

2. kubłańska konferenca
w Dolnej Łužycy »Serbska rěc jo žywa –
pśinosk serbskeje wucby k pśiswójenju
kompetencow«

2. Bildungskonferenz
in der Niederlausitz »Die sorbische
(wendische) Sprache lebt – Kompetenz-
erwerb im Sorbisch-(Wendisch-)
Unterricht«

**2. kubłańska konferenca w Dolnej Łužycy
»Serbska rěc jo žywa – pśinosk serbskeje wucby
k pśiswójenju kompetencow«**

Fachowa konferenca
11. oktobra 2008 w Chóšebuzu

**2. Bildungskonferenz in der Niederlausitz
»Die sorbische (wendische) Sprache lebt –
Kompetenzerwerb im Sorbisch-(Wendisch-)
Unterricht«**

Fachtagung
am 11. Oktober 2008 in Cottbus

Domowina
Rěcny centrum WITAJ / WITAJ-Sprachzentrum

Wudawař/Herausgeber:
DOMOWINA – Zwězk Łužyskich Serbow z. t.
DOMOWINA – Bund Lausitzer Sorben e. V.
Rěcny centrum WITAJ – WITAJ-Sprachzentrum

Skazańske cysło/Bestellnummer: P-0/146/09
Skazańska adresa/Bestelladresse:
Rěcny centrum WITAJ – WITAJ-Sprachzentrum
Žylojska droga 39/Sielower Str. 39
03044 Chóšebuz/Cottbus
Tel.: (0355) 48576440
Faks: (0355) 48576441
E-mail: witaj-cottbus@sorben.com

Redakcija/Redaktion: Kito Ela
Wugótowanje a saźba/
Gestaltung und Satz: Iris Brankačkowa
Wobalka/Umschlag: RCW
Šišć/Druck: Serbska šišćarnja Budyšin t.z.w.r.

Spěchowane wót Załožby za serbski lud,
kótaraž dostawa lětnje pśiplašonki Zwězka,
Lichotnego stata Sakska a Kraja Bramborska.

Gefördert durch die Stiftung für das sorbische
Volk, die jährlich Zuwendungen des Bundes,
des Freistaates Sachsen und des Landes
Brandenburg erhält.

Wopśimješe / Inhalt

- 5 *Kito Ela*
Wótwórjenje / Eröffnung
- 8 *dr. Anja Pohončowa*
Nowy nimsko-dolnoserbški šulski słownik
- 15 *Christine Le Pape Racine*
Erfolgreich über Immersion zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion
Neisse – Nisa – Nysa
- 47 *Holger Rupprecht*
2. Bildungskonferenz der Domowina in der Niederlausitz am 11.10.2008
- 51 *dr. Madlena Norbergowa*
Ausgewählte Schwerpunkte der überarbeiteten Konzeption
für das bilinguale Sprachprogramm WITAJ
- 65 *Dr. Heike Wehse*
Zur fünfjährigen Arbeit der AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen« –
Rückblicke und Ausblick
- 72 *Harald Konzack*
Skóćncne słowa na 2. kubłańskej konferency w Dolnej Łužycy dnja 11.10.2008

Pisnje zapódane pśinoski / Schriftlich eingereichte Beiträge

- 75 *dr. Fryco Libo*
Profilna analiza
Měrjenje rěcneho stawa a rěcne spěchowanje w bilingualnem imersiskem
programje Witaj
Profilanalyse
Sprachstandserhebung und Sprachförderung im zweisprachigen
Immersions-programm Witaj

104 Anke Hille

Konzept

**Weiterentwicklung des bilingualen Sachfachunterricht (BILISFU)
am Niedersorbischen Gymnasium Cottbus (NsGym)**

Kito Ela

Wótrědnik RCW w Chóšebuzu /

Abteilungsleiter des WITAJ-Sprachzentrum in Cottbus

Wótwórjenje

Cesćone kubłarki, ceptarki a ceptarje, cesćone psibytnje,

witajšo k nam na drugu kublańsku konferencu w Dolnej Łužycy, kenž stoj pód motom »Serbska rěc jo žywa«.

Wjaselim se, až mógu na takej rědnej soboše Was how w Dolnoserbskem gymnaziju wuwitaś.

Wósebnje se wjaselim, až su k nam teke psichwatali resp. psichwataju hyšći kněni Gerrit Große, zapósłańca Bramborskego parlamenta a powědarka za kublańske pšańanja frakcije Lěwica, dr. Martina Münch (SPD), zapósłańca Bramborskego parlamenta a člonk parlamentariskeje psírady Załožby za serbski lud.

Witajšo k nam zastupnica Ministerstwa za kubłanje, młožinu a šport kněni dr. Heike Wehse. Póstrowimy decernenta za kubłanje kněža Hermanna Kostrewu z wokrejsa Sprjewja Nysa a kněža Berndta Weißa z města Chóšebuz.

Witamy mjazy nami pśedsedarja a městopśedsedarja Domowiny kněža Jana Nuka a kněža Pěťša Pětrika ako teke pśedsedarja Rady za serbske nastupnosći psí Bramborskem parlamenće kněža Haralda Końcaka.

»Serbska rěc jo žywa« — to su nam rowno žiši z Witaj-žišownje »Wila Kunterbunt« pokazali.

Pó styrich lětach nic rowno měrnego casa, což serbske šulstwo w Dolnej Łužycy nastupajo, comy se žinsa někotarym pšańanjam dalšnego wuwisa w našom serbskem regionje psíwobrośiś. Nejprerwej by se kšěł wužěkowaś pla wšykných tych ceptarkow a ceptarjow, kenž su se w slědnych lětach za wuwise serbskego šulstwa zasajžowali, wósebnje teke, gaž su se musali z ewentualnje mjenjej žělowymi góžinami spokojiši. Bóžko musymy z teju situaciju hyšći dvě lěše žywe byś.

Nažejam se, až pak bužo źinsajšne zarědowanje dopokazaś, až trjebamy za dalšne wuspěšne wuwise wěcej a wěcej wótkubłarkow, ceptarkow a ceptarjow, kenž serbsku rěc derje wuměju.

Což nastupa měnjenje, až se zboka serbskich institucijow a politiskich zagronitych pšewjele ceptarjow za serbšćinu a bilingualnu wucbu wukubłuju, kenž njesu trěbne, dokulaž tuchylne serbšćinarje se bóje swójo go źělowego městna, jano někotare pšemyslowanja:

- * Licba wuknikow w tradicionelnej cuzorěcnej wucbje serbšćiny wóstano konstantna a licba wuknikow w bilingualnej wucbje teke stupa, což znani, až mamy procentualny pširost. Ceptarje du pak na wuměńk, w pšiducych tšich lětach su to pěš (Haščyna; Elina; Kühnowa; Sobanski; dr. Libo) a z jano wobgranicowaneju licbu góžinow mógu se styri zasajziś (Golzbuderowa; Götzowa; Hillowa; Lindtowa). Teke druge wupady z wósobinskih pšicynow mamy znjasć (Paneitz; Funke).

Comy ale, až naša serbska rěc žywa wóstano, pón musymy zgromadnje wšykne póla źišecego a šulskego žywjenja z wótkubłarkami, ceptarjami, socialnymi pedagogami atd. wobsajziś.

Myslim jano na ten fakt, až dotychměst njesmy mógli liche městno lektorki wobsajziś.

Snaž namakamy źinsa how dalšne impulse za našo źěło.

Pjerwej až pšepodam přednej referentce słowo, njok zabyś se na zachopjeńku wužekowaś teke wšyknym tym, kenž pomagaju našo zarědowanje pšewjasć.

Su to:

- Šulski amt a Dolnoserbški gymnazij
- Župa Dolna Łužyca
- Założba za serbski lud
- Sobužěłašerki a sobužěłašerje RCW a dolnoserbskego internata

Wósebny žěk našomu pšeložowarjeju. Jo to student sorabistiki kněz Markus Kóncař, kenž to předny raz źinsa gótujo. Wjele wuspěcha.

Až móžomy swójo źěło derje wugbaś, pšosymy wšykných pšibytnych handy wušaltowaś.

Na kóncu musym hyšći někotare změny programa wózwjawiś.

Bóžko njamóžotej se dla strowotniskich pšicynow kněz dr. Libo a kněni Hilowa wobžěliś. Kněz dr. Libo jo pšigronił, až swój pšinosk za dokumen-

taciju k dispoziciji stajijo. Kněni dr. Pohončowa bužo za to cas wužywaś a nas wó wudaśu nowego šulskego słownika informěrowaś.

Žycym wšyknyim jadno zajmne zarědowanje a wósebnje w pšestawkach teke kostruktiwne rozgrona.

Z wósobneju wutšobnosću witam něnto našogo gósca ze Šwicarskeje, našu referentku kněni Christine Le Pape Racine, kótaraž dajo nam ze swójim pšinoskom zakład za diskusiju wó pšašanjach wěcejrěcneho kubłanja.

dr. Anja Pohončowa

*Wědomnostna sobužěłašerka Serbskego instituta z. t. /
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sorbischen Institut e. V.*

Nowy nimsko-dolnoserbski šulski słownik

Južo někotare lěta se žěła w dolnoserbskej wótnožce Serbskego instituta na leksikografiskima projektoma za dolnoserbščinu. Nimsko-dolnoserbski słownik (w dalšnem DNW) stoj južo pśisamem kompletnje w interneše k dispoziciji (glej www.niedersorbisch.de) – a myslim se, až jo bejny žěl wužywarjow dolnoserbšćiny nanejmnjej južo do njogo póglědnuł, snaž jen samo pšawidłownje wužywa.¹ – Dalšny słownikarski projekt dolnoserbšćiny jo nimsko-dolnoserbski šulski słownik (w dalšnem DNSW).²

Snaž se ten jaden abo drugi pšaša: Za co trjebamy dwa słownika? Njedosega jaden wjeliki? Móžomy se dowoliš, tak wjele casa, žěła a pjenjez do dwěju słownikarskeju projektowu inwestěrowaš? – Mójo wótegrono jo jasne a krotke: Jo, my samo musymy!

Slědny nimsko-dolnoserbski słownik Pětša Janaša z lěta 1990 južo njedosega žinsajšnym pótrjebam. Fakt jo, až njamamy wěcej žednych mamino-rěcnych wuknikow – wótglědajucy snaž wót jadnotliwych wuwzešow. Aby WITAJ-gibanje było dalej wuspěšne, to groni, gaž deje se wuspěchy pši pšiswójenju serbskeje rěcy w maminorěcnej kwalise w žišownjach teke w šuli pókšacowaš, musymy wuknikam trěbny wucbny material – a k tomu słuša teke wótpowědny słownik – k dispoziciji stajiš. A njocomy zabyš, až su w Dolnej Łužycy cesto dosć teke ceptarje wuknjece. Chto ga wót nas pšibytnych jo měł tu gluku ze serbskeju rěcu wót małego sem wótrosc?

1 DNW stoj za ni. »Deutsch-niedersorbisches Wörterbuch«. – Wo natwari a cilu togo słownika glej mjazy drugim H. Bartels/M. Starosta: Nastawajucy nimsko-dolnoserbski słownik w interneše, w: Serbska šula 56, 2003, b. 65 sl.; H. Bartels / G. Spiess / M. Starosta: Stan i perspektiwy dolnołužyckej leksykografii, w: Zeszyty Łužyckie, 37/28, 2004, b. 33–43 resp. pod menijom »Info« na internetowej stronje www.niedersorbisch.de.

2 DNSW stoj za ni. »Deutsch-niedersorbisches Schulwörterbuch«.

Zawěšće powědamy mjaztym serbski, pišomy serbske teksty, wuwucujomy druge w serbskej rěcy atd. A weto trjebamy tam a sem słownik, dokulaž pytamy za serbskim wurazom we wěstem konteksće. – Ten pak, ako dosć derje serbsku rěč wumějo, ma hynakše wócakowanja wót nimsko-dolnoserbskego słownika ako něchten, ako stoj akle na zachopjeńku abo srježz procesa pši-swójenja dolnoserbskeje rěcy.

Kuždy słownik dejał bys wusměrjony na wósebnny krejz wużywarjow. Powšykných słownikow – pótakem słownikow, ako dopońnjuju wócakowanja wużywarjow ze wšakorakimi rěcnymi pšedpokładami – žednych nje-dajo. Togodla jo se Serbski institut pšed někotarymi lětami rozsuził, spóčetnje planowany nimsko-dolnoserbski słownik z něži 25.000 lematami na dobro dweju słownikarskeju projektowu žěliš: do wjelikego z něži 60.000 lematami a do mjeńšego z něži 10.000 lematami wósebnje za šulsku pótrjebu.

Nastawajucy DNSW ma pomogaš wuknjecemu pši twórjenju gramatiski a leksikaliski pšawych dolnoserbskich sadow. Šulski słownik jo pótakem aktiwny słownik. Awtory su Anja Pohončowa (ako wjednica projekta), dalej Manfred Starosta a Erwin Hanuš.³ Šulski słownik nastanjo na zakłaže manuskripta DNW. Z tym se garantěrujo wobstawnosć, ale teke jadtakosć leksikografiski sfiksěrowanego słowoskłada, kótaryž dejał se w šuli wucys. To pak njegroni, až jo šulski słownik identiski z jogo wjelikeju wariantu.

Krejz wużywarjow jo za šulski słownik hynakšy ako za DNW a z tym teke rěčna kompetenca potencilnych wużywarjow. Na to maju awtory wótpowědnje reagěrowaš. Šulski słownik jo myslony za wukniki 5. do 9. lětnika. Toš jo krejz wużywarjow krađu pšewidny a wobgranicowany. Słownik wopšimjejo něži 10.000 lematow. Licba lematow jo pótakem wó wjele mjeńša ako w DNW – weto njebužo to šańki słownik.

Pši reducěrowanju wuchadneje lematoweje lisćiny su se awtory zepěrali na wšake jedno- a dwójorěčne słowniki za šulsku pótrjebu z nimšćinu ako wuchadneju rěcu. Wušej togo su žiwali na leksiku, kótaruž w eksistěrujucych dolnoserbskich wucbnicach za wótpowědne lětniki tuchylu wużywaju a kótaraž powšykne mu słowoskładoju pšisłuša. Specielna fachowa terminologija njejo se pšewzeła, dokulaž by to rozměry słownika krađu rozšyriło. W slědnych lětach su w Žěłanišću za serbske kubłańske wuwijanje Chóšebuz (ABC) a Rěcnem centrumje WITAJ někotare terminologiske pširucki napórali, na pšikład za wěcnu wucbu, sport, matematiku. Myslim se, až bužo

3 Wobej stej mimo Hauke Bartelsa teke sobuawtora DNW.

teke w pšichože trěbne, wósebne terminologiske zběrki wudawaš a pšigóto-
waš, aby mógali na změny we wucbnem planje abo zewšym aktualności dla
malsnje reagěrowaš.

Dalšne žrědło za zestajenje lematoweje lisćiny jo był frekwencowy słow-
nik nimskeje rěcy⁴. Awtora togo słownika stej na zakłaže wobšyrneho teks-
towego korpusa zwěšćitej 4000 nejcesćej wužywaných nimskich słowow.
Pšez pširownowanje teje lisćiny z teju južo pšigótowaneju lisćinu za
DNSW su mógali awtory ju wótpowědnje wudopólniš. Se wě, až njesměju
felowaš wuraze za typiske serbske wěcy (póstawy ze serbskich powěšćow,
serbske nałogi a pód.). Tejerownosći su se pšewzeli pomjenjenja dolnołužy-
skich jsow, jich wobydlarjow a adjektiwiskich wótwóženjow.

W com se šulski słownik rozeznawa wót wjelikego słownika? To pótrje-
fijo mimo lematoweje lisćiny teke natwař a wobpšimješe słownych artiklow.
Njejo móžno do drobnostkow hyš, ale budu se jano na někotare pšikłady
koncentrěrowaš.

W šulskem słowniku su cesto pódaša wóznamow reducěrowane, to groni,
až jawi se zwjetšego jano zakładny resp. głowny wóznam, nic pak pódlański
abo specifiski:

DNSW

sausen *sich schnell fortbewegen* byzaš
ip 76 Der Zug sauste durch die Nacht.
Šěg jo byzał / *lešeł pšez noc. Die Kinder
sausen zum See. Žiši byzaju / *rubju
k jazoroju.

DNW

sausen 1. *sich schnell fortbewegen* byzaš
ip 76, xyz Der Zug sauste durch die
Nacht. Šěg jo byzał / lešeł pšez noc. Die
Kinder ~ zum See. Žiši byzaju / rubju
k jazoroju. Der Fahrstuhl sauste in die
Tiefe. Lift jo lešeł do dlymi. Er ist in den
Graben gesaut. Wón jo do groble zlešeł.
2. *kräftig rauschen* šwarcaš *ip 82*
3. *unangenehm klingen* bincaš *ip 82*
Ihm saust der Kopf / das Blut in den
Ohren. Jomu głowa bincy. / Jomu bincy
kšej we wušyma.

Wobchadnorěčne elementy pódawaju se pódla neutralnych serbskich wót-
powědnikow, jolic su toš te wobchadnorěčne wuraze uzuelne resp. samo
trěbne, ako pši drugem pšiklaže wizišo.

⁴ To jo R. L. Jones / E. Tschirner: A Frequency dictionary of German. Core vocabulary
for learners, London ans New York 2006

tausend tysac *indekl*, towzynt *indekl umg*; Tausend Leute waren zur Demonstration gekommen. Tysac / Towzynt luži jo na demonstraciju pšišło.

schlachten rězaš *ip 70 [4]* || zarězaš *p 70 [4]*, šlachtowaš *ip 62 umg [4]* || zašlachtowaš *p 62 umg [4]* Nabudas schlachten heute. Nabužine žinsa šlachtuju. Nabudas schlachten ein Schwein (sind dabei). Nabužine rězaju / šlachtuju swinju. Wir haben ein Kalb geschlachtet. Smy šele zarězali / zašlachtowali.

*Pšispomnješe: W nimščinje móžom werb »schlachten« z objektom a bžez objekta wužywaš: Sie schlachten. Sie schlachten ein Kalb. W serbščinje móžom w bžez-objektowej saže jano wobchadnorěčny wótpowědnik »šlachtowaš« wužywaš: Wóni šlachtuju. Ale njamóžom groniš: *Wóni rězu.*

Pšikłady z DNW se tak daloko ako móžno pó wopšimješu a formje modifikěruju a pši tom šulskej reališe pšipódobniju. W takich padach, žož słowo wustupuju w typiskich kontekstach resp. žož jedna se wó frazeologizmy abo dalšne kšute wězby, wóstanu pšikłady (pšisamem) identiske:

DNSW

Pappe *papa^{f1}* Schiebe mal ein Stück Pappe unter das Tischbein! Zatkaj raz kusk papy pód blidowu nogu! Das ist nicht von Pappe. To njejo smagłe.

Klasse 1. Schule rědownja *f4* Wir sind zwanzig Schüler in unserer Klasse. Smy dwažasća wuknikow w našej rědowni. **2.** *Pol; Biol* klasa *f6* Zu welcher Klasse gehört dieser Fisch? Do kótareje klase słuša ta ryba? **3.** *Rangstufe* rěd *m 18* Hier spielen nur Musiker erster Klasse. How graju jano muzikarje přédneho rěda. Das war große Klasse. To jo ší něčo było. / To jo była wjelika klasa.

DNW

Pappe *papa^{f1}* Das ist nicht von ~. To njejo smagłe.

Klasse 1. Schule rědownja *f4* **2.** *Pol; Biol* klasa *f6* **3.** *Rangstufe* rěd *m 18* ein Musiker erster Klasse. muzikar přédneho rěda. Das war große Klasse. To jo ší něčo było.

Wócywidny rozdžěl mjazy DNW a DNSW jo, až pódawaju se w šulskem słowniku za kuždy wóznam nimskego lema nanejmenjej **jadén** pšikład, a to w **sadowej** formje. Pšikłady wótbłyščuju wuběr potencielnych a wósebnje typiskich kontekstow, ale teke dalšne móžne wótpowědniki abo wobgranicowanosc pódatych serbskich ekwiwalentow. To jo wažne, dokulaž se w

konkretnem kontekście czy inaczej serbskie słowo lepiej gości jako gorzejce podane – albo syntaktiska konstrukcija serbskego przykładu se wótychlijo wót nimskeje wuchadneje sady. W takich padach pokazuju gwězdzka (*) na wótychlenje:

löslich rozpušćaty 47 Er trinkt gern löslichen Kaffee. Wón pijo rad rozpušćaty kafej. Die Tablette ist leicht löslich.

*Tableta dajo se lažko rozpušćiš.

Einkaufsbummel dundanka^{f3} pó wobchodach Das war heute ein schöner Einkaufsbummel. To jo była žinsa rědna dundanka pó wobchodach. Sie machen einen Einkaufsbummel. *Wóni dundaju pó wobchodach.

abnehmen [...] 3. *intr schwächer werden* pópušćiš p 79 || pópušćowaš ip 62 Der Sturm nimmt langsam ab. Štorm *wušičuju / pópušćuju (pómašem). Meine Kräfte nehmen ab. Mójce mócy pópušćuju / *wóteběraju. [...]

W DNW wužywaju skrotconku »xyz« ako signal, až njegóži se jednotny serbski ekwiwalent za pódany nimski wóznam namakaš resp. až wótwisuju wót konteksta konkretny serbski wótpowědnik. W šulskem słowniku se signalizěruju taki pad ze zawjedujucym słowkom *in*: Příkladu ilustrěruju wšakorake móžności pšenjasenja nimskeje sady do serbščiny:

auslassen 1. *weglassen (Buchstabe; Möglichkeit u. Ä.)* wuwóstajíš p 79 || wuwóstajáš ip 76 [...] **2.** *übergehen* pšejš p 92 [4] wobinuš se p 63 [2] [...] **3. sich auslassen in:** Er hat sich sehr negativ darüber ausgelassen. Wón jo se wó tom wjelgin negatiwnje wugronił. Sie ließ sich hämisch über ihn aus. Wóna jo na njogo dakała.

Gramatiske informacije pódawaju se pó zwuconej wašni: genus (*m, n, f*), numer deklinaciskeje tabulki, aspekt (*p, ip*), słowna družyna eksPLICITNJE pla

konjunkcijow (*Konj*), prepozicijow (*Präp*), interjekcijow (*Interj*) a adverbow (*Adv*).

Gramatiska informacija pla kompleksnych pomjenjowanjow typa substantiw + substantiw w genitiwje a pla prepozicionalnych frazow pódajo se (ako w DNW) górzej stajona. Z tym jo pšewidnosć kompleksnego pómjenjenja garantowana bžez toho, až musymy nad gramatiskeju informaciju rezigněrowaš:

Papierflugzeug lětađło ^{n 26} z papjery [...]

Papierrolle rula ^{f s} papjery [...]

W pšikładowem žělu werbow se demonstrěruju wužywanje perfektiwnego a imperfektiwnego aspekta, což se južo w DNW praktičěruju. Pla werbow se pódajo rekcija, jolic se rekcija w serbšćinje wótychlijo wót nimšćiny. Pódaša su jano na serbskem boku.

tauschen 1. *intr* měniš *ip* 77 Er tauscht gern (*Usus*). Wón rad měni. 2. *tr* měniš *ip* 77, zaměniš *p* 79 || zaměnjaš *ip* 76 [4] **na** [4] Er tauscht seine Briefmarken gegen ihre Münzen (*ist dabei*). Wón měni / zamjenja swóje listowe znamki na jeje twarde pjenjeze.

Wustupujo-li werb transitiwnje a intransitiwnje a se serbski ekwiwalent pšez to rozeznawa, se transitiwnosć a intransitiwnosć eksplicitnje naspomnjejo. Wašnje cyna pšewzejo se do šulskiego słownika jano we wuwzešowych padach:

enden 1. *tr* *beenden* kónćyš *ip* 80 || skónćyš *p* 81 [...] 2. *intr* *ein Ende haben* kónćyš se *ip* 80 || skónćyš se *p* 81 Das Konzert endet mit der 5. Sinfonie. Koncert kónćy se z 5. sinfoniju. Das Fußballspiel hat mit einer Schlägerei geendet. Koparske graše jo se skónćyło z bišim. 3. *intr* *auslauten* kónćyš se *ip* 80 || wukónćyš se *p* 81 Das Wort endet auf einen weichen Konsonanten. Słowo kónćy se / wukónćyjo se na měki konsonant.

dösen drěmaś ip 70 [...] Ich habe nur ein
wenig gedöst. Ja som jano *pódrěmał
(del).

Manuskript słownika su awtory zachopjeńk lěta 2008 Ludowemu nakładnistwoju Domowina pšepódali. Tuchylu se manuskript korigěruju. Toś ten šěžki nadawk su luže z pisnorěcneje a wuwucowańskeje praksy pšewzeli: Ingrid Hustetowa, Margot Haścyna, Antje Krawcojc – wóni su w Dolnej Łužycy znate a njetrjebam je wósebnje pšedstajiś –, dalej Kamil Štumpf, ako na Lipšćańskej uniwersiśe dolnoserbšćinu pódawa, a dr. Irena Šěrakowa, kótarož jo Górnoserbowka, ale wóna jo wuběrna lektorka a ma nazgónjenja z korigowanim słownika. Ze stron nakładnistwa jo nawjedujuca lektorka Janka Pěčkojc-de Lévano zagronita. Wócakujomy, až su wšykne korekturu cytajuće až do kónca lěta 2008 manuskript přědny raz pšecytali. A pšipódla gronjone, ma manuskript něži 1000 bokow! Jich korektury maju pótom awtory pšediskutěrowaś a do manuskripta zažěłaś. Teke pó stajanju manuskripta do wótpowědneho formata cytaju awtory ako teke lektorka nakładnistwa a zawěsće teke dalšne luže hyšći raz korekturu. Toś móžo se kuždy derje pšedstajiś, až trajo korigowanje słownika swój cas. Wósebnje glědajucy na to, až su lektory toś ten nadawk mimo swójich službnych nadawkow, pótakem pšidatnje, pšewzeli. Wšykne na tom projekše wobžěłone se procuju wó dobre a spěšne žěło. A nažejamy se, až se nam póražijo, słownik až do kónca lěta 2009 wózjawiś.

Erfolgreich über Immersion zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion Neisse – Nisa – Nysa

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Aspekte der Sprachensituation in Europa

1. Sprachpolitische Ziele in Europa
2. Definition des Begriffs Mehrsprachigkeit
3. Wie wollen die politisch verantwortlichen Instanzen das Ziel der Mehrsprachigkeit erreichen?
 - 3.1 Einige Beispiele von Ländern, in denen immersiv unterrichtet wird

Teil II: Die Methode – Immersion oder CLIL

4. Äussere und innere Rahmenbedingungen, Parameter oder Variablen, die alle einen Einfluss haben auf die Methode oder Didaktik der Immersion.
 - 4.1 Rahmenbedingungen als Grundlage für ein adaptiertes didaktisches Konzept des immersiven oder CLIL-EMILE Unterrichts für ein bestimmtes Projekt
5. Erfolgreiche Einführung von Immersion
 - 5.1 Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit
 - 5.2 Das Prinzip des didaktischen Konzepts

Teil III: Voraussetzungen der Kinder und einige didaktische Überlegungen und Empfehlungen zur Diskussion

6. Die enorme Lernleistung von Kleinkindern als Voraussetzung für die Schule
7. Spezielle bilinguale Bedingungen in vorschulischen Einrichtungen, im Kindergarten sowie in den ersten und zweiten Klassen der Grundschule

- 7.1 Didaktische Tipps: Wie kann man bei jüngeren Kindern in Kindertagesstätten den zweisprachigen Spracherwerb fördern?
- 7.2 Der Eintritt in die Schriftlichkeit
8. Immersion bei älteren Kindern, die noch quasi Anfänger im L2-Erwerb sind
9. Perspektiven

Der folgende Text lehnt sich an die im November 2008 in Cottbus und 2007 in Bautzen gehaltenen Vorträge an und ist folgendermassen aufgebaut: Im ersten Teil wird die sprachpolitische Situation Europas und die Bedeutung der immersiven Methoden im Zuge sprachdidaktischer und struktureller Reformen beschrieben. Im zweiten Teil geht es um das Aufzeigen der komplexen Rahmenbedingungen von immersiven Methoden, die gleichzeitig bei der Konzeptualisierung immersiver Unterrichtsprojekte eine grosse Flexibilität zulassen. Schliesslich wird noch eingegangen auf häufig auftretende Fragen im Zusammenhang mit dem altersgerechten Umgang von Zwei- und Mehrsprachigkeit.

Teil I

Aspekte der Sprachensituation in Europa

1. Sprachpolitische Ziele in Europa

Die 27 Länder der Europäischen Union, in denen 500 Mio Menschen wohnen, und die 47 Länder des Europarats, zu dem die Schweiz seit 1963 gehört, mit 800 000 Mio Einwohnern, verfolgen eine Sprachenpolitik, die dem Erhalt der sprachlichen Vielfalt und des kulturellen Erbes in Europa dienen soll.

Der Europarat unterhält ein Sprachenzentrum in Graz, das sich im Programm 2004–2007 vor allem mit dem sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft der Sprachen befasst, der Kohäsion.

Das zu erreichende Ziel verlangt, funktional dreisprachige Menschen aus der öffentlichen Schule zu entlassen. Das heisst, die Schüler und Schülerinnen weisen Kompetenzen auf in der Muttersprache (das betrifft mehrheitlich die Lokalsprache), in einer Nachbarsprache und in einer Sprache von

grosser Ausdehnung, wie z.B. Englisch oder Russisch, wobei die Kompetenzen dieser Sprachen selten ausgeglichen sind. Der unrealistische Anspruch auf Perfektion und damit auf defizitorientierte Leistungsmessung fällt auf der Volksschulstufe dahin. Kommunikation, das Mitteilen und Verständlichmachen von Inhalten ist wichtiger als die Perfektion.

2. Definition des Begriffs Mehrsprachigkeit

Heute wird in der Sprachenpolitik und in den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen seltener von Zweisprachigkeit gesprochen. Viel häufiger trifft man den Begriff Mehrsprachigkeit oder Plurilinguismus an.

»Mehrsprachigkeit wird in Abgrenzung zu Vielsprachigkeit definiert als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach die einsprachigen Kompetenzen separat addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig miteinander transversal vernetzt«, so wie die Sprachen auch im Gehirn vernetzt sind (vgl. GER S. 163, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen).

Das hat für den Unterricht Konsequenzen, denn somit fällt das seit Jahrzehnten gültige Dogma eines absolut einsprachigen Unterrichts.

Wird man gefragt: »Wie viele Sprachen kannst du?«, ist die Beantwortung nicht so einfach, denn in der einen kann ich z.B. besser sprechen, in einer andern gut lesen, in einer dritten verstehe ich alltägliche Inhalte usw. Auch der Wortschatz ist unterschiedlich gross und deckt sich nicht in allen inhaltlichen Bereichen.

Zudem ist die Antwort über die Jahre gesehen eine andere: Je nach Gebrauch der Sprachen können sie unterschiedlich schnell im Gedächtnis für eine mündliche oder schriftliche Produktion abgerufen werden. Sprachkenntnisse sind instabil und verändern sich demnach laufend.

3. Wie wollen die politisch verantwortlichen Instanzen das Ziel der Mehrsprachigkeit erreichen?

– mittels Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule

Mit einem grossen langfristigen Aufwand haben verschiedene Länder Europas bereits Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eingeführt, z.B.

Baden-Württemberg ab der 1. Kl. andere ab der 2. oder 3. Kl. Dabei wurde der speziellen Situation in Grenzregionen oder zweisprachigen Gebieten mit angepassten Lösungen Rechnung getragen.

– *mittels der Einführung des Europäischen Sprachenportfolios*

Sprachenportfolios sind Instrumente, mit denen sich Lernende jeden Alters aufgrund international anerkannter standardisierter Niveaus selbst evaluieren und/oder fremd evaluieren lassen können. Die Niveaus sind der Kommunikation verpflichtet und kompetenzorientiert. Grammatik- und Wortschatzkenntnisse werden nicht separat getestet und gelten als implizit vorausgesetzt.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Verstehen Hören						
Lesen						
Sprechen An Gesprächen teilnehmen						
Zusammenhängend Sprechen						
Schreiben						

Die Reihe beginnt mit dem Portfolio für Kinder von 4 bis 7 Jahren. Das Portfolio bleibt Eigentum der Lernenden und führt zu vermehrter Eigenverantwortung und Unabhängigkeit vom schulischen Umfeld. Ein weiterer Gewinn ist die Anerkennung auch kleiner Sprachen, die nicht in der Schule gelernt werden oder wurden.

In der Schule stärken die Portfolios förderorientierten Unterricht und eine bestimmte Evaluationspraxis, denn sie zeigen über die »can do's« »Ich kann ...«-Beschreibungen (Deskriptoren) konsequent auf, was man bereits kann und wirken dadurch ermutigend und motivierend. z. B. Schreiben A1: Ich kann eine kurze, einfache Postkarte mit Feriengrüßen schreiben. B1:

Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen erzählen und Eindrücke beschreiben. Mit dem persönlichen Dokument »Sprachenpass« können in ganz Europa die sprachlichen Kompetenzen der Arbeitnehmer durch künftige Arbeitgeber eingeschätzt werden.

– mittels Förderung von Schüler- und Lehrpersonenaustausch, kombiniert mit Tandem-Lernen, evtl. mit ICT

Im Rahmen des EU-Bildungsprogramms »Lebenslanges Lernen« bietet die Comenius Fortbildung viele Austauschprojekte an: Hospitationen und Praktika, Kurse und Seminare für Lehrkräfte, Schüleraustausche, internationale Schulpartnerschaften, Comenius Regio (Förderung von Zusammenarbeit im schulischen Bereich auf der Ebene von Regionen und Kommunen), e-Twinning (virtuelle Schulpartnerschaften über das Internet mit Zugang zu Unterrichtsmaterial zum Thema »interkulturelles Lernen mit neuen Medien«).

– mittels z. B. bilingualem Unterricht, Immersion, CLIL, Sachfachunterricht, x als Arbeitssprache: Versuch einer Begriffsklärung

Immersion heisst Eintauchen in die Sprache. Konkret bedeutet dies das Erteilen eines oder mehrerer Fächer in einer Fremdsprache (in Österreich: Arbeitssprache) durch eine ausgebildete Fachlehrperson und nicht durch die Sprachlehrperson. Normalerweise wird immersiver Unterricht fast ausschliesslich in der Fremdsprache geführt. Im kanadischen Grossprojekt benutzt man den Begriff »Immersion« nur, wenn über 50% der wöchentlichen Unterrichtszeit in der Fremdsprache stattfindet. In Europa spricht man auch bei weniger Prozentanteilen noch von Immersion. Der Begriff CLIL ist neuer und die Folge einer methodischen Weiterentwicklung: Ursprünglich unterrichtete die Lehrperson in Kanada ihr Fach ähnlich, wie sie es muttersprachlich getan hätte, was in den oberen Klassen zu einer Stagnation der sprachlichen Fortschritte bei den Lernenden führte. Dies, weil vor allem der Inhalt verstanden werden musste, zu wenig sprachfördernde Aktivitäten stattfanden und Fehler zu wenig angegangen wurden, sodass sich mit der Zeit eine Art eigene Klassenzimmersprache herausbildete. Diese wurde zwar von allen innerhalb der Klasse verstanden, sie verharrte aber auf der Produktionsseite (Sprechen und Schreiben) auf einem relativ tiefen Zielsprachen-Niveau.

Aus diesem Grund führte man in Kanada die Fachlehrpersonen auch in die Erkenntnisse über Spracherwerb und Sprachvermittlung ein. Die

durch gezieltere didaktische Massnahmen erworbenen sprachlichen Kenntnisse der Lernenden unterstützten wiederum den Erwerb des Fachwissens besser. Daher rührt der Begriff CLIL = Content and Language Integrated Learning. Er wird international zunehmend gebraucht und meint, dass der Immersionsunterricht in der Fremdsprache nicht genau gleich gehalten werden kann, wie wenn das Fach muttersprachlich unterrichtet würde. In erster Linie zählt immer noch die Sachfachdidaktik, z. B. der Mathematik. Wenn aber die Mathematiklehrperson zusätzlich spracherwerbsdidaktisch geschickt handelt, kann das Sachwissen gesteigert und vertieft werden. CLIL / frz. EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ist das Resultat von jahrelangen Entwicklungsarbeiten im Rahmen der Schaffung einer übergreifenden Immersionsdidaktik.

Der Begriff »bilingualer Unterricht« ist vieldeutig. Einerseits meint er Schulen, z. B. Gymnasien, die bilinguale Züge führen, d. h. wo die Lernenden ein bis mehrere Fächer in einer Fremdsprache absolvieren. Andererseits kann er auch eine Unterrichtssituation beschreiben, in der beide Sprachen während einer Lektion eingesetzt werden. Beide Sprachen gezielt einsetzen (code-switching) muss man vor allem dann, wenn bereits ältere Lernende sich noch im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens befinden und das Vermitteln des sprachlich anspruchsvollen Teils des Sachfachwissens nicht möglich wäre oder zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Dabei wird das Übersetzen vermieden.

Heutzutage steht nach vielfältiger Evaluation der Methode deren Leistungsfähigkeit ausser Zweifel. Kritische Einwände konnten widerlegt werden, so »verdrängen« zwei oder mehr Sprachen die Muttersprache oder Erstsprache nicht und die Ziele der jeweiligen Sachfächer werden ebenso gut erreicht wie im erstsprachlichen Unterricht, ausser in der Anfangsphase. Es geht nun darum, immersive Methoden in der Praxis zu implementieren. Erfahrungen haben gezeigt, dass eine sorgfältige Vorbereitung unabdingbar ist und bei allen Beteiligten als projektfördernde gemeinsame Basis den Einstieg erleichtert und qualitativ erhöht. In den folgenden Kapiteln werden nun die Grundlagen gelegt für ein angepasstes didaktisches Konzept.

3.1 Einige Beispiele von Ländern, in denen immersiv unterrichtet wird

Im Ursprungsland der immersiven Methode, in *Kanada*, werden seit Jahrzehnten ca. 300 000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

In *Frankreich* ist Immersion in zwei Typen von Schulen etabliert: In Schulen, welche die Landessprache und eine Fremdsprache kombinieren und in Schulen, welche die Landessprache und eine Regionalsprache kombinieren (Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsisch, Okzitanisch, Deutsch).

Fremdsprache	section internationale	75 Schulen	
	section européenne	3600 Schulen	160 000 Schüler
Regionalsprache		700 Schulen	32 000 Schüler

Wenn in Frankreich an einer Schule mit Immersion begonnen wird, muss zwingend eine Kontinuität bis zur Maturität gewährleistet sein. Ausbildungslehrgänge bestehen und sind weiter im Aufbau⁵.

In *Deutschland* ist bilingualer Unterricht vorwiegend auf Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch in allen Bundesländern hauptsächlich an Gymnasien (ca. 450), aber auch in allen andern Schultypen verankert. In 776 von 31153 allgemein bildenden Schulen wird bilingualer Unterricht angeboten, am häufigsten Erdkunde und Geschichte, ebenfalls in 92 von 5065 berufsbildenden Schulen (Schuljahr 2004–2005). Die Universitäten in Berlin, Bochum, Bremen, Dortmund, Freiburg, Kassel, Kiel, Köln, Mainz, Saarbrücken, Wuppertal haben Ausbildungsangebote in ihr Programm aufgenommen (Ständige Konferenz der Kultusminister, 2006).

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.2.2005 bezüglich des Fremdsprachenunterrichts in den Jahrgangsstufen 1–4 bezeugt den politischen Willen auch für die Grundschule: »Die Fremdsprache [ist] nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Verständigungsmittel in der Beschäftigung mit fächerübergreifenden Inhalten. Vielfach wird deshalb der im Prinzip bilinguale Vermittlungsansatz angestrebt, bei dem die fremde Sprache als Vermittlungsmedium im Sachfachbereich eingesetzt wird.«

5 Geiger-Jaillet, A. (2005) *Le Bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris. L'Harmattan.

Wie eine Erhebung im Rahmen des Sokrates Forschungsprogramms *CLILiG* (CLIL in German) 2006 gezeigt hat, an dem z. B. auch *Polen* und *Ungarn* beteiligt waren, ist in Ungarn z. B. Deutsch als Fachunterricht (DFU) über die Ausbildung, Begleitung und Vernetzung der Fachlehrpersonen sehr gut implementiert. An den Universitäten in Budapest und Pécs wird ein je 4-semesteriger Ausbildungslehrgang durchgeführt. An die 200 Lehrpersonen wurden ausgebildet. Je ungefähr 25 Lehrpersonen sind in den Fachgruppen Mathematik-Physik-Informatik, Geschichte und Geographie organisiert.

Die genannten Beispiele, die den politischen Willen zeigen, Immersion einzuführen, sind bei weitem nicht abschliessend. Die Europäische Union hat in ihren Forschungsprogrammen diverse Projekte zur Förderung der Immersion in Auftrag gegeben (u. a. MEMO, EuroClic, bilvoc, mobidic, CLILiG), ebenso der Europarat mit z. B. CLILmatrix, CLIL-LOTE (languages other than English).

Schweiz

In der offiziell 4-sprachigen, faktisch mehrsprachigen Schweiz leben 7,5 Mio Menschen, davon über 20 % ohne Schweizer Pass (2006). Sie leben in 26 Kantonen mit je unterschiedlichen Bildungssystemen. Eine Erleichterung kann eine beabsichtigte Harmonisierung bringen im sogenannten interkantonalen HarmoS-Konkordat. Die Schweiz wäre ein ideales Land für zwei- und mehrsprachige Schulen, aber bisher verhinderte das Territorialprinzip, gemäss welchem die Schulsprache die Umgebungssprache zu sein hat, Reformen in Richtung mehrsprachige Schulen.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Erteilung von immersivem Unterricht in der Schweiz verbessern sich trotzdem laufend, z. B. bei den zweisprachigen Maturitäten (Abitur), die bis dato in über der Hälfte aller Gymnasien angeboten werden (je Kanton schliessen nur ca 15 % – 30 % der Jugendlichen mit einer Maturität ab, die anderen Jugendlichen besuchen eine Berufsschule). Immersion wird demnach zuerst systematisch für die Elite des Landes eingesetzt, bei älteren, starken Lernenden, was ein Licht wirft auf die erwartete und bestätigte hohe Wirksamkeit und Qualität der Methode.

Weitere Projekte sind in Ausarbeitung, z. B. was die fremdsprachliche Ausbildung in den Berufsschulen betrifft, wo absolut dringender Handlungsbedarf besteht. Es gibt in der Schweiz Projekte ab dem Kindergarten, aber bei weitem noch nicht flächendeckend, ausser im französischsprachigen

Kanton Jura, wo ab 2009 alle Kindergartenkinder in den Genuss von 2 Lektionen Deutsch nach dem Prinzip »Begegnung mit Sprachen, language awareness« (ELBE⁶) kommen.

Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit befindet sich die Schweiz in einer Reformphase, denn sie wird in den nächsten 5 Jahren zwei Fremdsprachen in die 3. und 5. Klasse vorverlegen. Die Einführung einer Fremdsprache in der 2. respektive 3. Klasse muss sinnvollerweise ab der 7. Klasse aus Gründen der Effizienz durch immersiven Unterricht erweitert werden, denn immersiver Unterricht wie auch ein Austausch bedeuten die Anwendung des Gelernten als Ernstfall. Zudem können die parallel erteilten reinen Fremdsprachenlektionen flexibel verteilt werden. In einigen Kantonen wie z. B. in Bern (Biel-Bienne) und Graubünden und Freiburg, im Wallis, Jura, werden immersive Projekte bereits gesetzlich erleichtert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in den europäischen Bildungssystemen immersive Unterrichtsformen langsam aber stetig ihren Platz auf allen Stufen erobern. Die Zukunftsaussichten stehen gut.



Schweiz –
Wohnbevölkerung
nach Hauptsprache,
2000
(in % und absolut)

Deutsch
63,7 % = 4 640 359

Französisch
20,4 % = 1 485 056

Italienisch
6,5 % = 470 961

Rätoromanisch
0,5 % = 35 095

Nichtlandessprachen
9,0 % = 656 539

6 Unter folgender Adresse kann ein Film mit diversen Materialien bestellt werden.
www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen/immersion.php (2. Februar 2009)

Teil II

Die Methode – Immersion oder CLIL

Die folgenden Ausführungen sind wissenschaftsgestützt und beruhen auf den aktuellen Erkenntnissen aus der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie, aus verschiedenen Teildisziplinen der Linguistik, aus der Pädagogik, aus den Sprachwissenschaften, der Gehirnforschung, der allgemeinen Didaktik und aus den jeweiligen Fachdidaktiken. Sie zeigen den aktuellen Stand und sind nicht abschliessend.

4. Äussere und innere Rahmenbedingungen, Parameter oder Variablen, die alle einen Einfluss haben auf die Methode oder Didaktik der Immersion.

Die folgende Darstellung zeigt das Zusammenspiel von 19 Variablen, die beachtet werden müssen bei der Situierung/Festlegung der Methode. Vor Beginn eines Projektes muss geklärt werden, welche Varianten für das betreffende Projekt gelten, damit die Basis für die methodischen Vorgehensweisen gelegt ist (Erläuterungen nach der Übersicht). Die ausgesprochene Vielfalt der Kombinationsmöglichkeiten erschwert in der Regel regional, national und international die Vergleichbarkeit von Projekten. Dabei handelt es sich um unveränderbare oder veränderbare Umstände.

4.1. Rahmenbedingungen als Grundlage für ein adaptiertes didaktisches Konzept des immersiven oder CLIL-EMILE Unterrichts für ein bestimmtes Projekt

Äussere Bedingungen

1. Alter der Lernenden bei Beginn	frühkindlich: früh: mittel: spät:	zwischen 0 und 3 oder 4 Jahre zwischen 3, 4 und 5, 6 Jahre (vor dem Schrifterwerb) von 7 oder 8 bis 14 oder 16 Jahre (evtl. mit 11/12 Zäsur, abstraktes Denken) ab 16 Jahre bis ins hohe Erwachsenenalter	
2. Ziel des Unterrichts	perfekte Kenntnisse wie Native speaker	funktionale Kenntnisse	
3. Klassenzusammensetzung:	monolingual L1	plurilingual = alle möglichen Varianten von Sprachen	bilingual 50% der SchülerInnen L1, 50% L2 sprechend = reziproker Bilinguismus

4. Sprachkompetenz der Lernenden	Anfänger(-innen), geringe Kompetenz		bereits gute Kompetenzen in allen kommunikativen Fertigkeiten	
5. Sprachkompetenz der LP	z. B. B2	C2		Native speaker mit oder ohne Kenntnis der Schulsprache
6. Lehrkräfte	1 Pers. = 1 Sprache, d. h., es braucht pro Klasse mind. 2 Lehrkräfte		1 Pers. = 2 Sprachen, d. h., es braucht nur eine Person	
7. Zusammenarbeit	Zusammenarbeit / keine Zusammenarbeit zwischen Sach- und Sprachlehrkräften			
8. Sprachunterricht	Es findet neben dem immersiven Unterricht auch ein Sprachunterricht statt.		Es findet neben dem immersiven Unterricht kein Sprachunterricht statt.	
9. Welche und Anzahl Sprachen sowie Sprachenfolge	Ortssprache, 1. Nachbarsprache, Sprachen der Migration, Englisch als Verkehrssprache (lingua franca), 2. Nachbarsprache usw. Gleichzeitig hintereinander Simultan sukzessiv			
10. Wert der Zielsprache und Wert der Herkunftssprache(n)	Sprache mit niedrigem Prestige, subtraktiver Bilinguismus, Submersion, negative Auswirkung auf die Motivation		Sprache mit hohem Prestige, additiver Bilinguismus, Immersion, positive Auswirkung auf die Motivation	
11. Zeitanteil	100 % Exposition	50% Exposition		minimale Exposition
12. Stundenpläne / Anteile z. B.:	Morgen oder Nachmittag	1. oder 2. Hälfte der Woche	je 50% innerhalb der Lektion	weitere Verteilungsmöglichkeiten
13. Zulassungsbedingungen	für alle Schüler und Schülerinnen, auch schwächere		Nur für einen Teil der Schüler /-innenschaft, selektionierte Elite	
14. Teilnahme-status	obligatorisch für Lehrkräfte	obligatorisch für Lernende	freiwillig für Lehrkräfte	freiwillig für Lernende
15. Fächer	eher konkrete, handlungsorientierte Inhalte wie Werken, Sport usw.		eher abstrakte, kognitive Inhalte, wie Geschichte, Mathematik, Sprachen usw.	

Innere Bedingungen, direkt den Unterricht betreffend

16. Materialien Lehrmittel	nicht vorhanden	z.Teil vorhanden	vorhanden
17. Lehrplan	Lehrplan der eigenen Institution	Lehrplan gemäss einer L2-Institution	
18. Meth. Kompetenz der LP	nicht angepasst, noch nicht ausgebildet	Optimale Aus- und Weiterbildung	
19. Begleitung und Evaluation	Weder Begleitung noch Evaluation	Professionelle Begleitung und Evaluation	

Erläuterungen

1. Alter bei Beginn des Zweit/-Drittpracherwerbs

- frühe totale IM: Die ersten zwei, drei Vorschul-, Kindergarten- und Schuljahre finden ganz in der Zweitsprache statt (z. B. Sorbisch für Deutschsprachige im sorbischen Siedlungsgebiet).
- frühe, partielle IM: Mit Beginn der Schulzeit werden einige Fächer in der L2 erteilt
- mittlere IM: Anschliessend an traditionellen FU wird ab 3./4. bis 7./8. Klasse ein Teil der Fächer immersiv unterrichtet
- späte partielle IM: ab dem 8./9. Schuljahr
- minimale Immersion: Wenn die Zweitsprache nur in 1–2 Lektionen pro Woche in einem Sachfach eingesetzt wird

2. Ziel des Unterrichts

Je nachdem, ob eine ausgeglichene Zweisprachigkeit oder nur funktionale Kenntnisse erworben werden sollen, führt dies zu Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung.

3. Klassenzusammensetzung betreffend der Ausgangssprachen

- Theoretisch geht man meistens von überwiegend einsprachigen Klassen aus, die eine in der Gesellschaft bedeutungsvolle Sprache lernen, in Deutschland z. B. Französisch.
- Wenn eine Klasse mehrsprachig ist, wie es u. a. in Städten und Agglomerationen häufig der Fall ist, kann nicht auf »die« Erstsprache zurückgegriffen werden, vor allem dann nicht, wenn die Lehrkraft keine Kenntnisse dieser Sprachen hat. Der Unterricht muss in diesen Fällen ausschliesslich in der Zielsprache (Landessprache des Ortes) erteilt werden.

- Von reziproker IM (dual-way bilingual immersion) spricht man, wenn eine Klasse je zur Hälfte aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt ist, die je eine der beiden Sprachen, in denen unterrichtet wird, zur L1 haben.

4. Sprachkompetenz der Lernenden

Vom Niveau der Fremdsprachenkompetenz der Lernenden (Anfänger-/innen oder Fortgeschrittene) hängt methodisch sehr viel ab. Da in jedem Alter mit Immersion begonnen werden kann, ist diese Variable sehr einflussreich.

5. Sprachkompetenz der Lehrpersonen

- Annähernd ausgeglichene zweisprachige Lehrkräfte oder solche mit guten L2-Kompetenzen können den Unterricht in zwei Sprachen allein abdecken (1 Person = 2 Sprachen). Wenn solche Ressourcen an einem Ort nicht vorhanden sind, braucht es wegen der leichteren Aufnahme der Aussprache vor allem bei jungen Kindern bis zu ca. 6 Jahren, aber auch bei älteren Anfänger(-innen) Lehrpersonen, die eine hohe Sprachkompetenz haben oder Native speakers sind⁷. Die Sprachenkenntnisse der Lehrkräfte stellen das Hauptproblem dar bei der Einführung von Immersion, da ihre Ausbildung zeit- und kostenintensiv ist. Will man nichtjahrelang warten mit der Einführung von immersiven Unterrichtsformen, muss man einen Weg finden, die Lehrkräfte auch mit mangelnden Kenntnissen beginnen zu lassen, d. h. ressourcenorientiert vorzugehen. Selbstverständlich müssen die Lehrkräfte bereit sein, sozusagen als Vorbilder von lebenslang Lernenden immersionsbegleitend ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Mehrere Ansatzpunkte unterstützen diese Bemühungen und mildern das Problem:
 - Auch bei der Immersion gibt es Möglichkeiten, anfangs den Unterricht ziemlich geschlossen zu führen. So können sich die Lehrkräfte sprachlich genau vorbereiten, damit sie möglichst wenig Ungenauigkeiten weitergeben. Dadurch erweitern sie ihre sprachlichen Kompetenzen in ihrem Sachgebiet kontinuierlich.
 - Sie können häufig möglichst authentische Hör (Video)- und Lesetexte einsetzen, die korrekte Sprachmodelle enthalten.

⁷ Peltzer-Karpf, Annemarie; Zangl Renate (1998). Die Dynamik des frühen Fremdsprachen erwerbs. Tübingen. Gunter Narr Verlag. S. 15.

- Je nach Sprachstand der Schülerinnen und Schüler erleichtern muttersprachliche Sequenzen die Aufnahme vor allem sprachlich schwieriger Inhalte (bilingualer Unterricht).
Erreichen die Lernenden einen fortgeschrittenen sprachlichen Kompetenzgrad, werden sie resistent gegen fehlerhafte Sprache⁸. Das heisst auch, dass sie Fehler ihrer Kolleg(-innen) nicht aufnehmen.

6. Lehrkräfte als Sprachlernmodelle

Soll eine Lehrperson nur in einer Sprache unterrichten, damit die Lernenden sich mit ihr identifizieren können nach dem Modell »1 Person, 1 Sprache« oder soll das Modell »1 Person zwei Sprachen« gewählt werden? Wenn die Ressourcen es erlauben, ist es im Vorschulalter und jungen Kindern angebracht, das Modell »1 Person – 1 Sprache« zu wählen.

7. Zusammenarbeit

Je nach Schultyp und Schulstrukturen ist eine Zusammenarbeit mehr oder weniger institutionalisiert. Es erweist sich als Notwendigkeit und als eine Bereicherung, wenn es gelingt, die an einem Projekt beteiligten Lehrkräfte zur Zusammenarbeit zu animieren und sie diesbezüglich zu begleiten. Insbesondere Sprach- und Fachlehrkräfte z. B. an Gymnasien können sehr profitieren, wenn sie beginnen, wo sinnvoll, ihre Didaktik abzustimmen und vermehrt zu koordinieren.

8. Immersions (CLIL) und/oder Fremdsprachenunterricht

Wenn die Lernenden neben immersivem Unterricht auch Fremdsprachenunterricht erhalten, ergeben sich durch eine Zusammenarbeit der Sprach- und Sachlehrperson Synergien. Andernfalls trägt die Sachfachlehrperson die alleinige Verantwortung und kann nichts auslagern.

9. Wahl und Anzahl der Sprachen sowie die Sprachenfolge

Der Erwerb kann gleichzeitig (simultan) oder hintereinander (sukzessiv) stattfinden, ein Kind lernt z. B. zwei Erstsprachen gleichzeitig im Vorschulalter, was den Unterricht nicht tangiert, und die dritte und/oder vierte Sprache gleichzeitig oder nachzeitig in der Schule.

⁸ ebd. S. 8

Sprachsystemische Nähe oder Distanz:

Die Auswahl der Sprachen und die Reihenfolge des Erwerbs haben je nach Distanz der Sprachsysteme einen Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache, insofern als es unterschiedliche Synergieeffekte gibt (Inferenzen und Interferenzen, d. h. positiver und negativer Transfer). Der Schritt von der L1 zur L2 ist z. B. viel grösser als derjenige von der L2 zur L3 oder der L3 zur L4, denn mit jeder Sprache wächst auch das Transferpotential. Seit einiger Zeit wird intensiv im Bereich des Tertiärsprachenerwerbs geforscht⁹ (Interkomprehensionsdidaktik, Eurocomslav-Projekt).

10. Wert der Zielsprachen und gesellschaftlicher Wert der Herkunftssprachen

Es gibt Sprachen mit niederem und solche mit hohem Prestige. Je nachdem wirkt sich der Wert der Sprachen schulisch oder ausserschulisch auf die Lernmotivation aus.

Es gibt Sprachen, die von sehr wenigen Menschen gelernt werden wollen, Sprachen, deren Kenntnis weder zu mehr Ansehen noch zu mehr Einkommen verhelfen. Ausgewanderte Menschen aus den entsprechenden Kulturkreisen haben eine ganz andere psychische Befindlichkeit und andere Voraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache. Da ihre Muttersprache im Ausland häufig abgelehnt oder nicht beachtet wird, kann sie vernachlässigt, ja sogar aufgegeben werden. Man nennt dies subtraktiven Bilinguismus, wohingegen das Erlernen einer prestigeträchtigen Sprache zu additivem Bilinguismus führt.

11. Zeitanteil der L2 Exposition (Menge)

Es ist unter Einbezug der Gegebenheiten zu klären, ob mit minimaler, partieller oder totaler Immersion begonnen werden soll.

12. Stundenpläne

Verteilung der Erst- und Zweitsprachen im zeitlichen Ablauf des Unterrichts. Der Wechsel von einer Sprache in die andere kann von einem Extrem – d. h. z. B. Wechsel in jeder Lektion (bilingualer Sachunterricht) – bis zum anderen Extrem – z. B. halbjährlicher Wechsel – führen.

⁹ Neuner, Gerhard (2003), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik.

In: Hufeisen, Britta et al. (Ed.). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch Strasbourg: Conseil de l'Europe. (S. 13–34)

13. Zulassungsbedingungen

Grundsätzlich können alle Kinder lernen, sich in mehreren Sprachen zurechtzufinden. Über die Hälfte der Kinder der Welt wachsen schliesslich mehrsprachig auf. Sie erreichen aber zum Teil ein geringeres Niveau und brauchen länger Zeit. Eventuell lernen sie auch nicht oder nur rudimentär schreiben.

Bisher ist die Immersion sehr oft einem ausgewählten Schülersegment zugute gekommen. Es besteht die Gefahr, dass die Immersion in den Ruf gerät, elitär zu sein. Die Vertreterinnen und Vertreter der Europäischen Union sowie des Europarats sind klar der Auffassung, dass CLIL/EMILE in eine Schule für alle gehört (Wolff, 2002, 44–46).

14. Teilnahmestatus

Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob die Lehrkräfte und/oder die Lernenden freiwillig oder gezwungenermassen an immersivem Unterricht teilnehmen.

15. Fächer

Der Abstraktionsgrad der zu vermittelnden Inhalte und die Möglichkeiten von Konkretisierung und/oder Veranschaulichung sowie die Handlungsorientiertheit eines bestimmten Faches beeinflussen deutlich die immersive Methode. Diesbezügliche Verbindungen zur Sachfachdidaktik wurden mehrfach dargestellt¹⁰.

16. Materialien

Nur selten sind Materialien des betreffenden Sachfaches sowohl auf einem dem bereits verfügbaren L2-Sprachkompetenzstand adäquaten als auch an einem inhaltlich dem Alter und dem Anforderungsniveau entsprechenden Stand erhältlich, denn bisher wären die Auflagenzahlen für die Verlage zu gering ausgefallen. Die Lehrkräfte müssen angeleitet werden, Materialien selber herzustellen und diese ändern zugänglich zu machen. Es gibt bereits Materialsammelorganisationen, die aber noch zu wenig vernetzt sind.

10 Rautenhaus, Heike (2000). Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel Geschichte. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.). Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a/Main. Peter Lang.

17. Lehrplan

Welcher Lehrplan wird angewandt? Der Lehrplan der eigenen Institution oder der Lehrplan einer andern Institution? Wurde der Lehrplan angepasst, aktualisiert?

18. Methodische Kompetenz der Lehrpersonen

Wichtig ist, ob die Lehrkräfte neben der Vermittlung der Sache einen optimal sprachfördernden Unterricht erteilen oder nicht, was für die Lehrkräfte eine entsprechende Ausbildung bedingt.

19. Begleitung und Evaluation

Es ist bereits vor Beginn eines Projekts zu bestimmen, ob und wie es fachlich begleitet wird und ob eine Evaluation stattfinden soll. Wenn ja, muss so früh wie möglich ein Konzept erstellt werden, weil die Bedingungen für eine sinnvolle Evaluation unter Umständen zuerst geschaffen werden müssen.

Aus den vorhandenen Rahmenbedingungen und Ressourcen ergibt sich, dass jedes kleine oder grosse Projekt je nach Zielsetzung neu überdacht werden muss und nicht einfach übernommen werden kann, denn gleiche Projekte sind äusserst selten. Es wird empfohlen, vor Beginn eines jeden Projekts ein didaktisches Konzept zu erstellen, denn je nach der Kombination der genannten 19 Variablen, ergeben sich andere Handlungsdispositionen.

Zusammenfassend lässt sich bestätigen, dass immersiver Sachfachunterricht von sehr vielen äusseren Bedingungen abhängt und dass eine gute Vorbereitung der Einführung unerlässlich ist. Dabei muss man immer aus der Perspektive des ganzen Schulsystems und der lernpsychologischen Gegebenheiten handeln, damit eine horizontale und vertikale Kohäsion¹¹ aller Fächer erreicht werden kann. Je nach der Konstellation der Bedingungen, kommen im Unterricht andere Aktivitäten zum Einsatz, teilweise auch in unterschiedlicher Gewichtung. Die grosse Flexibilität der Methode hat zur Folge, dass die Formulierung »einer« Immersionsdidaktik erschwert wird.

11 Werlen, Erika. Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Sprachenkonferenz Offenburg, 3. Juli 2000. Zur Sprachausbildung in Baden-Württemberg aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht. Fremdsprache in der Grundschule – eine Chance für alle Kinder. Nachbarsprache Französisch – Schlüssel zur Zukunft. (PDF)

So erhält jedes Projekt ein eigenes Profil und muss nicht nur am Anfang, sondern manchmal auch nach Beginn und laufend an die gegebenen Umstände angepasst oder optimiert werden.

Erkenntnis: Da die Methode extrem flexibel ist,
kann man jederzeit sofort beginnen.
Beginnt man ressourcenorientiert,
garantiert eine sehr sorgfältige Planung den Erfolg.
Beginnt man mit wenig, wächst es langsam.
Bezieht man alle Akteure in den Prozess ein,
informiert man sehr gut.

5. Erfolgreiche Einführung von Immersion sowie wünschbare Begleitmassnahmen.

5.1. Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Die sachgerechte Einführung eines zweisprachigen Programms ist von grosser Bedeutung. So z. B., ob das Projekt von allen Beteiligten verstanden und unterstützt wird, ob der Wert und Nutzen der Mehrsprachigkeit für alle Beteiligte öffentlich anerkannt wird, ob die Strukturen klar und einzelne Entscheide nachvollziehbar sind usw. Es braucht ein soziales Klima der Akzeptanz und Anerkennung aller Sprachen. D. h.,

- 1) Sowohl Lehrpersonen, Eltern, Behörden und Kinder sollten bilingualen/CLIL/immersiven Unterricht wollen. Es darf niemand dazu gezwungen werden. Ein langsamer, sicherer Anfang ist eine gute Basis.
- 2) Alle Beteiligten sind optimal informiert, auch die Kinder und ihre Eltern.
- 3) Lehrpersonen sind sprachlich und didaktisch gut ausgebildet. Dies muss nicht unbedingt bereits zu Anfang des Projekts sein, es kann auch verbindlich, Projekt begleitend geschehen. Das Interesse während der Arbeit ist auch bereits ein qualitativ anderes, tieferes als vorher.
- 4) Das an die Gegebenheiten angepasste didaktische Modell ist allen Beteiligten klar. Von Zeit zu Zeit werden u. a. die Ergebnisse, die Zufriedenheit und methodische Verfahrensweisen in einer Reflexionsphase – so wie dieser Kongress eine darstellt – überprüft und festgehalten.

Das Modell kann bei Bedarf nach einer Aushandlungsphase z. B. mit einem Mehrheitsbeschluss oder noch besser durch Konsens geändert werden.

- 5) Die Projektverantwortlichen halten den Kontakt zu den Lehrpersonen aufrecht und unterstützen ihre Anliegen in der Zusammenarbeit.
- 6) Die Eltern können die schulischen Bemühungen wirksam unterstützen, wenn sie möglichst genau angeleitet und einbezogen werden.
- 7) Wichtig ist die Öffentlichkeitsarbeit. Es lohnt sich, vorher viel Energie zu investieren, um nachher keine negativen Überraschungen zu erleben.

5.2. Das Prinzip des didaktischen Konzepts

Wenn eine Institution mit immersivem oder CLIL-Unterricht beginnen will, sind eine Reihe von Fragen zu klären, die sich direkt auf den Unterricht auswirken. Dasselbe gilt auch für Kindertagesstätten.

Die Fragen stehen im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen, wie sie in Kapitel 5 mit den 19 Variablen beschrieben wurden. Je nach Bedingung und zur Verfügung stehenden Ressourcen müssen die didaktischen Möglichkeiten angepasst werden. Idealerweise diskutiert und formuliert das unterrichtende Team zusammen mit einer projektleitenden Person oder/und mit weiteren betroffenen Verantwortungs- und Entscheidungsträgerinnen in einem konstruktiven Prozess ein Konzept, das auf alle auftretenden Fragen eine vorläufige Antwort mit Handlungsanweisung gibt, sodass alle unterrichtenden Personen auf dem gleichen Kenntnisstand sind und ihre Handlungsweisen auch begründen können gegenüber Eltern oder Vertretern der abnehmenden Schulstufe. Die abnehmende Schulstufe muss möglichst genau Bescheid wissen, nach welchem Konzept die Kinder vorher unterrichtet worden sind und mit welchen Zielen. Wenn das Ziel z. B. war, die Kinder vor allem ans Zuhören und Hörverstehen zu gewöhnen, in eher repetitiver Produktion zur Schulung der Aussprache ohne Anspruch auf bereits korrekte freie Produktion beim Sprechen, wenn sich die Kinder notfalls auch in der Erstsprache äussern dürfen, dann kann man das spontane Sprechen auch nicht erwarten. In ein didaktisches Konzept gehören auch Anweisungen, wann man welche Sprache wie spricht und schreibt, wie man mit Fehlern umgeht, wie und was man wann Schülerleistungen evaluiert, wie man mit unterschiedlichen Lerntypen (visuell, auditiv usw.) umgeht, mit Sprachstörungen und mit Niveauunterschieden; wie man Sachwort-

schatz einführt und ob der sachspezifische Wortschatz nur in der L2 oder in beiden Sprachen verlangt wird usw.¹²

Teil III

Voraussetzungen der Kinder und einige didaktische Überlegungen und Empfehlungen zur Diskussion

6. Die enorme Lernleistung von Kleinkindern als Voraussetzung für die Schule

Ich möchte vorerst global zusammenfassen, was und wieviel die Kinder lernen, damit wir uns diese grosse Leistung wieder einmal vor Augen führen können.

Beim Spracherwerb werden verschiedene, ineinandergreifende Bereiche aufgebaut. Grob gesagt einerseits der Wortschatz und andererseits das Sprachsystem, wobei das Sprachsystem von einer oder mehr Sprachen bis im Alter von 4 bis 5 Jahren vollständig erworben ist.

Für die sprachliche (verbale) Kommunikation hat der Mensch vorerst nur die Mündlichkeit, d. h. seine Stimme und Artikulationsorgane. Spracherwerb konzentriert sich vorerst auf die Mündlichkeit. D. h. hören und verstehen, sprechen und etwas mitteilen. Der nonverbale Anteil der Kommunikation ist vor allem beim Säugling und Kleinkind enorm hoch, wobei Mimik und Gestik stark kulturell geprägt sind.

12 Beispiel eines Inhaltsverzeichnis für einen Konzeptvorschlag *Bilingualer Unterricht am Oberstufenzentrum Leymental (OZL)*:

1. Auftrag und Ziel: Geschichte und Entwicklung des BU, BU am OZL: Definition und Begriffsbestimmung, Motivation und Begründung des BU, Mehrwert des BU, Begründung des Fachs und der Unterrichtssprache, Formen der Umsetzung Informationen an Eltern, Öffentlichkeitsarbeit; **2. Rahmenbedingungen des bilingualen Unterrichts am OZL, BU in der Sekundarstufe I:** Sprachen, Sachfächer, Klassenstufe, Zeitplanung; **3. Einbettung des BU,** Hinführung, Vorkurs, Einführung Arbeitstechniken, Einführung wichtiger Vorkenntnisse in Französisch; **4. Didaktik und Methodik des BU,** Curricula und Organisation, Prinzipien des BU, Funktionale Zweisprachigkeit, Leistungsbewertung und Zertifizierung des BU, Lehr-/Lernmittel für den BU, Lehrkräfte für BU, Zusammenarbeit der Lehrkräfte; **5. Evaluation,** Evaluation von innen, Evaluation von aussen; **6. Perspektiven und Empfehlungen,** Lehrkräfte, Grenzüberschreitende Projekte, Generelle Einschätzung des BU und daraus resultierende Empfehlungen/Kritik, Bibliografie »Bilingualer Unterricht«.

Das Hörvermögen ist bei der Geburt sozusagen absolut. D. h. das Neugeborene kann sämtliche Laute hören, die es in allen Sprachen der Welt gibt und diese Laute später auch akzentfrei wiedergeben. Dieses Vermögen nimmt bis ins Alter von 4–6 Jahren kontinuierlich ab. Ein 8 Monate altes Baby in Japan kann das R schon nicht mehr hören, da es in der japanischen Sprache nicht vorkommt. Trainiert man es eine Woche lang gezielt, hört es den Laut wieder. Später geht das nicht mehr so einfach. Sie alle haben sicher schon bemerkt, dass Spanisch oder Italienisch sprechende Menschen das *Ü* nicht sagen. Das ist nicht, weil sie es mechanisch nicht äussern könnten, sondern, weil sie den Laut nicht hören.

Das Kleinkind lernt durch vielfältige Gelegenheiten Sprache zu verstehen, indem es die Laute, Klänge, Tonlagen und den Rhythmus unterscheidet und ordnet, meistens verbunden mit Handlungen oder Gegenständen. Es hört die Mutter und weitere nahe Bezugspersonen in der Umgebung. Durch Häufigkeit, durch emotionale Intensität oder positive oder negative Befindlichkeiten lernt es den Lauten die Bedeutung zuzuordnen und aus dem Tonfall der Stimme die Kommunikationsabsicht herauszuhören. Der Tonfall und die Gestik/Mimik sind ein wesentlicher Teil der Botschaft. Ein Kleinkind kann sehr schnell Sprachen auseinander halten und auch zwei/drei Sprachen gleichzeitig lernen. In dem Fall hat das Kind zwei oder drei Erstsprachen. Man geht davon aus, dass es einfacher ist für das Kind, wenn es dabei Sprachen mit Personen verbinden kann.

Dass ein Zusammenhang besteht zwischen der oder den Erstsprachen und einer später gelernten Zweit- oder Drittsprache, d. h. dass die vorher gelernten Sprachen Grundlage sind für die weiteren Sprachen, ist unbestritten. Die Behauptung, dass in der Schule durchgehend die Familien(Mutter)sprache gelernt und unterrichtet werden müsse, konnte empirisch nicht nachgewiesen werden (Thoma & Tracy, 2006)¹³. Die vorschulische und schulische Förderung von zwei (oder mehr) Sprachen wirkt sich insgesamt positiv auf die kognitive Entwicklung aus, vor allem wenn das Kind sowohl im Elternhaus wie schulisch begleitet wird und die Umgebung unterstützend wirkt.

13 Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie. 2006. Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 203–213.

7. Spezielle bilinguale Bedingungen in vorschulischen Einrichtungen, im Kindergarten sowie an den ersten und zweiten Klassen der Grundschule

Schulische Immersion, die vorwiegend neue Inhalte in einem Sachfach betrifft, findet im Kindergarten nur begrenzt statt, denn es muss berücksichtigt werden, dass sich der Kindergartenlehrplan von dem der Schule qualitativ abhebt. Im Kindergarten werden Weltwissen, grundlegende motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. schneiden und kleben sowie die schulische Sozialisation gefördert, d.h. es findet eine Einführung ins Schulleben überhaupt statt. Es wird versucht, eine gemeinsame Basis bezüglich des Weltwissens zu schaffen, denn die Kinder weisen grosse Unterschiede auf.

Bezüglich des Wortschatzes müssen Begriffe, wie z.B. »Küche« als Prototyp nur einmal in einer Sprache aufgebaut werden. Was aber eine Küche alles beinhaltet, wie sie aussieht, ist je nach Land und soziale Schicht enorm verschieden. Mit zunehmender Lebenserfahrung werden der Begriff und das dazugehörige Sachfeld (Begriffsnetz) erweitert. Wer viel weiss und sich in verschiedenen Umfeldern bewegt, kennt viele Wörter oder, anders ausgedrückt, hat ein grosses Begriffswissen, was das Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache ungemein erleichtert.

Geringes Weltwissen bedeutet, dass die Kinder dem Alter entsprechend über einen zu geringen Wortschatzumfang verfügen. Die Inhalte der Fremdsprache zu verstehen gelingt ihnen aber nur, wenn sie auch in der Erstsprache entsprechende Kenntnisse haben (das gilt auch umgekehrt). Kennt ein Kind z.B. den Begriff »Urwald« in seiner Muttersprache nicht, kann es das Wort in der Fremdsprache nirgends einordnen und verknüpfen. Dieses Kind ist nicht eigentlich »Fremdsprachen unbegabt«, wie man fälschlicherweise annehmen könnte, sondern es fehlt ihm an Weltwissen. Nichts hindert nun aber das Kind daran, Weltwissen in der Zweitsprache aufzubauen. Der Transfer ist umgekehrt auch möglich, von der Zweit- in die Erstsprache. Dazu braucht es aber in der unterrichtlichen Umgebung ein grosses Angebot an Eindrücken, d.h. an (didaktischen) Bildern, Büchern und sonstigen Anregungen, die es wissensmässig bereichern.

Kinder aus andern Kulturkreisen verfügen über andere Bereiche des Weltwissens, die in Schulen nur wenig gefragt sind. Wenn diese Kinder in die Lage kommen, den andern zu zeigen, was für interessante Dinge sie kennen, erfahren sie Wertschätzung und können sich besser für Neues öffnen. In der Vorschulerziehung oder im Kindergarten muss zuerst der Grundwortschatz

in der Erst- wie in der Zweitsprache aufgebaut werden, was eine Abgrenzung zwischen Sprachenunterricht und Sachunterricht unmöglich macht, denn alles ist Sach- und Sprachunterricht. Häufig handelt es sich also nicht um eigentliche Immersion, da die Kinder den Inhalt in der Erstsprache bereits kennen. Die methodischen Übergänge sind demnach fließend¹⁴.

7.1. Didaktische Tipps: Wie kann man bei jüngeren Kindern in Kindertagesstätten den zweisprachigen Spracherwerb fördern?

- Bevor Kinder selbst Sprache produzieren, müssen sie häufig Gelegenheit haben Sprache zu hören. Das vielfältige Handeln der Kinder wird deshalb durch die Lehrperson immer sprachlich bewusst, d. h. in einer sachlich angemessenen Sprache kommentiert.
- Redewendungen, Reime, Poesie, Lieder usw. erleben lassen, auch im Chor, als Wiederholung zur Herstellung von Verbindungen von Bedeutung, Klang und Rhythmus.
- Dinge ordnen, kategorisieren, auch unter verschiedenen Aspekten, z. B. kann man mit kleinen Kindern bereits nach Früchten und Gemüse ordnen, z. B. nach »ich mag, ich mag nicht« »meine Mutter mag/mag nicht«, »welche wachsen in unserer Umgebung, welche nicht«, nach Farben, »roh, gekocht« usw. Die Angst vor Überforderung der Kinder ist in den meisten Fällen unbegründet.
- Ältere Kinder können aus verschiedenen Perspektiven heraus bereits beschreiben, begründen, bewerten, interpretieren usw., d. h. kognitiv anspruchsvollere Denk- und Sprachhandlungen vollziehen.
- Damit das Sprechen dem Kind erleichtert wird, werden offene Fragen gestellt.
- Sprachfördernde Aktivitäten werden in kindgerechtem Rhythmus und Tempo durchgeführt, möglichst breit gestreut, damit alle Denkweisen angeregt und kombiniert werden.
- Geschichten erzählen, erzählen lassen, den Geschichten der Kinder zuhören.

¹⁴ Einen Überblick liefert auch Siebert-Ott, Gesa (2008). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – Entwicklung und Förderung früher Mehrsprachigkeit durch Immersion und bilingualen Unterricht. In: Dokumentation der Fachtagung »Erfolgreich über Immersion zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion Neisse–Nisa–Nysa«. Bildungsnetzwerk Pontes (Lernen in und für Europa).

- Das Verständnis regelmässig überprüfen, damit sich keine Lücken oder Missverständnisse ergeben.
- Bei vermuteten Spracherwerbsschwächen sensibel und gründlich abklären.
- Sich über Vor- und Nachteile standardisierter Sprachstandstests unterrichten lassen.
- Mit den Kindern ihre Situation reflektieren, d. h. über ihre Situation, z. B. ihre Schwierigkeiten und Erfolge und künftige Ziele sprechen.
- Durch gezielt gewählte Aktivitäten wird das Begriffswissen und damit der Wortschatz allmählich in einer oder zwei Sprachen aufgebaut und damit Weltwissen vermittelt.
- Wie die Lehrpersonen können auch die Eltern die Entwicklung der Kinder wesentlich fördern. Verschiedene Formen von Elternarbeit, durch welche Eltern informiert und angeleitet werden, in denen ausgetauscht und diskutiert wird, können beim Kind sofortige und positive Langzeitfolgen haben¹⁵.

Was das ganze Lernklima stark beeinflusst, ist der konstruktive Umgang mit Fehlern. Die Forschungen in diesem Bereich zeigen, dass Lehrpersonen tendenziell eher einen wenig bewussten und sehr unterschiedlichen Umgang mit Fehlern pflegen. Auch da besteht Handlungsbedarf, denn die frühere Auffassung, dass Fehler unbedingt vermieden werden müssen und deshalb stark sanktioniert wurden, sitzt emotional noch sehr tief, wirkt hemmend auf die Risikobereitschaft etwas Neues auszuprobieren und verlangsamt insgesamt den Lernprozess. In Übungsphasen sollen die Lernenden deshalb Fehler machen können.

7.2 Der Eintritt in die Schriftlichkeit

Das Kind ist vorerst von der Mündlichkeit abhängig. Als erwachsene Menschen können wir uns kaum mehr vorstellen, was es heisst, weder lesen noch schreiben zu können. Der Eintritt in die Schriftlichkeit ist ein grosser Schritt, das Eintrittsticket in die Welt der Erwachsenen, in die Unabhängigkeit. Vergessen wir das nicht.

¹⁵ Cathomas, Rico; Carigiet, Werner (2008). Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Schule und Familie. Bern. Schulverlag blmv AG.

Lesen- und Schreibenlernen kann man mittels unterschiedlicher Methoden. Der Beginn dieses Prozesses ist äusserst wichtig und ein Misslingen hat Langzeitfolgen. Das haben Lehrpersonen schon oft erlebt. Grosse Sorgfalt lohnt sich vor allem am Anfang, bis man weiss, ob ein Kind auf gutem Weg in die Schriftlichkeit ist.

In bilingualen Modellen funktioniert auch der parallele Erwerb von zwei Schriftsprachen. Kinder wollen für sich etwas schriftlich festhalten, sobald sie ungefähr wissen wie. Andernfalls erfinden sie eigene Zeichen. Es wird vermutet, dass die stärkere Sprache eine Art Matrix, Modell für den Schrift-erwerb auch der schwächeren Sprache darstellt. Es scheinen weniger Interferenzen (negativer oder falscher Transfer) aufzutreten als bei ungleichzeitigem Vorgehen. Allerdings geht der gleichzeitige Schriftspracherwerb etwas länger.

Die vier Kompetenzen Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben beeinflussen sich gegenseitig, deshalb ist ein optimales Zusammenspiel anzustreben.

Ich möchte auf eine Methode hinweisen, die nach meiner Kenntnis vor allem im frz. Sprachbereich eingesetzt wird. Sie heisst: Dictée à l'adulte, das (noch nicht alphabetisierte) Kind diktiert einem Erwachsenen. Es gibt zwei Möglichkeiten: Ein einzelnes Kind diktiert der Lehrerin oder dem Lehrer (es kann auch die Mutter sein) auf ein normales Blatt Papier oder eine Gruppe / Klasse diktiert einen Text an die Wandtafel.

Einzeldiktate können eingesetzt werden und sind ein Instrument, um den Sprachstand eines Kindes in der Muttersprache wie in der Fremdsprache festzustellen. Man kann z. B. einen Brief diktieren lassen. Dabei erhält die erwachsene Person einen Einblick in die Gedankenwelt des Kindes. Und das Kind sieht, was man beim Schreiben macht, wie man die Buchstaben lauten kann, dass es Abstände gibt, dass die Abstände Wörter bezeichnen, dass es Satzzeichen gibt, wo man Pausen macht, wie es mechanisch vor sich geht usw. Es erfährt, wie und dass man seine Gedanken konservieren und wieder durchlesen kann. Es erhält einen Einblick in die Funktionen der Schriftlichkeit. Je nach Lehrplan schreibt man langsam in Druckschrift oder verbundener Schrift. Durch Einzeldiktate entsteht und vertieft sich die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden, Lernen findet ohne Stress in einem positiven emotionalen Umfeld statt, in dem die geistige Welt des Kindes ernst genommen wird.

Das Klassendiktat hat ähnliche Funktionen, ist aber stark produktorientiert.

8. Immersion bei älteren Kindern, die noch quasi Anfänger im L2-Erwerb sind

Anfänglich werden vor allem Unterrichtsinhalte gewählt, die mit konkretem Sprachmaterial anschaulich vermittelt werden können, wie z. B. Karten in der Geschichte, Bilder in Geographie, Handlungen im Sport oder beim Kochen. Im Werken/bildnerischen Gestalten werden durch Vorzeigen – Nachahmen Objekte geschaffen. Zu Beginn des Fremdspracherwerbs wird grosses Gewicht auf das Hörverstehen gelegt. Das heisst, dass die Lehrperson viel spricht und kommentiert, was sie tut. Dabei versucht sie, dasselbe mit andern Worten auszudrücken (Redundanz). Eine Übersetzung ist weder notwendig noch sinnvoll, denn die Lernenden würden auf die Übersetzung warten und sich kognitiv weniger anstrengen, sie übersetzen innerlich ohnehin selber in die L1, bewusst oder unbewusst.

Bevor man die L2 in Ganzlektionen einsetzt, sind auch kleine bis grösser werdende »immersive Inseln« möglich. Man beginnt in einer Lektion z. B. mit 10 Min. Inseln, während denen man einen einfachen geeigneten Stoff in der L2 vermittelt, den alle verstehen. Damit verhindert man Misserfolge und Motivationsabbau. Vor allem im Anfangsimmersionsunterricht sollten durch langsames, sorgfältiges Vorgehen alle Lernenden das Gefühl bekommen, dass sie mithalten. Später wird die investierte Zeit wieder eingeholt.

Evaluiert wird das Verstehen des Sachinhalts durch z. B. Multiple choice tests, richtig/falsch; Aussagen ankreuzen, Sätze in eine richtige Reihenfolge bringen oder durch das richtige Ausführen der Anweisungen, somit durch Testarten, die nicht sprachintensiv sind. Wenn das Sachfachvokabular zweisprachig aufgebaut wird, sind anfangs auch Tests in der Erstsprache möglich. (Ob das Sachfachvokabular ein- oder zweisprachig verlangt werden soll, ist eine relativ wichtige Entscheidung, die vor Beginn des Projekts getroffen werden muss.) In der Regel wird der Unterricht ganz in der Zielsprache geführt. Bei Kommunikationsblockaden kann die L1 eingesetzt werden, sowohl durch die Lehrpersonen wie durch die Lernenden.

Code-switching ist also nicht verboten, aber es soll nur so wenig wie nötig eingesetzt werden. Ein Rückgriff auf die Erstsprache zum Klären von Unsicherheiten und sprachkulturellen Unterschieden ist entgegen früherer Annahmen sogar sehr sprach- und verstehensfördernd, denn durch den Detaillierungsgrad und die Präzision in den Formulierungen können sprach- und sachkulturelle Unterschiede erst erfasst werden (Verarbeitungstiefe).

Sprach- und Sachfachkenntnisse haben einen engen Zusammenhang, insbesondere das Lesen z. B. in der Mathematik, und zwar sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache.

Erfahrungen mit Immersion haben gezeigt, dass die Lernenden in den ersten Jahren grosse fremdsprachliche Fortschritte machen, dann aber manchmal stagnieren. Untersuchungen kamen zum Resultat, dass die Ursache in der Mühe zu finden ist, die gewisse Lernende mit dem Übergang von einer einfacheren Alltagssprache BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) zu der zunehmend kontextreduzierten, abstrakten Sprache der Schule CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) haben. Kontextreduziert bedeutet, dass die zu lösenden Probleme weniger anschaulich präsentiert werden, nicht mehr in einem konkreten praktischen Zusammenhang, dass sie bereits Abstraktionsvorgänge und Strategien voraussetzen, deren sprachliche Formulierung nicht mehr verstanden wird (siehe folgende Übersicht). Dazu gehört z. B. auch das Lesen von diskontinuierlichen Texten wie Tabellen, Kurven, Statistiken usw.

Bei Kindern, die eine andere als die Schulsprache zur L1 haben, unterstützt die Vermittlung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten in ihrer Herkunftssprache den Erwerb der Kompetenzen, die die Besonderheit der Bildungssprache ausmachen, oft nur wenig. Aber bereits die Alphabetisierung in der Herkunftssprache ergibt eine Verbesserung der Leistungen in der L2. Insofern können bilinguale Schulen diese Schwierigkeiten weitgehend auffangen. Die Herausforderung des Übergangs von BICS zu CALP, der an gewissen schulischen Schnittstellen sehr abrupt einsetzt, ist eine der Ursachen, warum lernschwächere Jugendliche in der 8. oder 9. Klasse keine Fortschritte mehr machen (Desi-Studie¹⁶), sodass sie sowohl Lehrpersonen wie sich selber demotivieren. Von den Jugendlichen wird mehr erwartet und gleichzeitig wird weniger gezielt und systematisch unterrichtet. Wenn die Jugendlichen hingegen mindestens in einer Sprache die Denkweisen kennen und anwenden können, ist es kein Problem, diese in einer andern Sprache als Anweisung oder Auftrag entgegenzunehmen und umzusetzen. Erst durch die Erkenntnis dieser Problematik werden die Lehrpersonen darauf aufmerksam, und es wird eine der Aufgaben der Aus- und Weiterbildung sein, den Lehrpersonen die geeigneten didaktischen Instrumente zu vermitteln. Dazu gehört auch der kontinuierliche Aufbau von entsprechenden Lernstrategien und deren Reflexion. Gelegentliche gemeinsame Reflexion über

16 www2.dipf.de/desi/

das Lernen, das Dokumentieren in Lerntagebüchern über eine gewisse Zeit erhöht das Bewusstsein über das eigene Verhalten und die Steuerung der Fortschritte.

9. Perspektiven

Mit bilingualem oder immersivem Unterricht, CLIL, oder wie immer man einen Sachfachunterricht in einer andern Sprache nennen will, kann man jederzeit beginnen, wenn Lehrkräfte bereit sind, sich mit dieser effizienten Methode zu befassen und Mehrarbeit auf sich zu nehmen. Wie wiederum eine weitere Evaluation in Zürich, 2008, gezeigt hat, berichten Lehrpersonen, die seit ein paar Jahren immersiv unterrichten, über eine grössere Berufszufriedenheit¹⁷. Allerdings lohnt es sich, bereits vor Beginn des Unterrichts viel Gedankenarbeit und gemeinsame Aufbauarbeit zu leisten.

Hinweis

Ein wertvolles Instrument ab der Sekundarstufe 1 und für Gymnasien ist der Methodenordner

(aus »Schule aktuell«)

Fachlernen jetzt ohne Sprachnot

Tipps und Hilfen für methodisches, schüleraktives Arbeiten im Fach

Welcher Fachlehrer kennt die Situation nicht: Sie möchten ein Experiment in Chemie, einen historischen Sachverhalt oder eine mathematische Konstruktionsbeschreibung im Unterricht behandeln. Sie wissen aber genau, dass einem Großteil ihrer Schüler das hierfür notwendige sprachliche Vorwissen – insbesondere Satzstrukturen, sprachliche Wendungen, grammatische Grundlagen oder Fachbegriffe – fehlen. Wie also unterrichtet man Sachfächer, wenn Schüler des Deutschen nicht oder nur unzureichend mächtig sind? Oder aber Sprachniveau und Sprachkompetenz innerhalb einer Klasse so unterschiedlich sind, dass die Motivation der Schüler und damit der Lernerfolg jeden Tag aufs Neue gefährdet ist? Lösungen für die aufgetretenen Probleme bietet das „Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht“ von J. Leisen. Dieses Lehrwerk hat sich seit Jahren in der Arbeit mit Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bewährt und deshalb jetzt eine über 300 Seiten starke 2. Ergänzungslieferung erfahren. Das „Methoden-Handbuch DFU“ richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten und Altersstufen im In- und Ausland sowie an Aus- und Fortbilder. Das als Loseblattwerk konzipierte Lehrwerk bietet ein „System mitwachsender Unterrichtshilfen“. Der modulare Aufbau ermöglicht der Lehrkraft die Erstellung individueller Materialien, die exakt auf die jeweilige Sprach- und Unterrichtssituation vor Ort zugeschnitten sind. Inhalt des Lehrwerks sind methodisch-didaktische Grundlagen sowie Arbeitsblätter mit einer Vielzahl von

konkreten Anregungen, Tipps und Hilfen für die Arbeit im Fach. Die Arbeitsblätter bieten Beispiele für die erfolgreiche Umsetzung der gelieferten zahlreichen methodischen und sprachlichen Werkzeuge. Sämtliche Materialien sind praxiserprobt und tragen nachweislich zur Erhöhung der Schüleraktivität im Fach bei.

Das „Methoden-Handbuch DFU“ ist durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:

- konstruktivistischer Ansatz;
 - Hilfen und Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis;
 - schüleraktive Methoden;
 - Loseblattform;
 - weitgehend selbsterklärende Doppelseiten;
 - praktische Handhabung (Beispiele können auch einzeln zur Anwendung einer Methode in den Unterricht mitgenommen werden);
 - Arbeitsblätter mit Anwendungsbeispielen für ganz unterschiedliche Sachfächer, die nachweislich in jedem Sachfach funktionieren;
 - Hilfen für Standardsituationen (z.B.: Korrektur von Sprachfehlern; Heftführung);
 - Werkzeuge zur Erstellung eigener Arbeitsblätter.
- Die 2. Ergänzungslieferung umfasst:
- neue Methodenwerkzeuge;
 - den Fachordner Kunst (besonders geeignet, um Sprachanfänger zu aktivem Sprachhandeln anzuleiten);
 - wesentliche Erweiterungen der Fachordner Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik und Physik
 - einen Ordner mit DFU-Spielen.
- Das „Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht“ wird seit Jahren erfolgreich in der Lehreraus-

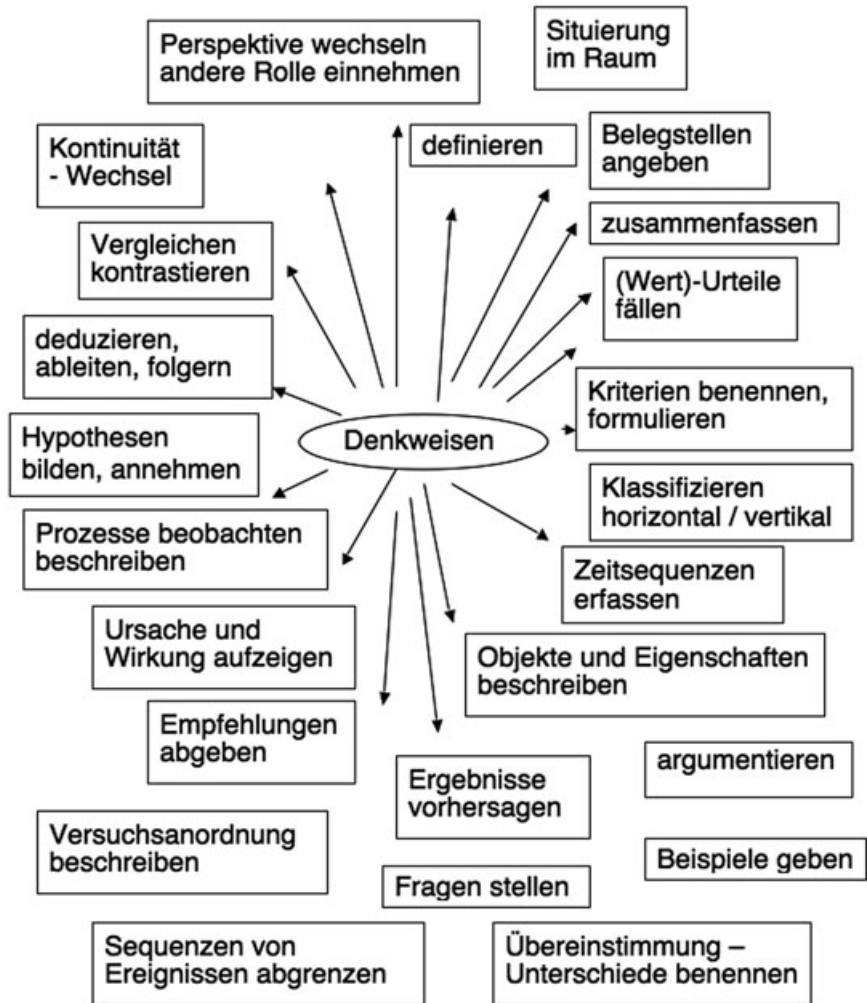


und -fortbildung eingesetzt (z.B. an Studienseminaren und -kollegs, Landesinstituten für Schule und Weiterbildung, Lehrerkademies, Universitäten, Gymnasien, Gewerbe-, Real- und Gesamtschulen, bei Landesordinatoren, IAA, IGS, Sinus und HeLF) und wurde maßgeblich durch die Zentralstelle für das Auslandschulwesen gefördert.

Josef Leisen (Hrsg.):
Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)
Loseblattwerk, DIN A4, alle Preise inkl. MwSt., zuoplg. Verpackung/Porto
Grundwerk inkl. 1. Ergänzungslieferung, Ordner u. Register: ca. 500 Abbildungen; 320 Seiten; ISBN 3-928475-32-0; 1999: 50 Euro (Bibliotheken 45 Euro)
2. Ergänzungslieferung: ca. 480 Abb.; 304 Seiten; ISBN 3-928475-57-6; 2003: 50 Euro (Bibliotheken 45 Euro)
Kombi (Grundwerk, 1. u. 2. Ergänzungslieferung inkl. Ordner u. Register): ca. 980 Abbildungen; 624 Seiten; ISBN 3-928475-56-8; 2003: Kombi-Vorzugspreis: 90 Euro (Bibliotheken 80 Euro)
Weitere Informationen:
www.vanus.com

17 www.mba.zh.ch/downloads/1_0_mittelschule/2M_Schluss_ARGE_Bilingual.pdf

Denkweisen verlangen sprachliche Redemittel auf dem CALP-Niveau



Handout

Pilot- und Forschungsprojekte (Handout)

Eine Reihe wichtiger Pilot- und Forschungsprojekte, in denen Immersion eingeführt, wissenschaftlich begleitet und/oder evaluiert wurde, könnten Impulse für eine allgemeine Implementierung geben. Die Aufzählung ist nicht abschliessend.

	Zielsprache	Stufe	Unterrichtsmodell	Std./Woche	Dauer	Wiss. Evaluationen / Berichte / Publikationen
Schweiz						
Wallis Sion, Sierre, Monthey	Deutsch/ Franz.	KG- 5. Kl.	50 % Immersion: 1 Lehrperson – 1 Sprache Natur, Mensch, Mitwelt (NMM), Musik, Gestalten, Mathematik	14–16 St.	1994– 2003	Demierre-Wagner, A.; Schwob, I. unter Mitarbeit von Céline Duc, Claudine Brohy und Jacques Weiss, (2004). L'enseignement bilin- güe dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey, de 1994 à 2003. Schlussbericht (91 S.) IRDP, Institut de re- cherche et de documentation pédagogique. Neuchâtel.
Zürich	Englisch/ Deutsch	1.–3.	Integrativ (embedding): Klassen-Lehr- person Mathematik, Basteln.	90–100 Min.	1999– 2003	Büeler, X./Stebler, R. / Stöckli, G. / Stotz, D. (2001): <i>Lernen für das 21. Jahrhun- dert? Eine externe wissens- chaftliche Evaluation des Schulprojekts 21.</i> www.paed.unizh.ch/pp1/ stoekli/evaluation.htm
Bern Bözingen	Franz./ Deutsch	1.–4.	1 Lehrperson – 1 Sprache	2–4 Lekt.	1999– 2003	Merkelbach, Ch. (2007): <i>Bon- jour – Guten Tag – Grüezi: De la cohabitation aux échan- ges entre communautés lin- guistiques – Rapport final sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean.</i> Berne: Direction de l'instruction publique de canton de Berne, Office de recherche pédago- gique du canton de Berne, section francophone, SREP. 240 p.

	Ziel sprache	Stufe	Unterrichts- modell	Std./ Woche	Dauer	Wiss. Evaluationen/ Berichte /Publikationen
Bern	Franz./ Deutsch	5.–9. Kl.	Videobasierte, explorative longitudinale Studie Diverse Fächer/ Themen	2 Lekt.	2002– 2004	Hans Badertscher (2005) Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen, CLIL. Schlussbericht. Universität Bern. Inst. für Pädagogik und Schulpädagogik.
Neuen- burg/ Solo- thurn	Deutsch/ Franz.	KG- 2. Kl.	Native Speaker PH-Studen- tinnen, diverse Aktivitäten nur in L2 – Siehe Videoportal der Universität Zürich: https:// www.unizh.ch/ didac/ videoportal/ anmeldung/ ssl-dir/	2 Lekt.	1999– 2003	Le Pape Racine, C. (2005). Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht: Di- daktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta; Lutjeharms Madeline (Hrsg.). Gesamt- sprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Giessener Beiträge zur Fremd-sprachendidaktik. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
Jura	Deutsch/ Franz.	KG- 2. Kl.	Wander- lehrerinnen	2 Lekt.	2000– 2005	Charpié, N. (2006): Immer- sion précoce dans un canton unilingue: entre rêve et réalité. In: <i>Babylonia</i> 2006/2. 38–40
		7.–9. Kl.	Fachlehr- personen	4–8 Lekt.	2001– 2004	
Fribourg	Franz./ Deutsch	KG- 6. Kl.	2 Lekt. /Woche Klassenlehrerin, diverse Themen	2 Lekt.	Seit 2000	Natacha Del Aguila-Hohl in Bearbeitung
Grau- bünden Chur,	Italie- nisch/ Roma- nisch/ Deutsch	1.–6. Kl.	integrativ: sprachliche Aktivitäten, Mathematik, NMM (Natur, Mensch, Mitwelt)	30– 70 %	2001– 2007	Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. In <i>INTERNATIONAL JOUR- NAL OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM</i>
Samedan	Roma- nisch/ Deutsch	KG- 9. Kl.	Immersiv, div. Fächer	50– 66% Roma- nisch	Perma- nent umge- setzt	Jean-Luc Gurtner & Jutta Schork (2005) Schulprojekt Samedan, 4. Zwischenbericht, Evaluationsphase 2, Univer- sité de Fribourg, Suisse

	Ziel sprache	Stufe	Unterrichts- modell	Std./ Woche	Dauer	Wiss. Evaluationen/ Berichte/Publikationen
St.Gallen, Appen- zell AA, Thurgau Zürich	Franz./ Deutsch	7.-9. Kl.	vorwiegend Geschichte, sowie Kunst, Medien Entwicklung einer Immer- sionsdidaktik	2 Lekt.	1993– 1997	Projekt des Schweizerischen Nationalfonds Nr. 33: Stern, Otto et al. (1999) Französisch-Deutsch, zwei- sprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1. Rüegger Verlag. 318 S.
Zürich	Englisch/ Deutsch	Berufs- schule, Sek. II	Zweisprachiger Unterricht jedes 2. Jahr Ausbildungs- lehrgang	2 Lekt.	ab 1999	Esther Jansen O’Dwyer, Willy Nabholz (2004). Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unter- richt an Berufsschulen. Bern: hep Verlag. Jansen O’Dwyer, E. (2007). Two for One – Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Fach- und Sachunterrichts. Bern, hep Verlag.
Zürich	Englisch/ Deutsch	Gym- nasien, Sek. II	Diverse Fächer	2–4 Lekt.	2001– 2006	Judith Hollenweger, Katha- rina Maag Merki, Rita Stebler, Michael Prusse, Markus Roos (2005). Schlussbericht Evalua- tion »Zweisprachiger Ausbil- dungsgang an Mittelschu- len«. Universität Zürich, Päd. Inst.; Päd. Hochschule Zürich, Zürcher Hochschul- institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik

www.paperace.ch, www.fhnw.ch, christine.lepape@fhnw.ch, paperace@swissonline.ch

Holger Rupprecht

*Ministař za kubtanje, mložinu a sport kraja Bramborska /
Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg*

Grußwort

2. Bildungskonferenz der Domowina in der Niederlausitz am 11.10.2008

Meine Damen und Herren,

ich danke Ihnen ganz herzlich für die Einladung zu Ihrer 2. Bildungskonferenz. Herr Elle hat im März meinen Staatssekretär Burkhard Jungkamp eingeladen. Ich habe entschieden, nicht nur die Schirmherrschaft über diese Konferenz zu übernehmen – ich wollte auch selbst hierher zu Ihnen kommen. Nehmen Sie das bitte auch als Signal dafür, wie ernst ich sorbische (wendische) Bildungsthemen nehme.

I.

Ich will nicht die Augen davor verschließen, dass in den zehn Jahren des Witaj-Projekts und den fünf Jahren der AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen«, auf die Sie heute zurück blicken, zuweilen auch große Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen waren. Aber insgesamt bin ich überzeugt: Es ist eine Erfolgsgeschichte, auf die Sie und wir gemeinsam auch stolz sein können.

Sie wissen noch besser als ich: Gerade im Hinblick auf das Schicksal sorbischer (wendischer) Sprache und Kultur – und damit im Hinblick auf das Schicksal des sorbischen Volkes – ist die Bildungspolitik immer von zentraler Bedeutung gewesen. Das gilt im Guten wie im Schlechten. Es soll und muss fortwährend Aufgabe brandenburgischer Bildungspolitik sein, sich kritisch zu fragen: Wie können wir die Rahmenbedingungen für die Vermittlung der sorbischen (wendischen) Sprache in unseren Schulen, in unseren Kindertagesstätten so gestalten, dass ein durchgängiges Bildungsangebot mit sorbischer (wendischer) Sprachprägung für möglichst viele Schülerinnen und Schüler angeboten werden kann und auch genutzt wird.

In dieser Hinsicht sind in den vergangenen Jahren von Ihnen, vor allem auch aus dem Witaj-Sprachzentrum, ganz entscheidende Impulse gekommen. Sie haben bereits mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass für Sie die Arbeit der AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen« dabei eine große Unterstützung war und somit die Zusammenarbeit zwischen sorbischen (wendischen) Bildungseinrichtungen und den Schulaufsichtsbehörden maßgeblich gefördert wurde.

II.

In der Vorbereitung auf die heutige Konferenz haben mir meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine lange Liste mit Projekten vorgelegt, die in den letzten Jahren in Gang gekommen sind. Diese lange Liste kann man als Bestätigung für Ihr Tagungsthema nehmen: »Die sorbische (wendische) Sprache lebt!«

Aber viel mehr wird das deutlich, wenn ich auf meinen regelmäßigen Kreisreisen durch die Niederlausitz fahre und hier Kindertagesstätten oder Schulen besuche. Hier im Niedersorbischen Gymnasium ist es ja selbstverständlich, die sorbische (wendische) Sprache zu hören. Das hat mich schon bei meinem ersten Besuch kurz nach meinem Amtsantritt sehr beeindruckt.

Was darüber hinaus in den letzten Monaten großen Eindruck bei mir hinterlassen hat und mich auch mit Freude erfüllt, sind die Begegnungen, mit denen ich gar nicht unbedingt rechne: Ich denke zum Beispiel an meinen Besuch in der Kita »Spatzennest« in Neu Zauche und das dortige Witaj-Projekt. Der sichere und selbstverständliche Umgang mit der sorbischen (wendischen) Sprache – bei den Erzieherinnen wie bei den Kindern – hat mich sehr beeindruckt.

Auf einer anderen Kreisreise bin ich in der Grundschule in Burg den Mädchen und Jungen des Kinderensembles »Lipa« begegnet – auch dabei ist mir deutlich geworden: Die sorbische (wendische) Sprache lebt. Die Mittel, die wir in »Witaj« und andere Projekte wie die Jugendarbeit im sorbischen (wendischen) Siedlungsgebiet investieren, sind gut angelegt.

III.

Lassen Sie mich in aller Kürze einmal ansprechen, welche Bereiche es sind, in denen die Fortschritte der letzten Jahre am deutlichsten werden:

Bei meinem ersten Besuch im Niedersorbischen Gymnasium und im Witaj-Sprachzentrum war eines der Hauptthemen die Frage: Was wird mit den Witaj-Kindern, die in Kita und Grundschule erfolgreich sorbisch (wen-

disch) gelernt haben, nach der Grundschule aber nicht auf das Gymnasium wechseln können oder wollen? Heute können wir uns darüber freuen, dass im Rahmen des laufenden Schulversuchs wiederum eine Oberschulklasse am Niedersorbischen Gymnasium gebildet werden konnte, erstmals sogar richtig im Niedersorbischen Gymnasium – trotz aller räumlichen Schwierigkeiten ist dies gelungen.

Ich weiß aber auch: Der Anteil der Witaj-Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf eine weiterführende Schule ohne Sorbisch-(Wendisch-)Angebot wechseln, ist immer noch sehr groß. Hier ist noch einiges, was an gemeinsamen Aufgaben vor uns liegt.

Der zweite Punkt, an dem ich die Fortschritte festmachen möchte, sind natürlich die Witaj-Kitas. Auch hier können wir gemeinsam feststellen, dass sich die Erwartungen an den begleitenden Einsatz von Muttersprachlern, den mein Haus fördert, erfüllt haben. Ich kann Ihnen zusichern, dass das MBS – unter der Voraussetzung, dass auch weiterhin die entsprechenden Haushaltsmittel zur Verfügung stehen – an der Förderung auch künftig festhalten wird.

Das dritte Beispiel, das ich nennen möchte, ist die Ausbildung von Lehrkräften. Wir wissen: mit dem Vorhandensein von Lehrkräften, die in der Lage sind, die verschiedenen Formen des Sorbisch-(Wendisch-)Unterrichts abzusichern, steht und fällt unser Bemühen um sorbische (wendische) Bildungsthemen. Das Weiterbildungsstudium »Bilinguales Lehren und Lernen – Sorbisch als Arbeitssprache im Unterricht der Primarstufe bzw. in einem Unterrichtsfach der Sekundarstufe I und II« hilft in unverzichtbarer Weise, den bilingualen Unterricht in den Grundschulen und am Niedersorbischen Gymnasium durchzuführen. Ich möchte der Arbeitsstelle für sorbische (wendische) Bildungsentwicklung ganz ausdrücklich für ihren Einsatz danken.

Diese Aufzählung von wichtigen und guten gemeinsamen Entwicklungen könnte ich fortsetzen. Zu nennen wären unbedingt noch das geplante Weiterbildungsstudium zum Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung oder die gleichberechtigte Stellung der sorbischen (wendischen) Sprache im Fremdsprachenlehrplan – ich denke aber, das Wichtigste ist deutlich geworden: Die Arbeit der AG »Sorbische (Wendische) Bildungsthemen« trägt Früchte und hat sich bewährt. Ich danke allen Beteiligten dafür ganz herzlich, den Vertretern des Witaj-Sprachzentrums, der Domowina, vertreten durch den Schulverein, der bereits genannten Arbeitsstelle, des Niedersorbischen Gymnasiums, des Staatlichen Schulamts und natürlich auch den

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern meines Hauses und last not least den beteiligten schulischen und außerschulischen Einrichtungen.

IV.

Die Landesregierung hat sich bildungspolitisch auf die Fahnen geschrieben: Wir wollen kein Kind zurücklassen. Im Hinblick auf sorbische (wendische) Bildungsthemen heißt das für mich: Jedes Kind in der Niederlausitz, das in der Kita oder Schule seine sorbische (wendische) Muttersprache pflegen oder Sorbisch (Wendisch) lernen möchte, sollte ein entsprechendes Angebot finden. Dieses Ziel können wir nur in gemeinsamer Anstrengung erreichen, auch wenn wir schon vieles geschafft haben.

Ihre heutige Konferenz ist ein weiterer Schritt auf dieses Ziel zu – ich wünsche Ihnen allen einen erfolgreichen Konferenzverlauf! Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

dr. Madlena Norbergowa

*Wědomnostna sobužětašerka RCW w Chóšebuzu /
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Witaj-Sprachzentrum Cottbus*

Ausgewählte Schwerpunkte der überarbeiteten Konzeption für das bilinguale Sprachprogramm WITAJ

Der nachfolgende Artikel ist auf der Grundlage einer power-point Präsentation anlässlich der 2. Bildungskonferenz in der Niederlausitz am 11.10.2008 entstanden. Er beinhaltet nur ausgewählte Punkte der überarbeiteten Konzeption zum bilingualen Sprachprogramm WITAJ. Die Autorin möchte somit darauf hinweisen, dass keine Vollständigkeit vorliegt und gleichzeitig auf die voraussichtlich noch im Jahr 2009 zur Drucklegung kommende überarbeitete Konzeption aufmerksam machen.

Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Aufbauend auf die im Jahre 2003 und 2006 erschienenen Publikationen zum bilingualen Spracherwerbskonzept WITAJ:

Norberg, Madlena, 2003, *Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch / Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe. Spracherwerbskonzept für das Projekt WITAJ*, Bautzen.

Norberg, Madlena (Hrsg.), 2006, *Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke*, Bautzen.

ist eine meiner Hauptaufgaben im WITAJ-Sprachzentrum die Überarbeitung und Fortschreibung der o.g. »*Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch / Wendisch in der Niederlausitz*«.

In der überarbeiteten Konzeption gehe ich von folgenden Gliederungsschwerpunkten aus:

1. Die Niederlausitz als bilinguale und bikulturelle Region
2. Aktualisierte Rahmenbedingungen für die weitere Entwicklung des Sorbisch-/Wendischunterrichts und des bilingualen Sprachprogramms WITAJ
3. Die schulische Landschaft im sorbischen/wendischen Siedlungsgebiet
4. Analyse des bilingualen Sprachprogramms WITAJ von 2003–2008
5. Konzeptionelle Überlegungen zur Weiterführung des bilingualen Sprachprogramms WITAJ

Einleitend möchte ich hervorheben, dass das Jahr 2008 auch 10 Jahre bilinguales Sprachprogramm WITAJ bedeutete, ein Novum und ein großer Fortschritt für die sorbische/wendische Bildungspolitik in der Niederlausitz. So, wie keiner vor 20 Jahren an den Fall der Mauer gedacht hätte, so hätte sich auch niemand in der Niederlausitz vor 10 Jahren vorstellen können, dass hier einmal an den Schulen Mathematik, Sachkunde, Kunst, Musik oder Geschichte in sorbischer/wendischer Sprache unterrichtet werden würde. 10 Jahre bilinguales Sprachprogramm WITAJ, das bedeutet 10 Jahre Immersionsmethode in der Kindertagesstätte und 8 Jahre bilingualer Sachfachunterricht in der Schule. Daneben ist nicht zu vergessen, dass in der Niederlausitz schon über 50 Jahre Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache unterrichtet wird.

Die Kindertagesstätte »Mato Rizo« in Sielow und die Grundschule Sielow haben sich als erste auf das Experiment der zweisprachigen Sozialisation der Kinder »eingelassen«, dafür gebührt ihnen großer Dank und Respekt! Initiiert wurde das Projekt WITAJ vom Sorbischen Schulverein e.V. (das WITAJ-Sprachzentrum hatte sich noch nicht konstituiert). Daraufhin haben viele Einrichtungen an der gemeinsamen Zielstellung gearbeitet, die sorbische/wendische Sprache zu erhalten und zu fördern, u. a. das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Potsdam, die Schulämter Cottbus und Wünsdorf, das WITAJ-Sprachzentrum, die Arbeitsstelle sorbische/wendische Bildungsentwicklung Cottbus (ABC), der Domowina-Regionalverband Niederlausitz e.V., die beteiligten KITAs und Schulen, kommunale Partner und Träger sowie in erster Linie alle Erzieherinnen und Lehrkräfte.

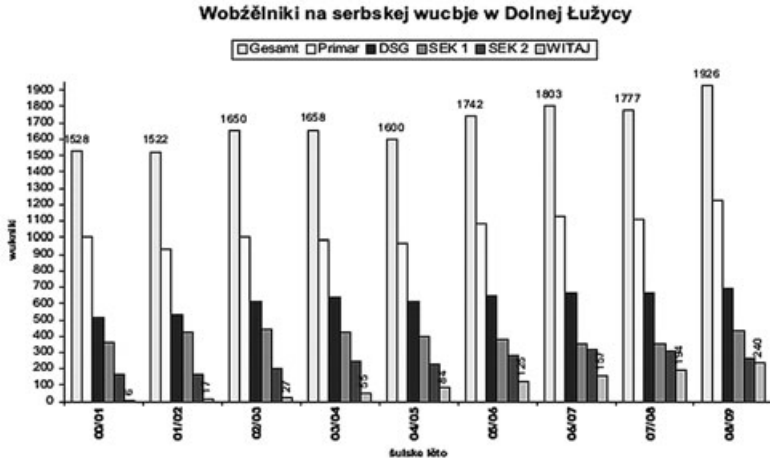
Die schulische Landschaft und Rahmenbedingungen

Heute erfolgt die Vermittlung der sorbischen/wendischen Sprache in der Niederlausitz an insgesamt 38 Bildungseinrichtungen mit ca. 2200 Teilnehmern. Aufgeschlüsselt kann man es wie folgt darstellen:

Immersion	14 Gruppen in 8 Kindertagesstätten mit ca. 200 Kindern
Begegnungssprache und Fremdsprache	23 Grund-Schulen mit ca. 1100 Schülern
Bilingualer Unterricht (WITAJ-Projekt)	5 Grundschulen mit ca. 200 Schülern
Obligatorischer Sorbischunterricht (+ bil. Unterr.)	1 Niedersorbisches Gymnasium (ca. 700 Schülern) + eine Oberschulklasse
Fakultativer Sorbischunterricht	1 Oberstufenzentrum (OSZ I) mit 24 Teilnehmern

Im Folgenden gehe ich vorrangig auf die schulischen Gegebenheiten des bilingualen Sprachprogramms ein. Dazu möchte ich anschließend an o.g. Aufzählung eine statistische Übersicht über alle Teilnehmer am Sorbisch-/Wendischunterricht als auch am bilingualen Sprachprogramm WITAJ in der Schule vorstellen. Die grüne Säule ist dabei das wachsende WITAJ-Pflänzchen. Jährlich haben wir etwa 50 WITAJ-Neuanfänger in allen WITAJ-Schulen gemeinsam und im Schuljahr 2010/11 erwarten wir sowohl in einer Grundschule als auch am Niedersorbischen Gymnasium die erste WITAJ-Klasse.

Figur 1: *Teilnehmer am Sorbisch-/Wendisch-Unterricht und bilingualen Sprachprogramm*



Die Grundschulen, an denen das bilinguale Sprachprogramm WITAJ durchgeführt wird, sind gefestigte, mittelgroße Grundschulen mit durchschnittlich 200 Kindern und langer Tradition von sorbischem/wendischem Fremdsprachenunterricht. An diesen Grundschulen wird parallel zu dem bilingualen Sprachprogramm WITAJ auch der Fremdsprachenunterricht Sorbisch/Wendisch weitergeführt. Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ wird in Abhängigkeit der Voraussetzungen der Schule in den Formen mit Flex oder ohne Flex (flexible Eingangsphase) durchgeführt. Beide Formen sind für das bilinguale Sprachprogramm praktikabel, Flex ist kein Hindernis für WITAJ, im Gegenteil, an der Grundschule Sielow wurden mit den WITAJ-Flexklassen nur positive Erfahrungen gemacht.

Als wichtigste positive Resultate, die mit dem bilingualen Sprachprogramm WITAJ der letzten 10 Jahre verbunden sind, wären zu nennen:

- Einbeziehung frühkindlicher Sprachentwicklung in den Sozialisierungsprozess
- Bilingualer Sachfachunterricht ab dem 1. Schuljahr = Pilotprojekt in Deutschland
- Unterrichtsform nach europäischem Standard
- wesentlich bessere Bedingungen für die sorbische/wendische Sprache als im Fremdsprachenunterricht, da in Studentafel integriert

- sprachliche Leistungen daher stabiler als im Fremdsprachenunterricht
- gute kognitive Entwicklung der Kinder (in Vergleichsarbeiten der 2., 4. und 6. Klasse wurden von WITAJ-Kindern bessere Leistungen erbracht als von den Regelschülern – und das trotz »halbem Unterricht« in deutscher Sprache)
- Grundmaterialien sind für die Primarstufe erarbeitet

Neben dem Sprachunterricht finden zahlreiche außerschulische Aktivitäten statt, die die Begegnungszeit der Kinder mit der sorbischen/wendischen Sprache (input) erweitern und intensivieren helfen und als begleitende Maßnahmen von großer Wichtigkeit sind, z. B.:

- Schule im Grünen
- Wettbewerb der sorbischen/wendischen Sprache
- WITAJ-camp
- Familientag KITA
- Filmprojekt
- Comic-Wettbewerb
- gelebte sorbische/wendische Kultur (Projektstage, Theateraufführungen, literarische Lesungen u. a. m.)

Auch die Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften ist ein großer Erfolg. Es wurden bisher 52 Erzieherinnen für die Kindertagesstätten und 32 Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufen I und II in besonderen Kursen für das bilinguale Sprachprogramm. qualifiziert. Ebenso haben 16 Sorbischlehrkräfte ein Erweiterungs- bzw. Ergänzungsstudium Sorbisch/Wendisch absolviert sowie 8 ehemalige Sorbisch-/Wendischlehrkräfte eine »reaktivierende« Intensivfortbildung besucht. Nichtsprachkundige Lehrkräfte des Niedersorbischen Gymnasiums wurden in zwei speziell konzipierten Weiterbildungen an die sorbische/wendische Umgangssprache herangeführt.

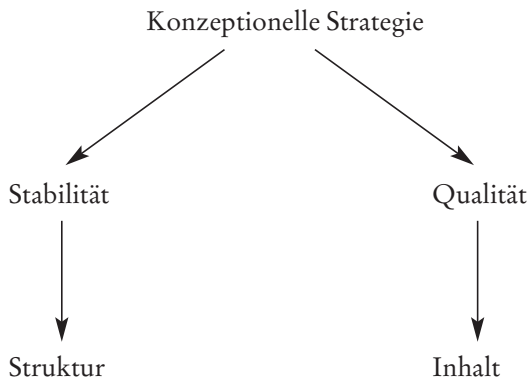
Was die Rahmenbedingungen betrifft, kann festgestellt werden, dass in allen novellierten bildungspolitischen Gesetzgebungen:

- Kitagesetz
- Brandenburgisches Schulgesetz
- Grundschul- und Sekundarstufenverordnung
- Rahmenlehrpläne (v. a. Sprachenrahmenlehrplan)
- Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz

das Sorbische/Wendische Beachtung fand bzw. im Wortlaut erhalten blieb. Der kurzzeitig verschwundene sorbische/wendische Passus in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I ist in die Internetversion wieder aufgenommen worden. Bei der erneuten Drucklegung wird er auch wieder in die schriftliche Form Eingang finden. Als Beispiel einer novellierten Gesetzgebung ist in der Grundschulverordnung zu lesen: »In den Grundschulen im Siedlungsgebiet der Sorben/Wenden kann Sorbisch/Wendisch gemäß der Stundentafel für die Primarstufe und im Rahmen der personellen und sächlichen Möglichkeiten angeboten werden. Neben dem Unterrichtsfach Sorbisch/Wendisch kann in ausgewählten Unterrichtsfächern (Sachfach) in der Jahrgangsstufe 1–6 Sorbisch/Wendisch die mündliche und schriftliche Unterrichtssprache (bilinguales Bildungsangebot) sein.«

Konzeptionelle Betrachtungen für die Zukunft

Konzeptionell stellt sich die Frage, welche übergeordnete Strategie für die weitere Entwicklung des bilingualen Sprachprogramms zu wählen ist und welche Rahmenbedingungen noch optimiert werden könnten? Dabei geht es m.E. vorrangig um zwei Dinge: Stabilität und Qualität, sowohl des sorbischen/wendischen als auch bilingualen Unterrichts.



Unter Verbesserung der Stabilität – was als außersprachlicher Faktor zu sehen ist, würde ich zunächst die Erhöhung des Prestiges der sorbischen/wendischen Sprache verstehen, was eine politische, wirtschaftliche und soziale Aufgabe ist. Damit ist jedoch auch überhaupt die Garantie der Konti-

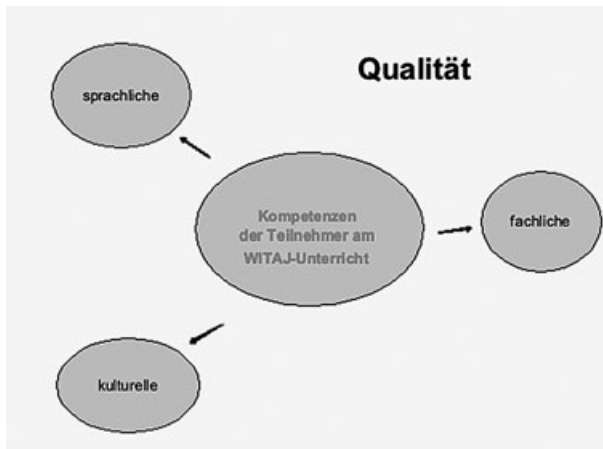
nuität der Sprachvermittlung verbunden. Die Netzwerkarbeit (Sorbisches/wendisches Bildungsnetzwerk, gegr. 2006) sollte umgehend wieder aufgenommen werden; durch das Nichtarbeiten des Bildungsnetzwerks verschenken wir momentan wertvolle Ressourcen unserer Arbeit. Weiterhin ist die personelle Absicherung der Einrichtungen, die das Immersions- und bilinguale Sprachprogramm umsetzen, ein zentrales Anliegen, dazu gehört vorrangig die Bereitstellung von Erzieherinnen und Lehrkräften mit guten sorbischen/wendischen Sprachkenntnissen. Darüber hinaus ist die Erhöhung der Teilnehmerzahlen am bilingualen Sprachprogramm wünschenswert, denn die partizipierenden Kinder und Schüler stellen die Basis für das gesamte Sprachprogramm dar. Des weiteren plädiere ich für einen Versetzungsschutz von sorbischen/wendischen Lehrkräften und ihren optimalen Einsatz – wenn erforderlich auch in Vollzeit. Und trotz der aktiven Arbeit der »Arbeitsgruppe zur Lösung von sorbischen/wendischen relevanten Bildungsfragen«, welcher Vertreter der sorbischen/wendischen Bildungsinstitutionen sowie Vertreter der Schulämter als auch des Bildungsministeriums angehören, vermisse ich zeitweise die grundlegenden Möglichkeiten der Mitentscheidung der sorbischen/wendischen Bildungsgremien. Das allerwichtigste ist jedoch die nachhaltige Finanzierung der Organisation der Vermittlung der sorbischen/wendischen Sprache in der Niederlausitz – unter dem Aspekt, dass der Europarat 2008 feststellte, dass die niedersorbische Sprache eine der bedrohtesten Sprachen in Europa ist. Ohne Finanzierung ist keine Planungstabilität zu gewährleisten.

Als Ausdruck der Verbesserung der Stabilität hinsichtlich der Kindertagesstätten, ist zu konstatieren, dass der KITA-Bereich in der Niederlausitz entwickelt werden sollte; denn er ist die Grundlage des schulischen Bereichs. Ich denke da speziell an das sorbische/wendische Kerngebiet, wo noch große Reserven liegen, z. B. in Heinersbrück, Werben, Turnow oder Skadow. Weiterhin sollte der Übergang der Teilnehmer von einer WITAJ-Gruppe in der Kindertagesstätte zum bilingualen Sprachprogramm in der Schule selbstverständlich sein, was leider nicht überall zutrifft. Hier sollten auch die Eltern aktiver einbezogen werden, denn die Eltern treffen die Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Kinder. Gleichzeitig ist die weitere Ausbildung von sorbischen/wendischen Erziehern und Erzieherinnen eine wichtige Grundlage für die Stabilisierung und Weiterentwicklung des Immersionsprogramms, dazu ist bereits ein 10. Erzieherinnenkurs mit Beginn im September 2009 geplant.

Als Ausdruck der Planung weiterer WITAJ-Grundschulen könnten perspektivisch in Cottbus-Stadt, in Briesen und auch im Spremberger Raum solche entstehen. Als Oberschul-Standorte mit einem sorbischen/wendischen Sprachanteil könnte man sich neben Cottbus (Oberschulzweig NSG) auch Burg/Vetschau, Goyatz oder Peitz vorstellen. In Burg findet bereits Sorbischunterricht in der Sekundarstufe statt. Ein Zugewinn stellen auch Quereinsteiger dar, die zumindest bis zum 2. Schuljahr problemlos in das bilinguale Sprachprogramm integriert werden sollten. Ganztagsangebote der Schule sind noch besser im Rahmen des bilingualen Sprachprogramms zu nutzen und der weitere Ausbau der Hortaktivitäten ist voranzubringen.

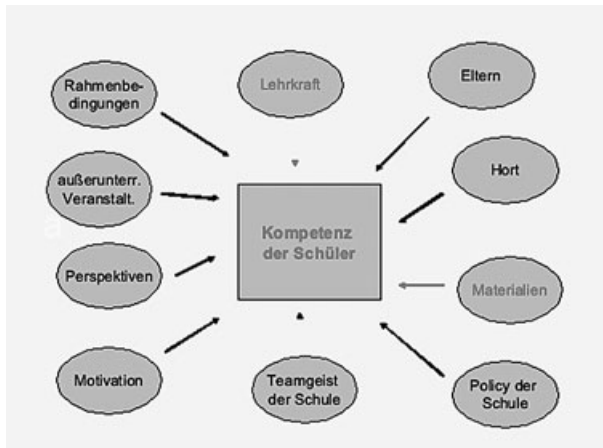
Was die Qualität betrifft, geht es darum, dass wir gemäß der Altersstufe des Kindes die bestmögliche Sprachkompetenz der Schüler erreichen. Von einem WITAJ-Schüler erwarten wir jedoch zusätzlich eine fachliche und kulturelle Kompetenz, so dass man dazu folgendes Modell entwerfen könnte:

Figur 2: Qualitätssicherung der Teilnehmer am bilingualen Sprachprogramm



Auf die drei Kernkompetenzen der Schüler haben wiederum verschiedene Faktoren Einfluss, die alle ihren Stellenwert besitzen. Zentral ist dabei das Dreieck Lehrkraft, Schüler und Materialien – was die eigentliche Unterrichtssituation ausmacht.

Figur 3: Faktoren, die auf die Kompetenzbereiche der Schüler Einfluss haben



Um die Qualität des bilingualen Sprachprogramms weiter zu verbessern, sollte vorrangig eine Änderung des Status des WITAJ-Unterrichts vorgenommen werden. Von der bisherigen Struktur »abweichende Organisationsform« sollte man zumindest zu »Spezialklassen« gelangen bzw. einen »Schulversuch« einreichen. Auf längere Sicht könnten Schulen mit bilingualem Unterrichtsangebot »Schulen mit besonderer Prägung« werden. Der Name »WITAJ-Projekt« sollte dabei gleichzeitig konsequent in »WITAJ – Bilinguales Spracherwerbsprogramm Sorbisch/Wendisch« oder »WITAJ – Bilingualer Bildungsgang« umgewandelt werden. Um den Leistungsstand der WITAJ-Schulen zu typisieren, sollten einheitliche Bildungsstandards für alle WITAJ-Schulen erarbeitet werden und der Schule bei deren Erfüllung das Zertifikat »anerkannte WITAJ-Schule« bzw. »anerkannte Schule mit bilingualem Spracherwerbsprogramm Sorbisch/Wendisch« überreicht werden. Als Instrument für die Erreichung von o.g. Bildungsstandards wären zentrale Vergleichsarbeiten innerhalb des sorbischen/wendischen bilingualen Sprachprogramms denkbar – wie wir sie aus dem regulären Schulwesen kennen, z. B. in den Klassenstufen 3 und 6. Damit hätte man den Vergleich der Schulen und in Klasse 6 auch eine gute sprachliche Analyse der WITAJ-Schüler vor Eintritt in eine weiterführende Bildungseinrichtung. Weiterhin sollte man den internationalen Standard von 50% Unterrichtsanteilen in der Zielsprache in unserem Sprachprogramm nicht außer Acht

lassen. Dort liegen auch noch Reserven, wobei die Schulen aber sicherlich politische Unterstützung bräuchten. Bei all dem darf auch der Fremdsprachenunterricht Sorbisch/Wendisch nie außer Acht gelassen werden, denn er ist eine wichtige Basis für den bilingualen Unterricht.

Im Fokus der Qualitätssicherung steht vor allem die kontinuierliche sprachliche Betreuung und Weiterbildung der Erzieherinnen und Lehrkräfte. Diese könnte mit Vorteil z. B. durch Workshops zur gemeinsamen Materialerarbeitung – womit gleichzeitig die Materialherstellung befördert werden würde – ergänzt werden. Man könnte sich auch eine Zusammenarbeit der WITAJ-Schulen in Form von Wettbewerben, Projekten, Mail-Aktionen, einer gemeinsamen Schüler Internet-Seite o. ä. vorstellen.

Zur curricularen Gestaltung an Schulen mit Sorbisch-/Wendischunterricht bzw. dem bilingualen Sprachprogramm Sorbisch/Wendisch ist darauf aufzubauen, dass die Vermittlung von Kenntnissen der sorbischen/wendischen Identität, Kultur und Geschichte in geeigneten Themenbereichen im Schulgesetz festgeschrieben ist. Das sollte dann auch so in den schulinternen Curricula verankert werden. Wenn das nicht einmal im sorbischen/wendischen Siedlungsgebiet geschieht, wo dann sonst? Ich denke hier zunächst an alle Schulen mit Fremdsprachenunterricht Sorbisch/Wendisch bzw. dem bilingualen Sprachprogramm Sorbisch/Wendisch als auch in Zukunft an andere Schulen in Brandenburg. Daraufhin sollte das Schulamt die schulinternen Curricula prüfen bzw. Empfehlungen geben und die Schulleiter darauf aufmerksam machen, dass das Schulgesetz gerade auch die Regionalsprache und Regionalkultur Sorbisch/Wendisch fördert. In diesem Sinne wurde auf dem neuen Bildungsserver Berlin/Brandenburg im Januar 2009 auch ein sorbisches/wendisches Portal eingerichtet.

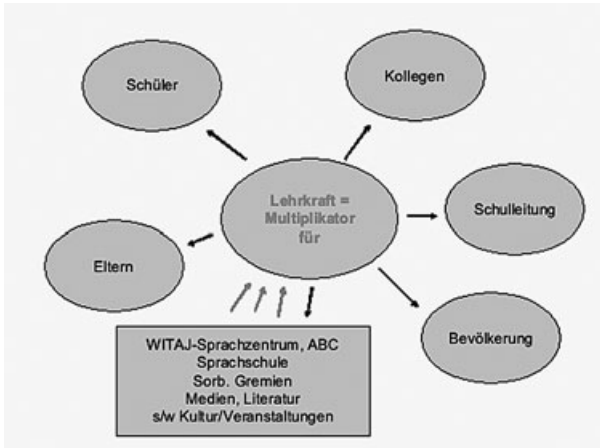
Sorbische/wendische Inhalte werden auch zielgerichtet in die Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam aufgenommen, was § 4 des novellierten Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes vorgibt. Es ist jedoch noch keine Stabilität bzw. wirkliche Etablierung des Sorbischen/Wendischen als Pflichtmodul erreicht worden.

Ein Bereich, der die Qualität jeglichen Sorbisch-/Wendischunterrichts tangiert, ist auch das Verständnis für das Sorbische/Wendische an den Schulen überhaupt, wo es etabliert ist. Unabhängig von der Schulform sollte deshalb

mehr auf eine Whole school language policy geachtet werden, d.h. eine einheitliche, profilbildende Darstellung des Sorbischen/Wendischen durch das gesamte Team der Lehrkräfte. Dabei könnten z. B. alle Lehrkräfte die sorbische/wendische Sprache zumindest verstehen und die Vermittlung des Sorbischen/Wendischen in entsprechenden Unterrichtsfächern befördern. Das Foyer der Schulen, was meistens schon mit sorbischen/wendischen Elementen gestaltet ist, bietet teilweise noch weitere Möglichkeiten der Einbeziehung des Sorbischen/Wendischen. Hierzu zählt auch die Konzipierung und Ausformung der home-page der Schule. Schulen mit sorbischem-/wendischem Unterricht, aber zumindest WITAJ-Schulen, sollten einen zweisprachigen Briefkopf und zweisprachige Schulstempel anwenden. Der Name der Schule sollte selbstverständlich zweisprachig sein und daraus resultierend könnten auch die Fachkabinette zweisprachig beschriftet sein. Um die Schulen in diesem Sinne zu unterstützen und ihnen auch behilflich zu sein, über das bilinguale Sprachprogramm WITAJ oder den Fremdsprachenunterricht Sorbisch/Wendisch noch besser informieren zu können bzw. besser zu werben, bereitet das WITAJ-Sprachzentrum eine informative Wanderausstellung zum bilingualen Sprachprogramm WITAJ vor. Mit dem gleichen Anliegen wäre auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern noch zu vertiefen.

Die WITAJ-Lehrkraft bzw. Sorbisch-/Wendischlehrkraft ist und bleibt natürlich immer der zentrale Multiplikator an ihrer Schule. Von ihren/seinen Impulsen hängt meist das ganze Verständnis (vgl. Whole school language policy) für die sorbische/wendische Sprache und Kultur an der Schule ab. Der Sorbischnlehrer braucht in dieser multilateralen Funktion vor allem selbst ein input, das er nur von der sorbischen/wendischen Kultur, der Literatur und dem Verbundensein mit den aktuellen sorbischen/wendischen Geschehnissen bekommen kann. Hier sehe ich auch noch große Reserven. Sind die Sorbisch-/Wendischlehrer als »Springer« zwischen mehreren Schulen eingesetzt, können sie den Aufgaben des Multiplikators nur sehr begrenzt gerecht werden.

Figur 4: Der Sorbisch-/Wendischlehrer als Multiplikator



Das Niedersorbische Gymnasium (NSG) in Cottbus ist das einzige dieser Art und seine Hauptaufgabe ist es, die sorbische/wendische Bildungsschicht hervorzubringen. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, im Detail auf die aktuelle Situation des NSG einzugehen, aber konzeptionell ist eine Konzentration auf das Wesentliche vorzuschlagen. Wobei als das Wesentliche anzusehen ist, dass die Schule ein kulturelles und sprachliches Identitätszentrum darstellen sollte, bilingualen Unterricht durchführt und den Bildungsauftrag mit einem nationalen Auftrag gleichsetzt. In diesem Sinne sollte der Übergang zur Ganztagschule gefördert werden, der Gebrauch des Sorbischen/Wendischen als Umgangssprache verstärkt werden und die Konzeption zur Vermittlung des bilingualen Unterrichts konsequent umgesetzt werden.

Abschließend kann man feststellen, dass das bilinguale Sprachprogramm WITAJ von der Bevölkerung angenommen wird, was auch die steigenden Schülerzahlen unterlegen. Alle Kräfte werden darauf gerichtet sein, dass es auch in mindestens 10 Jahren noch bestehen wird und dann in entwickelter Form und solide etabliert in vielen Schulen umgesetzt wird. Das wird aber nur möglich sein, wenn:

- es konsequent durchgeführt wird
- ein angemessenes Prestige der sorbischen/wendischen Sprache vorhanden ist

- die Qualität gefestigt ist
- es eine Perspektive für die WITAJ-Schüler gibt
- der Spracherwerbsprozess positiv unterstützt wird, d. h. Kinder gut motiviert sind
- der Fremdsprachenunterricht Sorbisch / Wendisch weiterhin eine Selbstverständlichkeit an den Schulen ist
- die Rahmenbedingungen gesichert sind
- Materialien vorhanden sind
- die Erzieherinnen und Lehrkräfte eine gute sprachliche Kompetenz besitzen
- eine Einheit von KITA – Schule – Hort und außerschulischen Angeboten besteht

Als Ausblick ist zu wiederholen, dass der politische und nationale Ansatz aller unserer Bemühungen die Erhaltung der sorbischen/ wendischen Sprache ist und dass dabei die Einheit von Region–Sprache–Bildung eine wesentliche Rolle spielen muss. Die praktische Zielstellung für die Schüler ist der additive Bilingualismus. Diese additive sprachliche Kompetenz kann jedoch individuell variieren, von ausgezeichnet über sehr gut bis gut und mittelmäßig. Als sorbische Sprachgemeinschaft würde ich zumindest erwarten, dass die Teilnehmer des bilingualen Unterrichts unsere sorbischen/ wendischen Medien rezipieren, sich an sorbischen/ wendischen Veranstaltungen beteiligen und die sorbische/ wendische Literatur lesen. Es ist auch wichtig, dass ALLE Beteiligten und Akteure die Vermittlung der sorbischen/ wendischen Sprache ERNST nehmen und jeder nach seinen Kräften mithilft, das Ziel zu erreichen. Sorbisch/ Wendisch zu sprechen, und dies vor allem mit den Sorbischschülern und Teilnehmern am bilingualen Sprachprogramm WITAJ, das ist nicht nur eine Aufgabe des WITAJ-Sprachzentrums, sondern der gesamten sorbischen/ wendischen Sprachgemeinschaft!

Ausgewählte Literatur

Bilingualer Unterricht, 2005, Gerhard Bach, Susanne Niemeier (Hrsg.), Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 5 (3. überarbeitete und erweiterte Auflage), Frankfurt/M.

Brandenburgisches Schulgesetz, 2007, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam.

Gardner, R.C., Trambly, P.F., 1994, »On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations, *The Modern Language Journal*, 78 (4), S. 524–527.

Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, 2003, Language Policy division, council of Europe, Strasbourg.

Klieme, Eckard (et al.), 2003, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Bonn (Internet).

Promoting linguistic diversity and whole-school development, (Hrsg. A. Camilleri Grima) *European Centre for Modern Languages, Council of Europe*, 2007, Graz.

RLP 1.FS 2008 = *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen*, Jahrgangsstufen 1 – 10, 2008, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Sukopp, Inge, 2005, *Bilinguales Lernen. Konzeption-Sprachen-Unterricht*, Staatliche Europaschule Berlin – SESB, (2. Aufl.).

Zydatiß, Wolfgang, 2005, *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht*, Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 22, Frankfurt/M.

Dr. Heike Wehse

*Ministarstwo za kubłanje, młožinu a sport /
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport*

Zur fünfjährigen Arbeit der AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen« – Rückblicke und Ausblick

Sehr geehrte Damen und Herren,

wenn ich heute als Rednerin des 2. Bildungskongresses auftreten und in gewisser Weise die Ergebnisse der Arbeit im sorbischen (wendischen) Bildungsbereich der letzten Jahre zusammen fassen und einen Ausblick geben darf, dann glaube ich, dass dies auch ein Ausdruck dafür ist, welchen Stellenwert der Arbeit dieser AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen« beigemessen wird.

Diese Aufgabe möchte ich gern unter die gemeinsame Überschrift »5 Jahre AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen« und »10 Jahre WITAJ-Projekt« stellen und damit die enge Verbindung zwischen WITAJ-Projekt und den Aufgaben der AG deutlich machen. Der Erfolg des WITAJ-Projekts hat neue und komplexere Anforderungen an Konzipierung, Organisation und Durchführung des Bildungsauftrags im sorbischen (wendischen) Siedlungsgebiet hervorgebracht.

Das WITAJ-Projekt ist kein Projekt, das für das einzelne Kind nach der Kita-Zeit zum Auslaufmodell oder gar Selbstläufer wurde und wird. Probleme treten meist da zu Tage, wo eine Phase endet, gewohnte Umgebungen verlassen, vertraute Arbeitsweisen abgelöst werden und symbolisch der »Staffelstab« weitergereicht wird. Es gab und gibt an der Grundschule Siewlow und an weiteren Grundschulen äußerst engagierte Kolleginnen und Kollegen, die bereit waren die Verantwortung und die damit verbundenen großen Aufgaben, die aus dem WITAJ-Projekt erwachsen, zu übernehmen und fortzuführen.

Aber bei weitem nicht alle der zu lösenden Probleme konnten innerhalb der einzelnen Schule einer Lösung zugeführt werden. Das Staatliche Schulamt war und ist an dieser Stelle verlässlicher Partner und Begleiter. Es ist

selbstverständlich, dass Bildungsangebote mit sorbischem (wendischem) Inhalt eine gleichberechtigte Stellung im gesamten Bildungsangebot des Landes Brandenburg einnehmen. Die Rahmenbedingungen, dies zu realisieren, unterliegen bei einer Minderheitensprache in einigen Belangen dabei Besonderheiten. Hier sind andere Voraussetzungen gegeben, einfache statistische Annahmen gehen – wie man landläufig so schön sagt – »nicht auf«.

Die sich daraus ergebenden Aufgaben waren teilweise auch nicht mehr allein durch das zuständige Schulamt regelbar. Zur Lösung dieser fachlichen Probleme gab es kein geeignetes Arbeitsforum. Aus dieser Situation heraus wurde der Gedanke der Gründung einer AG, der sowohl Vertreterinnen und Vertreter der sorbischen (wendischen) Bildungseinrichtungen als auch der Schulaufsichtsbehörden angehören, geboren. Und nach 5-jährigem Bestehen kann man glaube ich mit Recht sagen – es war ein guter Gedanke. Es hat sich bewährt, dass die genannten Mitglieder sich regelmäßig treffen, um anstehende Fragen zu diskutieren, Probleme zu erörtern und einer Lösung zuzuführen.

Was sind nun die konkreten Aufgaben, denen sich die AG »Sorbische (wendische) Bildungsangelegenheiten« verpflichtet fühlt? In der AG werden

- Sachstände analysiert,
- Schwachstellen aufgedeckt,
- Lösungsmöglichkeiten gesucht und aufgezeigt,
- mittel- und langfristige Planungen durchgeführt und
- Rahmenbedingungen für deren Realisierung geschaffen.

Die AG ist dabei kein Entscheidungsgremium per se. Durch die Wahrnehmung der o. g. Aufgaben begleitet sie die relevanten sorbischen (wendischen) Bildungsprozesse und hier – damit komme ich zu meinen ersten Aussagen zurück – insbesondere auch die Entwicklungen im Zusammenhang mit dem WITAJ-Projekt, das die Keimzelle für die Revitalisierung der sorbischen (wendischen) Sprache darstellt.

Die Arbeit der AG glich vor allem in der ersten Zeit dabei nicht selten einem Feuerwehreinsatz. Ich glaube aber, dass dies nicht sehr überraschend ist. Bildungsprozesse sind langfristig zu planende, komplexe Prozesse, in der Regel für eine Vielzahl von Schülerinnen und Schüler.

Das WITAJ-Projekt ist ein Projekt, bei dessen Konzipierung man sich auf die Erfahrungen in anderen Regionen, z.B. in der Bretagne bei der Sicherung der bretonischen Sprache, gestützt hat. Wie sich das Projekt in

der Lausitz entwickeln würde, dafür gab es sicher große Hoffnungen, aber keine Garantie. Die Zahl der Fragen war und ist z. T. noch heute groß:

- Wie viele Kinder (und zunächst auch Eltern) würden sich auf das »Experiment« WITAJ einlassen?
- In welcher Form können die erforderlichen Erzieherinnen und Erzieher für die Vermittlung der Sprache nach der Immersions- bzw. immersionsnahen Methode qualifiziert werden?
- Wie sind Lehrkräfte für den bilingualen Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht zu qualifizieren und welche Lehrkräfte verfügen überhaupt über entsprechende Voraussetzungen für solch eine Qualifizierung?
- Welche Anzahl von Erzieherinnen und Erziehern sowie später an Lehrkräften an welchen Einrichtungen würden benötigt?

Ich denke, dies macht verständlich, dass anfangs die Zahl der Fragezeichen deutlich die Zahl der Antworten überwogen hat und, dass gezielte Planungen mehr als schwierig waren. Umso erfreulicher ist, dass der Mut und das Engagement bisher reiche Früchte getragen haben.

Ich möchte an dieser Stelle nicht in Gänze wiederholen, was heute im Verlauf der Veranstaltung bereits an positiven Ergebnissen aufgezeigt werden konnte, obwohl auch ich nicht versäumen möchte allen, die einen Beitrag dazu geleistet haben, dass wir heute an einer Stelle sind, die uns ein »Weiterdenken« erlaubt, für die geleistete Arbeit herzlich zu danken.

Dieses Weiterdenken erlaubt es uns auch in zunehmendem Maße von Aktionen zu planmäßigem vorausschauendem Handeln überzugehen. Bei der rein statistisch gesehen nach wie vor kleinen Zahl von Schülerinnen und Schülern, die die sorbische (wendische) Sprache muttersprachennah erlernen, ist dies nach wie vor kompliziert, mit der weiteren Stabilisierung des WITAJ-Projekts werden grundsätzliche Planungen auf belastbarer Basis jedoch möglich.

Bei einem Rückblick – wie wir ihn heute vornehmen – ist es meines Erachtens vor allem wichtig, aus den Ergebnissen Schlüsse zu ziehen, Erfahrungen auszuwerten und das sowohl bei positiven Ergebnissen, aber auch in den Bereichen, die noch zum Nachdenken Anlass geben. Schauen wir in diesem Sinn nach vorn.

Die existentielle Notwendigkeit der Durchführung des Weiterbildungsstudiums »Bilinguales Lehren und Lernen – Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache im Unterricht der Primarstufe bzw. in einem Unterrichts-

fach der Sekundarstufe I und II« wurde heute bereits hervorgehoben. Durch die ersten drei bisher abgeschlossenen Kurse konnten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass für die Schülerinnen und Schüler des WITAJ-Projekts im Grundschulbereich und auch nach Übergang in die Sekundarstufe bilingualer Unterricht – meist in der Form bilingualer Module – angeboten werden konnte und kann. Durch den jetzt laufenden Kurs wird dies perspektivisch auch im Fach Mathematik möglich sein. Gleichzeitig wird es durch die im nächsten Schuljahr für den bilingualen Unterricht qualifizierten Lehrkräfte möglich sein, dass perspektivisch an den Schulen, die am WITAJ-Projekt beteiligt sind, im Regelfall mindestens zwei Lehrkräfte als Team für ein Fach bzw. einen Bereich vorhanden sein werden.

Die Anzahl der jetzt zur Verfügung stehenden Lehrkräfte wird – wenn die Entwicklung des WITAJ-Projekts in der sich jetzt abzeichnenden stabilen Größenordnung weiter voranschreitet – mittelfristig nicht mehr ausreichend sein, um den bilingualen Unterricht absichern zu können.

Naheliegender wäre an dieser Stelle sicherlich auf den Einsatz von jungen Sorbischlehrkräften zu reflektieren. Da sich derzeit aber nur eine ganz geringfügige Anzahl an Lehramtsstudenten für das Fach Sorbisch (Wendisch) in niederen Studiensemestern im grundständigen Studium an der Universität in Leipzig befinden, wird die Sicherung der Rahmenbedingungen für die Einrichtung eines 5. Kurses des Weiterbildungsstudiums eine Aufgabe sein, der sich die AG annehmen wird. Gleichzeitig macht diese Situation nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer verstärkten Werbung für das Lehramtsstudium Sorbisch aufmerksam.

Der bilinguale Unterricht mit Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache ist als Maßnahme zeitlich gesehen noch ein sehr junges Kind und bedarf – bildlich gesprochen – auch noch viel Fürsorge und Pflege. Hier ist insbesondere die notwendige Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien anzusprechen. Die Problemlage ist in der AG in Diskussion, zur Lösung dazu werden derzeit geeignete organisatorische Rahmenbedingungen gesucht.

Die in ihrem Ergebnis sehr erfreuliche Maßnahme der Qualifizierung von Sorbischlehrkräften für den bilingualen Unterricht hat allerdings einen Nebeneffekt, der uns – wenn auch bei weitem nicht als alleinige Ursache – zu weiterem Handeln veranlasst. Bei den an der Qualifizierung für das bilinguale Lehren und Lernen zu beteiligenden Lehrkräften müssen sprachliche Mindestvoraussetzungen vorliegen, die in der Regel nur bei Lehrkräften vorhanden sind, die für den Sorbisch-Fremdsprachenunterricht ausgebildet wurden. In dem Maße, in dem diese Lehrkräfte im bilingualen Unterricht

eingesetzt werden, stehen sie nicht mehr für den Sorbischunterricht als Fremd- oder Zweitsprache zur Verfügung.

Auch hier schlägt negativ zu Buche, dass in absehbarer Zeit fast keine Absolventen der Universität Leipzig mit einer entsprechenden Lehramtsausbildung zu erwarten sind. Das ist der Grund dafür, dass auch hier nach einer Möglichkeit gesucht werden musste, durch eine berufsbegleitende Maßnahme entsprechende Lehrkapazität zu schaffen.

Auf der Basis einer zwischen dem Land Brandenburg und dem Freistaat Sachsen bestehenden Vereinbarung – u. a. auch zur Weiterbildung von Lehrkräften – ist deshalb ein Weiterbildungsstudium für Lehrkräfte des Landes Brandenburg zum Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung für Sorbisch (Wendisch) in Vorbereitung.

Es ist Ihnen sicher bekannt, dass sich auf dieser Grundlage im laufenden Schuljahr 9 Lehrkräfte in Sprachkursen darauf vorbereiten, ab dem Schuljahr 2009/2010 berufsbegleitend die Lehrbefähigung für das Fach Sorbisch (Wendisch) zu erlangen. In Abstimmung mit den zuständigen Stellen des Freistaates Sachsen werden derzeit Detailfragen zur Beteiligung des Landes Brandenburg an der Finanzierung und zur Studienorganisation geklärt. Die Begleitung dieser Maßnahme wird ebenfalls eine durch die AG prioritär zu bearbeitende Aufgabe darstellen.

Minister Rupprecht hat in seinem Vortrag bereits die gleichberechtigte Stellung von Sorbisch (Wendisch) im Fremdsprachenrahmenlehrplan gewürdigt. Die Erstellung eines entsprechenden Implementationsbriefes wird im Zuge der Implementation des Rahmenlehrplans erfolgen.

Ich denke, dass die Erfahrungen, die im WITAJ-Projekt gewonnen werden, überdies für den bilingualen Unterricht und den Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen sehr wichtige Aufschlüsse geben können und umgekehrt. Wir sind sehr gespannt, wie sich die Ergebnisse im Vergleich darstellen werden, wenn Sorbisch (Wendisch) ab diesem Schuljahr nach dem gleichen Rahmenlehrplan, der für alle Fremdsprachen im Land Brandenburg gültig ist, gelehrt wird. Wir werden dann Erfahrungen und Ergebnisse ableiten können, wie sich das immersionsnahe Lernen einer weiteren Sprache zur Muttersprache ab der Kita in den Folgejahren auf die Ergebnisse des Fremdspracherwerbs im Vergleich zum »normalen« bilingualen Fremdspracherwerb in Schule auswirken kann.

Ein spezieller Implementationsbrief wird auch zur Integration sorbischer (wendischer) Inhalte in den Unterricht der Sekundarstufe I erstellt. Dies ist ein sehr guter Weg sorbische (wendische) Inhalte in alle brandenburgischen

Schulen zu bringen, da die meisten Lehrkräfte in ihrer grundständigen Lehramtsausbildung mit dieser Thematik nicht in Berührung gekommen sind. Durch einen Implementationsbrief werden sie die notwendige Unterstützung für die unterrichtliche Umsetzung des Themas erhalten.

Ein weiteres besonders wichtiges Aufgabenfeld für die AG war und ist die Begleitung der sorbischen (wendischen) Bildungsangebote am Niedersorbischen Gymnasium. Die Besonderheit der unterschiedlichsten sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Sorbisch (Wendisch) stellen eine immense Herausforderung an Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung dar. Im Interesse der Förderung der Sprache und der Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützt hier insbesondere das zuständige Schulamt.

Die bisher benannten Aufgaben werden von der AG als uneingeschränkt prioritär angesehen. Vor dem Hintergrund personeller und natürlich auch finanzieller Beschränkung der Ressourcen kann und darf man sich zur Sicherung dieser Aufgaben – ich sage jetzt ganz einfach – nicht verzetteln.

Nichts desto trotz sehen wir weitere Aufgaben, für die derzeit noch keine konkreten Lösungen vorhanden sind, die jedoch in der AG angesprochen wurden, im Zusammenhang mit allen Teilaufgaben geprüft werden und weiter in Diskussion sind.

Ich habe bei meiner Darstellung zur Lehrkräftesituation und zur Qualifizierung bereits die besondere Situation der Lehrkräfte, die bilingual mit Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache unterrichten, angesprochen. Geeignetes Lehr- und Lernmaterial ist für einen qualitativ hochwertigen Unterricht unverzichtbar. Aber auch eine weitere Begleitung der Lehrkräfte in diesem für sie neuen Aufgabengebiet erscheint dringlich. Möglichkeiten und Form einer solchen Unterstützung werden in diese Prüfung einbezogen.

Dies betrifft auch das sorbische (wendische) Bildungsnetzwerk. Die Gründung des Netzwerks war ein wichtiger Schritt, um das Zusammenwirken der sorbischen (wendischen) Bildungseinrichtungen inhaltlich stärker zu vernetzen. Den ersten Maßnahmen müssen weitere folgen, um insbesondere an den Schnittstellen z. B. zwischen den Bildungseinrichtungen, den Bildungsstufen, den Bildungsgängen Übergänge zu erleichtern.

Vor dem Hintergrund der beträchtlichen Aufwendungen, Anstrengungen und Unterstützungen für die sorbischen (wendischen) Bildungsangebote müssen möglichst viele Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum Bildungsabschluss mitgenommen werden. Hier gilt es mit Sicherheit gemeinsam noch große Reserven zu erschließen.

Gesprächsbereitschaft signalisiere ich auch hinsichtlich der Evaluation des WITAJ-Projekts zur Sicherung von Qualität und Effektivität der Maßnahme.

Ich bin mir ebenso bewusst, dass die stetige Verbesserung der sorbischen (wendischen) Atmosphäre am Niedersorbischen Gymnasium weiter im Blickfeld behalten werden muss.

Im Sinne von Prioritätensetzung und zur Sicherung von Kontinuität werden wir uns für die nächste Zeit auf die Realisierung der geplanten Maßnahmen im allgemeinbildenden Bereich konzentrieren. Der Blick nach vorn, d. h. eine Sicht auch auf den berufsbildenden Bereich, wird dabei offen gehalten.

Insbesondere durch meine letzten Ausführungen wird sicherlich sehr deutlich, wir sind erste sehr erfolgreiche Schritte gemeinsam gegangen, der Weg, der vor uns liegt, wird unsere gemeinsame Arbeit weiterhin erfordern. Die AG »Sorbische (wendische) Bildungsthemen« wird ihren Beitrag dazu leisten, ist aber auch zukünftig auf die Unterstützung und Akzeptanz aller Akteure und Beteiligten angewiesen.

Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit.

Harald Konzack

*Předsedař Serbskeje Rady w Bramborskej / Vorsitzender des Rates
für sorbische (wendische) Angelegenheiten in Brandenburg*

Skóńcne słowa na 2. kubłańskej konferency w Dolnej Łužycy dnja 11.10.2008

Lube serbske žiśownice a ceptarje, cesćone gósci,

w mjenju Serbskeje Rady Bramborskeje cu se pla Was wšykných wuťšobnje wužekowaš, až sćo žinsa how pšichwatali.

Mam tu nažeju, až ten nejwětšy žěl spokojom domoj pójžžo, samo dla přednoska wót kněni Le Pape Racine by se ta droga južo wuplašila. Take wumjenjenje nazgónjenjow jo a wóstanjo pšecej ta nejtunša investicija za wósobinsku wědu a pšinjaso zasej nowu motiwaciju za wuknjenje a dalej-kubłanje serbskeje rěcy.

Kulturny program WITAJ-kupki »Villa Kunterbunt« z Chóšebuza jo nam pokazał pisanosć a bogatosć serbskeje kultury, a gaž naše žiši su z cełeje wuťšoby pódla, pótom dej to teke za nas byš motiwacija, našu maminu rěc skšušiš a spěchowaš. Ako su ten spiw »My šěgnjomy na Chóšebuski jar-mark« spiwali, som se myšli, dla cogo ga nic. Taki za serbsku rěc wabjency program góži se cesćej teke w zjawnosći pokazaš, a w Chóšebuzu, w měsće, kenž se mjenujo nejwětše dwójorěcne město w Nimskej, by to na kuždy part wótgłos namakało. Ja dajom teke k pšemyšlowanju, wšykne spiwy na CD pališ daš a z tym za Witaj-projekt wabiš.

Kněni Le Pape Racine jo jaden wjelgin dobry a ražony přednosk žaržala, kenž dajo se jaden na jaden za našu dolnoserbsku situaciju nałožowaš.

Staru wěrnosć, až z pomocu rěcy ćłowjek dóstanjo pšistup do cełeje šyrokeje kultury jadnogo naroda, jo wóna ako pšikład pla Rětoromanow w Šwitsarskej wjelgin derje wopisała. Z mócnymi argumentami jo teke dopokazała, až rěcy z niskim prestižom na kuždy pad trjebaju pšidatne materialne pšipóznaše. Myslim how wósebnje na wšakorake dalejkubłanja ceptarjow na póli serbskeje rěcy. W tom nastupanju som se derje składowaš pismo

nutšikownego ministarja. Kněz Otto Schily pišo na krajne ražce w serbskem sedleńskem rumje:

»Nach meiner Auffassung stellt bei Bewerbern für den öffentlichen Dienst bei einer vorgesehenen Beschäftigung im Siedlungsgebiet einer nationalen Minderheit die Kenntnis der regionalen Minderheitensprache ein Befähigungskriterium dar, dessen Erfüllung positiv zu gewichten ist.« Gaž my se ale praksu w Dolnej Łužycy wogłědamy, mam ten zašišć, až krajne ražce su ten list něži w jadnej komorce zamknuli.

Njejsom dłužki cas wěcej słyšał taki na wusokem niwowje stojecy pśednosk z logiskimi dopokazami za wuspěšnu narodnostnu politiku. Škóda, až njejo se ta dobra móžnosć wužywała za dalejkubłanje wšykných ceptarjow serbšćiny, gaž by ja zagronity šulski ražc był, by ja póstajił wobžělenje wšykných ceptarjow Dolnoserbskego gymnaziuma, su ga jano 7 wot 66 how.

Lěcrownož naš kubłański ministař jo jano poł góžiny how pśibytny był, som ja wócakował, až wón bužo stojnišćo zabraš k stawoju pśesajženja rěcneje kórty. Wuběrk ekspertow (Sachverständigenausschuss) europskeje Rady jo dnja 9. julija swójo pórucenje na Nimsku wozjawił.

Za nas su wuslědki tšašne. Ja citěrujom:

»Der Sachverständigenausschuss stellte fest, dass die Lage einiger besonders gefährdeter Sprachen sich offensichtlich sogar verschlechtert hat, insbesondere die Lage des Niedersorbischen. Der Sachverständigenausschuss empfiehlt den deutschen Behörden dringendst eine *neue Strukturpolitik* einzuleiten, die auf eine umfassende Förderung und Erhaltung der niedersorbischen Sprache ausgerichtet ist.«

Gódnosenje fachowcow pśinjaso wjele pšašanjow za Serbow, na pśikład, chto jo zagronity w Bramborskej, chto jo naš partnař, kak se organizěrujo žěło a koordinacija ze Zwězkoweju Republiku a kak se Serby do togo procesa zapšěgnu.

Dalej se pórucyjo, »ein oder mehrere Aufsichtsorgane einzustellen, welche die zur Einführung oder zum Aufbau des Unterrichts der Minderheitensprachen getroffenen Maßnahmen überwachen und darüber regelmäßig Berichte verfassen«.

Take pśemyslowanje smy sami dłužko južo diskutěrowali. Njetrjebamy 5 abo 6 zagronitych, sejžece w šulskem amše abo w ministarstwje, my comy jadnogo měš, žož by mógli wšyčne kubłańske starosći wótgłosowaš. Mógu se teke pśedstajiš, až my zasajžimy jadnogo Serba ako šulskega ražca. To by

nam pśinjasło kusk kubłańskeje awtonomije. Ja cu ale něnto pśestaś, doku-
laž cas jo bejnje póstupał.

Nažejam se wjelgin, až změjomy, což nastupa naspomnjete problemy,
dalej Bramborske kněžarstwo ako spuščómnego partnerja.

Lube pśibytnje, mějšo wutšobny žěk za Wašu wutrajnosć a disciplinu.
Žycym Wam hyšći rědny kónc tyženja.

Dr. Fryco Libo

*Wjednik ABC / Leiter der Arbeitsstelle für sorbische (wendische)
Bildungsentwicklung*

Profilna analiza

Měrjenje rěcneho stawa a rěcne spěchowanje w bilingualnem imersiskem programje Witaj

Profilanalyse

Sprachstandserhebung und Sprachförderung im zweisprachigen Immersions-programm Witaj

Gliederung

Zur Sprachstandsdiagnose (Einleitung)

1. Die Profilanalyse als Testverfahren zur Sprachstandserhebung
2. Qualitätsansprüche an ein Testverfahren des Zweitspracherwerbs Sorbisch (Wendisch), Annahmen zum Zweitspracherwerb
3. Das Verfahren der Profilanalyse für Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ)
Linguistische Basis der Profilanalyse: Erwerbsreihenfolgen im Zweitspracherwerb
Gebrauch des Finitums und seine Valenz
4. Sprachprofilbogen
 - 4.1 Profilbogen nach Grieffhaber
 - 4.2 Modifizierter Profilanalysebogen für Sorbisch (Wendisch) mit Datenbeispielen
5. Datenerhebung: Empfehlungen für die Anwendung
6. Resultate der Profilanalyse und didaktische Schlussfolgerungen
7. Profilstufen und Merkmale der Lernaltersprache (nach Grieffhaber)
8. Zur weiteren Entwicklung des Sprachstandes von Witaj-Lernern, Ausblick auf erreichbare Standards in SaZ

Zur Sprachstandsdiagnose (Einleitung)

Der Witaj-Unterricht [Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) und bilingualer Vorsachfachunterricht (BILIVSFU)] verfolgt die Zielstellung, dass sich Witaj-Lerner die sorbische (wendische) Sprache auf einem für die erfolgreiche Mitarbeit im Unterricht erforderlichen Kompetenzniveau aneignen. Grundlage dafür ist erwerbsnaher Unterricht in SaZ und BILIVSFU nach dem Immersionsmodell.

Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Immersionsprogrammen – auch mit integriertem Sprachunterricht – betonen deren besondere Eignung für den beschleunigten und nachhaltigen Erwerb der L2 zu unterrichtlichen Zwecken (Cognitive Academic Language Proficiency CALP). Sie geben aber zu bedenken, dass diese Programme dabei nicht zwangsläufig zur Aneignung der L2 auf einem für erfolgreiches Lernen im bilingualen (Vor)Sachfachunterricht erforderlichen Level führen.

Ebenso wie Cummins (2000) stellt Griefhaber (2006) fest, dass es bei Kindern, die in einem Immersionsprogramm in der Zweitsprache unterrichtet werden (Zweitsprache als Arbeitssprache), vorkommen kann, dass nur ein unzureichendes L2-Niveau erreicht wird, welches als bedenklich im Hinblick auf die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in der Zweitsprache erscheint. Griefhaber führt die enttäuschenden Ergebnisse besonders des zweitsprachlichen Schriftspracherwerbs, die er bei einer türkischen Schülerin nach vier Jahren Grundschule festgestellt hat, auf den Unterricht in einer Regelklasse – also auf den regelklassenüblichen Unterricht in der Arbeitssprache Deutsch – zurück. Leider gibt es darüber keine Auskunft, inwieweit die Schülerin am Deutsch als Zweitsprache-Unterricht nach dem Immersionsmodell als Förderunterricht teilgenommen hat.

Die Witaj-Lerngruppe in der Grundschule läuft im Witaj-Unterricht außerhalb der »Regelklasse«. Das heißt, diese Lerngruppe arbeitet in den Komponenten Witaj-Sprache (SaZ) + bilingualer Vorsachfachunterricht – im einzelnen Sachkunde, Mathematik – in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) nach dem Immersionsmodell i.d.R. zu 50% des Unterrichtsumfangs außerhalb der Regelklasse in einem eigenen Lernerverbund.

Um die doppelte Literalität in den (Vor)Sachfächern zu gewährleisten, ordnet sich die Witaj-Lerngruppe in den verbleibenden 50% in die Regel-

klasse ein. Es erhebt sich die Frage: Reicht die dabei verbleibende Kontaktzeit zur L2 aus, um in der Primarstufe die für das bilinguale Lernen erforderlichen Mindeststandards aufzubauen? Anders: Kann es bei Witaj-Lernern vorkommen – dass am Ende der Primarstufe nur ein unzureichendes L2-Niveau erreicht wird? Zumindest wechseln die Witaj-Lerner mit den Sorbisch-(Wendisch-)Kenntnissen, die sie auf der Grundlage des Immersionsprogrammes Witaj in der Primarstufe bis zu einem bestimmten Level erworben haben, in die Sek I.

Auskunft über den tatsächlich erreichten Sprachstand ist nötig, um sprachlich einen nahtlosen Übergang in den bilingualen Unterricht zu vollziehen. Angesichts des am Niedersorbischen Gymnasium einsetzenden bilingualen Sachfachunterrichts in zwei Fächern in Einheit mit dem Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht als SaZ-Unterricht ist es sehr zu begrüßen, dass von dort der Ermittlung der tatsächlichen Sorbisch-(Wendisch-)Kenntnisse mit standardisierten Verfahren zunehmend große Bedeutung beigemessen wird.

Bisherige punktuelle Datenerhebungen zu Ermittlung der ab Klassenstufe 7 verfügbaren sprachlichen Mittel lassen eine hohe Sprechbereitschaft der Witaj-Lerner erkennen und ein hinreichend entwickeltes Lexikon, um am bilingualen Unterricht mit Erfolg teilnehmen zu können. Konkrete Erfahrungen mit Witaj-Lernern ab Klasse 7 wie auch empirische Untersuchungen des Zweitspracherwerbs zeigen hingegen, dass im Prozess des Sprachhandelns in Sorbisch (Wendisch) die Flektionsformen oft nicht zielkonform sind und das Zusammenspiel von Genus, Kasus und Numerus zur Bildung der richtigen – grammatisch korrekten Form unübersehbare Leerstellen aufweist. Offensichtlich sind am Ende der Grundschule auf der erreichten Spracherwerbsstufe die Lern- und Aneignungsprozesse hinsichtlich einer adäquaten regelgeleiteten Sprachproduktion noch nicht abgeschlossen. Andererseits sind die diesbezügliche Kritik an den Witaj-Lernern und der direkte Vergleich mit so genannten Sorbisch (Wendisch) B-Lernern, denen in ihren Äußerungen weit eher die adäquate Verwendung grammatischer Regeln bescheinigt wird, oberflächlich und so nicht zu akzeptieren.

Schlussfolgerungen von einer bestimmten Fehlerrate auf einen erreichten Sprachstand sind unzulässig. Die Tatsache, dass Sprechhandlungen in der Zweitsprache oft nicht flektionsform-bezogen grammatisch korrekt sind, reflektiert nicht unmittelbar den erreichten Sprachstand. Er kann trotzdem einen höheren Level erreicht haben als unvollständige Kasusmarkierungen

glauben machen wollen. Kasus- bzw. Tempusmarkierungen sind zur Ermittlung des tatsächlichen Sprachstandes nicht hinreichend.

Vor diesem Hintergrund ist der Wirbel, den die Untersuchungen des Sprachstandes von Witaj-Kindern durch S. Grahl (2006) von der Universität Kiel auslösten, im Nachgang verständlich. Insbesondere Witaj-Lehrkräfte hatten an den Beispielen von S. Grahl moniert, dass die Orientierung auf die formale Korrektheit von Äußerungen den Blick für bereits Erreichtes versperrt hätte.

Während eine derartige Sprachstandserhebung mit feinem Gespür falsche Präpositionswahl, falschen Kasus, falsches Genus usw. herauspickt, werden die von den Lernenden beim Erwerb des Sorbischen (Wendischen) bereits zurückgelegten Schritte nicht entsprechend berücksichtigt.

Die Frage bleibt deshalb: Welcher Sprachstand – welche kommunikative Kompetenz – wird in Witaj tatsächlich erreicht? Und vor allem: Wie misst man diese?

1. Die Profilanalyse als Testverfahren zur Sprachstandserhebung

Wir brauchen eine Sprachstandsanalyse, die sich von der oft fehlerhaften Oberfläche der Äußerungen stärker zu den tiefer liegenden Strukturen hin orientiert. Ermittelt werden soll nicht die Richtigkeitsrate in der Reaktion auf standardisierte Impulse, sondern erfasst werden soll die tatsächlich vorhandene Struktur von Äußerungen in normaler sprachlicher Interaktion. Und vor allem: Diese Untersuchungen sollen von Witaj-Lehrkräften vorgenommen werden können, die entsprechende didaktische Schlussfolgerungen in konkrete Sprachfördermaßnahmen umsetzen.

Eine differenzierte Wahrnehmung und Einordnung der Lernautsprache scheint besonders durch die so genannte Profilanalyse erreichbar. Wilhelm Griefhaber – der Urheber der Profilanalyse für Deutsch als Zweitsprache ist der Auffassung, dass mit dieser Analyse die Lernautsprache wie mit einem Vergrößerungsglas betrachtet werden könne. Und so wie man mit einem Vergrößerungsglas Dinge sieht, die einem mit bloßem Auge unzugänglich sind, so entdeckten die Lehrkräfte mit der Kenntnis der natürlichen Stufen des grammatischen Strukturerwerbs im Hintergrund mit Hilfe der Profilanalyse die relevanten Differenzierungen der Lernautsprache. Die Profilanalyse

lyse leiste dabei zugleich auch einen Beitrag zur diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und zur Ableitung entsprechender didaktischer Schlussfolgerungen – und vor allem sie ist sprachenunabhängig einsetzbar.

Die Profilanalyse als Testverfahren zur Sprachstandserhebung zu einem Zeitpunkt t^0 empfiehlt sich in Witaj zu Beginn der 1. Klasse und zu Beginn der 5. Klasse bzw. der 7. Klasse. Alternativ dazu wäre als Testverfahren der C-Test (Grotjahn 2006) zu nennen, Der C-Test setzt jedoch Schriftsprachkenntnisse voraus und wäre deshalb erst in Klasse 3 und 7 anwendbar. Er gilt ebenfalls als ausgesprochen zuverlässig und durchführungsökonomisch.

Für beide Verfahren sind die standardisierte Durchführung, die zuverlässige Bewertung der sprachlichen Äußerungen und der Bezug zum Zweitspracherwerb charakteristisch. Sie lassen zudem einen klaren Profilanalyse bzw. ein so genanntes Scoring (Punktebewertungs-) Verfahren erkennen.

Als Maßstab für den Erwerbsprozess von L2-Lernern wird auf der Grundlage der Forschungssituation nachfolgend die Profilanalyse als Verfahren vorgestellt, das eine Schlüsselstellung im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache bei der Sprachstandserhebung einnimmt. Es kann problemlos auf Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) übertragen werden. Dabei können die Daten in natürlichen Gesprächssituationen und ohne weitere technische Hilfsmittel erhoben und ausgewertet werden.

2. Qualitätsansprüche an ein Testverfahren des Zweitspracherwerbs Sorbisch (Wendisch) und Annahmen zum Zweitspracherwerb

Zur Sprachstandserhebung muss ein Verfahren angewandt werden, das aufgrund empirischer Untersuchungen den Entwicklungsstand der Zweitsprache erfasst und so bewertet, dass daraus zuverlässig Rückschlüsse auf die bereits vorhandene Sprachkompetenz und die noch erforderlichen Entwicklungsschritte gezogen werden können.

Das Sprachstandsdiagnoseverfahren soll also einerseits den aktuellen Ist-Zustand ermitteln und auf der Grundlage der Resultate andererseits eine Aussage über die Ableitung operationalisierter didaktischer Sprachförderkonzepte ermöglichen.

Ein derartiges Verfahren zur Einschätzung des Standes des Zweitspracherwerbs kommt nicht ohne Annahmen zum Zweitspracherwerb aus. Grieshaber verweist dabei auf den Zusammenhang zwischen der Struktur und der Erwerbsabfolge der L2 und vor allem darauf, dass tiefer liegende mentale Strukturierungsprinzipien der L1 nicht ohne Wirkung auf die Aneignung der L2 durch die Lerner sind.

So zeigte bereits Grahl (2006), dass Witaj-Grundschüler (Muttersprachler L1) bei der Versprachlichung lokaler Sachverhalte in Sorbisch (Wendisch) die gleichen Präpositionen und Artikel verwenden wie im Deutschen: »Interessant ist, dass kaum ein Kind *žaba* als feminin erkannt hat. Wahrscheinlich liegt das daran, dass Frosch im Deutschen maskulin ist. Aber auch von den Kindern in der vierten Klasse wird immer noch *ten žaba* oder *jaden* gesagt«.

Dabei können Witaj-Lerner durchaus zielsprachenkonform die Informationen im sorbischen (wendischen) Satz platzieren, indem an der Stelle, wo im Deutschen das entscheidende Finitum steht, z. B. die merkmalttragende Imperativform verwendet wird: *Jo glědaj* (Beispiel von Grahl 2006).

Die Spracherwerbsforschung nimmt an, dass der Erwerb der Zielsprache einer U-förmigen Kurve gleicht (Gass & Selinker 2001, 214f.). Danach verwenden Lerner zunächst ein L2-Element zielsprachenkonform, sodann zielsprachlich abweichend, bevor sie es in einem dritten Stadium wieder zunehmend zielsprachenkonform verwenden.

Das fiel z. B. beim Erwerb der Imperativform auf. Viele Kinder verwenden Imperativformen von Verben, die vermutlich bereits im Kindergarten oft gehört wurden. Bei der Zweituntersuchung von Grahl trat dies nicht in gleichem Maße auf, aber es kam immer wieder vor, wie z. B. *ži* oder *glědaj*. Einige Kinder verbesserten sich dabei. Hier ist zumindest eine Korrespondenz zur oben genannten U-Hypothese erkennbar.

Die Beispiele von Grahl zeigen aber vor allem eins, dass der Prozess des Formerwerbs in Sorbisch (Wendisch) eine lange Zeit erfordert – wesentlich länger als ursprünglich angenommen andauert und wahrscheinlich ein Vielfaches der Kontaktzeit des Witaj-Unterrichts impliziert.

Die Diskussion um die U-Hypothese führt zu einem wichtigen Punkt, der in der Spracherwerbstheorie unter dem Aspekt der Zahl und Art von Lern-

mechanismen diskutiert wird. Nach der Zwei-Mechanismen-Theorie erwerben Kinder im L1-Erwerb zunächst unregelmäßige Formen ganzheitlich als Lexeme, ohne die Bildungsprinzipien schon zu durchschauen. Durch das »Knacken« der Ganzheiten und die Neuzusammensetzung ihrer Teile bzw. durch Hinzufügen oder Weglassen von Sprachmitteln erwerben sie die Bildungsregeln, die sie dann zunehmend erfolgreich auf alle sprachlichen Einheiten des Inputs anwenden. Die von Grahl untersuchte Pluralbildung könnte in diese Richtung weisen: *Wóni wiži dwě wjeliki žabki a wósym mały žabki*.

Nach der Ein-Mechanismus-Theorie erwerben die Kinder dagegen von Anfang an sowohl die lexikalische Einheit als auch Verfahren ihrer morphologischen Veränderung, z. B. der Bildung des Partizips Perfekt//byś + ł-Form. Danach verwenden die Kinder die Verben vom ersten Auftreten an in einer irgendwie flektierten Form. Die flektierte Form ist Bestandteil der sprachlichen Ganzheit und wird auch nur in diesem Kontext so verwendet. Auch diese Richtung des Spracherwerbs wird in Witaj bedient. Die Witaj-Lerner verwenden aus dem von Grahl vorgestellten Projekt Verben nicht im Infinitiv oder in einer Stammform, sondern tatsächlich »irgendwie« flektiert – hier im Imperativ – auch wenn die Formen nicht unbedingt zielsprachenkonform sind. Es hat den Anschein, als ob sie aus einem Formenbaukasten verschiedene Formen probeweise auf die Verben anwenden, z. B. *jo glědaј* für *jo glědał* und auf diese Weise nach beiden Mechanismen verfahren. Insofern ist in der Witaj-Sprechpraxis die Kopplung beider Mechanismen erkennbar.

Das würde für zweitsprachliche Lernprozesse bedeuten, dass die Witaj-Lerner in eigener Tätigkeit aus den erworbenen Einheiten gleichzeitig Hypothesen über die Verwendung dieser Formen ableiten und die Operationen vornehmen, die auf die Einheiten anwendbar sind. Der Erwerbs- bzw. Lernprozess durch Immersion rechnet mit der Entdeckung sprachlicher Regeln, die ihre Systematik in sich tragen und sich in einem interimsprachlichen linguistischen System der Zielsprache wieder finden.

So sind Sprechakte stets mit Strukturen verbunden, die die Minimalanforderungen an eine Mitteilung darstellen und zugleich eine ausbaufähige Basis für das weitere Lernen bilden. Sie vermitteln Kenntnisse zur Struktur relevanter Sätze und Texte (z. B., Orts- und Richtungsmarkierung, Tempusmarkierung, Aspektmarkierung), die die Lerner auch in prozedurale Regelformulierungen (Eselsbrücken) fassen können. Der Erwerb dieser Struk-

turen erfolgt weitgehend autonom. Linguistische Bezeichnungen und Beschreibungen werden hingegen nur als Formalisierung dessen eingeführt, was WITAJ-Lerner sprachlich selbst erkennen und ausführen können.

Der sprachliche Erfolg des Immersionsprogramms setzt voraus, dass die Lerner in ausreichendem Maß Input erhalten und sprachliche Einheiten erwerben. Der Lernprozess benötigt also eine bestimmte Frequenz des Sprachgebrauchs bzw. des Sprachhandelns, damit der Regelbildungsprozess stattfinden kann. Dabei bestätigt die Betrachtung der Nominal- und Verbal-flexion (d. h. der Deklination und der Konjugation) und der dabei auftretenden Fehler die Annahme, dass auch hier ein reibungsloses Funktionieren erst ab einer bestimmten Quantität, d. h. ab einem bestimmten »Grundumsatz« gewährleistet ist. Die sorbische (wendischen) Sprache muss von jedem einzelnen Kind in ausreichender Menge produziert werden können, damit die richtigen grammatikalischen Strukturen als Schnittmenge des Sprachmaterials generiert werden können.

Grieffhaber weist darauf hin, dass in den Zweitspracherwerbtheorien – zumindest für das Kindesalter – die Akkumulation zielsprachlicher Mittel und die darauf aufbauende unbewusst automatische Extraktion grammatischer Formen eine große Rolle spielen (Grieffhaber 2006, 35).

Das wird durch die Daten der Sprachstandserhebung von S. Grahl, die den Erwerb der sorbischen (wendischen) Sprache bei Witaj-Kindern dokumentieren, eindeutig so bestätigt. Allerdings können zu einer zielführenden Sprachstandsbeschreibung nicht nur die in vielfacher Hinsicht an der Oberfläche grammatisch inkorrekten zielsprachlichen Äußerungen der Kinder mit der Zielsprache abgeglichen werden. Bereits Cummins und Swain wussten: That is to say, the Immersion students have developed, in the early grades, strategies for getting their meaning across which are adequate for the situation they find themselves in: they are understood by their teachers and peers.

There appears to be little social or cognitive pressure to produce language that reflects more appropriately or precisely their intended meaning: there is no push for them to analyse further the grammar of the target language because their current output appears to succeed in conveying their intended message (Cummins/Swain 1986, 113)

Folglich müssen diejenigen Sprachbereiche gefunden und für die Sprachstandsanalyse verwendet werden, die trotz inkorrektur Form Aufschluss über den erreichten Lernstand geben. Das Verfahren der Profilanalyse ist darauf fokussiert.

3. Das Verfahren der Profilanalyse für Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ); Linguistische Basis der Profilanalyse: Erwerbsreihenfolgen im Zweitspracherwerb, Gebrauch des Finitums und seine Valenz

Das Verfahren der Profilanalyse ist syntaktisch fundiert und basiert im Wesentlichen auf Arbeiten zur Untersuchung des Erwerbs des Deutschen durch Arbeitsmigranten aus der Romania. Trotz der Einschränkungen, dass die Struktur der L2 deren Erwerbsrichtung und -abfolge beeinflusst und dass auch tiefer liegende mentale Strukturierungsprinzipien der L1 nicht ohne Wirkung auf die Prozessierung der L2 durch die Lerner sind, ist doch das Grundprinzip der Profilanalyse – ihre Orientierung auf die Ausprägung der syntaktischen Strukturen der Zielsprache und besonders auf die Abbildung des Entwicklungsstandes dieser Strukturen auf Erwerbsstufen, die dem natürlichen Spracherwerb folgen – auf den Erwerb des Sorbischen (Wendischen) übertragbar.

Mit der Profilanalyse wird sprachdidaktisch relevant ermittelt, an welchem Punkt des Erwerbsprozesses sich ein Proband befindet. Sie lässt damit Rückschlüsse auf den erreichten Sprachstand und den noch zu bewältigenden sprachlichen Kompetenzaufwuchs im Bereich syntaktischer Strukturen zu.

Das Verfahren stützt sich auf spontansprachliche Daten, die in möglichst alltagsnahen Gesprächen [Unterrichtsdiskurs] bzw. bei der Versprachlichung von Bildgeschichten oder durch narrative Texte erhoben werden. Die Auswertung erfordert neben der technischen Ausrüstung zur Aufzeichnung und Wiedergabe der Gespräche lediglich die Erfassung und Auswertung der Daten. Dabei sollten die Sprachproben einen Zeitumfang von mindestens 15 bis 20 Minuten Spontansprache haben.

Richtig ist, dass das Verfahren der Profilanalyse mit der Syntax und von ihr hauptsächlich die Kategorie der Stellung phrasenstruktureller Elemente nur einen sehr eingeschränkten Bereich der Sprachfähigkeit erfasst und diesen zur Grundlage der Einschätzung allgemeiner Sprachkenntnisse erhebt. Insofern ist die Frage nach der Angemessenheit dieses Kodifizierungs- und Auswertungsverfahrens für die Sprachstandserhebung bei Witaj-Lernern sicherlich berechtigt. Wohl aber kann die Profilanalyse durch die Berücksichtigung der natürlichen Erwerbsreihenfolge im Zweitspracherwerb über den unterhalb der Oberflächenfehlerstruktur liegenden tatsächlichen Erwerbsstand phrasenstruktureller Elemente Auskunft geben.

Das Verfahren der Profilanalyse basiert auf den von Meisel, Clahsen und Pienemann 1979 im Wuppertaler ZISA-Projekt erarbeiteten natürlichen Erwerbsreihenfolgen syntaktischer Strukturen.

Sie fanden bei der Analyse von Lernerdaten, die in einer Längsschnittstudie gewonnen worden waren, eine vom einzelnen Lerner unabhängige Reihenfolge syntaktischer Strukturen im Bereich der Wortstellungsregeln.

Als zentrale Größe dieser invarianten Erwerbsreihenfolge bestimmten sie die Stellung des Verbs in der Äußerung. Im Rahmen ihres generativistischen Grammatikmodells unterscheiden Meisel, Clahsen und Pienemann folgende drei Wortstellungsregeln:

V->END:

after subordinating conjunctions (Comp)

in indirect interrogative constructions (WH)

in relative clauses (Rel)

PARTICLE, when the VP contains:

a modal (Mod) and a main verb (V): Mod+V

an auxiliary (Aux) and a past participle: Aux+V-Part

a particle (P) and a verb: P+V

a complex verb group including a particle: Aux+P+V+Part

INVERSION, obligatory in Lower Sorbian:

after an interrogative pronoun

after the preposing of an adverbial

after topicalization either of a simple NP or of an embedded clause

(facultative in LS). (Grieffhaber 2006, 35):

Eine Inversion wie im Deutschen bleibt im fließenden Sorbischen

(Wendischen) durch die Einheit von PP (pronoun) und Hilfsverb (Aux)

scheinbar unausgeführt. Sie wird erst sichtbar bei der Hervorhebung des PP: Cogodla sy (ty) to cyniř?

Für den Erwerb der oben vorgestellten Phrasenstrukturen schlagen sie folgende Stufen vor:

I none of the three rules has been acquired

II only PARTICLE has been acquired

III PARTICLE and INVERSION have been acquired

IV PARTICLE, INVERSION and V->END have been acquired

(Grieřhaber 2006, 35)

Mit den Verfassern teilt Grieřhaber die Annahme, dass der Zweitspracherwerb ein explizit strukturierter Prozess ist, der durch zunehmende Komplexität und Differenziertheit syntaktischer Regeln geprägt ist. Auch in späteren Studien zum Erwerb des Deutschen als L2 hat sich diese Reihenfolge als sehr stabil erwiesen. Diese Stabilität ist für den Erwerb des Sorbischen (Wendischen) von wesentlichem Interesse.

Für besonders zielführend hält er funktionalistische Erklärungen, die davon ausgehen, dass der Erwerb sprachlicher Strukturen vorrangig auf kommunikative Bedürfnisse und Intentionen – die für Lerner unabdingbar sind – fokussiert.

Das heißt andererseits: Es werden nur sprachliche Mindeststrukturen gelernt, die das Sprachhandeln und die Verständigung im Unterricht gerade so ermöglichen (lower threshold). Insofern dürfte das rollenhafte Auswendiglernen von Texten im BILI(V)SFU eine wesentlich größere Rolle als bislang angenommen spielen, um wenigstens an kommunikative Mindestbedürfnisse in Sorbisch (Wendisch) heranzukommen. (Dass dabei auch die Gefahr der Aneignung bedeutungsloser leerer Worthülsen und deren Fossilierung besteht, ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen).

Hinzu kommt – wie Grieshaber erläutert – dass die Lerner dabei nach dem ›processing economy principle‹ verfahren – will sagen, dass diejenigen sprachlichen Strukturen am frühesten und leichtesten erworben werden, die mit den Sprachverarbeitungsstrategien der Lerner am ehesten vereinbar sind.

Das trifft so auch für Witaj-Lerner zu. Deren Sprachverarbeitungsstrategien entscheiden letztlich über den Erwerb sorbischer (wendischer) Sprachstrukturen. Wenn diese über die Aneinanderreihung von Chunks noch

nicht hinausgekommen sind und das Knacken von Ganzheiten und Neuzusammensetzen seiner Teile nach den auf der nächsten Sprachebene relevanten syntaktischen Strukturen (Regeln) noch nicht beherrschen, dann bleiben ebenfalls die gravierenden Merkmale der höher liegenden Ebenen des Spracherwerbs unberücksichtigt, auch wenn das sprachliche Vorbild der Lehrersprache ausdrücklich deren Strukturelemente einzuschleifen sucht (Instruktionsresistenz).

Die Sprachlern- und Verarbeitungsstrategien beeinflussen insbesondere die Aneignung der Wortstellungsregeln. Eine entscheidende Hürde für das Sorbische (Wendische) als L2 ist die Einheit von Artikel-Genus und Substantiv (ten pjas > pjas) bzw. von Pronomen und Hilfsverb (Ja som mucny > Som mucny; Ja pójdu spat > Pójdu spat; Ja spim ceŭu noc > Spim ceŭu noc.). Diese Einheiten werden im Sorbischen (Wendischen) nicht aufgebrochen. Lediglich die bedeutungs-tragende Inversion erfordert in der Regel eine Trennung. Dies führt bei der Aneignung der sorbischen (wendischen) Sprache zum zeitlich nachgelagerten Erwerb der Inversionsregel nach der Partikelregel.

Interessant ist in diesem Zusammenhang Pienemanns Studie (1986) zur Lehrbarkeit grammatischer Regeln in Abhängigkeit von der erreichten Erwerbsstufe. In einem Experiment wurde zunächst bei italienischen Schülern die schon erreichte Stufe in freien Gesprächen ermittelt. Sodann wurden im schulischen Sprachunterricht Regeln unterrichtet, die eine bzw. zwei Stufen über der schon erreichten Stufe lagen. Anschließend wurde wiederum der Sprachstand in freien Gesprächen ermittelt. Es zeigte sich, dass der Unterricht, der sich auf Strukturen unmittelbar über dem erreichten Sprachstand bezog, zu einem beschleunigten Erwerb dieser Stufe führte, während der Unterricht, der auf die übernächste Stufe zielte, sogar zu einer Schwächung bereits erworbener Kenntnisse führte.

Pienemann, Kessler & Roos (2006) teilen die Auffassung, dass alle Lerner die gleichen sprachlichen Entwicklungsetappen in exakt der gleichen Reihenfolge durchlaufen. Dieser natürliche Spracherwerb funktioniert relativ sprachunabhängig – wobei dazu viele erforderliche Untersuchungen noch ausstehen und die Feststellung der generativen Disposition von Sprachlernern durch Chomsky immer wieder in die Diskussion gerät. Dass bei der Sprachaneignung aber Variation und Lerntempo als individuelle Faktoren verschieden sein können, steht außer Zweifel. Die Processability theory

(Pienemann) stellt dabei sechs sprachliche Entwicklungsetappen auf. Bedeutungsvoll erscheint die Erkenntnis, dass Unterricht die Lerner nicht dazu bringen kann, eine dieser Etappen zu überspringen – auch bilingualer Unterricht nach dem Immersions-Modell nicht.

Gewisse Lernmaßnahmen aber, wie bilingualer Unterricht nach dem Immersionsmodell und Bewusstmachung können hingegen ein beschleunigtes Durchlaufen der einzelnen Etappen begünstigen – was wiederum auf die Produktivität des Immersionsmodells verweist. Belege dafür wurden durch die Profilanalyse geliefert: In der Paderborner Forschung wurde Lerner-sprache aus drei Kontexten (reguläres Grundschul-Englisch, frühe Immersion in Deutschland und Englisch in Schweden) analysiert. Fast alle Schüler erreichten auf einer sechsstufigen Skala Stufe 2, während vereinzelt Kinder aus der frühen Immersion in Deutschland Stufe 5 erreichten. Das dürfte angesichts des erhöhten Inputs – nach dem auch das Immersionsmodell in Witaj verfährt – auch nicht weiter verwunderlich sein.

Welche Lernmaßnahmen implizieren diese erwerbsfördernde Wirkung? Die internationale Vergleichsstudie PISA hat festgestellt, dass Übergangsent-scheidungen am Ende der Grundschulzeit auf der Basis der in den ersten Schuljahren entwickelten Sprach- und Lesekompetenz gefällt werden. Der frühen Förderung dieser Kompetenz kommt deshalb eine große Bedeutung zu, da sie zuallererst bildungsentscheidende Auswirkungen hat.

Ziel des Witaj-Unterrichts muss es deshalb sein, vor allem die Sprach- und Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in sorbischer (wendischer) Sprache aufzubauen und weiterzuentwickeln. Mit der frühzeitigen und intensiven Entwicklung der Lesekompetenz bzw. des sinnentnehmenden Lesens und Re-Produzierens wird die Brücke geschaffen, um im Unterricht in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) aktiv mitarbeiten zu können. Informationsentnehmendes Lesen generiert die heuristische Funktion der Zweitsprache und ist die Grundlage für kognitivkonzeptuelles Sprachhandeln in Sorbisch (Wendisch).

Beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen (NSG, OS) sollen die im Witaj-Projekt geförderten Schülerinnen und Schüler altersgemäße schulfachrelevante Sprachkompetenzen (Cognitive Academic Language Proficiency) erlangt haben.

Das allgemein bestätigte Bild der Erwerbsreihenfolge syntaktischer Strukturen ist in seiner inneren Differenziertheit durchaus noch nicht bis ins kleinste Detail festgelegt [für Lerner als Deutsch mit L1 die das Sorbische (Wendische) als L2 erwerben, kann der Erwerb in dieser Reihenfolge nur angenommen werden].

Dabei orientieren wir uns an der für DaZ entwickelten Sprachstandsermittlung nach dem Verfahren der Profilanalyse (Clahsen 1985) und ihrer Weiterentwicklung und Vereinfachung durch Griefshaber.

Clahsen (1985, 328) kommt zu einem insgesamt fünfstufigen Erwerbsmodell:

- Phase 0** Unanalysed utterances: Unintelligible, incomplete, ambiguous, other
- Phase 1** None of the standard word-order rules applied
- Phase 2** SEParation of finite and non-finite verbal elements
- Phase 3** INVersion of Subject and Verb, ADV placement between Vf and object
- Phase 4** Verb-final in subordinate clauses

Griefshaber hat Clahsens Verfahren entschlackt und so verändert, dass der Profilbogen während des Erhebungsgesprächs ausgefüllt werden kann. Clahsens differenzierter Erhebungsbogen wurde zunächst auf die Stufen selbst, ohne weitere Unterteilung, z. B. in verschiedene Arten des Partikelshifts (s. o.), reduziert. Die LehrerInnen müssen nur noch auf die Stellung des Finitums, des Subjekts und eventueller infinitiver Verbteile achten. Dies führt zu einer Entlastung der Lehrkräfte bei der Beurteilung der Lerneräußerungen und zu einer Erhöhung der Zuverlässigkeit ihrer Klassifizierung.

Im Interesse einer einfachen und klaren Kodifizierung werden im vereinfachten Profilbogen alle Strukturen mit Trennung von finiten und infiniten Verbteilen als Beleg für PARTIKELSHIFT gewertet.

Nach der den Erwerbsstufen zugrunde liegenden Implikationstheorie schließt das Erreichen einer höheren Stufe zugleich den Erwerb der unteren Stufen mit ein. Bei komplex strukturierten Äußerungen, die also sowohl Strukturen der Stufe 2 als auch der Stufe 3 aufweisen, z. B. eine Perfektkonstruktion mit INVERSION, wird im Profilbogen lediglich die höchste Stufe, hier die dritte, erfasst. Dass damit auch eine Perfektkonstruktion der Stufe 2 vorliegt, muss nicht eigens kodiert werden.

4. Sprachprofilbogen

4.1 Profilbogen nach Griebhaber

Name: Datum: Beobachterin/Beobachter:

Für jede Äußerung in der entsprechenden Rubrik ein Strich:

Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb

- (akustisch) nicht verstehbare Äußerung
- grammatisch unvollständige Äußerung: Mein Bruder. Sieben. // *mój bratš, sedym*
- Floskel- oder formelhafte Äußerung: Danke. Bisschen. Ich auch. // *žěkujom (se), pitška, ja teke,*

Stufe 1: Finites Verb in einfachen Äußerungen

- Der Benjamin hat einen Schlitten. // *Kito ma sanki. Nan ma awto.*

Stufe 2: Separierung finiter & infiniter Verbteile

- Perfekt mit Hilfsverb haben/sein und Vollverb: Und ich habe dann geweint. // *A pón som plākala.*
- Modalverb und Vollverb: Ich wollte den auch hinwerfen. // *Som kšěł to teke cytaš.*
- trennbare Vorsilbe am Satzende: Ich bring noch Legos mit. // *pšínjasom hyšći*

Stufe 3: Subjekt nach finitem Verb

... nach vorangestellten Deiktika* oder Adverbialausdrücken:

- Da ist der Papa. // *Tam jo mama.*
- Und dann hat der Hund äh gegessen. // *a pón jo pjas ... jěšnicu (ze)žrał*

Stufe 4: Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung

... nach subordinierenden Konjunktionen (*až, gaž, dokulaž, ...*)

- ..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist. // *dokulaž ten jo ten raz ze swójeju ředownju sobu jěł.*

* Sprachliche Ausdrücke, die von dem jeweiligen Kontext abhängig sind, z. B. hier, heute.

Profil: Äußerungen Stufe 0: ___/1: ___/2: ___/3: ___/4: ___ Ermittelte Stufe: _____

Vereinfacht nach: Clahsen, Harald (1985) Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.) Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283–331

(© W. Grieshaber 2002–2004)

4.2 Modifizierter Profilanalysebogen für Sorbisch (Wendisch) mit Datenbeispielen

Der Profilbogen in Sorbisch (Wendisch) weist vom Grundsatz her die gleichen Messkriterien auf, wie der Bogen Grieshabers. Veränderungen bzw. Erweiterungen ergeben sich aus sprachspezifischen Gründen. So wurde Grieshabers Stufe 1 um eine Stufe erweitert, um den sprachspezifischen Aufwuchs vom Verbum finitum mit einer Ergänzung (S-P) zum Verbum finitum mit zwei Ergänzungen (S-P-O) zu erfassen.

Entsprechend wird aus Grieshabers Stufe 2 Stufe 3. Bei der Erfassung der Separierung finiter & infiniter Verbeile in einfachen Sätzen erfolgt Beachtung der Differenzierung nach:

Auxiliarverben (Hilfsverben) – AUX

byś ja som serbski nawuknuł (byś + 1-Form) = ich habe sorbisch (wendisch) gelernt.
měś ja mam nowe crjeje (měś + Akk-O) = ich habe neue Schuhe

Modalverben – MOD

kśěś wón co dobyś (Modalverb + Infinitiv) = er will gewinnen
móc Kito móžo derje wulicowaś = Kito kann gut erzählen
musaś Ja musym něnto hyś = Ich muss jetzt gehen

Phasenverben – PHA

zachopiś Wjacor zachopim knigły cytaś (Phasenverb + Infinitiv)

Futur – FUT

(Ja) budu pisaś – Personalform des Futurstamms von byś + Infinitiv

Aus Stufe 3 wird folglich Stufe 4. Auch inhaltlich wurde Griebshabers Inversionskriterium – Subjekt nach finitem Verb – vom Ansatz her übernommen. Das Kriterium selbst ist aber für Sorbisch (Wendisch) hinsichtlich der sprachspezifischen Abfolge der Satzglieder auf den Erwerb der **Frontstellung eines Adverbials bzw. einer Angabe** zu reduzieren.

Die durch eine Frontstellung des Adverbials zwangsläufige Inversion wie im Deutschen ist im Sorbischen (Wendischen) nicht obligatorisch und wird nur zu Betonung eines Sachverhaltes (pragmatisch) benutzt wird.

Die »unvollkommene Inversion« ist zudem daran zu erkennen, dass das finite Verb mit dem Personalpronomen (Subjekt) verschmilzt.

Ja som doma był. Cora som ja doma był. // Cora som doma był.

Verfügt der Proband über die nach Frontstellung von Angaben folgenden inversionsrelevanten Sprachmittel, ist die Sprechprobe der Stufe 4 zuzuordnen.

Stufe 4 wurde als nunmehr Stufe 5 auf die generelle Fähigkeit zur Bildung von Nebensätzen erweitert. Entsprechend erfolgt keine Eingrenzung auf das finite Verb in Endstellung. Sprachspezifisch können in Endstellung bei Gebrauch subordinierender Konjunktionen finite und infinite Verben bzw. Teile des Prädikats stehen. Nebensätze nach subordinierenden Konjunktionen (až, gaž, dokulaž, ...); im Einzelnen Nebensätze mit

Auxiliarverben (Hilfsverben) – AUX

(byś + ł – Form)

..., dokulaž jo raz z lětadłom lešeł.

Modalverben – MOD

(Modalverb + Infinitiv)

..., dokulaž jo wón kšěł dobyś.

Phasenverben – PHA

(Phasenverb + Infinitiv)

..., gaž som wjacor zachopił knigły cytaś.

Futur – FUT

(kšěš + Infinitiv)

...,až Kito co pśiš.

Auswertungsbogen

Name:

Datum:

Beobachterin/Beobachter:

In der tatsächlichen Erfassung für jede Äußerung in der entsprechenden Rubrik ein Strich:

Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen ohne finites Verb.

Unanalysierbare Äußerungen: jo, glědaj,

Stufe 1: Finites Verb in einfachen Äußerungen **mit einer Ergänzung** (Subjekt).

Einfache Sätze mit linearer Abfolge der Einheiten Akteur – Aktion: (ja) rozmějom, wón spi, pjas ľajo (Nach Valenzgrammatik Verb mit einer Ergänzung)

Stufe 2: Finites Verb in einfachen Äußerungen **mit zwei Ergänzungen** (Subjekt, Objekt).

Einfache Sätze mit linearer Abfolge der Einheiten Akteur – Aktion – Objekt : Kito jě jabľuko, (Nach Valenzgrammatik Verb mit zwei Ergänzungen)

Stufe 3: Separierung finiter & infiniter Verbeile in einfachen Sätzen:

Nan co w nocy spaś.

Stufe 4: Inversion Subjekt nach finitem Verb // Verschmelzen mit dem finiten Verb.

Vorziehen des finiten Verbs vor das Subjekt // Verschmelzen von Verb und Subjekt nach vorangestellten Adverbialen / Angaben // Fragepronomen **Pón** skócy pjas do wódy. **Witśe** jědu do města. **Co** sy groniľ?

Stufe 5: Nebensätze mit finitem bzw. infinitem Verb oder Prädikatteil in Endstellung

..., až co witśe zasej pís.

Profil: Äußerungen Stufe 0: ___/1: ___/2: ___/3: ___/4: ___/5: ___

Ermittelte Stufe: _____

5. Datenerhebung: Empfehlungen für die Anwendung

Für die Sprachstandserhebung mittels der Profilanalyse ist eine aussagekräftige Sprachprobe des betreffenden Kindes notwendig. Als Material für Sprechkanäle können Bilderbücher und Handpuppen dienen. Am besten eignen sich für die Primarstufe Erzählungen. Später zu Beginn der Sek I können auch Präsentationen zur profilanalytischen Diagnose herangezogen werden.

Wenn die Witaj-Kinder eine Episode einer Bilderbuch – Geschichte (Frog-story); Bildwörterbuch; Geschichte aus Pflöme verbalisieren sollen, dann ist für die Datenerhebung wichtig, dass die Witaj-Gruppe tags zuvor mit der Lehrerin die Geschichte gelesen und nacherzählt hat und die Kinder gezielt einige kennzeichnende Bildunterschriften gelernt haben. Während der Verbalisierung hält die Lehrerin das Bilderbuch so, dass die im Kreis um die Lehrerin sitzenden Kinder das Buch mit der jeweiligen Episode sehen können. Die Äußerungen der ErstklässlerInnen//ZweitklässlerInnen sollten möglichst audio(visuell) aufgezeichnet werden. Den Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden, in einer Runde zu erzählen, um das Emergenzkriterium (Tschirner) zu erfüllen.

Für eine simultane Auswertung der Äußerungen eines Kindes sind zwei Lehrkräfte Voraussetzung, wobei eine Lehrkraft jeweils einem Kind Gelegenheit zu einer längeren Redesequenz gibt und die andere die Zuweisung zu den Stufen der Profilanalyse festhält. Für eine konsekutive Auswertung, d.h. einer Auswertung im Nachhinein, müssen die Äußerungen des Kindes aufgenommen werden.

Kodierung und Auswertung

Grundsätzlich gilt, dass für jede Äußerung mit finitem Verb ein Punkt (Strich) in der entsprechenden Stufe vergeben wird. Grieffhaber bezeichnet eine Äußerung mit finitem Verb als Segment oder segmentierte Äußerung.

Äußerungen ohne finites Verb sind der Stufe 0, den bruchstückhaften Äußerungen, zuzuordnen. In der Praxis hat es sich als hilfreich erwiesen, manche Sätze zu notieren, um Entscheidungen entweder hinterher fällen, gemeinsam besprechen und/oder überprüfen zu können.

Zweifelhafte Äußerungen werden ignoriert. Äußerungen mit vielen Reparaturen, d. h. Selbstverbesserungen werden nur einmal für die letztlich realisierte Äußerung notiert.

Dieser Anordnung entsprechend ist auch die Zuweisung zu den einzelnen Stufen vorzunehmen. Eine segmentierte Äußerung ist jeweils nur einer, der höchsten Stufe, zuzuordnen; z. B.: »pón (nimmt) ten gólc ten pjas na ten ruku ...« ist der Stufe 3 zuzuordnen, da das Adverb an erster Stelle steht (>dann<) und das Subjekt dem Verb folgt – auch wenn codeswitching erkennbar ist.

Auswertung des Lernstandes eines Kindes

Im ersten Schritt wird die Stufe ausgeschlossen, für die die Lernererzählung keine oder weniger als drei Äußerungen enthält. Im zweiten Schritt werden die Äußerungen gewichtet. Dafür gilt: Damit eine Stufe als erworben gelten kann, müssen mindestens drei Äußerungen der Stufe gemacht worden sein. Memorisierte und floskelhafte Äußerungen sollten nach Maßgabe nicht in die Wertung einfließen.

6. Resultate der Profilanalyse und didaktische Schlussfolgerungen

Trotz der Einschränkungen, dass die Struktur der L2 deren Erwerbsrichtung und -abfolge beeinflusst und dass auch tiefer liegende mentale Strukturierungsprinzipien der L1 nicht ohne Wirkung auf die Prozessierung der L2 durch die Lerner sind, ist doch das Grundprinzip der Profilanalyse – ihre Orientierung auf die Ausprägung der syntaktischen Strukturen der Zielsprache und besonders auf die Abbildung des Entwicklungsstandes dieser Strukturen auf Erwerbsstufen, die dem natürlichen Spracherwerb folgen – auf den Erwerb des Sorbischen (Wendischen) übertragbar.

Mit der Profilanalyse kann sprachdidaktisch relevant der konkrete Punkt des Erwerbsprozesses ermittelt werden, an dem sich ein Proband befindet. Sie lässt damit Rückschlüsse auf den erreichten Sprachstand und den noch zu bewältigenden sprachlichen Kompetenzaufwuchs im Bereich syntaktischer Strukturen zu.

Obwohl mit dem oben vorgestellten Profilbogen individuelle Schwächen nur bedingt herausgefunden und der Bestimmung individueller Förder-

schwerpunkte nach Maßgabe umfangreichere und tiefgründigere Diagnoseverfahren (Beobachtungen) zu Grunde gelegt werden sollten, gibt das Verfahren didaktisch verwertbare Hinweise zur gezielten Förderung sprachlich schwächerer Lerner.

Die Ableitung gezielter didaktischer Schlussfolgerungen aus einer Sprachstandserhebung von Witaj-Lernern im Schuleingangsbereich und entsprechende Förderung ist besonders schwierig, da Kinder dieses Alters kognitiven, oder kognitiv grammatischen Unterweisungen gegenüber nicht empfänglich sind. Sie müssen auf der Grundlage der Erfahrungen mit der Alphabetschrift erst lernen, zwischen dem Wort und dem durch das Wort Bezeichneten zu differenzieren. Zur Förderung eignen sich hier besonders handlungsbestimmte Tätigkeiten, die sich auf die formale Seite der Sprache richten und mit Reim und Melodie das Memorieren unterstützen.

Die Witaj-Lehrkräfte werden zweckmäßigerweise jeweils am Ende von Doppeljahrgangsstufen gebeten, die Sorbisch-(Wendisch-)Kenntnisse auf einer Fünferskala (Grießhaber//Pienemann) zu beurteilen. Bisherige Beobachtungen haben ergeben, dass analog zur Entwicklung der Deutschkenntnisse über die gesamte Grundschulzeit gesehen ein beachtlicher Zuwachs der Sprachkenntnisse zu verzeichnen ist:

Bei Anwendung der Profilanalyse nach Grießhaber dürften am Ende der vierten Klasse bereits 60 Prozent der Witaj-Kinder die höchst erreichbaren Sorbisch-(Wendisch-)Kenntnisse bescheinigt (Stufe 5 von 5) werden.

Wie aus den Proben von Grahl ableitbar, tendiert die Einordnung bereits am Ende der 2. Klasse in Richtung der Stufe 3 = häufige Verwendung des für mündliche Erzählungen typischen Perfekts mit (meist) getrenntem infiniten (ł-Form) Partizip. In der 4. Klasse ist diese Stufe des Spracherwerbs deutlich ausgeprägt.

Die Profilanalyse liefert neben ihrer Funktion als Diagnoseinstrument wichtige Hinweise über die Merkmale der Lernautsprache. Erst ab Stufe 2 kann ein Kind über Vergangenes berichten, was beispielsweise im Anfangsunterricht in Sachkunde und Mathematik eine Rolle spielen kann.

Auch verfügt ein Kind erst mit dem Erreichen der 3. Stufe (»a pón«-Strukturen) über die Anordnung sprachlicher Mittel/Kollokationen/, um zusammenhängend erzählen zu können.

Das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung mit Hilfe der Profilanalyse gibt Hinweise darauf, was ein auf einer bestimmten Stufe eingeordnetes Witaj-Kind in der Primarstufe mit den schon erworbenen sprachlichen Mitteln handelnd erreichen kann bzw. was noch nicht. Solche Informationen sind für die unterrichtliche Sprachförderung überaus hilfreich, indem der erreichte Sprachstand in seiner semantisch-syntaktischen und verbalen Struktur exakt beschreibbar ist und den Ansatz für die Spracharbeit mit Texten nach dem Paradigma des Deutschunterrichts bietet, deren Inhalt auf relevanten Vorsachfachunterricht wie Sachkunde, Musik und Mathematik ausgerichtet ist.

Die Profilanalyse lässt ebenso Rückschlüsse auf den schon erworbenen Wortschatz zu (Grießhaber 2002). Unter der Voraussetzung, dass sich die erworbenen sprachlichen Strukturen auf der Basis eines entsprechend erworbenen Lexikons entwickeln, setzt z. B. das Erreichen der Stufe 3 auch einen der Stufe 3 entsprechend umfangreichen Wortschatz voraus. Zudem finden sich Angaben über angeeignete Funktionswörter, z. B. Konjunktionen, Präpositionen oder Pronomina.

Aus der Abwesenheit bestimmter Strukturen ist mit gewisser Wahrscheinlichkeit auch auf die Nichtverfügbarkeit der mit diesen Strukturen verbundenen sprachlichen Mittel zu schlussfolgern. Wenn beispielsweise keine subordinierenden Konjunktionen verwendet werden, werden auch kaum Nebensätze mit Verbendstellung verwendet (Gilt für das Ende der Primarstufe!).

Die nachfolgende detaillierte Analyse Grießhabers von lernersprachlichen Strukturen enthält eine Reihe von Hinweisen auf funktionale Abhängigkeiten sprachlicher Mittel, die der Lehrkraft ergänzende Ansatzpunkte zur Bestimmung des tatsächlich erreichten Sprachstands geben.

7. Profilstufen und Merkmale der Lernaltersprache (nach Grieshaber)

Stufe – Merkmale

0 Bruchstücke

- stark eingeschränkter Wortschatz, Lücken (Leerstellen)
- unklare Strukturen bei mehreren Symbolfeldausdrücken
- meist ohne Verankerung mit Finitum, viele verblose Äußerungen
- Verben in der Regel irgendwie flektiert
- keine Verkettung durch operative Prozeduren
- Wiederholung von Symbolfeldausdrücken zur Verkettung
- Mimik & Gestik,

Füllung der Leerstellen durch Lehrkraft; Bridging// Prompting, Bereitstellung von Wortschatz und Redemitteln

1 Finitum

- eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Genus unsicher
- Symbolfeldausdrücke oft ohne Determinativ, syntaktisch isoliert
- meist Verankerung mit Finitum
- Neufokussierung statt Verkettung durch operative Prozeduren

Füllung der Leerstellen durch Lehrkraft; Bridging// Prompting, Bereitstellung von Wortschatz und Redemitteln

2 Verbalklammer

- ausreichender Wortschatz, Genus unsicher
- Symbolfeldausdrücke mit Determinativ syntaktisch integriert
- sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktionen
- beginnende Verkettung durch operative Prozeduren

Füllung noch vorhandener Leerstellen durch Lehrkraft; Bridging// Prompting, Bereitstellung von Wortschatz und Redemitteln

3 Inversion

- ausreichender Wortschatz, Genus unsicher
- Deiktika (sprachliche Ausdrücke, die von dem jeweiligen Kontext abhängig sind, z. B. hier, heute in thematischer Prä-V2 Position Fortführung)
- Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren
- Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen

Hilfe durch frequency of exposure defizitärer sprachlicher Mittel Strukturen (Einschleifen durch comprehensible Input)

4 Nebensätze

- Komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen
- Differenzierter Wortschatz
- Dichte Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren
- Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung

Hilfe weiterhin durch frequency of exposure defizitärer sprachlicher Mittel Strukturen (Einschleifen durch comprehensible Input)

(Grießhaber 2006, 42)

Unter dem Aspekt der Wortstellung entwickeln sich die Lernaltersprachen von einem initialen Stadium mit überwiegend bruchstückhaften Äußerungen mit wenigen finiten Verben über verschiedene Schritte hin zu Äußerungen mit komplexeren Prädikaten, wobei andererseits bis in die höchste Stufe hinein bruchstückhafte Äußerungen enthalten sind, sei es, weil die Äußerungen akustisch nicht verstehbar sind oder weil der Sprecher die Äußerung abbricht.

Angesichts der für das Sorbische (Wendische) typischen (Satz) Klammer (jo + I-Form; ma + Prädikative Ergänzung) kommt der Stellung der finiten und infiniten Verbteile; resp. der Stellung des finiten Verbs und seiner Valenzen eine besondere Bedeutung zu, die unter Berücksichtigung der Funktionalität der Prä-V2 Position für die Verkettung von Äußerungen noch zusätzliches Gewicht erhält.

Der Erwerb des Finitums und sein zielgerichtetes Abrufen stellt den ersten Schritt bei der Verankerung propositionaler Gehalte in der sprachlichen Interaktion dar. Es handelt sich dabei um den ersten und wichtigsten Schritt zur systematischen syntaktischen Strukturierung der Äußerungen.

In dieser Phase beginnt auch schon die Verwendung von Auxiliaren (Hilfsverben). Die systematische Anwendung der Separation bereitet die Basis für die zielsprachenkonforme Verwendung von Modal- und Auxiliarkonstruktionen. Der Lerner erschließt sich darüber das Spektrum der Verankerung in der Zeit und die Modalisierung von Äußerung.

Gleichzeitig bereitet dieser Schritt die i. d. R. fakultative aber realiter vorkommende Inversion von Subjekt und Finitum vor. Vereinzelt kommen

Äußerungen mit Inversion bereits in früheren Erwerbsphasen vor, doch handelt es sich dabei bis zur 4. Klasse noch um isolierte Äußerungen, die offensichtlich als Ganzheiten erworben wurden. Die Bewusstmachung der Bildungsregeln schafft hier Abhilfe.

Der Erwerbsprozess vollzieht sich auch in anderen Bereichen. So werden zunehmend Mittel wie die erworben (bestimmte Artikel (ten pjas)//Funktionswörter), mit denen Nominalformen bei ihrer Verwendung im Hinblick auf das Hörerwissen bewertet, markiert und in die sprachliche Interaktion integriert werden.

Da ist zu beachten, dass im Prozess des Aufsteigens von einer Erwerbsstufe zur anderen die konkreten Flektionsformen oft nicht zielkonform verwendet werden, da das Zusammenspiel von Genus, Kasus und Numerus zur Bildung der richtigen Formen einen hohen Lernaufwand erfordert, der in der frühen Erwerbsphase in der Primarstufe noch nicht geleistet werden kann, da die dafür erforderliche Kontaktzeit mit der L2 die Witaj-Kontaktzeiten um ein Vielfaches übersteigt und die L2 selbst erst ihre heuristische Phase erreichen muss, bevor sie als Mittel zur Bewusstmachung von Interdependenzbeziehungen (Kongruenz) eingesetzt werden kann.

Die Zunahme der Mittel zur gezielten Verkettung propositionaler Gehalte vermindert schließlich auch die Abhängigkeit des Sprechers von der anfänglich unverzichtbaren Unterstützung durch die Lehrkraft. Der Sprecher wird zunehmend fähig, Ereignisfolgen und Geschehnisse in ihrer situativen Setzung und Entwicklung ohne Hilfe zu verbalisieren.

In den Anfangsphasen des L2-Erwerbs bildet das Lexikon trotz großer Lücken zur Realisierung von Äußerungsabsichten (sprachliche Leerstellen) die hauptsächlichste verbale Ressource. Im Verlauf des L2-Erwerbs wächst der Umfang des Lexikons, ohne dass alle Leerstellen geschlossen werden. Das ist in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) im bilingualen Unterricht weder möglich noch erforderlich. Durch den funktionalisierten Gebrauch der L2 zur Kennzeichnung bzw. Verbalisierung von Academic skills im Rahmen des Unterrichts in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) wird das Lexikon hinsichtlich der kognitiv-konzeptuellen Sprachhandlungsfähigkeit »formatiert«. Es erfährt seine wesentliche Ausrichtung zur Stützung der academic language proficiency in der L2.

Dadurch wird der Lerner in die Lage versetzt, die Nominalausdrucksmittel mit den adäquaten Flektionsendungen (semantisch adäquat im Hinblick auf Erörtern, Bewerten, Erläutern von unterrichtsrelevanten Sachverhalten) in die syntaktischen Strukturen einzubinden. Insofern ist der auf das kognitiv-konzeptuelle Sprachhandeln des Unterrichts ausgerichtete Ausbau des Lexikons die eigentliche Grundlage der Entwicklung der Rezeptions- und Produktionsgrammatik und des Erwerbs weiterer unterrichtsrelevanter Sprachmittel.

8. Zur weiteren Entwicklung des Sprachstands von Witaj-Lernern, Ausblick auf erreichbare Standards in SaZ

Mit dem an der Verbstellung orientierten Verfahren der Profilanalyse lassen sich allgemeine Aussagen über die potentielle Verfügbarkeit sprachlicher Mittel gewinnen. So fungiert die Wortstellung nicht nur als Indikator für tiefer liegende Prozesse; sie ist in funktionaler Weise mit der Verfügbarkeit oder (Noch-)Nichtverfügbarkeit bestimmter Mittel direkt verbunden.

Mit dem Verfahren kann ein aussagekräftiges Bild des erreichten Sprachstands in Witaj ermittelt werden, das weit über die unmittelbar gemessene Entwicklung der Wortstellung hinaus über den erreichten Stand der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel Auskunft gibt. So wird insbesondere deutlich, über welche Ausdrucksmittel ein Witaj-Kind schon verfügt bzw. woran es gerade arbeitet.

Bei Witaj-Kindern, die sich noch in der Stufe 0 befinden, scheint vor allem die Erweiterung des Lexikons in handlungsbetonten Interaktionen (kleinere Rollenspiele) und routinemäßig strukturierten Interaktionen (Unterrichtshandlungen und Arbeitsabläufe) Erfolg versprechend.

Die Aufforderung zum Erzählen in der Zweitsprache erscheint in der Stufe 1 noch als weniger angemessen, da zentrale Voraussetzungen fehlen. Die Witaj-Kinder könnten eher Bilder und Sachverhalte punktuell beschreiben, wobei Präsens dominieren dürfte aber auch schon das Perfekt »jo glědať« ausprobiert wird.

Witaj-Lerner, die schon die zweite oder dritte Stufe erreicht haben, können dagegen von Aktivitäten profitieren, bei denen Separation (Hilfsverb + ĺ-

Partizip; Hilfsverb + Vollverb) und Inversion (Žo jo Kito cora byl?) verwendet werden. Sie können also schon Vorkommnisse, Handlungen und auch Geschichten verbalisieren und auf diese Weise ihre Sprachhandlungskompetenz weiterentwickeln. Dahinter steht die zunehmende Nutzung des Paradigmas des Deutschunterrichts: Sinnentnehmendes Lesen // Storytelling zur Erweiterung des Lexikons und zum vertiefenden Einschleifen von Strukturen (Mitteilungskompetenz DaZ, S. 29; siehe auch Grammatik entdecken, S. 41–45).

Die Arbeit folgt im Rahmen des Sprachstandsdiagnoseverfahrens und seiner wissenschaftlichen Begleitung den Ausführungen von Wilhelm Grieshaber (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>, der viele Anregungen zur Sprachstandsfeststellung in Witaj zu verdanken sind.

In gleicher Weise waren auch die Anregungen des vom Hessischen Kultusministerium durchgeführten Förderprojekts »Deutsch & PC«, Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule, eine Handreichung für Grundschulen, Wiesbaden 2008 wertvoll, durch das die unterschiedlich entwickelten Versionen der Arbeit zur Sprachstandsdiagnose zu einer eigenen Sprachprofilanalyse des Immersionsprogramms Witaj mit entsprechenden didaktischen Schlussfolgerungen wachsen konnten.

Literatur

Achard, M./Niemeyer (2004): Introduction: Cognitive Linguistics, Language Acquisition, and Pedagogy. In: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching edited by Michel Achard, Susanne Niemeier, 1–11 Berlin: Wather de Gruyter.

Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.) Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 283–331 (zit. nach: Grieshaber 2006).

Cummins, J./Swain, M. (1986): Bilingualism in Education. London, New York: Longmann. (zit. nach: Thürmann, E. 2005).

Cummins, J. (2000): Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. Available online: <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>

Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe im Fach Englisch. Hrsg. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin o.J. Gültig ab Schuljahr 2005/06.

Dalton-Puffer, C. (2007): Die Fremdsprache Englisch als Medium des Wissenserwerbs: Definieren und Hypothesenbilden. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule 67–79 Frankfurt/M: Peter Lang.

Diehl, E. et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Gass, S./Selinker, L. (2001): Second language acquisition: an introductory course. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2. Aufl. (zit. nach: Grieshaber 2006).

Grahl, S. (2006): Ergebnisse der Sprachaneignung im Witaj-Unterricht. Zur Evaluation des Witaj-Konzepts in der Grundschule Sielow. In: Dokumentation 5. Pädagogisches Bildungsseminar Sorbisch (Wendisch) lehren und lernen – Prozesse der Sprachaneignung aus moderner Sicht 62–77 Cottbus: ABC.

Grieshaber, W. (2000): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Available online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/ZSE-Jerewan.html>

Grieshaber, W. (2002): Kompensatorische Ressourcennutzung. Available online: <http://spzwww.unimuenster.de/~griesha/sla/gri/slakmp.html>

Grieshaber, W. (2002): Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse. Available online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html>

Grieshaber, W. (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Available online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>

Grotjahn, R. (Hrsg.) (2006): Der C-Test. Theorie, Empirie, Anwendungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2008): Deutsch & PC. Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule. Eine Handreichung für Grundschulen. Wiesbaden 2008.

Immersion conference (2004): Pathways to Bilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education. October 21–23, 2004 Radisson-Metrodome Hotel Minneapolis, Minnesota, USA. Available online: <http://www.carla.umn.edu/conferences/past/immersion/terms.html>

Krashen, S. D. & Terrell, T. (1983): The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. London / New York: Longmann.

Pienemann, M. (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. – In: ZfAL [Zeitschrift für angewandte Linguistik] 37, 2002. 3–26.

Pienemann, M., Keßler, J.-U., Roos, E. (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Stuttgart: UTB (zit. nach Deutsch & PC 2008).

Piepho, H. E. (2001): Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums. In: C. Edelhoff [Hrsg.]: Neue Wege im Fremdsprachenunterricht – Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis 12–22 Hannover: Schroedel.

Rösch, H. et al. (2001): Handreichung Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Hrsg. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin.

The Natural approach. Available online: <http://www.silinternational.org/lingualinks/languagelearning/waystoapproachlanguagelearning/thenaturalapproach.htm>

Thürmann, E. (2005): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach G./Niemeier S. (Hrsg.) Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 71–89 Frankfurt/M: Lang.

Tschirner, E. (1995): Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig. Deutsch als Fremdsprache, 32, 1, 3–11.

Tschirner, E. (1996): Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 25, 50–69.

Zydatiŕ, W. (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Hueber.

Anke Hille

*Šulska wjednica Dolnoserbskego gymnaziumna /
Leiterin des Niedersorbischen Gymnasiums*

Konzept

Weiterentwicklung des bilingualen Sachfach- unterricht (BILISFU) am Niedersorbischen Gymnasium Cottbus (NsGym)

Stand Januar 2008

Schulleitung des NsGym in Zusammenarbeit mit dem ABC
und dem Witaj-Sprachzentrum Cottbus

1. Aktuelle Situation

Ausgangslage

Mit der Sorben-(Wenden-)Schulverordnung aus dem Jahr 2000 wurde in Schulen mit besonderer Prägung die Einführung von Fachunterricht in sorbischer Arbeitssprache vorgeschrieben. Dieser soll in mindestens 2 Sachfächern ab der dritten Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I eingeführt werden.

Diese Vorgabe erfüllt derzeit nur der LuBK-Zweig unseres Gymnasiums ab Klassenstufe 7. Im bilingualen Sachfachunterricht (BILISFU) werden die Klassen geteilt unterrichtet. So erreichen wir eine erhöhte Intensität des Sprachlernens und ein adäquates Arbeitstempo.

Seit dem Schuljahr 2006/07 lernen erstmals Witaj-Kinder am NsGym. In unserer Einrichtung sollen die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen/Schüler im Sorbisch/Wendischunterricht und im bilingualen Sachfachunterricht weiterentwickelt werden.

Eingangsvoraussetzungen der Witaj-Kinder

Die Anzahl der Witaj-Kinder, die unsere Schule besuchen, wächst kontinuierlich.

Im Schuljahr 2007/08 lernen 10 Witaj-Kinder am NsGym. Davon befinden sich in Klasse 7 erstmals Witaj-Kinder in Gruppenstärke. Diese Schülerinnen/Schüler sind aus der Grundschule Sielow an unser Gymnasium gewechselt.

Eine wissenschaftliche Evaluation der sprachlichen Fähigkeiten der Witaj-Kinder nach Abschluss der Grundschule steht bislang noch aus. Erste Erfahrungen haben gezeigt, dass sie ein beträchtliches Maß an rezeptiven bilingualen Fähigkeiten mitbringen und in der Lage sind, einfache produktive Leistungen zu erbringen. Erkennbar ist, dass die Witaj-Kinder sehr zurückhaltend im aktiven Gebrauch der sorbischen/wendischen Sprache sind. Sie reagieren auf sorbische/wendische Ansprachen durch Lehrerinnen/Lehrer zumeist in deutscher Sprache, untereinander nutzen sie die »schwächere Zweitsprache« kaum von sich aus aktiv. Eine nicht repräsentative Untersuchung aus den Jahren 2002 und 2004¹ macht deutlich, dass die Witaj-Kinder hinsichtlich des Gebrauchs grammatischer Erscheinungen noch großen Nachholebedarf haben.

Aus ihrer Grundschulzeit sind die Kinder mit Witaj-Unterricht und mit immersiv vermittelten, bilingualen Unterricht in Mathematik, Sachkunde, z. T. in Kunst und in Sport vertraut.

Förderung der Witaj-Kinder am NsGym

Die Witaj-Schülerinnen/Schüler der Klasse 7 haben im Schuljahr 2007/08 Teilungsunterricht im Fach Sorbisch/Wendisch. Der bilinguale Sachfachunterricht in Modulen wird in 6 Fächern: Mathematik, Geschichte, LER, Sport, Musik und Kunst, ebenfalls geteilt unterrichtet.

Da in den Klassenstufen 5/6 und 8 nur insgesamt 4 Witaj-Kinder lernen, können diese nur in jeweils zwei Sorbischstunden gezielt gefördert werden.

1 Pädagogisches Bildungsseminar, »Sorbisch (Wendisch) lehren und lernen – Prozesse der Sprachaneignung aus moderner Sicht«, ABC, Cottbus 2006, S.62–75

Klassenstufe	Teilungsunterricht
5/6	Sorbisch (2 Std.)
7	Sorbisch (4 Std.) bilingualer Sachfachunterricht (z.T. in Modulen) in: Ma (4 Std.) Ge (1 Std.) LER (2 Std.) Sp (3 Std.) Mu (1 Std.) Ku (1 Std.)
8	Sorbisch (2 Std.)

Erste Erfahrungen haben gezeigt, dass es derzeit unmöglich ist, in allen 6 Fächern bilingual-immersiv mit der gleichen Intensität an der sorbischen/wendischen Sprache zu arbeiten und die geforderten Inhalte der Rahmenlehrpläne in den Sachfächern umzusetzen. Das hat verschiedene Ursachen:

- Nur drei der unterrichtenden Lehrer/Lehrerinnen verfügen über eine entsprechende didaktische Qualifikation (Weiterbildungsstudium) für den BILISFU, dies ist in den Fächern Geschichte, LER und Sport der Fall.
- Die überwiegende Anzahl der unterrichtenden Lehrerinnen/Lehrer beherrscht sicher genug die sorbische /wendische Sprache, dass sie auch in unvorhergesehenen Situationen sprachlich angemessen reagieren kann.
- Materialien für den BILISFU sind derzeit lediglich in den Fächern Musik, LER und Sport für einzelne Module vorhanden, z.T. existieren Wortlisten (z. B. für Geschichte).
- Da die sorbische /wendische Sprachhandlungskompetenz für den BILISFU bei den Sprachlernern nicht im ausreichenden Maße vorhanden ist, muss im Fachunterricht mindestens 50% der Zeit auf das Vermitteln bzw. Lernen der Fachtermini verwendet werden, das »kostet« mehr Zeit und geht zu Lasten der Vermittlung von Fachinhalten.
- Schulorganisatorisch ist ein Aufwachsen des BILISFU in diesem Umfang undenkbar. Selbst bei jahrgangsübergreifender Organisation (in Mathematik nicht sinnvoll) in einzelnen Fächern, würde der notwendige Teilungsunterricht eine zusätzliche Stundenzuweisung von rund

40 Lehrerwochenstunden erforderlich machen. Für das sorbische Profil unserer Schule stellte das Schulamt bisher insgesamt zwei Lehrerstellen bereit, die vorrangig dem Teilungsunterricht im Fach Sorbisch zugeordnet wurden.

Insgesamt ist die Situation im Bezug auf den BILISFU am NsGym nicht zufriedenstellend, was einerseits an fehlendem sprachlich sowie didaktisch qualifiziertem Lehrpersonal, andererseits an unzureichend vorhandenen Lehrmaterialien und den schulorganisatorischen Möglichkeiten liegt.

Wir drängen auf eine konsequentere Umsetzung der SWSchulV. Diese wird derzeit nur ansatzweise gewährleistet.

Die folgende Darstellung soll – zunächst thesenartig – Voraussetzungen und Grundsätze zur weiteren Entwicklung des BILISFU und Schritte zur Umsetzung der SWSchulV zur Diskussion stellen.

2. Ziele

Umsetzung der Sorben-(Wenden-)Schulverordnung vom 31. Juli 2000, §4 (1):

»An sorbischen (wendischen) Schulen mit besonderer Prägung findet der Unterricht ... an weiterführenden allgemein bildenden Schulen spätestens ab der dritten Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I in mindestens zwei Fächern neben dem Fach Sorbisch (Wendisch) in der Unterrichtssprache Sorbisch (Wendisch) statt.«

Weitere Entwicklung der rezeptiven und aktiven sprachlichen Fähigkeiten der Witaj-Kinder durch:

- den Sprachunterricht Sorbisch (Teilungsunterricht)
- die Einführung und den Ausbau klassischen bilingualen Sachfachunterrichtes (BILISFU)

3. Maßnahmen –Thesen

Inhaltliche Maßnahmen

- *Klassischer BILISFU wird in den Witaj-Lerngruppen in zwei Fächern aus unterschiedlichen Lernbereichen erteilt (also z. B. in Musik und Geschichte oder LER und Sport oder Mathematik und Musik).*

Die Fächer sind (abgesehen von LER) so gewählt, dass sie in der Sekundarstufe II bei ausreichender Anwahl und entsprechender Ausstattung mit Lehrmaterialien bilingual fortgeführt werden können.

- *Die Stundenzahl im klassischen BILISFU wird im Rahmen des Stundenkontingents aufgestockt.*

Damit wird den Erfahrungen der bereits bilingual unterrichtenden Lehrerinnen/Lehrer Rechnung getragen, die ein deutlich langsames stoffliches Vorankommen beschreiben, da der Fachunterricht in der Sek. I auf eine abstraktere, in Konzeptbildungen und kognitiven Prozessen verankerte Sprachhandlungskompetenz abhebt. Das verbale Denken in Sorbisch/Wendisch muss zusätzlich geschult werden.

Dies kann durch eine erhöhte Stundenzahl im jeweiligen Sachfach ausgeglichen werden. Folgerichtig wäre eine entsprechende Stundenkürzung im Fach Sorbisch. Da dieses Fach aber am NsGym den Status einer zweiten Fremdsprache hat und damit KMK-Vorgaben erfüllt werden müssen, ist dies nicht möglich.

Daher müssen die zusätzlich unterrichteten Stunden, durch Kürzungen in anderen Sachfächern im Rahmen des Stundenkontingents ausgeglichen werden

- *BILISFU in Modulen ab Klasse 9*

Ab dem Schuljahr 2009/10 wird mindestens in der Klasse, in der die Witaj-Gruppe lernt, ein Fach bilingual in Modulen unterrichtet.

Die Erstellung der Lehrmaterialien und deren Erprobung in geteilten Lerngruppen ist Voraussetzung für den BILISFU in Modulen in allen Klassen der Sek. I (in den LuBK ab Klasse 7 und in den anderen Zügen ab Klasse

9), der dann max. in der Einführungsphase um eine Stunde aufgestockt aber nicht mehr geteilt unterrichtet werden muss.

Rahmenbedingungen zur Umsetzung

- *Klassischer BILISFU in Sorbisch/Wendisch wird nur von speziell dafür ausgebildeten Lehrerinnen/Lehrern unterrichtet.*

Um ein kontinuierliches Aufwachsen des klassischen BILISFU gewährleisten zu können, bedarf es mindestens zwei Kolleginnen/Kollegen je Fach mit dem entsprechenden Zertifikat. Zur Zeit ist diese Bedingung in den Fächern Geschichte, LER und Sport gegeben, 2009 kommen Mathematik und Musik hinzu. Die sprachliche Fähigkeiten der Unterrichtenden müssen an die eines »native Speakers« heranreichen (derzeit trifft dies für je einen Kollegen/eine Kollegin aus den Fächerkombinationen LER, Geschichte und zwei aus Musik zu). Den anderen Kolleginnen/Kollegen muss eine kostenneutrale sprachliche Weiterqualifizierung (z. B. an der Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur in Cottbus) ermöglicht werden.

Alle ausgebildeten Lehrkräfte müssen Versetzungsschutz genießen, um eine kontinuierliche Entwicklung des Faches bis hin in die Sek. II gewährleisten zu können.

Der Zwang, BILISFU-Lehrerinnen/Lehrern entsprechend ihrer Besoldungsstufe einzusetzen, muss aufgehoben bzw. mindestens gelockert werden, da die ausgebildeten Kollegen überwiegend in der Besoldungsgruppe A13 eingeordnet sind, BILISFU aber zunächst in der Sekundarstufe I unterrichtet wird.

Unter Umständen muss ihre Stundenzahl aufgestockt werden können.

- *In den ersten beiden Einführungsjahren erhalten die Kolleginnen/ Kollegen eine Anrechnungsstunde je Fach und Jahrgangsstufe.*

Diese dient zur Vorbereitung und soll die noch nicht ausreichend vorhandenen, selbst zu erstellenden, Lehrmittel ausgleichen.

- *Das ABC schafft in Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern Voraussetzungen für die Erteilung des BILISFU.*

Das ABC unterstützt die bilingual unterrichtenden Lehrerinnen/Lehrer kontinuierlich bei der Erarbeitung des notwendigen Wortschatzes und der Unterrichtsmaterialien, so dass spätestens nach zwei Schuljahren vom ABC Lehrmaterialien/Kopiervorlagen für das jeweilige Sachfach erstellt sind. Wir sehen deshalb die Notwendigkeit, die personalen Kapazitäten beim ABC gegebenenfalls anzupassen.

- *Der klassische BILISFU bedingt infolge der Teilung und der Anrechnungsstunden einen Mehraufwand in der Stellenzuweisung für das NsGym*

In den ersten beiden Schuljahren bringt der BILISFU für die Witaj-Kinder einen Mehrbedarf von ca. 13 Stunden mit sich. Diese sind dem NsGym bereits zur Verfügung gestellt worden.

Bis Witaj-Kinder in Klassenstärke am NsGym lernen, voraussichtlich im Schuljahr 2011/12, sind weitere Teilungs- und Anrechnungsstunden nötig. Sukzessive können auch die Anrechnungsstunden für die Lehrerinnen/Lehrer wegfallen, für die Sek. I voraussichtlich spätestens 2016 vollständig, so dass der BILISFU dann keine zusätzlichen Kosten mehr verursachen wird.

Für die nächsten Schuljahre gestaltet sich der Mehrbedarf folgendermaßen:

Schuljahr	Mehrbedarf (Anzahl der zusätzlichen Unterrichtsstunden)
2007/08	13 (bereits zur Verfügung gestellt)
2008/09	13 (durch Reduzierung der Anzahl der bilingual unterrichteten Fächer finanziert)
2009/10	20
2010/11	27
2011/12	27
ab 2016	Voraussichtl. keine zusätzlichen Stunden nötig

- *Qualifikation der Sorbischlehrkräfte und Erstellung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Sorbisch-(Wendisch)-Witaj-Unterricht*

Da auch im Grundschulbereich bisher keine verbindlichen Lehrpläne für »Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache« existieren und in unterschiedlichen Fächern mit unterschiedlichen Stundenvolumen bilingualer Sachfachunterricht umgesetzt wird, ist zu erwarten, dass die sprachlichen Voraussetzungen der Witaj-Kinder stark voneinander abweichen werden. Das verlangt ein sehr differenziertes Vorgehen von den unterrichtenden Lehrerinnen/Lehrern. Darauf müssen sie vorbereitet (Fortbildung) werden und ein größtmöglichstes Maß an Unterstützung erhalten (Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien).

Unter diesen Voraussetzungen können die Vorgaben der SWSchulV für die Sekundarstufe I spätestens ab dem Schuljahr 2011/12 erfüllt werden.

4. Beispiel: Bilingualer Unterricht für die im Schuljahr 2008/09 am NsGym beginnende Witaj-Lerngruppe

Grundidee:

Im Schuljahr 2008/09 wird eine Lerngruppe mit Witaj-Kindern gebildet (ca. 6–8 Schüler).

Diese Lerngruppe wird in den Fächern Sorbisch, Geschichte, Musik geteilt unterrichtet.

Daraus resultieren folgende Veränderungen in der Stundentafel:

Der klassische BILISFU – Geschichte, Musik – wird aufgestockt, also z. B. Musik wird mit 2 statt mit 1 Stunde pro Woche und Schuljahr unterrichtet. Das »kostet« insgesamt 7 Stunden in der Sek. I, die aus der Differenz von Stundenkontingent und Mindeststundenzahl in verschiedenen Fächergruppen aufkommensneutral »finanziert« werden können.

Diese Aufstockung geht zu Lasten von:

- Deutsch z. B. 3 statt 4 Stunden in Klasse 8 (eine enge Absprache zwischen Deutschlehrerinnen/-lehrern und Sorbisch-Witaj unterrichtender Lehrkraft soll dies kompensieren);
- Kunst (z. B. ein Jahr kein Kunst) und Geografie/Politische Bildung, da die aufgestockten BILISFU-Fächer diesen Lernfeldern entstammen;
- WAT (3 statt möglichen 4 Stunden).

Die in der Stundentafel vorgegebenen Mindeststunden pro Fach/Fächergruppe werden dabei nicht unterschritten.

Kosten:

Da nicht über die Kontingente der Studentafel hinaus unterrichtet wird, also keine Aufstockung erfolgt, werden pro Klasse im Schuljahr lediglich 8 Zusatzstunden für die Teilung (Sb, Ge, Mu) und je eine Anrechnungsstunde für die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte, insgesamt 10 Stunden pro Schuljahr notwendig sein.

Studentafel BILISFU am Beispiel der Witaj-Lerngruppe Kl. 7 ab 2008/09

Lernbereich/Fach	7	8	9	10	7-10	Stunden- kontingent	Abzüge/ Zuschläge
Deutsch	4	3	4	4	15	16	-1
1.Fs	4	4	3	3	14	14	0
2.Fs/Sorb	4	4	3	3	14	15	-1
Ma	4	4	4	4	16	16	0
Biologie							
Chemie	5	5	5	5	20	20	0
Physik							
Ge (BILISFU)	2	2	2	2	8		
Geo						15	0
PB	1	2	1	3	7		
LER	2	2	2	0	6	6	0
WAT	0	1	2	0	3	4	-1
Kunst	1	0	1	1	3		
MU (BILISFU)	2	2	2	2	8	8	+3
Sport	3	3	3	3	12	12	0
Schwerpunkt unterricht	0	0	3	4	7	7	0
Summe	32	32	35	34	133		0