten aufweisen. Für die Bewegungsförderung erschien eine parallele Itemformulie-

rung in den Fragebögen der verschiedenen Angebotsgruppen aus inhaltlichen Gründen nicht sinnvoll.

Eine prüfende Statistik zu Item- oder Mittelwertsunterschieden (Prüfung der Unterschiede auf Signifikanz) unterbleibt, da eine systematische testtheoretische Aufarbeitung der Daten vor dem Hintergrund der geringen Stichprobengröße nicht sinnvoll erschien. Jedoch erlaubt bereits auch die deskriptive Statistik interessante Vergleiche.

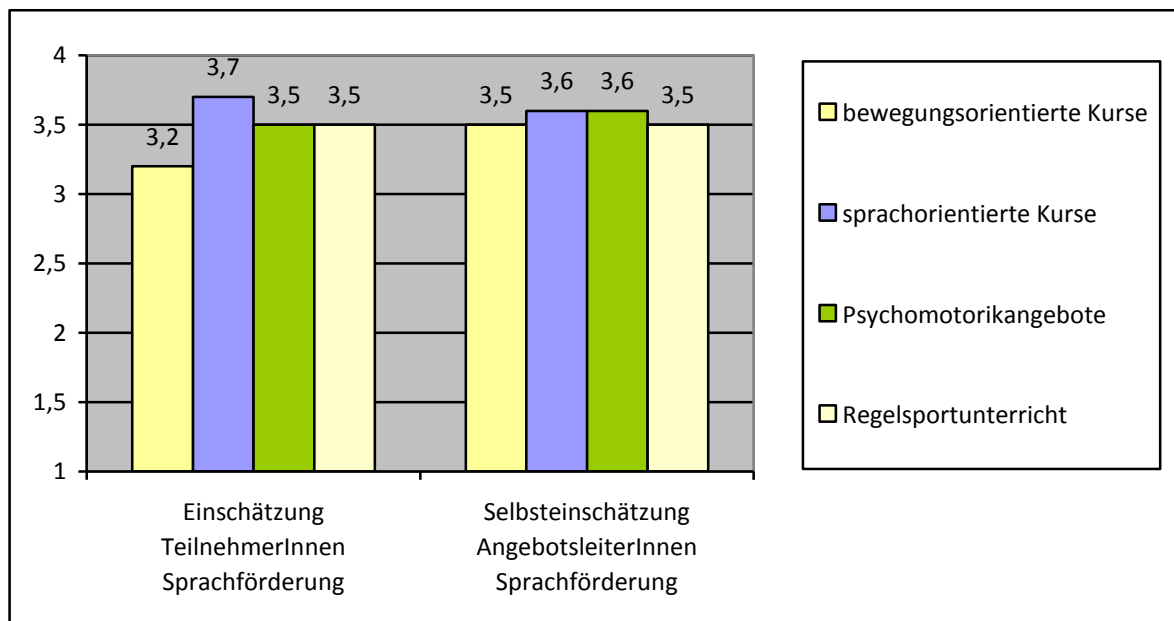


Abbildung 38: Vergleich der Angebotsgruppen im Hinblick auf die Durchführungsqualität der Sprachförderung (Mittelwerte der Itemgruppe "Allgemeine Sprachförderung").

Im Vergleich der Angebotsgruppen bezüglich der Durchführungsqualität der allgemeinen Sprachförderung zeigt sich, dass alle Angebote im positiven Bereich (Werte 3 bis 4) eingeschätzt werden (vergleiche hierzu aber die Einschränkungen zur Belastbarkeit der Daten zu Beginn des Kapitels 4.9.3) und dass sich die Selbsteinschätzungen der AngebotsleiterInnen kaum innerhalb der Angebotsgruppen unterscheiden (Mittelwerte zwischen 3,5 und 3,6). Bei den Einschätzungen der TeilnehmerInnen (bzw. Kinder; SchülerInnen) zeigt sich, dass diese Sprachförderaspekte in besonderem Maße in den sprachorientierten Kursen umgesetzt sehen (Mittelwert der Itemgruppe: 3,7), die bewegungsorientierten Kurse fallen im Vergleich dazu (und zum Rest der Wertungen) leicht ab (Mittelwert der Itemgruppe: 3,2). Die Daten geben einen Hinweis darauf, dass Fortbildungsbedarf bezüglich Sprachförderung insbesondere bei den KursleiterInnen der bewegungsorientierten Kurse besteht.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Durchführungsqualität der Angebote

Insgesamt weisen die Items zur Durchführungsqualität auf eine positive Bewertung durch die Angebotsleitungen und die NutzerInnen hin (im Schwerpunkt zwischen 3 und 4).

Desweiteren ist auffällig, dass NutzerInneneinschätzungen und Selbsteinschätzung der AngebotsleiterInnen häufig (allerdings nicht immer) sehr nah beieinander liegen. Die Integration von Sprach- und Bewegungsförderung gelingt also offenbar schon recht gut. Die Auswertung der Einzelitems bringt jedoch z. T. detaillierte Hinweise auf Optimierungspotentiale. Optimierungspotentiale liegen für bewegungsorientierte Angebote häufig im Bereich der Sprachförderung und für sprachbezogene Angebote im Bereich der Bewegungsförderung.

Es muss aber hier nochmals darauf verwiesen werden, dass die mehr oder minder durchgängig hohe Beantwortung der Items darauf hindeutet, dass die Fragebögen testtheoretisch noch Mängel aufweisen (unausgewogene Schwierigkeit der Items, vgl. Kap. 4.9.1, Punkt Erhebungsinstrumente).. So könnte ein so genannter „*Deckel-effekt*“ vorliegen. Demnach wäre der in den Items formulierte Anspruch an die Durchführungsqualität nicht hoch genug gewesen. Zudem wäre es denkbar, dass die Angebotsleitungen und NutzerInnen *sozial erwünschte Antworten* gegeben haben, da bekannt war, dass hier die Qualität der Angebote und damit unter Umständen auch ihre Legitimierung als Angebot im Kontext des SBZs geprüft wird. Letztlich ist auch fraglich, inwieweit die Angebotsleitungen und vor allem die NutzerInnen in der Lage sind, eine hohe oder geringe Ausprägung der Merkmale zur Durchführungsqualität „realistisch“ einzuschätzen. Es stellt sich die Frage vor dem Hintergrund welches Vergleichsmaßstabs sie urteilen. Die genannten methodischen Mängel erscheinen bedeutsam und sind den begrenzten Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitforschung geschuldet. Um belastbare Daten zu generieren, müssten weitere wissenschaftliche Begleitungen ermöglicht werden, die über die Ressourcen verfügen, die vorliegenden Erhebungsinstrumente entsprechend weiter zu entwickeln.

4.9.4. Ergebnisse zur Nutzungsqualität der Angebote

Die neuere Unterrichts- und Evaluationsforschung geht davon aus, dass nicht nur die Angebots- sondern auch die Nutzungsqualität eines Angebotes entscheidend dafür ist, ob es gelingt, die Ziele einer Maßnahme zu erreichen (vgl. Fend, 1998). Übertragen auf das SBZ bedeutet dies, dass einerseits zu gewährleisten ist, dass die Angebote eine hohe sprach- und bewegungsförderliche Qualität haben, leicht zugänglich und zielgruppenspezifisch ausgerichtet sind usw., aber andererseits ist die Tatsache anzuerkennen, dass auch das beste Angebot nur dann Wirkung entfalten kann, wenn es auch regelmäßig und konstruktiv genutzt wird. Daten über das Nutzungsverhalten der TeilnehmerInnen können damit indirekte Hinweise auf Optimierungspotentiale von Angeboten bzw. auf die Organisation / Bewerbung / Struktur der Angebote geben.

Um die Nutzungsqualität zu messen, wurden ...

- ...drei Items entwickelt, die das Sich-Einlassen der TeilnehmerInnen auf die Inhalte des Angebotes erfassen sollen. Die Items wurden als Fragen zur Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen formuliert und analog dazu als Fragen zur Einschätzung durch die AngebotsleiterInnen.

- ... die AngebotsleiterInnen zur Auslastung der Angebote (durchschnittliche TeilnehmerInnenzahl pro Termin, vgl. auch Tab. 56 „Nutzungsstruktur“) und zur Fluktuation der TeilnehmerInnen befragt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die gesamte Stichprobe und differenziert nach Angebotsgruppen der bewegungsorientierten Kurse, der sprachorientierten Kurse, der Psychomotorik und des Sportunterrichts dargestellt. Die drei Items konnten (analog zu den Items zur Durchführungsqualität) auf einer vierstufigen Likertskala beantwortet werden. Nähere Erläuterungen zur Skala und den Tabellen finden sich zu Beginn des Unterpunktes „Ergebnisse zur Durchführungsqualität“ der Angebote zu Beginn des Kapitels 4.9.3.

Selbsteinschätzung der Nutzungsqualität durch die TeilnehmerInnen

Eine Selbsteinschätzung wurde nur in den bewegungs- und sprachorientierten Kursen erhoben, um die Anzahl der Items auf den Fragebögen der Vor- und GrundschülerInnen kurz zu halten. Die Ergebnisse finden sich in Tab. 66.

Tabelle 66: Nutzungsqualität nach Selbsteinschätzung der KursteilnehmerInnen, differenziert nach Angebotsgruppen und gesamt.

		N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe NUTZUNGSQUALITÄT – Selbsteinschätzung der KursteilnehmerInnen	bewegungsbezogene Kurse	51	3	4	3,7	0,4
	sprachbezogene Kurse	10	3	4	3,8	0,4
	Gesamt	61			3,7	0,4
Ich beteilige mich intensiv an den Aufgaben / Spielen im Kurs	bewegungsbezogene Kurse	51	2	4	3,7	0,5
	sprachbezogene Kurse	10	3	4	3,8	0,4
	Gesamt	61	2	4	3,8	0,5
Beim Kurs bin ich immer „voll dabei“, mache gut mit	bewegungsbezogene Kurse	51	3	4	3,7	0,4
	sprachbezogene Kurse	10	2	4	3,7	0,7
	Gesamt	61	2	4	3,7	0,5
Auch wenn wir im Kurs über etwas reden (bzw. Sprachkurse: Bewegungsaktivitäten machen), beteilige ich mich gut	bewegungsbezogene Kurse	51	1	4	3,5	0,7
	sprachbezogene Kurse	10	3	4	3,8	0,4
	Gesamt	61	1	4	3,6	0,7

Es zeigt sich, dass die KursteilnehmerInnen ihre Nutzungsqualität durchgängig hoch, also positiv einschätzen. Ein leichter Abfall der hohen Bewertung zeigt sich lediglich bei den TeilnehmerInnen der bewegungsorientierten Kurse in Bezug auf das Item „Auch wenn wir im Kurs über etwas reden, beteilige ich mich gut“ (Mittel: 3,5; SD = 0,7). Ob dies möglicherweise an dem fehlenden dialogischen Charakter der „Gespräche“ oder an der geringen Bereitschaft im Rahmen von bewegungsbezogenen Angeboten zu reden festzumachen ist, kann hier nicht entschieden werden.

Einschätzung der Nutzungsqualität durch die AngebotsleiterInnen

Die AngebotsleiterInnen wurden in allen 4 Angebotsgruppen zur Nutzungsqualität, zur Auslastung der Angebote und zur Fluktuation der TeilnehmerInnen befragt. Die Ergebnisse finden sich in den Tabellen 67 und 68.

Tabelle 67: Nutzungsqualität nach Einschätzung der AngebotsleiterInnen, differenziert nach Angebotsgruppen und gesamt.

		N	Min	Max	AM	SD
Itemgruppe NUTZUNGSQUALITÄT – Einschätzung der AngebotsleiterInnen	bewegungsbezogene Kurse	3	2,7	4	3,6	0,8
	sprachbezogene Kurse	12	3	4	3,3	0,4
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	8	3	4	3,5	0,4
	Sportunterricht	3	3	3	3,0	0,0
	Gesamt	26			3,4	0,4
Die Teilnehmer/innen beteiligen sich intensiv an den Aufgaben im Kurs	bewegungsbezogene Kurse	3	3	4	3,7	0,6
	sprachbezogene Kurse	12	3	4	3,3	0,5
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	8	3	4	3,8	0,5
	Sportunterricht	3	3	3	3,0	0,0
	Gesamt	26	3	4	3,4	0,5
Beim Kurs sind die Teilnehmer/innen immer „voll dabei“, machen gut mit	bewegungsbezogene Kurse	3	3	4	3,7	0,6
	sprachbezogene Kurse	12	3	4	3,6	0,5
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	8	3	4	3,8	0,5
	Sportunterricht	3	3	3	3,0	0,0

	Gesamt	26	3	4	3,6	0,5
die Kursteilnehmer /innen beteiligen sich auch gut, wenn wir über etwas reden (im Sprachkurs: „Im Kurs machen die TeilnehmerInnen bei den Bewegungsaktivitäten gut mit“)	bewegungsbezogene Kurse	3	2	4	3,3	1,2
	sprachbezogene Kurse	12	2	4	3,1	0,5
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	6	2	3	2,8	0,4
	Sportunterricht	3	3	3	3,0	0,0
	Gesamt	21	2	4	3,0	0,4

Die AngebotsleiterInnen schätzen die Nutzungsqualität der TeilnehmerInnen nur in dem Item „Beim Kurs sind die Teilnehmer/innen immer ‚voll dabei‘, machen gut mit“ (Mittel 3,6; SD = 0,5) genauso positiv ein, wie dies die TeilnehmerInnen in der Selbsteinschätzung tun. Bei den anderen beiden Items sehen die AngebotsleiterInnen die Nutzungsqualität der Teilnehmer/innen nicht ganz so positiv wie die TeilnehmerInnen selbst, aber auch immer noch leicht positiv bis moderat (Mittelwerte der Gesamtstichprobe bei 3,4 bzw. 3,0).

Im Rahmen einer Betrachtung der Nutzungsqualität relevant sind weiterhin Daten zur *Auslastung der Angebote* und zur *Fluktuation der TeilnehmerInnen*. Für den Regelsportunterricht wurden diese Items nicht abgefragt, da dieses Angebot qua Schulpflicht besucht wird. Den Angaben zur Angebotsauslastung wurden die Angaben der Teilnehmerzahlen zum Erhebungszeitpunkt gegenübergestellt. Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass die Anzahl der erhobenen Fragebögen i. d. R. der Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen zum Erhebungszeitpunkt entspricht, da es nur in ganz vereinzelten Fällen dazu kam, dass ein/e TeilnehmerIn den Fragebogen nicht ausfüllen wollte.

Tabelle 68: Einschätzung der AngebotsleiterInnen zur Angebotsauslastung und Fluktuation der TeilnehmerInnen, Gegenüberstellung mit TeilnehmerInnenzahl zum Erhebungszeitpunkt, jeweils differenziert nach Angebotsgruppen und gesamt.

		N	Min	Max	AM	SD
Durchschnittliche Anzahl der TeilnehmerInnen nach Angabe der Angebotsleitung	bewegungsbezogene Kurse	11	5	15	10,3	3,7
	sprachbezogene Kurse	4	5	12	7,3	3,3
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	8	5	20	15,0	8,1
	Gesamt	22			11,9	5,6
Anzahl der TeilnehmerInnen zum Termin der Erhebung	bewegungsbezogene Kurse	11	3	12	6,2	2,7

	sprachbezogene Kurse*	4	4	9	5,5	2,4
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	8	5	6	6	0,5
	Gesamt	20			5,9	2,2
Fluktuation der TeilnehmerInnen nach Angabe der AngebotsleiterInnen 1 = gering; 2 = mittel; 3 = hoch	bewegungsbezogene Kurse	11	1	3	1,3	0,7
	sprachbezogene Kurse	4	1	3	1,8	1,0
	Psychomotorik (Kita & Vorschule)	8	1	3	1,3	0,7
	Gesamt	23			1,4	0,7

*Angegeben ist hier die Zahl der erhobenen Fragebögen in den Kursen. Von den erhobenen 22 Fragebögen konnten jedoch nur 10 in die Datenauswertung einfließen, vgl. Kapitel 4.9.1.

Betrachtet man die Angaben der AngebotsleiterInnen zur Auslastung der Kurse (geschätzte durchschnittliche Anzahl der TeilnehmerInnen), so fällt auf, dass die Auslastung der Angebote durchaus verschieden ausfällt (vgl. auch Tab. 56 zur Nutzungsstruktur der Angebote, Kapitel 4.9.2). Die sprachorientierten Kurse werden im Mittel von etwa 7 TeilnehmerInnen pro Kurs besucht (Angabe der AngebotsleiterInnen) und zeigen damit ein zum Erhebungszeitpunkt (3 Monate nach Eröffnung des SBZ) bereits erfreuliches Auslastungsniveau, aber auch weiteres Entwicklungspotential. Die bewegungsorientierten Kurse zeigen im Mittel gut 10 TeilnehmerInnen nach Angabe der Kursleitung, dass im Schnitt nur 6 TeilnehmerInnen angetroffen wurden, mag dem Erhebungszeitpunkt kurz vor den Sommerferien geschuldet sein, zu dem sich die Fluktuation von Kursangeboten erfahrungsgemäß erhöht. Die Psychomotorikangebote mit im Mittel 15 Kindern weisen bereits eine sehr gute Auslastung aus..

Die AngebotsnutzerInnen zeigen erfreulicher Weise laut Angabe der Angebotsleitungen eine recht gute Konstanz, beim Kurs dabei zu bleiben (eine eher geringe Fluktuation). Über alle Angebote hinweg wird die Fluktuation der TeilnehmerInnen mit dem Wert 1,4 bewertet, was näher an der Antwortmöglichkeit „geringe Fluktuation“ (Wert 1) liegt, als an der Antwortmöglichkeit „mittel starke Fluktuation“ (Wert 2). Der Wert der sprachorientierten Kurse (im Mittel: 1,8; SD = 1,0) fällt hier jedoch ab: Die Fluktuation der TeilnehmerInnen wird eher als „mittel“ eingeschätzt. Da Sprachkurse jedoch häufig in Abhängigkeit davon besucht werden, ob ein Beschäftigungsverhältnis besteht, kann dies als durchaus als zufriedenstellender Wert interpretiert werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Nutzungsqualität

Die Bewertung der Nutzungsqualität durch TeilnehmerInnen und durch AngebotsleiterInnen fällt insgesamt positiv aus: Die TeilnehmerInnen beteiligen sich intensiv an den Aufgaben der Angebote, sind „voll dabei“ und lassen sich auch - allerdings etwas weniger stark ausgeprägt - in sprachorientierten Angeboten auf Bewegungsaufgaben

ein und umgekehrt. Allerdings bestehen auch an dieser Stelle forschungsmethodologische Bedenken, insbesondere jene des Antwortverhaltens im Sinne der sozialen Erwünschtheit (s.o.).

Die Daten zur Angebotsauslastung zeigen, dass die Kurse im SBZ bereits in den ersten 3 Monaten nach Eröffnung gut angelaufen sind, hier aber vor allem in der Auslastung einzelner Bewegungskurse noch Entwicklungspotential besteht.

Angaben der AngebotsleiterInnen zur Fluktuation der TeilnehmerInnen fallen insgesamt recht gut aus.

4.9.5. Ergebnisse zur Erlebnisqualität und zur Motivation zur weiteren Kursteilnahme bzw. zum Kursangebot

Im Rahmen der summativen Evaluation erschien auch die Erfassung affektiver und volitionaler Gestimmtheiten der NutzerInnen und AngebotsleiterInnen sinnvoll, da sie Rückschlüsse auf das nachhaltige Engagement beider Teilstichproben zulassen (vgl. Tab. 69). Letztlich erlauben Befunde zur Erlebnisqualität und Motivation der NutzerInnen zur weiteren Kursteilnahme ein besseres Verständnis der Nutzungsqualität der Angebote durch die TeilnehmerInnen; umgekehrt liefern Befunde zur Erlebnisqualität und Motivation der AngebotsleiterInnen zum weiteren Kursangebot wichtige Hintergrundinformationen zur Analyse der Durchführungsqualität der Angebote.

Die Items zu diesem Themenbereich wurden nur in den Fragebögen der Kurse am SBZ erfasst, um die Fragebögen der Vor- und GrundschülerInnen sowie der Lehrkräfte in den Psychomotorikangeboten und im Regelsportunterricht kurz zu halten.

Tabelle 69: Items zu Erlebnisqualität und weiterer Motivation, den Kurs zu besuchen bzw. anzubieten.

		N	Min	Max	AM	SD
Der Kurs macht mir Spaß	bewegungsbezogene Kurse	51	2	4	3,9	0,4
	sprachbezogene Kurse	9	3	4	3,9	0,3
	Gesamt	60	2	4	3,9	0,4
Ich werde den Kurs weiter regelmäßig besuchen	bewegungsbezogene Kurse	51	3	4	3,9	0,2
	sprachbezogene Kurse	9	3	4	3,9	0,3
	Gesamt	60	3	4	3,9	0,3
Der Kurs macht mir Spaß	bewegungsbezogene Kurse	11	3	4	3,8	0,4
	sprachbezogene Kurse	4	4	4	4,0	0,0
	Gesamt	15	3	4	3,9	0,4
Ich bin gerne am SBZ	bewegungsbezogene Kurse	11	1	4	3,5	0,9
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,8	0,5
	Gesamt	15	1	4	3,5	0,8
Ich freue mich jedes Mal auf meinen Kurs im SBZ	bewegungsbezogene Kurse	11	1	4	3,0	1,1
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,8	0,5
	Gesamt	15	1	4	3,2	1,0
Ich möchte den Kurs gerne weiter anbieten	bewegungsbezogene Kurse	11	3	4	3,9	0,3
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,8	0,5
	Gesamt	15	3	4	3,9	0,4

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt sowohl die Erlebnisqualität als auch die Motivation zur weiteren Kursteilnahme bzw. zum Kursangebot sehr positiv ausfallen (Mittelwerte zwischen 3,8 und 4,0). Einzige Ausnahme stellt die emotionale Gemüthsstimmung der TeilnehmerInnen der bewegungsbezogenen Kurse dar (Item „Ich freue

mich jedes Mal auf meinen Kurs im SBZ“ (Mittel = 3,0; SD = 1,1); „Ich bin gerne am SBZ“ (Mittel = 3,5; SD = 0,9): Hier fallen die Werte im Vergleich zu den übrigen Werten etwas ab. Die hohen Standardabweichungen zeigen, dass eine weniger ausgeprägte Zufriedenheit hier kein durchgängiges Phänomen ist, sondern von einzelnen Kursen auszugehen scheint. Hier wären Bemühungen zur Klärung dessen anzuraten.

4.9.6. Ergebnisse zu Kompetenzen und der NutzerInnen

Kompetenzbegriff: Klärung und Operationalisierung

Zentrale Zielsetzung des SBZ ist die Förderung sprachlicher, kommunikativer sowie gesundheitsbezogener Kompetenzen (ausf. vgl. Baustein A). In der aktuellen Evaluationsforschung im Bildungskontext stellt der von Weinert formulierte Kompetenzbegriff einen zentralen Bezugspunkt dar:

„Als Kompetenzen bezeichnet man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven (bzw. motorischen, Erg. I.B.) Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 1996, S. 27f.).

Überträgt man diese Definition auf den Kontext der Zielsetzungen SBZ, so sind einerseits sprachliche, kommunikative und z. T. auch motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten bedeutsam, um das „Problem“ der Teilhabe an allen alltagsrelevanten und kulturellen Lebensbereichen (insbes. im Kontext der Bildung) lösen zu können; andererseits ist aber auch die Motivation und der Wille bedeutsam (motivationale und volitionale Bereitschaft), die Teilhabe an diesen Lebensbereichen erfolgreich umsetzen zu können. Der Begriff der Kompetenz umfasst also für den Bereich der Sprache sowohl bspw. die Fähigkeit, sich auf Deutsch verständlich machen zu können als auch die Bereitschaft, dies in entsprechenden Situationen zu tun oder im Sinne einer Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch die Bereitschaft, gezielt entsprechende Kommunikationssituationen aufzusuchen. Für den Bereich der Bewegung umfasst der Kompetenzbegriff bspw. sowohl sportbezogene Fertigkeiten und Regelkenntnisse im Bereich Basketball als auch die Bereitschaft, diese Fertigkeiten und Kenntnisse in konkrete Situationen (beim Streetball oder im Sportverein) einzubringen bzw. entsprechende Situationen gezielt aufzusuchen.

Ausgehend von diesem Kompetenzbegriff wurden im Rahmen der summativen Evaluation verschiedene Itemgruppen konzipiert bzw. teilweise auch bestehende Kurzskalen zu psychosozialen Konstrukten ausgewählt:

- Einzelne Items zu motivationalen und volitionalen *Einstellungen der NutzerInnen zum Aufsuchen von Sprach- oder Bewegungssituationen* (also solche Situationen, in denen (die deutsche) Sprache und/oder Bewegung eine zentrale Rolle spielen). Erstrebenswert im Sinne der Zielsetzungen des SBZ wäre eine

hohe Bereitschaft, sich solchen Situationen konstruktiv zu stellen bzw. solche Situationen gezielt auf zu suchen.

- Kurzskala „*Soziales Selbstkonzept*“ in Anlehnung an den Self Description Questionnaire (SDQ) des Selbstkonzeptforschers Herbert Marsh (Marsh, 1988, 1990; Kursskala von Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997). Beziehungen zu anderen Personen spielen eine wichtige Rolle für die Entwicklung von subjektivem Wohlbefinden und psychosozialer Gesundheit. Soziale Integration, Anerkennung und Unterstützung sowie Kooperation und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, sind die entscheidenden Grundlagen, auf denen ein stabiles soziales Selbstkonzept gebildet werden kann. Wünschenswert im Sinne der Zielsetzungen des SBZ wäre eine hohe Zustimmung zu den ersten beiden Items der Skala („Ich bin bei anderen Kindern/Schüler/Menschen sehr beliebt“ und „Mit anderen Kindern/Schülern/Menschen freunde ich mich leicht an) und keine Zustimmung zum dritten Skalenitem („Andere Kinder/Schüler/Menschen gehen mir aus dem Weg“).
- Kurzskala „*Körper selbstwertgefühl*“ (Projektgruppe Brettschneider & Gerlach (2004) in Anlehnung an das Physical Self-Perception Profile von Fox (Fox, 1990). Das Körper selbstwertgefühl ist ein Maß für die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper und hat eine herausragende Bedeutung für das Selbstwertgefühl und damit wiederum für die Entwicklung von subjektivem Wohlbefinden und psychosozialer Gesundheit. Es wird davon ausgegangen, dass sportbezogene Bewegung, und damit auch bewegungsbezogene SBZ-Angebote, einen positiven Einfluss auf das Körper selbstwertgefühl haben können (vgl. Stiller, Würth & Alfermann, 2004). Wünschenswert im Sinne der Zielsetzungen des SBZ wäre eine hohe Zustimmung zu den ersten beiden Items der Skala („Ich mag meinen Körper so, wie er ist“ und „Ich finde meinen Körper schön“) und keine Zustimmung zum dritten Skalenitem („Ich fühle mich unwohl mit meinem Körper“).
- Items zur *Selbst- und Fremdeinschätzung Gesundheitsbewusstsein*. Die Verbesserung der Gesundheit der Menschen auf den Elbinseln ist eines der Teilziele des SBZ. Grundlegende Voraussetzung für eine salutogenetisch gedachte Gesundheitsprävention ist ein Bewusstsein der Menschen dafür, was ihnen gut tut, was sie stärkt und was ihnen Kraft, Freude und Anerkennung gibt. Sport und Bewegung können hier wichtige Ressourcen darstellen (vgl. Baustein D, Kapitel 4.5.3). In diesem Sinne wurden Items formuliert, die nach einem Wissen um diese Zusammenhänge und nach der Bereitschaft fragen, Sport und Bewegung gezielt als Ressource für Wohlbefinden und Gesundheit auf zu suchen.
- Items zur *Selbst- und Fremdeinschätzung von Sprachkompetenz*. Die Verbesserung der Sprachkompetenz stellt eine herausgehobene Zieldimension der Angebote des SBZ dar. Über wiederholte Sprachstandserhebungen mit standardisierten Instrumenten wären hier Wirkungsmessungen möglich, die jedoch im Projektzeitraum nicht realisierbar waren. Es muss letztlich auch angesichts

der relativ geringen Interventionsdichte der SBZ-Angebote (i. d. R. 1-2 Stunden/Woche) die Frage gestellt werden, ob sich bei derartigen Messungen a) Effekte messen lassen und b) wie sichergestellt werden kann, ob/dass diese Effekte mit den Angeboten des SBZ in Zusammenhang stehen. Im Rahmen der hier vorgestellten summativen Evaluation fiel die Wahl deshalb auf die Formulierung einiger Items zur allgemeinen Selbst- und Fremdeinschätzungen der Sprachkompetenzen, wobei pragmatische Kompetenzen als besonders alltagsrelevante Facette der Sprachkompetenz im Fokus der Fragen stehen. Für diese Items müssen allerdings wieder die methodischen Bedenken geltend gemacht werden, die auch im Kontext der Items zur Einschätzung der Durchführungsqualität ausgeführt wurden (nicht geprüfte Testgüte; Verdacht auf nicht ausgewogene Schwierigkeit der Items; Antwortverhalten der Befragten im Sinne der Sozialen Erwünschtheit; Kompetenz zur Selbsteinschätzung auf Basis von Vergleichsmaßstäben; vgl. Beginn des Kapitels 4.9.3).

Das zuletzt beschriebene Problem der Messung von Zugewinn an Kompetenzen durch die Nutzung von Angeboten des SBZ wird am Beispiel der Sprachkompetenz besonders plastisch, betrifft prinzipiell aber alle hier aufgeführten Parameter. Geringe Interventionsdichte und (wenige Monate nach der Eröffnung des SBZ) z. T. relativ geringe Interventionsdauer lassen aus theoretischer Sicht kaum nachweisbare Effekte auf komplexe Kompetenzbereiche wie Sprache und Gesundheitsbewusstsein oder nur mittelfristig veränderbare Konstrukte wie das soziale Selbstkonzept oder das Körperselbstwertgefühl erwarten. Die mit den skizzierten Instrumenten erhobenen Daten dienen damit weniger einer Wirkungsanalyse, sondern vielmehr einer Beschreibung des Status Quo der NutzerInnen. Sie können ggf. als Baseline für weitere Erhebungen verstanden werden, die sich jedoch aus den genannten Gründen (geringe Interventionsdichte) sinnvoller Weise nicht nur auf eine Evaluation von Maßnahmen des SBZ beziehen sollten, sondern eher auf eine Evaluation des größeren Kontextes der Entwicklung der Bildungslandschaft auf den Elbinseln.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den fünf skizzierten Kompetenzaspekten der Reihe nach vorgestellt (Tab. 70-74) und anschließend zusammenfassend kurz diskutiert.

Ergebnisse zu Einstellungen der NutzerInnen zum Aufsuchen von Sprach- oder Bewegungssituationen

Tabelle 70: Items zu Einstellungen der KursteilnehmerInnen zum Aufsuchen von Sprach- oder Bewegungssituationen.

Item	Angebotsgruppe	N	Min	Max	AM	SD
Ich habe Lust bekommen, mich mit anderen zum Sport zu treffen	bewegungsbezogene Kurse	51	1	4	3,5	0,9
Ich habe im Kurs noch mehr Lust auf Bewegung und/oder Sport bekommen	bewegungsbezogene Kurse	51	1	4	3,6	0,7

kommen	sprachbezogene Kurse	9	2	4	3,3	0,9
Ich habe Lust bekommen, mich mehr mit anderen Leuten zu unterhalten	bewegungsbezogene Kurse	51	1	4	3,3	1,0
Ich habe Lust bekommen, mich mit anderen Leuten auf Deutsch zu unterhalten	bewegungsbezogene Kurse	51	1	4	3,6	0,8
Ich habe Lust bekommen, die Deutsche Sprache besser zu lernen	sprachbezogene Kurse	9	1	4	3,7	1,0

Die Daten zeigen eine grundsätzlich positive Einstellungen der befragten NutzerInnen zum Aufsuchen von Sprach- oder Bewegungssituationen (Mittelwerte von 3,3 bis 3,6) , die zumindest in der Itemformulierung z. T. auch explizit auf Wirkungen der Kursangebote zurückgeführt wird. Interessant sind hier die hohen Standardabweichungen der Daten die zeigen, dass das Antwortverhalten der Befragten relativ breit um den Mittelwert streut. Es wurden also durchaus auch sehr unterschiedliche Antwortmöglichkeiten genutzt, die (bis auf ein Item) jeweils die volle Bandbreite des Antwortformates spiegeln (Minimum 1 und Maximum 4).

Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass einzelne NutzerInnen die Items sehr niedrig beantworten und damit eine eher negative Einstellung zum Aufsuchen von Sprach- oder Bewegungssituationen haben. Hier wäre es angeraten, über vertiefende Nachfragen die Gründe für das deutliche Abweichen der Einstellungen in diesen Fällen zu ergründen, um daraus Hinweise für eine Optimierung der Angebote ableiten zu können.

Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept und Körper selbstwertgefühl der NutzerInnen

Tabelle 71: Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept der NutzerInnen.

Item	Angebotsgruppe	N	Min	Max	AM	SD
SOZIALES SELBSTKONZEPT – Selbsteinschätzung der NutzerInnen	bewegungsbezogene Kurse	134	1	4	3,4	0,6
	sprachbezogene Kurse	134	1	4	3,3	0,8
	Psychomotorik	134	1	4	3,4	1,0
	Sportunterricht	134	1	4	3,5	0,8
	Gesamt	134	1	4	3,4	0,6
Ich bin bei anderen Menschen* sehr beliebt	bewegungsbezogene Kurse	56	1	4	3,3	0,7

	sprachbezogene Kurse	10	1	4	3,4	1,1
	Psychomotorik	28	1	4	3,4	1,0
	Sportunterricht	40	1	4	3,3	0,8
	Gesamt	134	1	4	3,3	0,8
Mit anderen Menschen freunde ich mich leicht an	bewegungsbezogene Kurse	56	1	4	3,4	0,8
	sprachbezogene Kurse	10	1	4	3,5	1,1
	Psychomotorik	28	2	4	3,7	0,7
	Sportunterricht	40	1	4	3,6	0,7
	Gesamt	134	1	4	3,5	0,8
Andere Menschen gehen mir aus dem Weg (invers)**	bewegungsbezogene Kurse	56	1	4	3,5	1,0
	sprachbezogene Kurse	10	1	4	3,0	1,2
	Psychomotorik	28	1	4	3,5	1,0
	Sportunterricht	40	1	4	3,2	1,1
	Gesamt	134	1	4	3,4	1,0

*Die Formulierung im Fragebogen der Vor- und Grundschul Kinder lautete hier und in allen drei Items: „Kinder“ statt „Menschen“.

**Invers bedeutet, dass die Antwortwerte für dieses Item hier invertiert wurden, so dass hohe Werte nach der Invertierung eine positive Aussage bedeuten (als geringe Zustimmung zum Item)

Die Daten zeigen, dass das soziale Selbstkonzept der Befragten über die verschiedenen Angebotsgruppen (und damit auch Altersstufen) hinweg recht positiv ausgeprägt ist. Die Menschen im Stadtteil, die in Angeboten des SBZ angetroffen wurden, scheinen hier durchaus über wertvolle Ressourcen zu verfügen. Es wäre denkbar, dass hier ein Selektionseffekt vorliegt: Möglicherweise sind die 134 Befragten nicht repräsentativ für alle Menschen im Stadtteil, sondern in den SBZ-Angeboten finden sich vor allem solche Menschen, die (bereits) über gute soziale Ressourcen und Einbindung verfügen – und letztlich vielleicht auch deshalb den Weg zum SBZ gefunden haben. Repräsentative Vergleichserhebungen könnten hier Aufschluss bringen.

Auf jeden Fall jedoch zeigen die Daten an, dass die am SBZ engagierten Menschen im Umgang mit Anderen eher offen und zugänglich sind. Möglicherweise könnte dieses Potential dafür genutzt werden, systematisch über bisherige NutzerInnen weitere NutzerInnen anzuwerben.

Tabelle 72: Ergebnisse zum Körperselbstwertgefühl der TeilnehmerInnen der bewegungsbezogenen Kurse.

		N	Min	Max	AM	SD
Kurzskala KÖRPERSELBSTWERTGEFÜHL - Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen bewegungs- bezogener Kurse		48	1,00	4,00	3,2	0,7
Ich finde meinen Körper schön		48	1,0	4,0	3,0	1,0
Ich mag meinen Körper so wie er ist		48	1,0	4,0	3,4	0,8
Ich fühle mich unwohl mit meinem Körper (invers)		48	1,0	4,0	3,2	1,1
Kurzskala KÖRPERSELBSTWERTGEFÜHL - ausdifferenziert für die einzelnen Kursange- bote	Mittleres Alter TN					
ZUMBA	44	4	1	3	2,4	1,0
Molligengymnastik	72	4	2	3	2,5	0,6
Tischtennis	66	4	1	4	2,9	1,1
Fitness	69	5	1	4	2,9	1,0
Rückenfit	81	3	3	4	3,3	0,5
Badminton für Erwachsene	45	5	3	4	3,3	0,5
Damengymnastik	77	12	2	4	3,4	0,6
Badminton für Kinder und Jugendliche	11	6	3	4	3,4	0,4
Basketball für Alle (inklusiv)	15	4	3	4	3,5	0,3
Jedermannsport	72	1	4	4	4,0	.

Die Daten zum Körperselbstwertgefühl wurden nur bei den TeilnehmerInnen der bewegungsbezogenen Kurse eingeholt, da sie hier am relevantesten erschienen und um die Länge der Fragebögen der Vor- und Grundschulkindern und der TeilnehmerInnen der sprachorientierten Kurse (die einen gesonderten Teil zur Sprachförderung in und durch Bewegung auszufüllen hatten) nicht zu lang werden zu lassen.

Die Befunde zeigen insgesamt ein leicht positiv gefärbtes Körperselbstwertgefühl der Befragten (Zeile 2-5 der Tabelle 72). Die hohen Standardabweichungen zeigen aber auch hier (wie bei den Einstellungen zum Aufsuchen von Sprach- oder Bewegungssituationen), dass einzelne KursteilnehmerInnen die Items sehr niedrig beantworten und damit ein weniger positiv ausgeprägtes Körperselbstwertgefühl haben. Ein Blick in die Ausdifferenzierung der Daten nach den jeweiligen Kursen (Zeile 6-16 der Tabelle 72) zeigt, dass die Daten von Kurs zu Kurs beträchtlich schwanken. So haben die TeilnehmerInnen von ZUMBA, Molligengymnastik, Tischtennis und Fitness ein eher moderat positiv ausgeprägtes Körperselbstwertgefühl Werte zwischen 2,4 und 2,9), während die TeilnehmerInnen des inklusiven Kurses „Basketball für Alle“ und

des Kurses „Jedermannsport“ ein deutlich positiv ausgeprägtes Körperselbstwertgefühl zeigen (Werte zwischen 3,5 und 4,0; im Falle des zuletzt genannten Kurses jedoch mit einer Datenbasis von N = 1). Ein systematischer Zusammenhang zum mittleren Alter der KursteilnehmerInnen ist nicht erkennbar.

Die Befunde können als wichtige Hintergrundinformation für Kursleitungen dienen, um ihr Angebot entsprechend auf Bedarfe bezüglich einer Stabilisierung oder Verbesserung des Körperselbstwertgefühls zu gestalten.

Insgesamt ist bei den eher positiv gefärbten Werten der Befragten wie bei den Befunden zum Sozialen Selbstkonzept zu vermuten, dass es sich um einen Selektionseffekt handelt und die Befragten nicht repräsentativ für die Menschen im Stadtteil sind: Möglicherweise haben vor allem solche Personen einen Zugang zu den bewegungsbezogenen Angeboten des SBZ gefunden, deren Körperselbstwertgefühl relativ positiv ausgeprägt ist. Besonders hilfreich wären die Angebote jedoch vor allem auch für Personen, die sich nicht wohl in ihrem Körper fühlen und diese Situation über positive Bewegungserfahrungen verbessern könnten. Es bleibt zu überlegen, wie dieser Personenkreis für die SBZ-Kurse angesprochen und gewonnen werden kann.

Ergebnisse zur Selbst- und Fremdeinschätzung Gesundheitsbewusstsein

Die Items zum Gesundheitsbewusstsein wurden auf Seiten der NutzerInnen nur in den Kursangeboten des SBZ abgefragt, um den Fragebogen für die Vor- und Grundschul Kinder nicht zu lang werden zu lassen. Auf Seiten der AngebotsleiterInnen wurden die Items in allen Angeboten erhoben (vgl. Tab. 73).

Tabelle 73: Ergebnisse zum Gesundheitsbewusstsein der NutzerInnen.

		N	Min	Max	AM	SD
GESUNDHEITSBEWUSSTSEIN – Selbsteinschätzung der NutzerInnen	bewegungsbezogene Kurse	49			3,7	0,4
	sprachbezogene Kurse	9			3,4	0,7
	Gesamt	58			3,7	0,5
Ich bin mir klar darüber, dass Bewegung mein Wohlbefinden und meine Gesundheit verbessern kann	bewegungsbezogene Kurse	49	3	4	3,9	0,2
	sprachbezogene Kurse	9	3	4	3,9	0,3
	Gesamt	58	3	4	3,9	0,2
Ich messe Bewegung in meinem Alltag einen großen Stellenwert zu (p = 0,006)	bewegungsbezogene Kurse	49	1	4	3,6	0,6
	sprachbezogene Kurse	9	1	4	2,9	1,1

	Gesamt	58	1	4	3,5	0,8
Ich versuche, Bewegung immer wieder in meinen Alltag zu integrieren	bewegungsbezogene Kurse	49	1	4	3,6	0,8
	sprachbezogene Kurse	9	2	4	3,3	0,9
	Gesamt	58	1	4	3,5	0,8
GESUNDHEITSBEWUSSTSEIN – Fremdeinschätzung der AngebotsleiterInnen	bewegungsbezogene Kurse	11	2	4	3,4	0,6
	sprachbezogene Kurse	1			2,0	
	Psychomotorik	6			3,0	0,6
	Sportunterricht	3			2,3	0,3
	Gesamt	21			3,1	0,7
Die Kursteilnehmer/innen* sind sich klar darüber, dass Bewegung ihr Wohlbefinden verbessern kann (p = 0,037)	bewegungsbezogene Kurse	11	2	4	3,5	0,7
	sprachbezogene Kurse	1	3	3	3,0	
	Psychomotorik	6	3	4	3,7	0,5
	Sportunterricht	3	2	3	2,3	0,6
	Gesamt	21	2	4	3,4	0,7
Die Kursteilnehmer/innen messen Bewegung in ihrem Alltag einen hohen Stellenwert zu (p = 0,020)	bewegungsbezogene Kurse	11	2	4	3,4	0,7
	sprachbezogene Kurse	1	2	2	2,0	
	Psychomotorik	6	2	4	2,7	0,8
	Sportunterricht	3	2	2	2,0	0,0
	Gesamt	21	2	4	2,9	0,8
Die Kursteilnehmer/innen versuchen, Bewegung in ihren Alltag zu integrieren (p = 0,040)	bewegungsbezogene Kurse	11	2	4	3,4	0,8
	sprachbezogene Kurse	1	1	1	1,0	
	Psychomotorik	6	2	4	2,7	0,8
	Sportunterricht	3	2	3	2,7	0,6
	Gesamt	21	1	4	3,0	0,9

*Die Formulierung im Fragebogen der Angebotsleiter Psychomotorik und Regelsportunterricht lautete hier und in allen drei Items: „Kinder“ statt „KursteilnehmerInnen“.

Die Daten sprechen insgesamt für ein recht gut bis noch zufriedenstellend ausgeprägtes Gesundheitsbewusstsein der NutzerInnen, zeigen jedoch auch deutliche Unterschiede zwischen den NutzerInnen der unterschiedlichen Angebotsgruppen. So fallen die Wertungen im Rahmen der sprachorientierten Angebote sowohl in der Selbsteinschätzung der KursteilnehmerInnen (Mittel 3,4; SD = 0,7) als auch in der Einschätzung durch die Kursleitung (Mittel = 2,0; hier allerdings N = 1) gegen die Werte der bewegungsorientierten Angebote ab (Selbsteinschätzung Mittel 3,7; SD = 0,4; Kursleitereinschätzung 3,4; SD = 0,6).

Aber auch das Gesundheitsbewusstsein der Grundschüler wird zumindest in der Einschätzung durch die Lehrkräfte deutlich kritischer beurteilt als in den anderen Angeboten. Insgesamt bewerten die AngebotsleiterInnen das Gesundheitsbewusstsein ihrer TeilnehmerInnen etwas kritischer als die TeilnehmerInnen selbst. Dies könnte allerdings auch in unterschiedlichen subjektiven Maßstäben begründet liegen: Personen, die sich insgesamt weniger bewegen, schätzen möglicherweise bereits geringe Bewegungsumfänge als eine hohes Engagement ein. Vor diesem Hintergrund sollten die hier referierten Selbsteinschätzungen zum Gesundheitsbewusstsein nicht überbewertet werden.

Ergebnisse zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Sprachkompetenz

Vor dem Hintergrund der Schwerpunktsetzungen innerhalb der Zielsetzungen des SBZ nimmt die Förderung der Sprachkompetenz einen zentralen Stellenwert ein. Deshalb wurden die Items zur Selbst- bzw. Fremdeinschätzung der Sprachkompetenz in allen Angebotsgruppen erhoben, und zwar sowohl aus Perspektive der NutzerInnen als auch aus Perspektive der AngebotsleiterInnen (vgl. Tab. 74).

Tabelle 74: Ergebnisse zur Sprachkompetenz der NutzerInnen.

		N	Min	Max	AM	SD
SPRACHKOMPETENZ – Selbsteinschätzung der Nutzerinnen	bewegungsbezogene Kurse	56			3,7	0,4
	sprachbezogene Kurse	9			3,4	0,5
	Psychomotorik	28			3,8	0,3
	Sportunterricht	40			3,7	0,3
	Gesamt	133			3,7	0,4
Ich kann mich in vielen alltäglichen Situationen, z. B. beim Bäcker, auf Deutsch verständigen (p = 0,064)	bewegungsbezogene Kurse	56	3	4	3,9	0,3
	sprachbezogene Kurse	9	2	4	3,6	0,7
	Psychomotorik	28	2	4	3,9	0,4
	Sportunterricht	40	2	4	3,8	0,4

	Gesamt	133	2	4	3,9	0,4
Ich kenne auf Deutsch viele Wörter und Sätze (p = 0,009)	bewegungsbezogene Kurse	56	3	4	3,9	0,3
	sprachbezogene Kurse	9	2	4	3,3	0,9
	Psychomotorik	28	2	4	3,9	0,5
	Sportunterricht	40	2	4	3,8	0,6
	Gesamt	133	2	4	3,8	0,5
Ich kann anderen Personen (Kindern/Erwachsenen) etwas auf Deutsch erklären (p = 0,001)	bewegungsbezogene Kurse	56	2	4	3,8	0,5
	sprachbezogene Kurse	9	1	4	3,0	1,0
	Psychomotorik	28	3	4	3,9	0,3
	Sportunterricht	40	1	4	3,8	0,7
	Gesamt	133	1	4	3,7	0,6
Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, frage ich nach	bewegungsbezogene Kurse	56	1	4	3,3	1,2
	sprachbezogene Kurse	9	3	4	3,9	0,3
	Psychomotorik	28	1	4	3,7	0,9
	Sportunterricht	40	1	4	3,6	1,0
	Gesamt	133	1	4	3,5	1,1
SPRACHKOMPETENZ – Fremdeinschätzung der AngebotsleiterInnen	bewegungsbezogene Kurse	10			3,4	0,3
	sprachbezogene Kurse	4			3,5	0,6
	Psychomotorik	8			2,8	0,2
	Sportunterricht	3			2,6	0,3
	Gesamt	25			3,1	0,5
Die Kursteilnehmer/innen können anderen Personen etwas auf Deutsch erklären (p = 0,018)	bewegungsbezogene Kurse	10	3	4	3,7	0,5
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,5	0,6
	Psychomotorik	8	2	4	3,0	0,5
	Sportunterricht	3	3	3	3,0	0,0

	Gesamt	25	2	4	3,4	0,6
Wenn die Kursteilnehmer/innen Deutsch sprechen, dann haben sie eine gute Aussprache	bewegungsbezogene Kurse	10	3	4	3,5	0,5
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,5	0,6
	Psychomotorik	8	2	3	2,4	0,5
	Sportunterricht	3	2	3	2,3	0,6
	Gesamt	25	2	4	3,0	0,8
Wenn die Kursteilnehmer/innen etwas auf Deutsch nicht verstehen, fragen sie nach	bewegungsbezogene Kurse	10	0	4	2,2	1,2
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,5	0,6
	Psychomotorik	8	2	3	2,6	0,5
	Sportunterricht	3	2	3	2,3	0,6
	Gesamt	25	0	4	2,6	1,0
Die Kursteilnehmer/innen können sich in alltäglichen Situationen auf Deutsch verständigen (p < 0,000)	bewegungsbezogene Kurse	10	2	4	3,6	0,7
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,5	0,6
	Psychomotorik	8	3	3	3,0	0,0
	Sportunterricht	3	3	3	3,0	0,0
	Gesamt	25	2	4	3,3	0,6
Die Kursteilnehmer/innen kennen auf Deutsch viele Wörter und Sätze (p < 0,000)	bewegungsbezogene Kurse	10	3	4	3,9	0,3
	sprachbezogene Kurse	4	3	4	3,5	0,6
	Psychomotorik	8	3	3	3,0	0,0
	Sportunterricht	3	2	3	2,3	0,6
	Gesamt	25	2	4	3,4	0,6

Die Befunde zeigen ein sehr differenziertes Bild: Insgesamt erscheinen die Einschätzungen der Sprachkompetenzen der SBZ-NutzerInnen erfreulich positiv, jedoch geben die NutzerInnen positivere Wertungen ihrer Sprachkompetenzen an als die AngebotsleiterInnen.

Bei der Betrachtung der Werte zu den Sprachkompetenzen der BewegungskursteilnehmerInnen ist zu bedenken, dass 52 Person (von 66 Befragten) angaben, zuhause

„nur Deutsch“ zu sprechen, der Anteil an Personen mit deutlichem Sprachförderbedarf also nicht sehr hoch ausfällt (vgl. Kap. 4.9.1, Punkt Nutzungsstruktur).

Mit besonderer Vorsicht müssen die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der NutzerInnen der sprachbezogenen Kurse betrachtet werden. Von den 22 befragten TeilnehmerInnen waren nur 9 in der Lage, den Fragebogen (häufig mit intensiver Hilfe der TesthelferInnen) auszufüllen. Die Güte der erhobenen 9 Fragebögen muss aufgrund der Sprachprobleme angezweifelt werden. Im Sinne einer Selektivität der Stichprobe muss außerdem angenommen werden, dass die hier dargestellten Befunde nur für die schon etwas fortgeschritteneren SprachlernerInnen gelten und dass eine Einschätzung der Sprachkompetenzen der hier nicht aufgeführten KursteilnehmerInnen deutlich kritischer ausfallen müsste – was allerdings in Sprachförderkursen selbstverständlich in der „Natur der Sache“ liegt.

In der Einschätzung der AngebotsleiterInnen schneiden die sprachbezogenen Kurse besser ab als alle anderen Angebote (Mittel 3,5; Mittel der anderen Angebotsgruppen zwischen 2,6 und 3,4). Selbst- und Fremdeinschätzung klaffen hier also deutlich auseinander, was sonst an kaum einer anderen Stelle der quantitativen Erhebungen festgestellt wurde. Möglicherweise legen die 4 befragten Kursleitungen der sprachorientierten Kurse einen niedrigen Maßstab für ihre Bewertungen der Sprachkompetenzen der NutzerInnen an als die AngebotsleiterInnen der übrigen Kurse, da sie im Kursalltag deutliche Verbesserungen der Sprachkompetenzen erleben.

Die Leitungen der Psychomotorikangebote und die Lehrkräfte des Regelsportunterrichts bewerten die Sprachkompetenzen der Kinder in ihren Angeboten mit Werten zwischen 2,6 und 2,8 verhalten positiv. Bei den bewegungsbezogenen Kursen, die von den KursleiterInnen recht positiv bewertet werden (Mittel 3,4; SD = 0,3) fällt nur ein Item etwas aus dem Rahmen, nämlich „Wenn die Kursteilnehmer/innen etwas auf Deutsch nicht verstehen, fragen sie nach“ (Mittel: 2,2; SD = 1,2). Hier zeigt die Chance, durch entsprechende Aufforderungen zum Fragen und Reflexionsangebote die Qualität der Sprachförderung in den Kursen noch zu erhöhen.

Zusammenfassung der Ergebnisse zu Kompetenzen der NutzerInnen

Insgesamt fallen die Fremd- und Selbsteinschätzungen zum Gesundheitsbewusstsein und zur sprachlichen Kompetenz der befragten NutzerInnen sehr positiv aus. Dies gilt insbesondere für den Bereich der sprachlichen Kompetenzen zu denken, da für die Zielgruppe des SBZs ein erhöhter Sprachförderbedarf bestehen sollte.

Zur Einordnung der positiven Bewertungen könnten die Erläuterungen und Einschränkungen hilfreich sein, die im nachfolgenden Kapitel 4.9.7 im Hinblick auf die Güte der Daten gegeben werden.

4.9.7 Kritische Anmerkungen und Fazit zur summativen Evaluation

Die Ergebnisse der summativen Evaluation fallen in vielen Bereichen positiv aus. Diese auf den ersten Blick erfreulichen Ergebnisse dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Basis der Daten, die diesen Eindruck vermitteln, an vielen

Stellen zu kritisieren ist. Im Verlauf der Ergebnisdarstellung wurden diese Punkte bereits angesprochen und sollen im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden.

- Die in den bewegungsorientierten Angeboten Befragten weisen zu 80% einen muttersprachlich deutschen Sprachstatus auf. Dies ist als ein positiver Selektionseffekt zu bezeichnen, dem bspw. die hohe Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen durch die KursteilnehmerInnen geschuldet sein dürfte. Dass die bewegungsorientierten Angebote des SBZs vorwiegend von Personen ohne besonderen Sprachförderbedarf aufgesucht werden steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zu den Zielsetzungen des SBZs. Denn obwohl Personen ohne Sprachförderbedarf als wichtiges Sprachvorbild fungieren können (und also in den Kursen unbedingt vertreten sein sollten), kann eine Sprachförderung ohne Personen mit Sprachförderbedarf nicht realisiert werden.
- Diejenigen TeilnehmerInnen der Sprachkurse, die in deutscher Sprache auskunftsfähig waren, repräsentieren nicht die Grundgesamtheit der Sprachkurs teilnehmerInnen sondern verfügen bereits über ein ungewöhnlich hohes Sprachniveau im Rahmen dieser Teilstichprobe. Trotzdem muss die Güte der Angaben dieser Personen auch vor dem Hintergrund von Verständnisproblem bezüglich der Itemformulierungen angezweifelt werden. Die meisten Fragebögen dieser Teilstichprobe wurden zwar unter intensiver Betreuung der TesthelferInnen ausgefüllt, jedoch kann diese Maßnahme Verständnisschwierigkeiten nicht komplett ausschließen. Problematisch erscheint neben der Selektivität der Stichprobe und der möglicherweise eingeschränkten Auskunftsfähigkeit der Befragten in deutscher Sprache die geringe Größe der Stichprobe (N = 10).
- Die NutzerInnen können die Qualität der Angebote sowie ihre sprachlichen Kompetenzen und die Güte ihres Gesundheitsbewusstseins möglicherweise nicht realistisch einschätzen, da ihnen Vergleichsmaßstäbe fehlen (dagegen sprechen jedoch zumindest für den Bereich der Kompetenzen die positive Einschätzung durch die Angebotsleitungen).
- NutzerInnen und insbesondere AngebotsleiterInnen sind aller Wahrscheinlichkeit nach in Bezug auf ihre Antworten zur Einschätzung der Angebotsqualität und teilw. der Kompetenzen nicht frei von dem Problem des Antwortverhaltens im Sinne der sozialen Erwünschtheit. Erstere möglicherweise begründet durch eine Loyalität gegenüber der Kursleitung; Zweitere möglicherweise auf Grund der Tatsache, dass die Evaluationsergebnisse in Zusammenhang mit einer Anerkennung der Kurse am SBZ gebracht werden könnten.

Die Daten weisen verschiedene methodische Probleme auf, die auf die nicht geprüfte Testgüte der Fragebögen zurückzuführen sind. Insbesondere liegt hier die Vermutung des „Deckeleffekts“ der Itemschwierigkeit nahe: Möglicherweise waren die abgefragten Items zu „leicht“ formuliert, also so, dass eine positive Beantwortung nahe

lag und negative Bewertungen unwahrscheinlich waren. So handelte es sich z.B. bei den erfragten sprachlichen Kompetenzen im Wesentlichen um alltagssprachliche CALBs und nicht um bildungssprachliche BICs (vgl. Arzberger & Erhorn, 2013b, S. 6). Die genannten methodischen Mängel erscheinen bedeutsam und sind den begrenzten Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitforschung geschuldet. Um belastbare Daten zu generieren, müssten weitere wissenschaftliche Begleitungen ermöglicht werden, die über die Ressourcen verfügen, die vorliegenden Erhebungsinstrumente entsprechend weiter zu entwickeln. Konkret wäre eine Prüfung der Testgüte und ggf. entsprechende Überarbeitung der Items sowie eine Übersetzung der Fragebögen in die jeweilige Muttersprache der Befragten hilfreich, um belastbares Datenmaterial zu generieren. Die im Rahmen dieser Evaluation vorgelegten Fragebögen könnten als Ausgangspunkt solcher Weiterentwicklungen dienen.

Zusammenfassend ist in Bezug auf die Ergebnisse der summativen Evaluation noch einmal festzuhalten, dass den hier präsentierten Daten ein explorativer Charakter zukommt und sie nur sehr bedingt für Interpretationen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen herangezogen werden können. Die formative Evaluation erscheint schon im Hinblick auf die zeitliche Taktung der Begleitforschung im Verhältnis zur Entwicklung des SBZ deutlich relevanter: Nur 3 Monate Laufzeit des neu eröffneten SBZ konnten im Rahmen der summativen Evaluation abgebildet werden, jedoch knapp 2 Jahre lang der Prozess der Entwicklung des SBZ formativ begleitet werden. Die Ergebnisse der formativen Evaluation (Kap. 4.1 bis 4.3 sowie 4.6 bis 4.8) erscheinen im Vergleich zu denen der summativen Evaluation gut belastbar.

5. Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten, dass das SBZ ein herausragendes und in der Bildungslandschaft auch weit über Hamburg hinaus einmaliges Projekt darstellt, das wichtige aktuelle Bildungsbedarfe aufgreift und diesen durch ein innovatives und aus wissenschaftlicher Sicht äußerst vielversprechendes Konzept nachkommt. Dies gilt sowohl für den Ansatz der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung als auch für das Konzept der lokalen vernetzten Bildungslandschaft, welches insbesondere von den Mitgliedern der Koordinierungsgruppe mit Unterstützung des Netzwerkmanagements getragen wird.¹⁰¹ Zu dieser Einschätzung gelangt die Wissenschaftliche Begleitforschung einerseits auf Basis der gewonnenen und im Abschlussbericht dokumentierten Erkenntnisse (auch im Vergleich mit anderen bereits bestehenden Maßnahmen und Projekten) und andererseits durch die Wahrnehmung eines intensiven Interesses von Fachverbänden und ExpertInnen am SBZ (dafür spricht u. a. bereits eine rege Tagungstätigkeit von Fachgremien und -verbänden in den Räumen des SBZ sowie die erhebliche Resonanz auf die vom SBZ veranstalteten Fachtage 2011 und 2013). **Deshalb empfiehlt die Wissenschaftliche Begleitforschung grundsätzlich nachdrücklich, das Engagement am SBZ fortzusetzen und die Konzepte auf die Bildungseinrichtungen der Elbinseln, insbesondere auf die Einrichtungen im Vor- und Grundschulbereich, auszudehnen.**

Um die im Folgenden auszuführenden einzelnen Empfehlungen (Punkte 5.1 und 5.2) und Forschungsperspektiven (Punkt 6) umsetzen zu können, werden entsprechende Ressourcen zur Sicherstellung der Betriebskosten des SBZ sowie personale Ressourcen zur Fortführung und Weiterentwicklung des Projektes durch das Netzwerkmanagement und die Wissenschaftliche Begleitung benötigt. **Die Wissenschaftliche Begleitforschung empfiehlt nachdrücklich, Mittel für die genannten Bedarfe zur Verfügung zu stellen.**

Mit den im Bericht beschriebenen Bausteinen hat die wissenschaftliche Begleitforschung den lokalen Akteuren, insbesondere vertreten durch die Koordinierungsgruppe, und dem Netzwerkmanagement konzeptionelle Impulse im Bereich der Sprach- und Bewegungsförderung und der Projektentwicklung vorgelegt. Aufgrund der Projektarchitektur des SBZs bzw. der BOE liegen die Kompetenzen und die Verantwortung für eine Umsetzung/Berücksichtigung der Impulse im Zuge der Projektentwicklung bei den lokalen Akteuren.

Über die beständige Auseinandersetzung mit der Idee der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen der in diesem Bericht skizzierten Bausteine sowie über Gespräche und Diskussionen in der Koordinierungsgruppe selbst und die so angeregte Reflexion ihrer eigenen Praxis konnten die Mitglieder der Gruppe sich eine hohe Expertise im Themenfeld aneignen. Diese Expertise einerseits und die Tatsa-

¹⁰¹ An dieser Stelle soll noch einmal ausdrücklich das mehrjährige und z. T. beachtliche Engagement der Mitglieder der Koordinierungsgruppe gewürdigt werden.

che eines funktionierenden Netzwerks andererseits stellen gleichsam die Basis dar, auf der die folgenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung des SBZ aufbauen bzw. von der diese Empfehlungen aufgegriffen werden können.

Zwar wurden viele Gesichtspunkte bereits im Verlauf der Begleitforschung im Kontext der Koordinierungsgruppe, an der ein Vertreter der wissenschaftlichen Begleitforschung regelmäßig teilnahm, beratend eingebracht. Im Übrigen ist in diesem Zusammenhang auch darauf zu verweisen, dass das SBZ in der oben beschriebenen Art und Weise im Kern die Funktion eines Netzwerkknotens in der Bildungslandschaft Elbinseln wahrnimmt, also gerade die konkreten Kooperationsbemühungen der vorhandenen Einrichtungen unterstützt – in diesem Fall eben über das Profil der Sprach- und Bewegungsangebote. Über diesen Zusammenhang wird sich das Bewerbungspotenzial in erster Linie weiter entwickeln. Dabei spielen eine besondere Rolle auch die Kooperationen mit dem LI, der Elbinselschule (mit entsprechendem multisensuellen Profil) und dem Zusammenschluss der FörderkoordinatorInnen aller Schulen (ehemals SprachlernkoordinatorInnen), die im SBZ einen hervorragenden Ort ihrer Zusammenarbeit finden können.

Es gilt, die genannten Potentiale in der weiteren Entwicklung des SBZ auszubauen.

5.1. Entwicklungsbedarf für den Anteil von Angeboten der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung

Im Kontext der Betrachtungen zur Angebotsstruktur des SBZs (vgl. Baustein I), wurde deutlich, dass zum Erhebungszeitpunkt laut Belegungsplan 60 % der vorhandenen Angebote den Anspruch der Bewegungsförderung, 20 % den Anspruch der Sprachförderung und 20 % den Anspruch der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung erheben. Zukünftig sollte sich dieses Verhältnis, im Sinne des Leitbildes und der Wirkungskette, weiter zugunsten von Angeboten der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung verschieben.

Dem skizzierten Entwicklungsbedarf könnte mit den nachfolgend genannten Maßnahmen begegnet werden.

5.1.1. Weiterentwicklung vorhandener Angebote

Einige der vorhandenen Bewegungs- und Sprachangebote besitzen ein Potential zu Angeboten der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung weiterentwickelt zu werden, indem die Bewegungsangebote noch wesentlich deutlicher als bisher sprachlich akzentuiert und Bewegung noch wesentlich systematischer als bisher in die Sprachangebote integriert wird. Anregungen wie dies geschehen kann, wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Kontext der zielgruppenspezifischen Werkstattreihen (Veranstaltungen, Ordner, Hospitationen) gegeben. Zudem sind die zielgruppenspezifischen Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen der „Handreichungen“ (siehe Baustein G) in Form von Prinzipien und Beispielen zur praktischen Umsetzung übersichtlich zusammengefasst worden. Die Wei-

terentwicklung der Angebote kann also einerseits aus der „Perspektive der Praxis“ von den lokalen Akteuren vorangetrieben werden; andererseits ist diese Perspektive notwendig durch (externe) Hilfe zu ergänzen. Für eine systematische Weiterentwicklung der Angebote im Sinne der Projektziele sind damit zum einen zeitliche Ressourcen der Akteure und zum anderen die Unterstützung durch Personen mit besonderer fachlicher Expertise unerlässlich. Allerdings ist eine solche Weiterentwicklung von Angeboten im Sinne einer Sprach- und Bewegungsförderung nicht für alle Angebote möglich. Zudem sind die weiterzuentwickelnden Angebote darauf angewiesen, dass sie von Personen mit einem spezifischen Förderbedarf im Bereich des Spracherwerbs bzw. der Bewegung besucht werden. Denn ohne Personen mit entsprechendem Förderbedarf kann der Anspruch einer Sprach- und Bewegungsförderung nicht eingelöst werden. Wie die Daten zur Nutzungsstruktur, die im Rahmen der summativen Evaluation erhoben worden sind, besteht in diesem Bereich, insbesondere im Kontext der Bewegungsangebote, noch Handlungsbedarf. Erste Hinweise, wie Personen mit Sprachförderbedarf verstärkt gewonnen werden können, konnten im Rahmen der Portraits der Nutzergruppen (vgl. Baustein C) gegeben werden. Es besteht an dieser Stelle jedoch weiterhin Forschungsbedarf.

Empfehlungen:

- Die Weiterentwicklung von Angeboten mit einem Potential für eine integrierte Sprach- und Bewegungsförderung als eine der wichtigsten Aufgaben des SBZ fokussieren.
- Fortbildung und Unterstützung von Anbietern, die ihre Angebote im Sinne einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung weiterentwickeln wollen durch die Fortsetzung der formativen Evaluation.
- Konzeptionelle Versuche, die Ausrichtung der bestehenden Angebote verstärkt an die Interessen/Bedarfe von Personen mit besonderem Förderbedarf anzupassen (vgl. auch Punkt 5.2.1).

5.1.2. Etablierung neuer Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung

Konzepte der Sprach- und Bewegungsförderung sind nicht völlig neu. Insbesondere im therapeutischen Bereich, aber auch im Bereich der Elementar-, Primar- und Erwachsenenpädagogik existieren bereits mehr oder minder weit ausgearbeitete Konzepte der Sprach- und Bewegungsförderung (vgl. Baustein E). Vor diesem Hintergrund ist wahrscheinlich, dass verschiedene lokale und überregional tätige Akteure bereits unterschiedliche Formen einer Sprach- und Bewegungsförderung praktizieren. Diese Akteure sollten nach Möglichkeit für ein Engagement im SBZ gewonnen werden. Anstrengungen dieser Art sind bereits vom Netzwerkmanagement unternommen worden und sollten fortgesetzt bzw. intensiviert werden. Auf diese Weise können zum einen einschlägige Angebote etabliert und zum anderen kann eine wertvolle Expertise, von der auch andere Akteure im Kontext des SBZs profitieren kön-

nen, hinzugewonnen werden. Da im Rahmen der Werkstattreihen (siehe Baustein F) und der Handreichungen (siehe Baustein G) zielgruppenspezifische Möglichkeiten der Sprach- und Bewegungsförderung für die Kooperationspartner, aber auch für weitere lokale Akteure und andere interessierte Akteure aufbereitet wurden, wurde auch eine konzeptionelle Grundlage für die Entwicklung neuer zielgruppenspezifischer Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung durch diese Akteure gelegt. Auf den beschriebenen Wegen kann ein wichtiger Beitrag zur Etablierung neuer Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung geleistet werden.

Empfehlungen:

- Fortführung und weitere Ausweitung des aktiven Werbens um die Kooperation (lokaler) Akteure, die zielgruppenspezifische Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung durchführen können.
- Fortbildung und Unterstützung von (lokalen) Akteuren, die zielgruppenspezifische Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung entwickeln wollen durch Weiterführung der formativen Evaluation.

5.1.3. Gestaltung der Vergabe von Raum- und Hallenzeiten

Gelingt eine Erhöhung des Anteils der Angebote, die dem Anspruch einer Verknüpfung von Sprach- und Bewegungsförderung gerecht werden, wird das SBZ zukünftig verstärkt mit dem Problem der Vergabe von Raum- und Hallenzeiten konfrontiert. Vor dem Hintergrund der beschränkten räumlichen Ressourcen des Zentrums wird darauf zu achten sein, dass besonders attraktive Zeitfenster durch Angebote besetzt sind, die möglichst im idealtypischen Sinne der SBZ-Leitlinien dem Anspruch einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung genügen. In der Aufbauphase des SBZ wurde zunächst die Notwendigkeit gesehen, die Hallen möglichst zügig mit Angeboten zu füllen. Dabei wurde in einem ersten Schritt der Erstellung des Belegungsplanes die Vergabe der Raum- und Hallenzeiten mit dem langjährigen Engagement der Kooperationspartner bei der Projektentwicklung sowie der Nutzung der zuvor auf dem Gelände des SBZs befindlichen Halle gerechtfertigt. Die Koordinierungsgruppe selbst hat durch ihre Zustimmung zu den Raumvergabekriterien sowie der turnusmäßigen Überprüfung anhand dieser Kriterien auferlegt, immer wieder zu prüfen, ob besonders attraktive Raum- und Hallenzeiten auch durch Angebote besetzt sind, die möglichst weitreichend den Zielsetzungen des SBZs entsprechen.

Auf eine in diesem Sinne nach außen transparente Praxis der Hallen- und Raumvergabe im Anschluss an diese erste Phase der Raumvergabe wird in der kommenden Entwicklung weiter zu achten sein. Insbesondere ist es wichtig, dass externen Akteuren die Nutzungsmodalitäten (z. B. Kosten für die Nutzung) niedrighschwellig zugänglich sind und leicht ersichtlich ist, nach welchen Kriterien und nach welchem Verfahren die Raum- und Hallenzeiten vergeben werden (siehe Baustein A). Die oben genannte in der Koordinierungsgruppe beschlossene turnusmäßige Überprüfung der Gestaltung des Belegungsplanes im Sinne der Raumvergabekriterien steht

an dieser Stelle *prinzipiell* der Problematik gegenüber, dass VertreterInnen von Institutionen über die Vergabe der Hallenzeiten entscheiden, die aufgrund der Belegung von Hallenzeiten durch die eigene Institution in Interessenkonflikte geraten *könnten*. Dieses durch die Projektarchitektur bedingte Spannungsfeld wird derzeit von der Koordinierungsgruppe sensibel wahrgenommen und diskutiert.

Empfehlungen:

- Sicherstellung des freien und direkten Zugangs zu wichtigen Informationen, wie Nutzungsbedingungen und Vergabeverfahren, auch an externe Akteure durch Pflege der Veröffentlichung auf der Homepage und durch weitere aktive Kontaktaufnahme (z. B. durch Aushänge, Infoblätter zur Einwerbung neuer Angebote, direkte Kontaktaufnahme usw.) zu potentiellen Anbietern; Zielgröße sollte dabei sein, aus einem größeren Angebot besonders geeignete Angebote aussuchen zu können.
- Prüfung der Bewerbungen um Raum- und Hallenzeiten unter systematischem Rückgriff auf die formulierten Raumvergabekriterien; im Zweifelsfalle Aufsuchen einer weiteren fachlich qualifizierten, jedoch unabhängigen Stelle.
- Regelmäßige Überprüfung des Belegungsplans im Hinblick auf die Auslastung und Konzeptgemäßheit der Angebote durch eine weitere fachlich qualifizierte Stelle (neben der Koordinierungsgruppe) mit unabhängigem Status (bspw. durch wissenschaftliche Institutionen). Dieser Vorgang könnte strukturell eingebettet sein, bspw. in die Entscheidungsgremien der Bildungslandschaft Eibinseln „Regionale Bildungskonferenz“ und „Offenes Bildungsforum“.

5.2. Problem der Nachfrage nach Angeboten des Sprach- und Bewegungszentrums

Das SBZ kann seine Zielsetzungen nur erreichen, wenn seine Angebote auch von Personen aus besonders relevanten Zielgruppen, insbesondere mit einem „Förderbedarf“ im Bereich des Spracherwerbs und den Bewegungsstatus, nachgefragt werden. Wie die Ergebnisse der summativen Evaluation zeigen, sind die vorhandenen Angebote des SBZs zum Zeitpunkt der Erhebung sehr unterschiedlich ausgelastet. Zudem werden Personen aus einigen wichtigen Zielgruppen bisher nur unzureichend erreicht, was sich insbesondere in der positiven Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen durch die NutzerInnen der bewegungsbezogenen Angebote zeigt (vgl. Kapitel 4.9.6). Beides stellt eine wichtige Herausforderung für das SBZ dar. Wenn Angebote im SBZ keine verpflichtende Teilnahme erfordern, wie z. B. der Schulsport, müssen Konzepte der aktiven Werbung um NutzerInnen weiterentwickelt werden. Dieser Herausforderung könnte mit den im Folgenden beschriebenen Maßnahmen begegnet werden.

5.2.1. Ausrichtung der Angebote des Sprach- und Bewegungszentrums an den Interessen der potentiellen NutzerInnengruppen

Die Berücksichtigung der Einstellungen und Interessen der Personen bzw. Personengruppen, die für eine Sache gewonnen werden sollen, stellt eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg dar. Die Einstellungen und Interessen können auf unterschiedlichen Wegen ermittelt und berücksichtigt werden. Sie können entweder direkt, über die Beteiligung von Personen aus der Zielgruppe an den Entscheidungsprozessen eingebracht oder durch Befragungen von „Experten“ und/ oder Personen aus den entsprechenden Zielgruppen ermittelt und stellvertretend in die Entscheidungsprozesse eingebracht werden. Während die erste Variante wünschenswert wäre, stellt zumindest die zweite Variante aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung einen unverzichtbaren Bestandteil der Projektentwicklung dar.

Es ist davon auszugehen, dass die Möglichkeiten der Ausrichtung der Angebote des SBZs an den Interessen der potentiellen NutzerInnen ein primäres Interesse der Kooperationspartner darstellen.

In diesem Sinne besteht aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung Handlungsbedarf. Es werden folgende Maßnahmen empfohlen:

- Ermittlung der Einstellungen und Interessen von Personen aus relevanten Zielgruppen im Umfeld des Reihertstiegviertels (siehe Baustein C).
- Einrichtung von Angeboten, die den Einstellungen und Interessen der potentiellen NutzerInnen entsprechen.¹⁰²
 - Erweiterung der Angebotspalette der Kooperationspartner im Sinne der Einstellungen und Interessen der potentiellen NutzerInnen durch die gezielte Gewinnung von Kursleitungen für die Interessen potentieller NutzerInnen. Allerdings sollten die Angebote zugleich auch den Zielsetzungen des Zentrums entsprechen.
 - Weitere Bemühungen um neue Angebote, die den Einstellungen und Interessen der potentiellen NutzerInnen in besonderem Maße entsprechen und die Projektziele verfolgen, durch neue Anbieter.

5.2.2. Bewerbung der Angebote des Sprach- und Bewegungszentrums

Eine verstärkte Ausrichtung der Angebote an den Einstellungen und Interessen der potentiellen Nutzergruppen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine bessere Frequentierung der Angebote durch Personen aus den relevanten Zielgruppen. Sie müssen zudem aktiv mit dem Angebot des SBZs vertraut gemacht werden. In diesem Sinne braucht das SBZs aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung ein über die bisher unternommenen Anstrengungen hinausgehendes Konzept, wie das eigene Angebot bei Personen aus bestimmten Zielgruppen beworben werden kann. Im Zuge von Gesprächen mit Experten im Kontext der Portraits von

¹⁰² Voraussetzung ist allerdings, dass sie den Zielsetzungen des Zentrums nicht zuwider laufen.

Nutzergruppen (siehe Baustein C) wurde deutlich, dass Anzeigen in Zeitungen, Plakate oder Flyer nur mit großen Einschränkungen geeignet sind, um Personen aus bestimmten Milieus und/ oder mit einem hohen Sprachförderbedarf zu erreichen. Notwendig sei ein persönlicher Kontakt. Ein solcher Kontakt kann insbesondere über Multiplikatoren, über „Vertrauenspersonen“ und über das Aufsuchen von Treffpunkten von Personen aus spezifischen Zielgruppen hergestellt werden.

Empfehlungen:

- Entwicklung eines über die bisher unternommenen Anstrengungen hinausgehenden Konzepts der Bewerbung des Zentrums und seiner Angebote.
- Multiplikatoren für die verschiedenen Zielgruppen ausfindig machen und diese für die Sache des SBZs gewinnen (ggf. mit Informationsmaterial ausstatten).
- Treffpunkte von Personen aus unterschiedlichen Zielgruppen ausfindig machen, dort das SBZ und seine Angebote vorstellen, das Vertrauen der Personen gewinnen und bei Interesse zur Besichtigung des Zentrums und seiner Angebote einladen.
- Weiteres Einbringen in die Stadtteilkultur (bspw. Ausbau der Teilnahme am internationalen Kinderfest usw.), Weiterentwicklung einer Festkultur bzw. Ausrichtung zielgruppenorientierter „Events“ mit hohem Aufforderungscharakter als Chance zur Kontaktaufnahme und Präsentation der Angebote des SBZ.

5.2.3. Zeitliche Abstimmung der Angebote

Im Kontext der Interviews und Gespräche, die für die Erstellung der Portraits der Kooperationspartner durchgeführt worden sind (siehe Baustein B), wurde auf das Potential hingewiesen, durch eine geschickte Terminierung von Angeboten Personen in das Zentrum zu holen und dort zu behalten. Bisher in diese Richtung unternommene Versuche sind leider erfolglos geblieben. Allerdings sollte dieser Anspruch aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung aktiv weiterverfolgt werden.

Empfehlungen:

- Angebote der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung für Kinder, während die Eltern an Sprachkursen teilnehmen, einrichten oder über Kooperationen mit anderen Trägern ermöglichen.
- Sprachförderlich gestaltete Bewegungsangebote im Anschluss an die Sprachkurse einrichten.
- Sprachförderlich gestaltete Bewegungsangebote für Eltern, die Kinder am frühen Nachmittag zu Angeboten im SBZ begleiten anbieten.

6. Forschungsperspektiven

Die inhaltliche Weiterentwicklung der Angebote des SBZ im Sinne der Leitlinien stellt nach wie vor eine Herausforderung dar. Die bisher im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitforschung ausgearbeiteten Konzepte bieten dafür eine geeignete Grundlage. Auch die Werkstattveranstaltungen, in deren Rahmen diese Konzepte an lokale Akteure weitergegeben worden sind, haben sich bewährt und sollten fortgesetzt und ausgedehnt werden. Um dem im Leitbild des SBZ formulierten Anspruch, Bewegungsangebote sprachlich zu akzentuieren und Bewegung in Sprachangebote zu integrieren, in gewünschter Weise gerecht zu werden, ist jedoch zusätzlich eine systematische und regelmäßige Arbeit mit den AngebotsleiterInnen vor Ort notwendig. In diesem Sinne wird die Fortsetzung der formativen Evaluation empfohlen. Für die Umsetzung wäre die Finanzierung einer halben wissenschaftlichen MitarbeiterInnenstelle (ca. 30 000 Euro/ Jahr) eine notwendige Rahmenbedingung.

Über eine Fortsetzung der wissenschaftlichen Begleitforschung hinaus werden aber auch Forschungsperspektiven deutlich, die über den Themenbereich der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung noch einmal unter einem besonderen Fokus akzentuieren. Dies soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Die BOE verfolgt im Kontext des Handlungsfeldes „Sprache“ das Ziel, die Lese-, Schreib- und Sprachkompetenzen aller Bewohnerinnen und Bewohner der Elbinseln, insbesondere der Kinder und Jugendlichen, zu verbessern, so dass diese im Jahre 2020 den Hamburger Durchschnitt erreichen. Ein wichtiges Teilziel stellt die Entwicklung, Erprobung und Verbreitung neuer Angebote zur sprachlichen Bildung, insbesondere im Zusammenhang mit Bewegung, auf den Elbinseln und über die Elbinseln hinaus dar (siehe Baustein A, Tab. 3).

Da der Erwerb der deutschen Sprache umso problemloser verläuft, je früher der Erwerbsprozess bzw. eine Förderung einsetzt (vgl. Tracy, 2008; Kniffka & Siebert-Ott, 2009) und auf diese Weise frühe sprachbedingte Misserfolgslebnisse in der Schule verhindert werden können, ist eine frühe Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache mit vielen Vorteilen verbunden. Die Bedeutung einer frühen Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache wird inzwischen auch in der bildungspolitischen Diskussion betont (davon zeugen diverse Maßnahmen und Förderprogramme z. B. des BMBF). Die besondere Herausforderung besteht darin, kindgemäße Konzepte der Sprachförderung im Bereich der Elementarpädagogik zu entwickeln bzw. zu implementieren, wobei dem Medium der Bewegung eine hohe Bedeutung zukommt.

In diesem Sinne wurden auf der Grundlage zentraler Bezugstheorien (siehe Baustein C & D) und bestehender Konzepte (siehe Baustein E) Angebote und Konzepte entwickelt und erprobt (siehe Bausteine F, G & H). Diese Angebote und Konzepte sollten aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung nun zunächst auf den Elbinseln verbreitet werden. Dafür sind mehrere Maßnahmen notwendig, die im Folgenden beschrieben werden.

Als institutioneller Kontext für die Ausweitung der Angebote der Sprach- und Bewegungsförderung für Klein- und Vorschulkinder kommen insbesondere Kindergärten bzw. Kindertagesstätten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Betracht. Nach einer Bestandsaufnahme durch die IBA verfügten die Elbinseln 2012 über 22 Kindertagesstätten und 7 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit Angeboten für Klein- und Vorschulkinder. Sofern diese Einrichtungen über die notwendigen personellen und räumlichen Ressourcen verfügen, sollte der Versuch unternommen werden, sie für die Einrichtung von bzw. Teilnahme an Angeboten der Sprach- und Bewegungsförderung zu gewinnen.

Sollte dies gelingen, so sollte das *Personal in den Einrichtungen fortgebildet werden*. Dabei könnte auf die im Kontext der Werkstattreihen entwickelten Konzepte zurückgegriffen werden (vgl. Baustein F). Allerdings sollten die Veranstaltungen dafür weiterentwickelt werden. Dabei sollte verstärkt auf das im Kontext der Begleitung des SBZs erstellte Videomaterial zurückgegriffen werden, um den TeilnehmerInnen ein plastisches Bild von Prinzipien und Handlungsstrategien der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung zu vermitteln und ihre Deutungs- und Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit konkreten „Fällen“ der Sprach- und Bewegungsförderung weiterzuentwickeln. Für die Zertifizierung der erfolgreichen Teilnahme sollten die TeilnehmerInnen eine Einheit der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung schriftlich planen, durchführen und auswerten. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Inhalte verstanden worden sind, das erworbene Wissen in die Praxis umgesetzt und kritisch reflektiert werden kann.

Als weiterer wichtiger Baustein sollte ein belastbares *Verfahren zur Messung von Prozessqualität* entwickelt werden, um sicherzustellen, dass in den teilnehmenden Institutionen eine zufriedenstellende Konzeptumsetzung erfolgt und noch bestehende Schwächen erkannt und gezielt bearbeitet werden können. Im Rahmen der summativen Evaluation ist allerdings deutlich geworden, dass Verfahren der Selbsteinschätzung nur begrenzt geeignet sind (vgl. Baustein I). So sind die Kinder i. d. R. noch nicht auskunftsfähig und auch die Einschätzung durch AngebotsleiterInnen ist problematisch: Sie sind nur eingeschränkt kompetent eine fachlich fundierte Einschätzung vorzunehmen und sie sind in der Gefahr erwünschte bzw. wünschenswerte Einschätzungen vorzunehmen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, ein Instrument zu entwickeln, in dessen Rahmen die Prozessqualität eines Angebots mit Hilfe der Ausprägung zunächst theoretisch (später auch empirisch) begründeter Merkmale bewertet werden kann.

Zudem sollten die Angebote bzw. Maßnahmen im Rahmen einer Interventionsstudie mit Pre-Post-Control-Design mit Follow-up Erhebung auf ihre Wirksamkeit hin geprüft werden. Dabei könnte zugleich das Instrument zur Messung von Prozessqualität validiert werden, d.h. es könnte untersucht werden, ob Angebote mit einer hohen Prozessqualität tatsächlich zu einer höheren Ausprägung von sprachlichen und motorischen Kompetenzen führen bzw. welche Merkmale weiterhin als wirksam gelten können und welche verworfen werden müssen.

Als Ergebnis des beschriebenen Vorgehens könnten die Elbinseln zu einer Modellregion der integrierten Sprach- und Bewegungsförderung im Elementarbereich entwickelt werden. Dabei könnte die Wirksamkeit (oder auch die Unwirksamkeit!) einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung nachgewiesen, übertragbare Fortbildungsformate (weiter-)entwickelt und ein Instrument zur Messung von Prozessqualität entwickelt werden. Letzteres wäre auch geeignet, um Angebote bzw. Institutionen zu zertifizieren und spezifische Fortbildungsbedarfe zu ermitteln.

7. Literaturverzeichnis

- Aksay, E. (2010). *Soziale und kulturelle Kontextbedingungen des Sportengagements von Mädchen in der Türkei*. Zugriff unter http://esport.dshs-koeln.de/198/1/DISSERTATION_von_Ebubekir_Aksay.pdf
- Alboğa, B. (2011). Die Rolle des Sports im Islam. In: Deutscher Olympischer Sportbund, DOSB / Netzwerkprojekt „Bewegung und Gesundheit - mehr Migrantinnen in den Sport“ (S. 40-41). Abgerufen am 12. September 2012 von <http://www.integration-durch-sport.de/de/integration-durch-sport/netzwerkprojekt/projektphase-2008-2011/>
- Albrecht, T. (2013). *Möglichkeiten zur Gewinnung von Frauen für Angebote im Sprach- und Bewegungszentrum Wilhelmsburg. Eine explorative Studie*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept I* (S. 3-14). Tübingen: DGVT.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013a). *Sprachförderung in Bewegung. Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013b). *Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013c). *Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Deutschkurs*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Bahlke, S., Cachay, K. & Kleindienst-Cachay, C. (2012). *Inklusion und Integration: Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten in den organisierten Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Baltes, P. B. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1-24.
- Beckmann, H., Janßen, S. & Probst, A. (2012). *Bewegtes Lernen Deutsch. Inhalte in und durch Bewegung nachhaltig verankern. 1.-4. Klasse*. Donauwörth: Auer.

Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2007). *Hamburger Kinder in Bewegung. Bewegungsverhalten, Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsmotivation von Kindern an Hamburger Grundschulen*. Hamburg: BSG.

Beyer, A., Buchcik, J., Deneke, C., Schmoecker, M. & Westenhöfer, J. (2011). *Saglik. Sozialraumorientierte Gesundheitsförderung älterer Frauen und Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Hamburg*. PowerPoint-Präsentation zu den Projektergebnissen.

Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). Einführung. Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In dies. (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 11-18). Wiesbaden: Springer.

Boos-Nünning, U., & Karakasoglu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J. & Woll, A. (2009). *Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Baden-Baden: Nomos.

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.

Brettschneider, W. D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell*. Aachen: Meyer & Meyer.

Brettschneider, W.D. & Brandl-Bredenbeck, H.D. (1997). *Sportkultur und jungendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim: Juventa.

Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *14. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: BMFSFJ.

Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.). (2008). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg: Fillibach.

- Conzelmann, A. & Blank, M. (2009). Entwicklung der Ausdauer. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 167-186). Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A. (2009). Plastizität der Motorik im Lebenslauf. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 69-86). Schorndorf: Hofmann.
- Dannenbauer, F. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83-104). Stuttgart: Fischer.
- Dege-Rüger, J. (2012). *Mittendrin – und voll daneben? Eine Bildungslandschaft im Fluss*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Deutsches Statistisches Bundesamt (26. September 2011). *Ein Fünftel der Bevölkerung in Deutschland hatte 2010 einen Migrationshintergrund*. Zugriff unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/09/PD11_355_122.html?nn=50742
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen* (rororo-Sport). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, K. (2005). *Moving Kids. Bewegungsförderung in gestaltbaren Umwelten. Projektbericht*. Hamburg: Hamburger Forum Spielräume.
- Dietrich, K. (2008). Bewegungsförderung in gestaltbaren Umwelten. In J. Funke-Wieneke & G. Klein (Hrsg.), *Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (Materialitäten, 8, S. 99–126). Bielefeld: Transcript.
- Eichberg, S. & Mechling, H. (2009). Motorische Entwicklung im höheren Erwachsenenalter. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 333-348). Schorndorf: Hofmann.
- Engin, H. (2010). Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/ Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In R. Zimmer (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (S. 207). Freiburg: Herder.
- Erhorn, J. (2012). *Das Bildungsnetzwerk des Sprach- und Bewegungszentrums. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Sprach- und Bewegungszentrums Hamburg-Wilhelmsburg*. Zugriff unter [http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Das Bildungsnetzwerk des SBZ_6.9.2012.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Das_Bildungsnetzwerk_des_SBZ_6.9.2012.pdf)
- Erhorn, J. (2013). *Portraits der Nutzergruppen des Sprach- und Bewegungszentrums*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Falk, S., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Phonische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 35-40). Berlin: BMBF.

Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. vollst. überarb. und erw. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flor, W. (2011). Alter(n) und Gesundheitsförderung. In BzGA (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 19-24). Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Funke-Wieneke, J. (2005). *Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.

Füssenich, J. (1999). Semantik. In S. Baumgartner & J. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 63-104). München: Reinhardt.

Gehlen, A. (2004). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (14. Aufl.). Wiebelsheim: AULA.

Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann, B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. IKES Freiburg* (S. 67-75) (Band 3). Münster: Lit Verlag.

Gille, G. (2011). Der Weg zur integrierenden Versorgung. Die Bedeutung von Sport für die Weiblichkeit. In Deutscher Olympischer Sportbund (hrsg.), *DOSB / Netzwerkprojekt „Bewegung und Gesundheit - mehr Migrantinnen in den Sport“* (S. 28-33). Zugriff unter <http://www.integration-durch-sport.de/de/integration-durch-sport/netzwerkprojekt/projektphase-2008-2011/>

HBSC-Team Deutschland (2011). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion.

Hebestreit, H., Ferrari, R., Meyer-Holz, J., Lawrenz, W. & Jüngst, B.-K. Hrsg.). (2002). *Kinder- und Jugendsportmedizin. Grundlagen, Praxis, Trainingstherapie*. Stuttgart: Thieme.

Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach-Griedel: AFRA.

Hildebrandt-Stramann, R. HRSG.). (2007). *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten*. Baltmannsweiler: Schneider.

im Sport (S. 27). Hamburg: Czwalina.

Kleindienst-Cachay, C. (1993). Schulsport und Sportsozialisation von Hauptschülerinnen. *Sportunterricht*, 40, 205-215.

Kleindienst-Cachay, C. (2007). *Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Kleine, W. (2003). *Tausend gelebte Kindertage. Sport und Bewegung im Alltag der Kinder*. Weinheim: Juventa.
- Kleinert-Molitor, B. (1989). Das Spielgeschehen als Sprachlernort. psychomotorisch orientierte Sprachförderung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachtherapie* (S. 220-251). Berlin: Marhold.
- Kleinert-Molitor, B. (19985). Überlegungen zu einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung im Kindergarten und Anfangsunterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 31 (3), 104-116.
- Klieme E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- 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., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2008). Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 354-382). Weinheim: Juventa.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene Auflage). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kolcu, E. (2012). *Sportengagement von Frauen mit Migrationshintergrund. Eine explorative Studie*. Examensarbeit, Universität Hamburg.
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 49-61). Berlin: BMBF.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-64). Schorndorf: Homann.
- Kuhlenkamp, S. (2003). *Schulintegrierte Psychomotorische Entwicklungsförderung in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf*. Dissertation, Universität Dortmund.
- Kuhlenkamp, S. (2004). Gestern – Heute – Morgen. Entwicklungen, Trends und Perspektiven der integrierten Förderung von Bewegung und Sprache. *Motorik*, 17, 3-7.
- Laging, R., Derecik, A., Riegel, K. & Stobbe, C. (2010). *Mit Bewegung Ganztagschule gestalten. Beispiele und Anregungen aus bewegungsorientierten Schulportraits*. Baltmannsweiler: Schneider.

Lovik, T. A. (1996). Total Physical Response. Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode. *FLuL*, 25, 38-49.

Lütje-Klose, B. & Kramer-Kilic, I. (1998). Grundlagen, Prinzipien und Förderstrategien psychomotorisch orientierter Sprachförderung und ihre Verwendung im integrativen Arbeitszusammenhängen. In I. Frühwirth & F. Meixner (Hrsg.), *Sprache und Bewegung* (S. 70-90). Wien: Jugend und Volk.

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

Lütje-Klose, B. (2003). Zottel spielt mit. Inklusive Sprachförderung in Spiel- und Bewegungssituationen. *Sportpädagogik*, 27 (4), 8-11.

Lütje-Klose, B. (2004). Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzheitlicher Perspektive. *Motorik*, 27 (1), 31-39.

Martin, E.-M. (2011). *Bewegt zur mündlichen Sprachkompetenz. Fallstudie zur pädagogischen Rahmung bewegungsorientierter Sprachförderangebote für Kinder im Elementar- und Primarbereich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mechling, H. (2010). Körperlich-sportliche Aktivität und erfolgreiches Altern. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 48 (8), 899-905.

Moormann, S. & Singhoff, R. F. (in Vorb.). *Möglichkeiten der Sprachförderung im Kontext der Bewegungsangebote für Vorschulkinder des TC Wilhelmsburg*. Masterarbeit, Universität Hamburg.

Oelkers, J. (2011). Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Berlin: Verlag für Sozialwissenschaften.

Olbrich, I. (2004). Psychomotorische Kommunikationsförderung im Spiegel der Säuglingsforschung. *Motorik*, 27 (1), 16-23.

Pache, D. (2003). Die gegenwärtige Situation des Sports der Älteren. In H. Denk, D. Pache & H.-J. Schaller (Hrsg.), *Handbuch Alterssport* (S. 67-85). Schorndorf: Hofmann.

Patton, M. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Ed.). New York: Sage Publications.

Patton, M. (2011). *Essentials of utilization-focused evaluation*. New York: Sage Publications.

Reddemann-Tschaikner, M. & Weigl, I. (2009). *HOT. Ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen* (2. vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.

Rohe, M. (2001). *Der Islam - Alltagskonflikte und Lösungen: rechtliche Perspektiven*. Freiburg: Herder.

Roth, K. & Roth, C. (2009). Entwicklung koordinativer Fähigkeiten. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 197-225). Schorndorf: Hofmann.

Roth, K. & Willimczik, K. (1999). *Bewegungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Schalkhaußer, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI.

Scheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 281-300). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1976). Bewegung und Erfahrung. In E. Hahn & W. Preising (Hrsg.), *Die menschliche Bewegung = Human movement* (S. 93–104). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1990). Bewegung als Zeichen. In H. Gabler, H. Bausinger & O. Grupe (Hrsg.), *Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 369–414). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *Sportpädagogik*, 21 (2), 5-11.

Schmidtbleicher, D. (2009). Entwicklung der Kraft und der Schnelligkeit. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 149-166). Schorndorf: Hofmann.

Schott, N. & Schlicht, W. (2012). Körperlich-sportliche Aktivität und gelingendes Altern. In R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 315-336). Göttingen: Hogrefe.

Seiberth, K. & Thiel, A. (2007). Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Sport – Möglichkeiten und Grenzen. In A. Horn & J. Keyßner (Hrsg.), *Sport integriert, integriert Sport. (Gmünder Hochschulreihe Band 28)*. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.

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

Spitzer, M. (2009b). Geist in Bewegung. In M. Krüger, N. Neuber, M. Brach & K. Reinhart (Hrsg.), *Bildungspotentiale im Sport* (S. 27). Hamburg: Czwalina.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.

Suhr, A. (2011). *Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule* (S. 49). München: Don Bosco.

Tamboer, J.W.J. (1994). *Philosophie der Bewegungswissenschaften* (Afra-Sport-Buch: Theorie, 1). Butzbach-Griedel: Afra.

Terhart, E. (1993). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129-141). Weinheim: Beltz.

Thiel, A., Meier, H & Cachay, K. (2006). *Hauptberuflichkeit im Sportverein. Voraussetzungen und Hindernisse*. Schorndorf: Hofmann.

Tietz, K. (2008). *Hier bewegt sich was. Eltern-Kind-Turnen und Kinderturnen in Kindergarten, Schule und Verein* (S. 73). Aachen: Meyer & Meyer.

Tittlbach, S., Woll, A. & Bös, K. (2009). Motorische Entwicklung im frühen und mittleren Erwachsenenalter. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (2. überarb. Aufl., S. 319-332). Schorndorf: Hofmann.

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

Trautmann, C. & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 41-48). Berlin: BMBF.

Trebels, A.H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *Sportunterricht*, 41 (1), 20–29.

Weinert, F. E. H. (1996). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.

Weinrich, M. & Zehner, H. (2011). *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Aussprachetherapie in Bewegung* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Weizsäcker, V.v. (1997). *Der Gestaltkreis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Winter, R. & Hartmann, C. (2007). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (Überblick). In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre –*

Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt (11. Aufl., S. 243-373). Aachen: Meyer & Meyer.

Woll, A. (2009). Sport und Gesundheit. Ein dynamisches Forschungsfeld. In B. Kolbert, L. Müller & M. Roscher (Hrsg.), *Bewegung - Bildung – Gesundheit. Beiträge zu Perspektiven der Sportwissenschaft* (S. 51-76). Hamburg: Czwalina.

Wopp, C., Koch, J., Schmidt, W., Froh, A., Klaus, S. & Süßenbach, J. (2009). *Grundlagen der Sportentwicklungsplanung in der Freien und Hansestadt Hamburg*. Zugriff unter http://www.igs-hamburg.de/fileadmin/user_upload/Insel-park/Sportentwicklungsplan.pdf

World Health Organisation Europe (WHO) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.

Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben*. Aachen: Meyer & Meyer.

Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Psychomotorik* (12. Aufl.). Freiburg: Herder.

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

Zollinger, B. (1995). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Paul Haupt.

Zukunftskonferenz Wilhelmsburg (2002). *Zukunftskonferenz Wilhelmsburg. Insel im Fluss – Brücken in die Zukunft*. Weissbuch. Hamburg.

8. Anhang

5.1. Anhang A: Leitbild des SBZs: „Wer sich nicht bewegt, bleibt sprachlos sitzen!“

Das Sprach- und Bewegungszentrum im Reiherstiegviertel der Hamburger Elbinseln versteht sich als ein Ort, an dem Sprache und Bewegung miteinander verknüpft und über diese Verknüpfung besonders gefördert werden. Zu diesem Zweck schließen sich Akteure aus den Bereichen Bildung, Bewegung, Gesundheit und Forschung zusammen, um ihre Kooperationen zu festigen, auszubauen und ihre Angebote konsequent an den Bedarfen der Menschen im Stadtteil auszurichten. Die Begegnung aller Menschen steht dabei genauso im Fokus, wie die Nutzung der Angebote und der konstruktive Austausch der handelnden Personen. Das Sprach- und Bewegungszentrum bietet somit als Netzwerkverbindung für die vorhandenen Institutionen die kontinuierliche Möglichkeit zusammenzukommen.

Unsere Zielgruppen

Das Sprach- und Bewegungszentrum ist ein Ort der Begegnung und des lebenslangen Lernens, an dem alle Menschen zwischen 0 und 100 Jahren willkommen sind. Auf den Elbinseln gibt es viele verschiedene Menschen und Kulturen, daher wird das Sprach- und Bewegungszentrum ein Ort für soziale Integration sein.

Unser Anspruch

Der inhaltlich aus fachlicher Sicht unstrittige Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung soll möglichst weit in alle Angebote des Sprach- und Bewegungszentrums hineingetragen, dort weiterentwickelt und genutzt werden. Konkret sollen bewegungsorientierte Angebote auf (sprachliche und nicht-sprachliche) Kommunikation hin fokussiert werden, sprachbezogene Angebote sollen im Wortsinn „in Bewegung gebracht“ werden, z. B. mit Sport- und Spielthemen kombiniert werden. So wollen wir insbesondere die Entwicklung von Kindern und somit ihre Zukunftschancen nachhaltig fördern. Die beteiligten Akteure werden sich, unterstützt durch eine wissenschaftliche Begleitforschung, systematisch über ihre Arbeit austauschen und so Konzepte der Integration von Sprach- und Bewegungsförderung praxisnah und praxiswirksam weiterentwickeln. Das Sprach- und Bewegungszentrum wird mit dem so gewonnen (Erfahrungs-)Wissen weit über das Viertel hinaus ausstrahlen. Es wird Service- Funktionen für die Elbinseln im Bereich didaktisch-methodischer Innovation und Fortbildung übernehmen.

Unser Arbeitsstil

Die Akteure verpflichten sich als Kooperationspartner zu einer offenen und wertschätzenden Zusammenarbeit. Sie stellen die Menschen des Stadtteils selbst und deren Bedarf an attraktiven Bildungs- und Beratungsangeboten in den Mittelpunkt ihres Handelns.

Die Nutzer gestalten ein lebendiges Haus und erzielen Synergieeffekte für die Zielgruppen.

Der Erfolg

Ziel ist die Verbesserung der Gesundheit und des Sprachvermögens der Bürgerinnen und Bürger durch deren Nutzung qualitativ hochwertiger und interdisziplinärer Angebote für verschiedene Zielgruppen. Der Erfolg unserer Arbeit misst sich auch daran, ob es gelingt, mit dem Sprach- und Bewegungszentrum einen Ort zu schaffen, an dem die Menschen des Stadtteils gern zusammenkommen um über Sprache zur gemeinsamen Bewegung und über Bewegung zur gemeinsamen Sprache zu finden - und sich dabei wohl fühlen.

8.1. Anhang B: Projektsteckbrief des SBZ

Name des Projektes/ Angebotes

...

Antragsteller/ in

...

Institution

...

Durchführung

...

Qualifikation

- Die durchführende Person hat das Zertifikat „Integrierte Sprach- und Bewegungsbildung“ oder einen vergleichbaren Nachweis
- Weitere Qualifikation.

...

Ziele

- Werden Sprache und Bewegung in dem Angebot miteinander verknüpft?
- Werden schwer zu erreichende Zielgruppen und/ oder Personen mit besonderem Förderbedarf angesprochen?
- Werden personale und soziale Ressourcen systematisch gestärkt?

...

Inhalt

Kurzbeschreibung des Angebotes/ Projektes:

- Wie ist das Angebot aufgebaut? Wie werden die oben genannten Ziele erreicht?

...

Zielgruppen

Welche Zielgruppen profitieren von diesem Angebot und wie werden sie erreicht?

...

Personenzahl

Wie viele Personen werden mit diesem Angebot (voraussichtlich) erreicht?

...

Zeitangaben

- einmalig/ fortlaufend?
- Ferienangebot ja/ nein?
- Wochentag? MO, MI, FR
- Uhrzeit?
- Laufzeit?

...

Finanzierung

Wie ist das Projekt/ Angebot finanziert? Entstehen Kosten für die Teilnehmer?

...

8.2. Anhang C: Interviewleitfaden für die Portraits der Kooperationspartner und des Netzwerks des SBZs

„Leitung“	„Praktiker“
Institution/Organisation <ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen und Kapazitäten • Personen • Nutzungswünsche • Zielgruppe/ Ziele 	Person <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung • Erfahrungen
Angebote <ul style="list-style-type: none"> • Welche Angebote sind geplant? • Welche Ziele werden damit verfolgt? 	Angebote <ul style="list-style-type: none"> • Gelungene Beispiele einer Sprach- und Bewegungsförderung • Informationen zu den geplanten Angeboten • Sprach- und Bewegungsförderung im Rahmen der Angebote • Grenzen und Fragen
Erwartungen <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erwartungen an das SBZ • Erwartungen an die wiss. Begleitforschung • Eigene Visionen 	Erwartungen <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erwartungen an das SBZ • Erwartungen an die wiss. Begleitforschung Eigene Visionen

8.3. Anhand D: Fragebogen zu den sport- und bewegungsbezogenen Wünschen, Einstellungen und Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen

Fragebogen zu den Bedarfen von Schülern

1. Wie heißt Deine Schule? _____

2. In welcher Klasse bist Du? Klasse _____

3. Wie alt bist Du? _____ Jahre

4. Wie groß bist Du? _____ cm

5. Wieviel wiegst Du? _____ kg

6. Bist Du ein Mädchen oder Junge

7. Wie viele Geschwister hast Du? _____ Schwestern und _____ Brüder

8. Welche Sprache spricht man in dem Land, aus dem Deine Eltern kommen?
Mutter: _____ Vater: _____

Körperliche Aktivität

Körperliche Aktivitäten schließen alle Tätigkeiten ein, bei denen das Herz schneller schlägt und für einige Zeit die Atmung erhöht ist. Dazu zählen beispielsweise Sport, Spielen mit Freunden oder längere Fußwege. Einige Beispiele hierfür sind: Toben, zur Schule gehen, Laufen, Rad fahren, Tanzen, Skateboarden, Schwimmen, Fußball spielen...

9. Denke an die letzte Woche. An wie vielen Tagen warst Du mindestens 60 Minuten körperlich aktiv?

1 Tag	2 Tage	3 Tage	4 Tage	5 Tage	6 Tage	7 Tage
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aktivitäten in der Schule

10. Was machst Du in der großen Pause?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

11. Wie oft bist Du in der großen Pause körperlich aktiv?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>sehr oft</i> | <i>oft</i> | <i>manchmal</i> | <i>nie</i> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Warst Du schon einmal in einer Sport-AG? Ja Nein

13. Bist Du gerade in einer Sport-AG? Ja Nein

Falls Du nicht in einer Sport-AG bist, mache bei Frage 18. weiter.

14. In welcher Sport-AG bist Du? _____

15. Wie oft findet die AG in der Woche statt? _____ mal.

16. Wie lange dauert die AG am Tag? 1 Stunde 2 Stunden länger

17. Was macht Dir an der Sport-AG am meisten Spaß?

Aktivitäten im Verein

18. Bist Du Mitglied in einem Sportverein? Ja Früher Nein, noch nie
Falls Du „Früher“ oder „Nein, noch nie“ angekreuzt hast, mache bei Frage 29. weiter.

19. Welche Sportarten betreibst Du im Verein?

A.) Die Sportart _____ im Verein _____

B.) Die Sportart _____ im Verein _____

C.) Die Sportart _____ im Verein _____

An welchen Tagen machst du Sport?

Und wie viele Stunden am Tag?

20. Montag _____ Stunden

21. Dienstag _____ Stunden

22. Mittwoch _____ Stunden

23. Donnerstag _____ Stunden

24. Freitag _____ Stunden

25. Samstag _____ Stunden

26. Sonntag _____ Stunden

27. Was macht Dir in deinem Sportverein am meisten Spaß?

28. Wer hat Dich auf die Idee gebracht, einem Sportverein beizutreten?

Eltern Freunde Lehrer Geschwister Andere, nämlich:

Aktivitäten im Wohnumfeld

An welchen Orten bist Du außerhalb von Schule und Sportvereinen körperlich aktiv?

	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>manchmal</i>	<i>nie</i>
29. Spielplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
30. Fußballplatz/Bolzplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
31. Vor der Haustür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
32. Park	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
33. Straße	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Was machst Du dort?	Mit wem bist du dort? (Z. B. Eltern, Freunde, Geschwister, Verwandte)
34.	Spielplatz		
35.	Fußballplatz/Bolzplatz		
36.	Vor der Haustür		
37.	Park		
38.	Straße		
39.	Woanders, nämlich:		

40. Wie viel Zeit verbringst Du dort insgesamt?

An etwa _____ Tagen pro Woche.

Pro Tag etwa _____ Stunden.

41. Was macht Dir daran am meisten Spaß?

Interesse an Aktivitäten

42. Wie gern bist Du körperlich aktiv?

- sehr gern gern nicht so gern überhaupt nicht
-

43. Was für körperliche Aktivitäten machst Du gern?

44. Wo würdest Du gerne körperlich aktiv werden?

- Schule Sportverein Wohnumfeld Woanders, nämlich:
-
-

45. An welchen Angeboten würdest Du gerne teilnehmen?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tanzen allgemein | <input type="checkbox"/> Hip-Hop Tanz | <input type="checkbox"/> Breakdance |
| <input type="checkbox"/> Turnen | <input type="checkbox"/> Akrobatik | <input type="checkbox"/> Entspannung (z. B. Yoga) |
| <input type="checkbox"/> Handball | <input type="checkbox"/> Fußball | <input type="checkbox"/> Basketball |
| <input type="checkbox"/> Hockey | <input type="checkbox"/> Badminton | <input type="checkbox"/> Volleyball |
| <input type="checkbox"/> Inlineskating | <input type="checkbox"/> Kleine Spiele (z. B. Völkerball, Brennball) | |

Andere Sportarten, die du dir wünschen würdest:

8.4. Anhang E: Fragebogen zu den sport- und bewegungsbezogenen Wünschen, Einstellungen und Aktivitäten von Frauen

Datum: _____

Sehr geehrte Damen und Herren,
in Wilhelmsburg existieren bereits zahlreiche sportliche Angebote für alle Altersklassen. Mit Hilfe dieser Befragung möchten wir Hinweise gewinnen, wie wir das Angebot für Sie noch attraktiver machen können.
Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

1) **Geschlecht:** männlich
 weiblich

2) **Alter:** _____ Jahre.

Kreuzen Sie bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

3) **Wohnen Sie in Wilhelmsburg?** ja
 nein, sondern in _____ (Bitte Stadtteil angeben)

4) **In welchem Land sind Sie geboren?** Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in _____ (Bitte Land angeben)

5) **In welchem Land ist Ihre Mutter geboren?** Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in _____ (Bitte Land angeben)

6) **In welchem Land ist Ihr Vater geboren?** Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in _____ (Bitte Land angeben)

- 7) Zuhause spreche ich meistens... nur deutsch
- deutsch und eine andere Sprache, nämlich _____ (Bitte angeben)
- nur eine andere Sprache, nämlich _____ (Bitte angeben)

- 8) Welche Konfession haben Sie? katholisch
- evangelisch
- muslimisch
- keine
- andere Konfession: _____ (Bitte angeben)

- 9) Wie gläubig sind Sie? **gar nicht** **kaum** **ziemlich** **sehr**
- ————— —————

- 10) Sind Sie verheiratet? ja
- nein

- 11) Haben Sie Kinder? ja, nämlich ____ Kinder. (Bitte Anzahl angeben)
- nein

- 12) Welchen Schulabschluss haben Sie? keinen Schulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- Abitur
- anderen Schulabschluss: _____ (Bitte angeben)

- 13) Welchen Berufsabschluss haben Sie? keinen Berufsabschluss
- Berufsausbildung
- abgeschlossenes Studium
- anderen Berufsabschluss: _____ (Bitte angeben)

- 14) Welchen Berufsstatus haben Sie? berufstätig
 noch in der Ausbildung/ Schüler/ Student
 arbeitslos
 Hausfrau/ Hausmann
 in Rente/ Vorruhestand

Im Folgenden werden Ihnen Fragen zu ihrem Sportengagement gestellt.

- 15) Welchen Sport treiben Sie? Sportart 1: _____
 Sie können insgesamt 3 Ihrer Aktivitäten angeben. Sportart 2: _____
 Von Interesse sind alle Bewegungsaktivitäten. Sportart 3: _____

- 16) Gibt es eine Sportaktivität, die Sie gern zukünftig ausüben möchten?
- nein
 ja, **ausprobieren** (z. B. Schnupperkurs)
 Bitte Sportaktivität nennen: _____
- ja, **dauerhaft**
 Bitte Sportaktivität nennen: _____

Kreuzen Sie bei den folgenden Fragen bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

- | 17) Ich treibe Sport in/ im | nie | manchmal | oft | sehr oft |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Sportverein | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Fitnesscenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - freier Natur (z. B. Rotenhäuser Feld) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Haus der Jugend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Sprach- und Bewegungszentrum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - privater Umgebung (z. B. Zuhause, Garten, Innenhof,...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - einer anderen Sporteinrichtung, nämlich in/im _____
(Bitte angeben) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18) Welche Motive haben Sie zum Sporttreiben/ könnten Sie zum Sporttreiben motivieren?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
- Gesundheit/ Fitness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Leistung/ Wettkampf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zusammensein mit anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Spaß an Bewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Naturerleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Figur verbessern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ausgleich zum Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- keine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Bitte nehmen Sie zu folgenden Aussagen Stellung.

	Das <u>MUSS</u> sein.	Das <u>WÜNSCHE</u> ich mir.	Das ist mir <u>EGAL</u> .	Das <u>DARF NICHT</u> sein.
- Der Kursleiter beim Sport ist männlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Der Kursleiter beim Sport ist weiblich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die TeilnehmerInnen der Sportgruppe stammen aus meiner Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die TeilnehmerInnen der Sportgruppe gehören meiner Religion an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ich kann mich beim Sport in meiner Muttersprache verständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Sportgruppe ist geschlechtergetrennt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Teilnahme an Sportangeboten ist kostengünstig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Religiöse Bekleidung wird beim Sport getragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ich erhalte Informationen über das Sportangebot in meiner Muttersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mein Ehemann/ meine Familie wird über das Sportangebot informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Mein Ehemann/ meine Familie begleitet mich zum Sportangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Freunde/ Verwandte/ Bekannte nutzen mit mir das Sportangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- In dem Sportkurs sind nur TeilnehmerInnen meiner Altersklasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Es gibt eine Kinderbetreuung, während ich am Sportangebot teilnehme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Es gibt zeitgleich ein Sport- und Bewegungsangebot für Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Es werden Mutter-Kind-Kurse (<i>d.h. Mütter und Kinder treiben gemeinsam Sport</i>) angeboten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Es gibt die Möglichkeit, nach bzw. vor dem Sportkurs an einem Sprachlernangebot teilzunehmen

— — —

21) Ich nutze keine Sportangebote

- ...weil ich genügend andere Hobbys habe
- ...weil niemand mitmachen möchte
- ...weil mir Sport zu anstrengend ist
- ...weil ich Angst habe, nicht genug zu können
- ...aus finanziellen Gründen
- ...aus gesundheitlichen Gründen (z. B. chronische Erkrankung)
- ...aus zeitlichen Gründen
- ...weil es mir mein Ehemann/ meine Familie nicht gestattet
- ...weil es gegen Gebote meiner Religion verstößt
- ...weil ich kein Interesse an Sport habe
- ...weil es kein passendes Sportangebot gibt
- ...weil es sich mit meiner Rolle als Frau und Mutter nicht vereinbaren lässt
- ...aus Angst, der Sport schade meinem Körper (Menstruation, Hymen)
- ...weil mir die Umgebung fremd ist
- ...weil ich dort niemanden kenne

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				

20) Wenn ich Sport treiben will, dann müssen die Angebote ... sein.

- in der Woche vormittags
- in der Woche nachmittags
- in der Woche abends
- am Wochenende vormittags
- am Wochenende nachmittags
- am Wochenende abends

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>				

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

8.5. Anhang F: Fragebogen für Angebote für Klein- u. Vorschulkinder

Schule Test- Klasse Anm. Datum
Insti- helfer Gruppe Sport

Code:

A.

1. **Alter:** Die Kinder sind zwischen ____ und ____ Jahre alt.
2. In der Gruppe befinden sich heute ____ **Mädchen** und ____ **Jungen**.
3. **Migrationsstatus:** Nach meinem Wissen/meiner Schätzung...
....sind von den heute anwesenden Kindern ____ in Deutschland geboren und ____ in einem anderen Land.

...verhält es sich mit dem Migrationsstatus der Eltern so:

- ____ Kinder, bei denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden
- ____ Kinder, bei denen ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde
- ____ Kinder, bei denen beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden

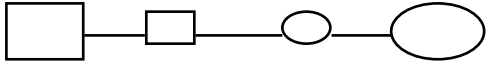
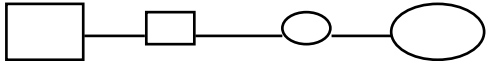
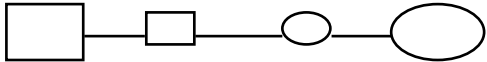
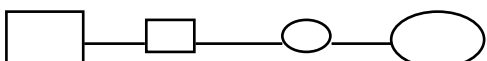
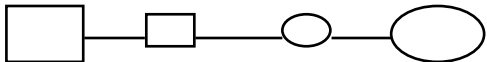
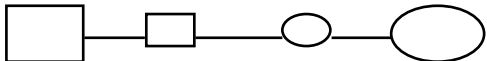
4. **Sprachstatus:** Nach meinem Wissen/meiner Schätzung sprechen von den heute anwesenden Kindern zuhause meistens...

- ____ Kinder nur deutsch
- ____ Kinder deutsch und eine andere Sprache, nämlich

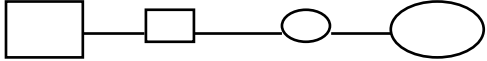
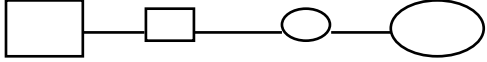
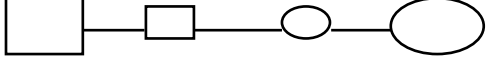
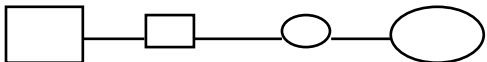
____ Kinder nur eine andere Sprache, nämlich

B. Fragen zum Bewegungsangebot

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Kursleitung spricht klar und deutlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Kursleitung verbessert freundlich, wenn Kinder etwas falsch sagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Kursleitung sagt oft mit Worten, was Kinder machen oder was sie macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Schwierige Wörter werden von der Kursleitung erklärt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im Kurs müssen sich die Kinder mit den anderen Kindern bewegen und verständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Kursleitung ermuntert die Kinder häufig zum Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Erklärungen der Kursleitung können die Kinder gut verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Während des Angebots wird auch unter den Kindern zumeist Deutsch gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Die Kursleitung gibt den Kindern genug Zeit zum Sprechen, wenn sie etwas sagen wollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
10. Die Kursleitung erklärt den Kindern schwierige Wörter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Kursleitung animiert die Kinder zum selbständigen Erkunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Kursleitung versucht sich gemeinsam mit den Kindern zu bewegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Die Kursleitung spricht mit den Kindern über geplante Bewegungen und Konflikte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Die Kursleitung nutzt Bewegung für Sprachlernspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Die Kursleitung vermittelt den Kindern Freude an der Bewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Die Kursleitung zeigt den Kindern neue Bewegungsaktivitäten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Die Kursleitung unterstützt die Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

beim Erlernen von Bewegung durch Sprache	
18. Die Kursleitung lobt die Kinder, wenn sie etwas gut gemacht haben	
19. Die Kursleitung ermutigt die Kinder, wenn sie Hemmungen haben	
20. Die meisten Kinder beteiligen sich intensiv an den Aufgabenstellungen	
21. Die meisten Kinder sind immer „voll dabei“ und machen gut mit	
22. Der Kurs macht den meisten Kindern Spaß	
23. Die meisten Kinder bekommen im Kurs noch mehr Lust auf Bewegung und/oder Sport	

C. Einschätzungen zu den Kindern

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die meisten Kinder können mit anderen Kindern gemeinsam ein Spiel entwickeln				
2. Die meisten Kinder können sich mit anderen Kindern verständigen				
3. Die meisten Kinder können sich mit Erwachsenen verständigen				
4. Die meisten Kinder kennen auf Deutsch viele Wörter, die sie benutzen können				

So, alles geschafft.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

8.6. Anhang G: Fragebogen Lehrkraft Sportunterricht

Sprach-
angebot

Bew/Sport-
angebot

Test-
helfer/in

Datum

1. **Alter:** _____ Jahre

2. **Geschlecht:** weiblich männlich

3. **Qualifikation** (Mehrfachnennungen möglich)

Deutsch/Sprachlehrkraft (Staatsexamen)

andere Qualifikation Sprachförderung: -

Sportlehrkraft (Staatsexamen)

Trainer/in oder Übungsleiter/in (Sportverband)

andere Qualifikation Bewegungsförderung/Sport: -

Zertifikat „**Werkstätten integrierte Sprach- und Bewegungsförderung**“

... im Bereich Klein- und Vorschulkinder

Schulkinder/Jugendliche

Sport- und Bewegungskurse (Trainer und Übungsleiter)

Erwachsene

4. **Ich unterrichte Sport seit...**

...einigen Monaten (max. 6)

...6-18 Monaten

...mindestens 1 $\frac{1}{2}$ Jahren

5. **Meine Muttersprache** ist...

...deutsch

...eine andere Sprache, nämlich _____

6. Ich spreche folgende **Fremdsprachen** gut: _____

10. **Ich wohne in Wilhelmsburg/auf der Veddel:** Ja Nein

Hier geht es um **Ihre persönliche Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuzen Sie bitte in **jeder Zeile ein Kästchen** an!

B. Fragen zu Selbsteinschätzungen und zum Sportunterricht

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich benutze im Sportunterricht häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern meiner Schüler/innen um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Sportunterricht können die Schüler neue und spannende Bewegungserfahrungen machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich begleite meine Bewegungen und die der Schüler/innen und oft mit Worten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich stelle Aufgaben, bei denen die Schüler/innen Absprachen treffen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich versuche, Freude an der Bewegung zu vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich gebe den Schüler/innen bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich versuche, die Schüler/innen zum Sprechen zu animieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Unklare Begriffe erkläre ich im Sportunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich helfe den Schüler/innen, neue Bewegungen zu erlernen oder besser zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich verbessere die Schüler/innen, wenn sie etwas nicht so gut gemacht haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Im Sportunterricht können die Schüler ihre Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im Sportunterricht können die Schüler/innen an ihre körperlichen Grenzen gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Im Sportunterricht wird auch unter den Schüler/innen meistens deutsch gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Fragen zur Beteiligung der Schüler/innen am Sportunterricht

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Schüler/innen beteiligen sich intensiv an den Aufgaben im Sportunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. die Schüler/innen beteiligen sich auch gut, wenn wir über etwas reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beim Sportunterricht sind die Schüler/innen immer „voll dabei“, machen gut mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Fragen zu Einschätzung der Kompetenzen der Schüler/innen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Schüler/innen können anderen Personen etwas auf Deutsch erklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Schüler/innen sind sich klar darüber, dass Bewegung ihr Wohlbefinden verbessern kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn die Schüler/innen Deutsch sprechen, dann haben sie eine gute Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Schüler/innen messen Bewegung in ihrem Alltag einen hohen Stellenwert zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn die Schüler/innen etwas auf Deutsch nicht verstehen, fragen sie nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Schüler/innen können sich in alltäglichen Situationen auf Deutsch verständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Schüler/innen kennen auf Deutsch viele Wörter und Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Schüler/innen versuchen, Bewegung in ihren Alltag zu integrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

So, alles geschafft. Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

8.7. Anhang H: Fragebogen Sprachkurs am SBZ

Sprach-
angebot

Test-
helfer Datum

Code:

A.

1. Alter: _____ Jahre

2. Geschlecht: weiblich männlich

Kreuzen Sie bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

3. Ich besuche dieses Angebot seit...

- ...einigen Monaten (max. 6)
 ...6-18 Monaten
 ...mindestens 1 $\frac{1}{2}$ Jahren

4. In welchem Land sind Sie geboren?

- Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in

5. In welchem Land ist Ihre Mutter geboren?

- Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in

6. In welchem Land ist Ihr Vater geboren?

- Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in

7. Zuhause spreche ich meistens...

- nur deutsch
 deutsch und eine andere Sprache, nämlich

nur eine andere Sprache, nämlich _____

8. Im Bereich **Bewegung/Sport** bringe ich **Vorerfahrungen** mit...

- keine/kaum
- auf einfachem Breitensport-Niveau
- auf Wettkampfsportniveau bzw. höherem Leistungsniveau

9. Ich besuche noch andere **Kurse** im SBZ: Ja Nein

Wenn ja, welche/n: _____

Im Folgenden geht es um **Ihre persönliche Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuzen Sie bitte in **jeder Zeile ein Kästchen** an!

B. Fragen zum Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Lehrkraft hat eine klare und deutliche Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Lehrkraft benutzt häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Lehrkraft geht sensibel mit sprachlichen Fehlern um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Lehrkraft führt Lernspiele durch, bei denen ich mich bewegen muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Lehrkraft führt mit uns Rollenspiele durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Lehrkraft stellt uns Aufgaben, bei denen wir Absprachen treffen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Unterricht müssen wir uns gegenseitig Dinge präsentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Lehrkraft spielt mit uns Lernspiele, bei denen wir neue Wörter lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Unklare Begriffe werden im Kurs erklärt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Lehrkraft gibt mir bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Lehrkraft versucht mich zum Sprechen zu animieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Lehrkraft motiviert mich, deutsch zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Die Lehrkraft führt regelmäßig Bewegungspausen durch	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
14. Die Lehrkraft lässt verschiedene Sitz und Arbeitshaltungen zu	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
15. Die Erklärungen der Lehrkraft sind verständlich formuliert	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
16. Im Unterricht muss ich aufstehen und Material abholen oder austeilen	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
17. Die Lehrkraft geht mit uns auch an andere Orte zum Sprechen-Üben, z. B. zum Bäcker	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>

C. Fragen zur Teilnahme am Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich beteilige mich intensiv an den Aufgaben im Kurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beim Kurs bin ich immer „voll dabei“, mache gut mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Im Kurs mache ich auch bei den Bewegungsaktivitäten gut mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Fragen zu Selbsteinschätzungen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich kann anderen Personen etwas auf Deutsch erklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mit anderen Menschen freunde ich mich leicht an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir klar darüber, dass Bewegung mein Wohlbefinden verbessern kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann mich in alltäglichen Situationen auf Deutsch verständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich versuche, Bewegung immer wieder in meinen Alltag zu integrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

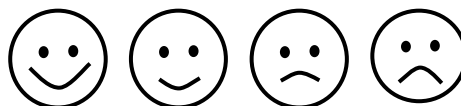
6. Ich bin bei anderen Menschen sehr beliebt	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
7. Wenn ich Deutsch spreche, dann habe ich eine gute Aussprache	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
8. Ich kenne auf Deutsch viele Wörter und Sätze	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
9. Ich messe Bewegung in meinem Alltag einen großen Stellenwert zu	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
10. Andere Menschen gehen mir aus dem Weg	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
11. Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, frage ich nach	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>

E. Fragen zum Spaß am Kurs und Deutschsprechen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Der Kurs macht mir Spaß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe Lust bekommen, mich mehr zu bewegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich habe Lust bekommen die deutsche Sprache besser zu erlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich werde den Kurs weiter regelmäßig besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und eine allerletzte Frage noch:

Ich fühle mich ganz allgemein in
Wilhelmsburg / auf der Veddel so:



bitte ankreuzen

So, alles geschafft.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

8.8. Anhang I: Fragebogen zum Sportunterricht am SBZ

Bewegungs-
angebot

Test-
helfer

Datum

Code:

A.

1. Ich bin _____ **Jahre** alt.

2. Ich bin ein... **Mädchen** **Junge**.

Kreuze bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

3. In welchem Land bist Du **geboren**?

in Deutschland

in _____

4. In welchem Land ist Deine **Mutter geboren**?

Deutschland

in _____

6. In welchem Land ist Dein **Vater geboren**?

Deutschland

in _____

7. **Zuhause spreche ich meistens...**

nur deutsch

deutsch und eine andere Sprache, nämlich

_____ nur eine andere Sprache, nämlich _____

8. Ich **treibe** so oft in der Woche **Sport**:

gar nicht oder nur ganz selten

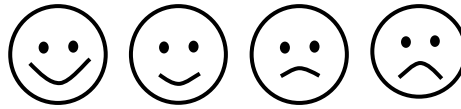
1x

2x oder mehr

9. Ich besuche einen **Kurs** im SBZ: Ja Nein

Wenn ja, welche/n: _____

10. Wohnen in Wilhelmsburg /
auf der Veddel finde ich so:



bitte ankreuzen

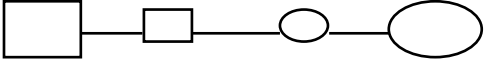
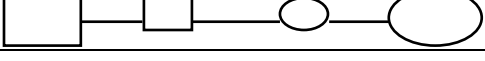
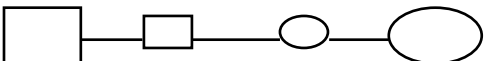
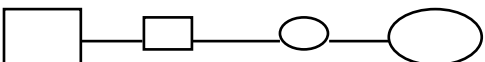
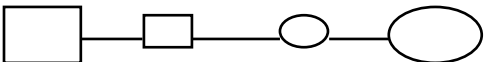
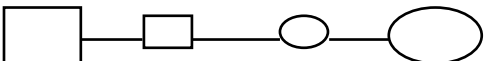
Bei den nächsten Fragen geht es um **Deine eigene Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuze bitte in **jeder Zeile ein Kästchen an!**

B. Fragen zum Sportunterricht

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Unser Sportlehrer spricht klar und deutlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unser Sportlehrer sagt oft mit Worten, was wir machen oder was er macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unser Sportlehrer stellt uns Aufgaben, bei denen wir uns absprechen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Unser Sportlehrer ermuntert mich häufig zum Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Unser Sportlehrer erklärt uns, dass Bewegung gut für unsere Gesundheit ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Erklärungen unseres Sportlehrers kann ich gut verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Sportunterricht wird auch unter den Schülern meistens deutsch gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wenn ich etwas falsch sage, verbessert unser Sportlehrer mich freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mein Sportlehrer gibt mir genug Zeit zum Sprechen, wenn ich etwas sagen will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Schwierige Wörter erklärt uns unser Sportlehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Fragen dazu, wie Du Dich selbst einschätzt

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich bin bei anderen Kindern sehr beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ich kann mich in vielen Situationen, z. B. beim Bäcker, auf Deutsch verständigen	
3. Andere Kinder gehen mir aus dem Weg	
4. Ich kenne auf Deutsch viele Wörter und Sätze	
5. Mit anderen Kindern freunde ich mich leicht an	
6. Ich kann anderen Kindern oder Er- wachsenen etwas auf Deutsch erklären	
7. Wenn ich etwas auf Deutsch nicht ver- stehe, frage ich nach	

So, alles geschafft. Herzlichen Dank für's Mitmachen!

8.9. Anhang J: Fragebogen Bewegungskurs am SBZ

Bewegungs-
angebot

Test-
helfer Datum

Code:

A.

1. Alter: ____ Jahre

2. Geschlecht: weiblich männlich

Kreuzen Sie bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

3. Ich besuche dieses Angebot seit...

- ...einigen Monaten (max. 6)
 ...6-18 Monaten
 ...mindestens 1 $\frac{1}{2}$ Jahren

4. In welchem Land sind Sie geboren?

- Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in
-

9. In welchem Land ist Ihre Mutter geboren?

- Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in
-

10. In welchem Land ist Ihr Vater geboren?

- Deutschland
 nicht in Deutschland, sondern in
-

7. Zuhause spreche ich meistens...

- nur deutsch
 deutsch und eine andere Sprache, nämlich
-

nur eine andere Sprache, nämlich _____

8. Im Bereich Bewegung/Sport bringe ich Vorerfahrungen mit...

- keine/kaum
- auf einfachem Breitensport-Niveau
- auf Wettkampfsportniveau bzw. höherem Leistungsniveau

9. Ich besuche noch andere **Kurse** im SBZ: Ja Nein

Wenn ja, welche/n: _____

Im Folgenden geht es um **Ihre persönliche Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuzen Sie bitte in **jeder Zeile ein Kästchen an!**

B. Fragen zum Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Kursleitung hat eine klare und deutliche Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Im Kurs kann ich neue und spannende Bewegungserfahrungen machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Kursleitung geht sensibel mit sprachlichen Fehlern um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Kursleitung begleitet ihre und meine Bewegungen oft mit Worten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Kursleitung stellt uns Aufgaben, bei denen wir Absprachen treffen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Kursleitung vermittelt Freude an der Bewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Kursleitung gibt mir bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Kursleitung versucht, mich zum Sprechen zu animieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Die Kursleitung weist darauf hin, dass Bewegung das Wohlbefinden steigern kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Unklare Begriffe werden im Kurs erklärt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Kursleitung hilft mir, neue Bewegungen zu erlernen oder besser zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Kursleitung verbessert mich, wenn ich etwas nicht so gut gemacht habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Im Kurs kann ich meine Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Die Kursleitung benutzt häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
15. Im Kurs kann ich an meine körperlichen Grenzen gehen	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
16. Die Erklärungen der Kursleitung sind verständlich formuliert	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
17. Die Kursleitung erklärt uns, warum Bewegung gut für die Gesundheit ist	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>
18. Im Kurs wird meistens deutsch gesprochen	<input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/>

C. Fragen zur Teilnahme am Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich beteilige mich intensiv an den Aufgaben / Spielen im Kurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beim Kurs bin ich immer „voll dabei“, mache gut mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Auch wenn wir im Kurs über etwas reden, beteilige ich mich gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Fragen zu Selbsteinschätzungen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich bin bei anderen Menschen sehr beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich messe Bewegung in meinem Alltag einen großen Stellenwert zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich fühle mich unwohl mit meinem Körper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann mich in alltäglichen Situationen auf Deutsch verständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Andere Menschen gehen mir aus dem Weg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich kenne auf Deutsch viele Wörter und Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich finde meinen Körper schön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Mit anderen Menschen freunde ich mich leicht an	
9. Ich bin mir klar darüber, dass Bewegung mein Wohlbefinden und meine Gesundheit verbessern kann	
10. Ich kann anderen Personen etwas auf Deutsch erklären	
11. Ich mag meinen Körper so wie er ist	
12. Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, frage ich nach	
13. Ich versuche, Bewegung immer wieder in meinen Alltag zu integrieren	

E. Fragen zum Spaß am Kurs und an Bewegung

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Der Kurs macht mir Spaß				
2. Ich habe im Kurs noch mehr Lust auf Bewegung und/oder Sport bekommen				
3. Ich habe Lust bekommen, mich mehr mit anderen Leuten zu unterhalten				
4. Ich werde den Kurs weiter regelmäßig besuchen				
5. Ich habe Lust bekommen, mich mit anderen zum Sport zu treffen				
6. Ich habe Lust bekommen, mich mit anderen Leuten auf Deutsch zu unterhalten				

Und eine allerletzte Frage noch:

Ich fühle mich ganz allgemein in Wilhelmsburg / auf der Veddel so:



bitte ankreuzen

So, alles geschafft.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

10.1. Anhang K: Fragebogen zum Fußballkurs am HdJ

Bewegungs-
angebot

Test-
helfer Datum

Code:

A.

1. Ich bin _____ Jahre alt.

2. Ich bin ein... Mädchen Junge.

Kreuze bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

3. In welchem Land bist Du geboren?

- in Deutschland
 in _____

4. In welchem Land ist Deine Mutter geboren?

- Deutschland
 in _____

5. In welchem Land ist Dein Vater geboren?

- Deutschland
 in _____

7. Zuhause spreche ich meistens...

- nur deutsch
 deutsch und eine andere Sprache, nämlich

_____ nur eine andere Sprache, nämlich _____

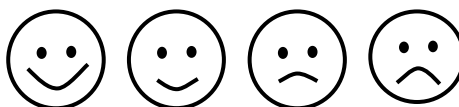
8. Ich treibe so oft in der Woche Sport:

- gar nicht oder nur ganz selten
 1x
 2x oder mehr

9. Ich besuche einen Kurs im SBZ: Ja Nein

Wenn ja, welche/n: _____

10. Wohnen in Wilhelmsburg /
auf der Veddel finde ich so:



bitte ankreuzen

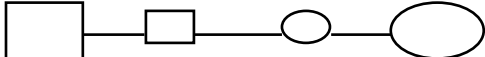
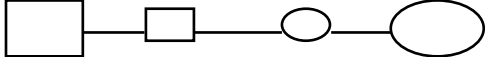
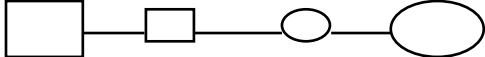
Bei den nächsten Fragen geht es um **Deine eigene Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuze bitte in **jeder Zeile ein Kästchen** an!

B. Fragen zum Fußballkurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Unser Kursleiter spricht klar und deutlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unser Kursleiter sagt oft mit Worten, was wir machen oder was er macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unser Kursleiter stellt uns Aufgaben, bei denen wir uns absprechen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Unser Kursleiter ermuntert mich häufig zum Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Unser Kursleiter erklärt uns, dass Bewegung gut für unsere Gesundheit ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Erklärungen unseres Kursleiters kann ich gut verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Fußballkurs wird auch unter den Kindern meistens deutsch gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wenn ich etwas falsch sage, verbessert unser Kursleiter mich freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mein Kursleiter gibt mir genug Zeit zum Sprechen, wenn ich etwas sagen will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Schwierige Wörter erklärt uns unser Kursleiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Fragen dazu, wie Du Dich selbst einschätzt

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich bin bei anderen Kindern sehr beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich kann mich in vielen Situationen, z. B. beim Bäcker, auf Deutsch verständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Andere Kinder gehen mir aus dem Weg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kenne auf Deutsch viele Wörter und Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Mit anderen Kindern freunde ich mich leicht an	
6. Ich kann anderen Kindern oder Erwachsenen etwas auf Deutsch erklären	
7. Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, frage ich nach	

So, alles geschafft. Herzlichen Dank für's Mitmachen!

10.2. Anhang L: Fragebogen Bewegungskursleiter/innen am SBZ

Sprach- Bew/Sport- Test-
angebot angebot helfer/in
Datum

Code:

1. Alter: _____ Jahre

2. Geschlecht: weiblich männlich

3. Qualifikation (Mehrfachnennungen möglich)

Deutsch/Sprachlehrkraft (Staatsexamen)

andere Qualifikation Sprachförderung: -

Sportlehrkraft (Staatsexamen)

Trainer/in oder Übungsleiter/in (Sportverband)

andere Qualifikation Bewegungsförderung/Sport: -

Zertifikat „Werkstätten integrierte Sprach- und Bewegungsförderung“

... im Bereich Klein- und Vorschulkinder

Schulkinder/Jugendliche

Sport- und Bewegungskurse (Trainer und Übungsleiter)

Erwachsene

4. Ich führe dieses Angebot durch seit...

...einigen Monaten (max. 6)

...6-18 Monaten

...mindestens 1 $\frac{1}{2}$ Jahren

5. Zum Kurs kommen in der Regel etwa _____ Teilnehmer/innen

6. Die Fluktuation der Teilnehmer/innen ist (rückblickend auf die letzten 6 Monate)...

...niedrig (max. jede/r Vierte wechselte)

...mittel (ca. die Hälfte wechselte)

...hoch (drei Viertel oder mehr wechselten)

7. Meine Muttersprache ist...

...deutsch

...eine andere Sprache, nämlich _____

8. Ich spreche folgende **Fremdsprachen** gut: _____

9. Im Bereich **Bewegung/Sport** bringe ich **Vorerfahrungen** mit...

- keine/kaum
- auf einfachem Breitensport-Niveau
- auf Wettkampfsportniveau bzw. höherem Leistungsniveau

10. Ich wohne in **Wilhelmsburg/auf der Veddel**: Ja Nein

Hier geht es um **deine persönliche Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuze bitte in **jeder Zeile ein Kästchen** an!

B. Fragen zu Selbsteinschätzungen und zum Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich benutze im Kurs häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern meiner Kursteilnehmer/innen um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Kurs können die Teilnehmer/innen neue und spannende Bewegungserfahrungen machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich begleite meine Bewegungen und die der Kursteilnehmer/innen und oft mit Worten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich stelle Aufgaben, bei denen die Kursteilnehmer/innen Absprachen treffen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich versuche, Freude an der Bewegung zu vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich gebe den Kursteilnehmer/innen bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich versuche, die Kursteilnehmer/innen zum Sprechen zu animieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Unklare Begriffe erkläre ich im Kurs	
11. Ich helfe den Teilnehmer/innen, neue Bewegungen zu erlernen oder besser zu werden	
12. Ich verbessere die Kursteilnehmer/innen, wenn sie etwas nicht so gut gemacht haben	
13. Im Kurs können die Teilnehmer/innen ihre Kondition (Ausdauer, Kraft) verbessern	
14. Im Kurs können die Teilnehmer/innen an ihre körperlichen Grenzen gehen	
15. Im Kurs wird meistens deutsch gesprochen	

C. Fragen zur Beteiligung der Teilnehmer/innen am Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Teilnehmer/innen beteiligen sich intensiv an den Aufgaben im Kurs				
2. die Kursteilnehmer/innen beteiligen sich auch gut, wenn wir über etwas reden				
3. Beim Kurs sind die Teilnehmer/innen immer „voll dabei“, machen gut mit				

D. Fragen zu Einschätzung der Kompetenzen der Kursteilnehmer/innen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Kursteilnehmer/innen können anderen Personen etwas auf Deutsch erklären				
2. Die Kursteilnehmer/innen sind sich klar darüber, dass Bewegung ihr Wohlbefinden verbessern kann				
3. Wenn die Kursteilnehmer/innen Deutsch sprechen, dann haben sie eine gute Aussprache				

4. Die Kursteilnehmer/innen messen Bewegung in ihrem Alltag einen hohen Stellenwert zu	
5. Wenn die Kursteilnehmer/innen etwas auf Deutsch nicht verstehen, fragen sie nach	
6. Die Kursteilnehmer/innen können sich in alltäglichen Situationen auf Deutsch verständigen	
7. Die Kursteilnehmer/innen kennen auf Deutsch viele Wörter und Sätze	
8. Die Kursteilnehmer/innen versuchen, Bewegung in ihren Alltag zu integrieren	

E. Fragen zum Spaß am Kurs und zum SBZ

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Der Kurs macht mir Spaß				
2. Ich bin gerne am SBZ				
3. Ich freue mich jedes Mal auf meinen Kurs im SBZ				
4. Ich möchte den Kurs gerne weiter anbieten				

So, alles geschafft.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

10.3. Anhang M: Fragebogen Sprachkursleiter/innen am SBZ

Sprach- Bew/Sport- Test-
angebot angebot helfer/in
Datum

Code:

1. Alter: _____ Jahre

2. Geschlecht: weiblich männlich

3. Qualifikation (Mehrfachnennungen möglich)

Deutsch/Sprachlehrkraft (Staatsexamen)

andere Qualifikation Sprachförderung: -

Sportlehrkraft (Staatsexamen)

Trainer/in oder Übungsleiter/in (Sportverband)

andere Qualifikation Bewegungsförderung/Sport: -

Zertifikat „Werkstätten integrierte Sprach- und Bewegungsförderung“

... im Bereich Klein- und Vorschulkinder

Schulkinder/Jugendliche

Sport- und Bewegungskurse (Trainer und Übungsleiter)

Erwachsene

4. Ich führe dieses Angebot durch seit...

...einigen Monaten (max. 6)

...6-18 Monaten

...mindestens 1 $\frac{1}{2}$ Jahren

5. Zum Kurs kommen in der Regel etwa _____ Teilnehmer/innen

6. Die Fluktuation der Teilnehmer/innen ist (rückblickend auf die letzten 6 Monate)...

...niedrig (max. jede/r Vierte wechselte)

...mittel (ca. die Hälfte wechselte)

...hoch (drei Viertel oder mehr wechselten)

7. Meine Muttersprache ist...

...deutsch

...eine andere Sprache, nämlich _____

8. Ich spreche folgende **Fremdsprachen** gut: _____

9. Im Bereich **Bewegung/Sport** bringe ich **Vorerfahrungen** mit...

- keine/kaum
- auf einfachem Breitensport-Niveau
- auf Wettkampfsportniveau bzw. höherem Leistungsniveau

10. Ich wohne in **Wilhelmsburg/auf der Veddel**: Ja Nein

Hier geht es um **deine persönliche Meinung**, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuze bitte in **jeder Zeile ein Kästchen** an!

B. Fragen zu Selbsteinschätzungen und zum Kurs

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Ich habe eine klare und deutliche Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich benutze im Kurs häufig unterschiedliche Wörter oder Formulierungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich gehe sensibel mit sprachlichen Fehlern meiner Kursteilnehmer/innen um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich führe Lernspiele durch, bei denen die Kursteilnehmer/innen sich bewegen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich führe Rollenspiele mit den Kursteilnehmer/innen durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich stelle Aufgaben, bei denen die Kurs-teilnehmer/innen Absprachen treffen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im meinem Unterricht müssen die Kursteilnehmer sich gegenseitig Dinge präsentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich spiele mit den Kursteilnehmer/innen Lernspiele, bei denen sie neue Wörter lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Unklare Begriffe erkläre ich im Kurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich gebe den Kursteilnehmer/innen bei Besprechungen genug Zeit zum Formulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

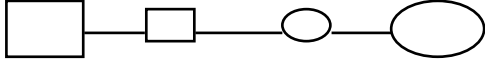
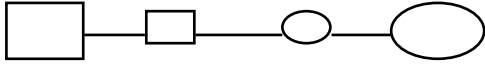
11. Ich versuche, die Kursteilnehmer/innen zum Sprechen zu animieren	
12. Ich motiviere die Kursteilnehmer/innen, deutsch zu sprechen	
13. Ich führe regelmäßig Bewegungspausen durch	
14. Ich lasse verschiedene Sitz und Arbeitshaltungen der Kursteilnehmer/innen zu	
15. Im Kurs müssen die Teilnehmer/innen aufstehen und Material abholen oder ausgeben	
16. Ich gehe mit den Teilnehmer/innen auch an andere Orte zum Sprechen-Üben, z. B. zum Bäcker	

C. Fragen zur Beteiligung der Teilnehmer/innen am Kurs

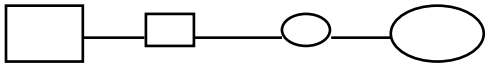
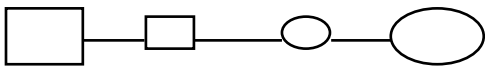
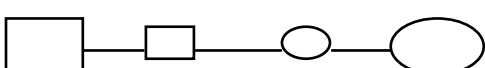
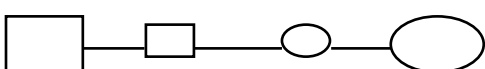
	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Teilnehmer/innen beteiligen sich intensiv an den Aufgaben im Kurs				
2. Im Kurs machen die Teilnehmer/innen bei den Bewegungsaktivitäten gut mit				
3. Beim Kurs sind die Teilnehmer/innen immer „voll dabei“, machen gut mit				

D. Fragen zu Einschätzung der Kompetenzen der Kursteilnehmer/innen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Die Kursteilnehmer/innen können anderen Personen etwas auf Deutsch erklären				
4. Die Kursteilnehmer/innen können sich in alltäglichen Situationen auf Deutsch verständigen				
7. Wenn die Kursteilnehmer/innen Deutsch sprechen, dann haben sie eine gute Aussprache				

8. Die Kursteilnehmer/innen kennen auf Deutsch viele Wörter und Sätze	
11. Wenn die Kursteilnehmer/innen etwas auf Deutsch nicht verstehen, fragen sie nach	

E. Fragen zum Spaß am Kurs und Deutschsprechen

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
1. Der Kurs macht mir Spaß				
2. Ich bin gerne am SBZ				
3. Ich freue mich jedes Mal auf meinen Kurs im SBZ				
4. Ich möchte den Kurs gerne weiter anbieten				

So, alles geschafft.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!