Handreichung für kompetenzorientierten mehrsprachigen Unterricht in der Grundschule am Beispiel Niederdeutsch/Saterfriesisch

An der Entwicklung der Handreichung für kompetenzorientierten mehrsprachigen Unterricht in der Grundschule am Beispiel Niederdeutsch/Saterfriesisch
waren nachstehend genannte Personen beteiligt:

Grietje Kammler M.A., Leiterin des Plattdüütskbüros der Ostfriesischen Landschaft und Leiterin des Projektes „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“

Herma Knabe, Lehrerin an der Oberschule Borssum in Emden und Koordinatorin des Projektes „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“

Unterstützt wurden Grietje Kammler und Herma Knabe von der Niedersächsischen Landesschulbehörde vertreten durch die koordinierenden Berater in der Fachaufgabe „Die Region und ihre Sprachen im Unterricht“ Heiko Frese und Hans-Hinrich Kahrs, die Regierungsschuldirektoren und Fachdezernenten in der Fachaufgabe „Die Region und ihre Sprachen im Unterricht“ Manfred Kück und Martina Westerkamp, von Roland Henke, Ministerialrat a. D. des Niedersächsischen Kultusministeriums, von Peter Reinert, Regierungsdirektor im Niedersächsischen Kultusministerium, von den Mitarbeiterinnen des Plattdüütskbüros der Ostfriesischen Landschaft, Elke Brückmann, Ilse Gerdes und Anita Willers, von den Leitungen aller am Projekt beteiligten Grundschulen und den Lehrkräften des Modellprojektes: Margret Aden, Maren Bille, Albert Janssen, Anke Janssen, Tanja Hemken, Ute Kappernagel, Anke Meyer, Monika Olling, Frank Peters, Ingeborg Remmers, Carina Robbers, Regina Welp, Evelin Westerbur, Anne Wilkens.

Inhalt

1.	**Einleitende Worte**	**5**
2.	**Mehrsprachigkeit und Immersion**	**8**
2.1	Was ist frühe Mehrsprachigkeit?	8
2.2	Interkulturelles Lernen	9
2.3	Immersion	9
2.4	CLIL – Content and Language Integrated Learning	10
3.	**Methoden des Immersionsunterrichts**	**11**
3.1	Scaffolding	11
3.2	Erprobte Methoden des Immersionsunterrichts im Modellprojekt	11
4.	**Benotung**	**19**
5.	**Schriftlichkeit**	**20**
6.	**Kinder mit Migrationshintergrund und mit besonderem Förderbedarf**	**21**
6.1	Wie lassen sich Kinder mit Migrationshintergrund und Flüchtlingskinder ohne Deutschkenntnisse in den Immersionsunterricht integrieren?	21
6.2	Wie integriere ich Kinder mit besonderem Förderbedarf und Lernproblemen („I-Kinder“) in den Immersionsunterricht?	21
7.	**Die Immersionslehrkraft**	**23**
7.1	Vorbereitung auf den Immersionsunterricht: Aktionsplan – was brauche ich?	23
7.2	Vorbereitung auf den Immersionsunterricht/Einrichtung von Immersionsklassen: Checkliste	31
7.3	Zustimmung der Erziehungsberechtigten zum Immersionsunterricht/ Fragebogen zur Ermittlung des sprachlichen Umfeldes ihres Kindes	32
7.4	Informationsveranstaltung zu den Themen „Immersion und frühe Mehrsprachigkeit“: Gute Argumente für den Elternabend	36
8.	**Mehrsprachigkeit sichtbar machen**	**41**
8.1	Mehrsprachigkeit im Klassenraum	41
8.1.1	Niederdeutsche und Saterfriesische Medien	46
8.2	Mehrsprachigkeit im Schulleben allgemein	48
8.3	Eltern einbeziehen	50
9.	**Außerschulische Lernorte**	**51**
9.1	Lernen außerhalb von Schule und Familie	51
9.2	Die Familie als außerschulischer Lernort	51
10.	**Evaluierung der Lernfortschritte**	**53**
10.1	Erfahrungen aus Ostfriesland mit der Lernstandserhebung	54
10.2	Erfahrungen mit und Ergebnisse der Modellregion	54
10.2.1	Schwierigkeiten mit der Modellregion insgesamt	54
10.2.2	Positive Erfahrungen mit der Modellregion insgesamt	55
10.2.3	Erfahrungen während der Projektverlängerung	56

10.2.4 Beobachtete Vorteile von Nahsprachen für eine frühe mehrsprachige Erziehung 58
10.2.5 Beobachtete Bildungsvorteile durch eine frühe mehrsprachige Erziehung 59

11. Material und Hilfen 61
11.1 Erfahrungen des Modellprojektes 61
11.2 Beratungsanfrage bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde 61
11.3 Materialsammlungen für Niederdeutsch und Saterfriesisch 61
11.4 Lehrbücher für den niederdeutschen und saterfriesischen Spracherwerb in Auswahl 62
11.5 Niederdeutsche und saterfriesische Wörterbücher in Auswahl 62
11.6 Auswahlbibliographie zu den Themen „Frühe Mehrsprachigkeit“, „Immersion“ und „Bilingualer Unterricht“ 63
11.7 Filme im Internet 66

1. Einleitende Worte

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

von 2012 bis 2019 führte das Niedersächsische Kultusministerium in Kooperation mit der Ostfriesischen Landschaft das Projekt „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“ in Ostfriesland und im Saterland durch. Die Projektleitung lag beim Plattdüütskbüro der Ostfriesischen Landschaft. Unterstützung erhielt sie durch eine Projektkoordinatorin. Für diese Aufgabe wurde eine Lehrkraft mit zehn Anrechnungsstunden (ab Schuljahr 2018/19 mit 13 Anrechnungsstunden) freigestellt. Herma Knabe, bis Schuljahresende 2014/15 Lehrerin an der HRS Barenburgschule in Emden, danach an der Oberschule Borssum, übernahm diese Aufgabe.
In diesem Modellprojekt wurde die Methode des immersiven Unterrichts mit den Sprachen Plattdeutsch bzw. Niederdeutsch und Saterfriesisch in verschiedenen Fächern erprobt. Beobachtet werden sollte, wie der Erwerb dieser Sprachen bei den Schülerinnen und Schülern (nachfolgend SuS) verläuft, welche Bildungsvorteile früher Mehrsprachigkeit sich durch den Gebrauch dieser Methode bei Kindern entwickeln und wie Lehrkräfte mit der Immersionsmethode zurechtkommen. Dabei sollten zudem die Vorteile beobachtet werden, die Nahsprachen für eine frühe mehrsprachige Erziehung bieten.
Ostfriesland und das Saterland wurden als Regionen zur Durchführung des Projektes ausgewählt, da der Anteil der Sprecherinnen und Sprecher der entsprechenden Nahsprachen im Verhältnis zu anderen Regionen in Niedersachsen hoch ist. Zum einen konnten deshalb Lehrkräfte gefunden werden, für die diese Sprachen die Muttersprache ist, sodass sie sie sogleich im Unterricht einsetzen konnten. Zum anderen konnte so für die teilnehmenden SuS gewährleistet werden, dass die Sprachen auch außerhalb der Schule gehört und gesprochen und somit die Bildungsvorteile früher Mehrsprachigkeit verstärkt ausgebildet werden konnten.
An sieben Grundschulen in Ostfriesland und zwei Grundschulen im Saterland wurden Niederdeutsch und Saterfriesisch in verschiedenen Fächern als Unterrichtssprache in einer Klasse eines Jahrgangs von der ersten bis zur vierten Klasse eingesetzt. Seitens der Niedersächsischen Landesschulbehörde wurden zehn Anrechnungsstunden für beteiligte Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, sodass fünf Schulen jeweils zwei Anrechnungsstunden erhalten konnten. Vier Grundschulen nahmen somit am Projekt teil ohne Anrechnungsstunden zu erhalten. In der vorliegenden Handreichung wird zwischen den Grundschulen, die Anrechnungsstunden erhielten und den Grundschulen, die keine Anrechnungsstunden erhielten, kein Unterschied gemacht.
An jeder beteiligten Grundschule gab es zwei Lehrkräfte, die in einer Klasse die Fächer, die sie ohne den Hintergrund des Projektes auf Hochdeutsch unterrichtet hätten, stattdessen auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch unterrichteten. Diese Fächer waren Mathematik, Kunst, Musik, Religion, Sachunterricht, Sport, Textiles Gestalten und Werken; zudem wurden verschiedene Arbeitsgemeinschaften in niederdeutscher oder saterfriesischer Sprache angeboten. Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht waren von diesem Projekt ausgeschlossen. Die Eltern aller Kinder einer Schulklasse hatten ihre Zustimmung für die Teilnahme ihres Kindes an diesem Projekt und damit am Unterricht, in dem die Immersionsmethode eingesetzt wurde, gegeben. Nach den ersten vier Schuljahren wurde das Projekt um zwei weitere Jahre verlängert. Die Erfahrungen des ersten Projektverlaufes sollten in einem neuen Jahrgang in den Klassenstufen 1 und 2 vertieft werden.
Beteiligte Grundschulen an diesem Projekt waren
die Grundschule Constantia in Emden,
die Grundschule Moordorf,
die Grundschule Scharrel,

die Grundschule Simonswolde,
die Grundschule Strücklingen,
die Grundschule Upgant-Schott,
die Grundschule Wallinghausen,
die Grundschule Wiesmoor-Mitte und
die Grundschule Wymeer.
Die Kooperation mit diesen Grundschulen kam durch die regelmäßige Teilnahme einiger ihrer Lehrkräfte an verschiedenen Arbeitskreisen im Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) der Ostfriesischen Landschaft zustande.
Im Zuge des Modellprojektes erwies sich die Immersion mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache sowohl als geeignete Unterrichtsmethode für den Erwerb der Zielsprachen als auch für die Entwicklung der Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung. Die Kinder der Modellregion erreichten durch die Anwendung der Methode am Ende der vierten Klasse im ersten Projektverlauf eine niederdeutsche bzw. saterfriesische Sprachkompetenz, die es ihnen ermöglicht, alltägliche Gespräche in der jeweiligen Zielsprache zu führen. Beobachtet werden konnten zudem verschiedene Bildungsvorteile, die die Kinder durch eine konsequente frühe mehrsprachige Erziehung entwickeln. Beispielsweise zeigte sich, dass die Kinder der immersiv unterrichteten Klasse im Vergleich zu den Kindern in der einsprachigen Parallelklasse sprachlich gewandter und toleranter gegenüber anderen Sprachen waren. Letzteres erwies sich besonders der englischen Sprache ab Klasse 3 gegenüber. Zudem konnten die Kinder die Verwandtschaft von der Nah- zur Fremdsprache und umgekehrt eigenständig erkennen. Auch der Bezug zur Generation der Großeltern und zur Heimat gewann eine neue Qualität: Die Kinder entwickelten über zwei Sprachen ein regionales Bewusstsein.
Der Einsatz der Immersionsmethode bzw. der Gebrauch einer anderen Sprache im normalen Fachunterricht erforderte einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte des Projektes. Zum einen hatten alle Lehrkräfte vor Projektbeginn überwiegend Hochdeutsch als Unterrichtssprache gebraucht, sodass sie sich daran gewöhnen mussten, bestimmte Fächer nur auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch zu unterrichten. Hinzu kam, dass das aktive Sprachniveau der Lehrkräfte sehr heterogen war. Für einige ist Niederdeutsch oder Saterfriesisch ihre Muttersprache; diese Lehrkräfte konnten sogleich mit dem Unterricht in der Zielsprache beginnen. Die jeweils zweite Lehrkraft hatte entweder ein passives Sprachvermögen, das aktiviert werden musste, oder sie musste die Sprache ganz neu erlernen (sog. „Tandemprinzip“). Alle Lehrkräfte mussten die Schreibung der Sprachen verbessern oder ganz neu erlernen, um Unterrichtsmaterial, das es in den Zielsprachen kaum gab und überwiegend neu erarbeitet werden musste, zu entwickeln. Deshalb war die Teilnahme an den niederdeutschen Schreibkursen für alle Projektlehrkräfte verpflichtend. Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen machten es zu Anfang des Modellprojektes nötig, Sprachkurse zu entwickeln, die alle Lehrkräfte mündlich und schriftlich auf ein Sprachniveau brachten. Dieses sollte gewährleisten, den Grundschulkindern, die am Projekt teilnehmen sollten, die geforderten Fachinhalte korrekt in den Zielsprachen zu vermitteln. Sowohl die niederdeutschen als auch die saterfriesischen Sprachkurse werden eingehend in der Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Niederdeutsche/Saterfriesische Lehrkompetenz“ erläutert.
Zum anderen mussten sich fast alle Lehrkräfte damit auseinandersetzen, was „Immersion“ eigentlich heißt, wie die Immersionsmethode funktioniert und was frühe Mehrsprachigkeit eigentlich bedeutet. Wie baut man eine Unterrichtsstunde auf, in der in einer anderen Sprache unterrichtet wird? Wie entwickelt man Lehrmaterial? Und wie überzeugt man Schulleitung, Kollegen und Eltern davon, dass es verschiedene Vorteile mit sich bringt, eine andere Sprache als Unterrichtssprache einzusetzen? Um diese und viele andere Fragen zu

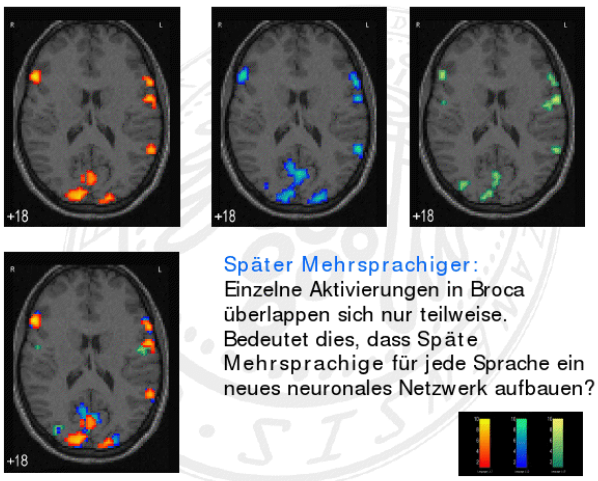
klären, besuchten alle Projektlehrkräfte fünf Qualifizierungskurse zum Thema „Mehrsprachigkeit“, die von der Ostfriesischen Landschaft organisiert worden waren. Auf der Grundlage dieser Qualifizierungskurse und der Erfahrungen der Projektlehrkräfte beruhen die Inhalte der vorliegenden Handreichung, die Theorie und Praxis miteinander verknüpft. Sie soll interessierten Lehrkräften bei der Einrichtung von Immersionsangeboten mit vielen praxisnahen Tipps helfen.

2. Mehrsprachigkeit und Immersion

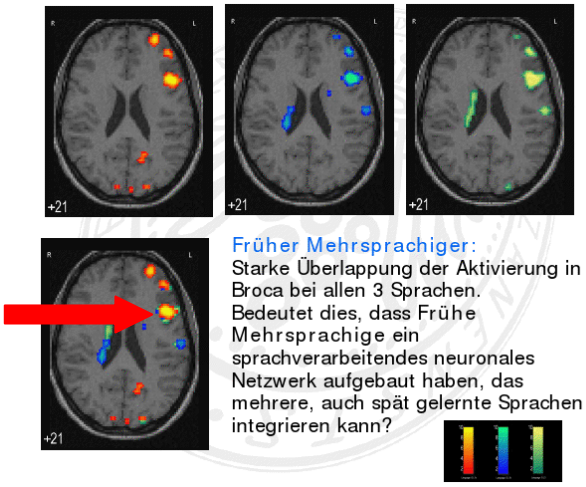
2.1 Was ist frühe Mehrsprachigkeit?

Von „Früher Mehrsprachigkeit“ wird dann gesprochen, wenn Kinder bis zu einem Alter von neun Jahren mit mehr als einer Sprache aufwachsen. In dieser Zeit entwickelt sich das Gehirn mitsamt Sprachzentrum. Diese Entwicklung verläuft bei mehrsprachigen Kindern anders als bei einsprachigen Kindern: Die Hirnaktivität ist höher, größere Bereiche des Arbeitsgedächtnisses und des Bereichs für Problemlösungen sind aktiviert. Frühe Mehrsprachigkeit fördert zudem sowohl die intellektuelle als auch die sprachliche Entwicklung: Zum einen wirkt sie sich positiv auf die Wahrnehmung und Verarbeitung verschiedener kognitiver Prozesse aus; zum anderen werden Kinder sprachlich gewandter und lernen schneller weitere Sprachen. Sogenannte „frühe Mehrsprachige“ entwickeln ein großes Sprachzentrum für alle Sprachen (vgl. Folie 2, Pfeil auf Überlappung der Farben) anstatt wie sogenannte „späte Mehrsprachige“ mehrere kleine Sprachzentren für jede erlernte Sprache (vgl. Folie 1, eine Farbe = eine Sprache). Dieses große Sprachzentrum bleibt bei frühen Mehrsprachigen auch bei dem Abbruch des Kontaktes mit den Erstsprachen das ganze Leben lang erhalten. Es stellt die Anlage dar, in seinem ganzen Leben weitere Sprachen leichter zu erlernen, da mit diesem einen Sprachzentrum gearbeitet wird und nicht wie bei späten Mehrsprachigen ein neues Sprachzentrum für jede Sprache angelegt werden muss (vgl. Folie 1, eine Farbe = eine Sprache).

Folie 1



Folie 2



Zur Verfügung gestellt wurden diese Folien von Prof. Dr. R. Franceschini, Freie Universität Bozen. Hervorgegangen sind sie aus dem Projekt „Neurolinguistische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der Regio Basilensis“, das 2002 – 2004 vom Innovationsfonds der Universität Basel finanziert worden ist.

Darüber hinaus stimmt die Annahme, dass die Entwicklung der Muttersprache darunter leiden könnte, wenn man kleinen Kindern mehrere Sprachen anbietet, nicht. Vielmehr wird deren Entwicklung durch das Erlernen einer weiteren Sprache gefördert. Das Gehirn ist von seiner Anlage her für mehrere Sprachen offen. Es wird durch sie nicht überfordert. Das belegt alleine die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung mit mehr als einer Sprache aufwächst.

2.2 Interkulturelles Lernen

Wenn Kinder zu Hause, im Kindergarten oder in der Schule gleichzeitig mit mehreren Sprachen aufwachsen, entwickeln sie eine interkulturelle Kompetenz. Zum einen entwickeln Kinder ein regionales Bewusstsein und bauen eine differenzierte heimatliche Identität auf, wenn sie als Zweitsprache die Sprache ihrer Region erlernen. Dies ist Voraussetzung dafür, anderen Menschen, Nationalitäten und deren Sprachen viel offener und toleranter zu begegnen, da bewusster und kritischer mit Stereotypen umgegangen wird. Die Verschaltung von Regionalisierung und Globalisierung erweitert sowohl das Bewusstsein über die regionale Herkunft als auch das globale Verständnis für kulturelle Unterschiede. Darüber hinaus wird das Gefühl von Geborgenheit und Heimat über Sprache auf- und ausgebaut.
Zum anderen entwickeln Kinder im Kindergarten oder in der Schule eine interkulturelle Kompetenz über die Einbindung der verschiedenen Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund. Wird beispielsweise von eins bis zehn gezählt, können die Kinder diese Zahlreihe in ihrer Sprache wiedergeben. Auf diese Weise werden einerseits die Kinder und ihre Fähigkeiten, andererseits die fremde Sprache wertgeschätzt. Eine andere Möglichkeit besteht beim gemeinsamen Kochen. Kinder mit Migrationshintergrund können Gerichte aus ihren Ländern zubereiten; auf diese Weise können auch die Eltern der Kinder zusammengebracht werden. Vielfalt wird so zum Alltag.
Auch werden die Herkunftssprachen über die Einbindung in den Kindergarten- und Schulalltag gefördert. Daneben sollten die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund dazu motiviert werden, zu Hause mit ihren Kindern in der Muttersprache zu sprechen. In der Regel können die Eltern diese Sprache am besten sprechen und somit richtig vermitteln, außerdem verliert das Kind den Sprachkontakt nicht und wird mit Deutsch und einer weiteren Sprache mindestens dreisprachig.
Darüber hinaus wird die interkulturelle Kompetenz durch das Erlernen einer weiteren Sprache im Kindergarten oder in der Schule aufgebaut, da das gemeinsame Sprachen-Lernen für die Kinder ein integratives Moment mit sich bringt: Alle Kinder erlernen gemeinsam von Grund auf etwas Neues. Der Grundstein für eine erfolgreiche Kommunikation und Zusammenarbeit mit Menschen anderer Kulturen wird auf diese Weise gelegt.

2.3 Immersion

Die Methode, einem Kind eine frühe mehrsprachige Erziehung anzubieten, wird als „Immersion“ bezeichnet. Dieser Begriff wird vom Lateinischen „immersio“ abgeleitet und bedeutet „eintauchen“. Deshalb spricht man auch davon, dass Kinder „ein Sprachbad nehmen“, sollten sie zum Beispiel im Schulunterricht die Gelegenheit haben, in einer anderen Sprache als in der Standardsprache unterrichtet zu werden; dafür ist jede Sprache geeignet. Diese Sprache erlernen sie somit ohne zusätzlichen Aufwand. Die „Sprachbad“-Metapher impliziert dabei, dass der Sprachkontakt möglichst intensiv und kontinuierlich sein sollte. Deshalb wird für die Umsetzung der Immersionsmethode im Unterricht das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ empfohlen: Eine Lehrkraft, die möglichst viele Stunden in einer Klasse unterrichtet, sollte ausschließlich in der Zielsprache mit den Kindern sprechen. Zum einen lernen die Kinder umso schneller und mehr, je länger und intensiver der Sprachkontakt ist. Zum anderen lernen die Kinder aufgrund des „eine Person – eine Sprache“-Prinzips verschiedene Sprachen zu entmischen und auseinanderzuhalten. Alle Kinder, ob mit oder ohne Migrationshintergrund und mit oder ohne besonderem Förderbedarf, können mehrsprachig aufwachsen und an Immersionsprogrammen teilnehmen.

2.4 CLIL – Content and Language Integrated Learning

Das Prinzip der Immersion wird im Unterricht durch die Vermittlung sachfachlicher Inhalte in der Zielsprache umgesetzt. Diese Ergänzung der Immersionsmethode für deren Einsatz in der Schule bezeichnet die Abkürzung CLIL – Content and Language Integrated Learning. Nach dieser Methode ist eine andere Sprache als die Standardsprache die Arbeitssprache, das heißt, nicht die Sprache (Grammatik, Rechtschreibung etc.) steht im Vordergrund, sondern die Inhalte des Sachfachs. Dennoch versucht das CLIL-Prinzip, Zielsprache und fachliche Inhalte zusammenzubringen und Unterstützung beim Erlernen der Zielsprache anzubieten. CLIL versucht sowohl dem nichtsprachlichen Sachfach als auch der Sprache, in der es unterrichtet wird, gleiche Bedeutung zukommen zu lassen. Sachfach und Zielsprache werden folglich ineinander verschmolzen bzw. miteinander kombiniert. Deshalb bedarf es eines besonderen Lehransatzes, bei dem das Sachfach nicht in, sondern mit und durch eine fremde Sprache unterrichtet wird.
Diesem doppelten Lehransatz liegen folgende Ziele zugrunde, die ebenfalls als Ziele der oben erläuterten Immersionsmethode angeführt werden können:
a) Die Erhöhung und Verbesserung der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Sprachkompetenz. Die Sprachkompetenz sowohl der Mutter- als auch der Fremdsprache von SuS ist erwiesenermaßen besser, wenn sie in einer anderen Sprache unterrichtet werden, da der Sprachkontakt quantitativ häufiger und in der Regel qualitativ höher ist. Die mündliche Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit wird gefördert, Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache sowie eine sach- und inhaltsorientierte Verwendung der Fremdsprache entwickelt.
b) Entwicklung der Sachfachkompetenz. Es besteht oftmals das Vorurteil, dass die Inhalte des Sachfachs nicht oder nicht korrekt erlernt werden können, wenn sie in einer anderen Sprache vermittelt werden. Doch es gilt gerade das Gegenteil, da durch die neue Sprache als Arbeitssprache die Konzentration auf den Inhalt des Sachfachs erhöht und die Relevanz des unterrichteten Stoffes gesteigert wird. Insgesamt fokussieren sich die SuS stärker auf das Gelernte.
c) Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. CLIL ist auch eine Methode des interkulturellen Lernens, wenn sie den SuS die Möglichkeit gibt, unterschiedlichste Beziehungen zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Diese Beziehungen meinen solche zwischen den SuS, zur Fremdsprache und möglicherweise zu diversen Sprachen von SuS in einer Klasse sowie zu den verschiedenen Meinungen der SuS (vgl. zum interkulturellen Lernen auch Kap. 2.2 der vorliegenden Handreichung).

3. Methoden des Immersionsunterrichts

3.1 Scaffolding

Um die Zielsprache und die fachlichen Inhalte zusammenzubringen und um Unterstützung beim Erlernen der Zielsprache anzubieten, bedarf es einer überlegten Methodik, um diese Ebenen miteinander zu verknüpfen. Schließlich sind die sprachlichen Ressourcen der Kinder zunächst begrenzt. Sie müssen Verstehens- und Verständigungsstrategien entwickeln, um das, was sie verstanden haben, sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Zwischen sprachlichen und inhaltlich-kognitiven Herausforderungen muss folglich eine Brücke geschlagen werden. Ein Prinzip, dass diese Brücke schlagen soll, ist das Scaffolding-Prinzip. Der englische Begriff „scaffolding" bedeutet übersetzt „Baugerüst". Die Metapher bezeichnet die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen. Scaffolding soll gewährleisten, dass die SuS die geforderten Aufgaben leisten können. Wichtig ist, dass das Scaffolding-Prinzip Inhalte, Sprache und Methoden miteinander verbindet.

Für den Immersionsunterricht nach dem CLIL-Prinzip bedeutet das, dass

a) die Aufgaben kleinschrittig, d. h. in klaren, überschaubaren Schritten gestaltet werden sollten, da der Unterricht mehr Zeit in Anspruch nimmt,

b) vor, während und nach der Bearbeitung von Aufgaben Unterstützung angeboten werden sollte,

c) anschauliche Elemente wie Bilder, Bücher, Spielzeug, Karten etc. genutzt werden sollten, da es auch um die Verbindung der Sprache mit Sachen geht,

d) Aufgaben (z. B. anhand von Modellen) präsentiert werden und durch häufiges, selbstständiges Experimentieren gearbeitet werden sollte,

e) Hilfestellungen (z. B. durch Gestik, Mimik und kleinere Texte in der Zielsprache) für das Sprachverstehen und den aktiven Sprachgebrauch gegeben werden müssen, und

f) immer wieder konstruktive Rückmeldung in Sachen Sprache und Inhalt des Sachfachs gegeben werden sollte.

3.2 Erprobte Methoden des Immersionsunterrichts im Modellprojekt

Im Modellprojekt wurden verschiedene Methoden erprobt, um den Kindern mit und durch die Zielsprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch die Inhalte der verschiedenen Sachfächer zu vermitteln. Diese Methoden werden nachfolgend vorgestellt; sie beziehen sich immer wieder auf die oben aufgeführten Punkte a) bis f) und basieren damit auf dem Scaffolding-Prinzip. Dabei wird sich nachfolgend entweder direkt auf die Erfahrungen des Modellprojektes bezogen, oder, insofern keine direkten Erfahrungen zu bestimmten Fragen gemacht werden konnten, Antworten auf diese Fragen aus den Qualifizierungskursen zu den großen Themen „Mehrsprachigkeit und Immersion" wiedergegeben; diese Kurse werden eingehend in der Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von

Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Frühe Mehrsprachigkeit/Bilingualer Unterricht“ erläutert.

a) Wie gestalte ich den Immersionsunterricht möglichst anschaulich?

Die Projektlehrkräfte berichteten, dass das Gesagte in der Zielsprache vor allem zu Beginn des Immersionsunterrichts in der 1. Klasse stets durch verschiedene Strategien unterstützt und gestützt wurde. Wichtig waren der Einsatz von Gestik und Mimik und, dass das Gesagte mit einer Handlung verknüpft bzw. kontextgebunden war und zugleich mehrere Sinne angesprochen wurden. Als Beispiel hierfür steht das gemeinsame Singen, über das der Wortschatz erweitert und die Aussprache vieler Vokabeln trainiert werden konnten. In dem Buch „Kieken – hören – swemmen“ (Emden 2018) von der Projektlehrkraft Anke Janssen von der Grundschule Constantia in Emden, die seit vielen Jahren den Schwimmunterricht auf Niederdeutsch abhält, berichtet die Autorin, wie sie mit den Kindern die niederdeutschen Vokabeln für Körperteile trainiert. Dafür übt sie vor Beginn des Schwimmunterrichtes das Lied „Kopp, Schuller, Kneei un Foot“. Als Vorlage dient ihr das englische Kinderlied „Head, shoulders, knee and toes“, das die Projektkoordinatorin Herma Knabe für diesen Zweck übersetzt hatte. Während die Kinder dieses Lied singen, zeigen sie auf die Körperteile und erlernen durch das Singen und Zeigen am eigenen Körper die jeweiligen Vokabeln. Während des Schwimmunterrichts verstehen die Kinder somit die Anweisungen der Lehrkraft und können diese umsetzen. Wiederholt wurde von allen Projektlehrkräften berichtet, dass das gemeinsame Singen für den Spracherwerb geeignet ist und vor allem der Musikunterricht auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch zu schnellen Fortschritten führt, auch wenn zwischendurch hochdeutsche Lieder gesungen werden.
Die Projektlehrkräfte berichteten zudem, dass vor allem zu Beginn des Immersionsunterrichts viele Gegenstände wie Bildkarten (später auch Wortkarten) und diverses Spielzeug eingesetzt wurden. Deren Einsatz bediente ebenfalls mehrere Sinne und führte dazu, dass die Kinder das Gesagte in der Zielsprache besser und schneller verstehen konnten. Zur Veranschaulichung vieler Vokabeln wurden die Klassenräume der Projektklassen zudem mit einer mehrsprachigen Beschilderung ausgestattet. Die entsprechenden Vokabeln wurden einlaminiert an die oder zu den entsprechenden Gegenständen im Klassenraum geklebt. Auf den Wortkarten standen die Begriffe auf Deutsch, Niederdeutsch und Englisch. Auf diese Weise wurde die Sprache zudem durch eine mehrsprachige Beschilderung sichtbar gemacht.

Die Projektlehrkräfte berichteten darüber hinaus, dass der Einsatz von veranschaulichendem Material ab der dritten Klasse weniger werden konnte, da sich die Kinder bereits eine hohe niederdeutsche oder saterfriesische Sprachkompetenz erworben hatten.

b) Wie stelle ich sicher, dass mich die Kinder verstanden haben?

Die Projektlehrkräfte stellten auf verschiedene Weise sicher, dass die Kinder das in der Zielsprache Gesagte verstanden hatten. Auch hierbei wurden Bild- und Wortkarten oder Spielzeug genutzt. Die Kinder wurden beispielsweise in der Zielsprache dazu aufgefordert, auf das Bild, Wort oder Spielzeug, um das es ging, zu zeigen. Teilweise ließen die Lehrkräfte die Kinder das Gesagte auch ins Hochdeutsche übersetzen, sodass die Kinder hier die Funktion eines Dolmetschers annehmen konnten. Darüber hinaus wurden einfache Aufgaben gestellt, die die Kinder sofort umsetzen konnten. Im Sportunterricht forderte die Lehrkraft beispielsweise dazu auf, etwas Bestimmtes zu machen. Die richtige Lösung oder Handlung zeigte der Lehrkraft, dass die Kinder das Gesagte verstanden hatten.
Zudem berichteten die Lehrkräfte stets, dass den SuS ständige Wiederholungen von Wörtern oder von Arbeitsaufträgen dabei helfen, die Sprache schneller zu verstehen und diese Wörter in ihren eigenen Wortschatz aufzunehmen. Dabei bedingen die Wiederholungen, dass der Unterricht in kleinen Schritten erfolgen muss. Betont wurde immer wieder, dass sich für die Methode der Wiederholung der Mathematikunterricht anbietet, da sich in ihm sehr viele sprachliche Elemente wiederholen. Die SuS können auf diese Weise frühzeitig an das aktive Sprechen herangeführt werden, sodass sie schnell selbst ganze Sätze in der Zielsprache sagen können. Dabei hat sich gezeigt, dass die SuS oft „aus Versehen“ z. B. weiter auf Niederdeutsch sprechen, wenn sie erst einmal die Zahl in dieser Sprache gesagt haben. In Fächern mit einem hohen Wortanteil, wie Religion, empfehlen die Projektlehrkräfte hingegen, dass beispielsweise Erzähltexte eher kurz sein sollten. Hier fördern viel Anschauungsmaterial, unterstützende Handlungen oder Rollenspiele das Sprachverständnis und die Sprachproduktion.

c) Wie bringe ich die SuS dazu, in der Zielsprache zu sprechen?

Um die SuS an die Zielsprachen heranzuführen, führten einige Projektlehrkräfte bestimmte Rituale in ihren Unterrichtsalltag ein. Eines war die Einführung eines Morgen- bzw. Begrüßungskreises. In diesem wurde neben dem gemeinsamen Singen auch die Anzahl der SuS durch gemeinsames, lautes Zählen festgestellt.
Zudem wurde von einigen Lehrkräften berichtet, dass gemeinsam mit den Kindern einer ersten Klasse eine Handpuppe eingeschult wurde. Vor der Einschulung hatten die Lehrkräfte bereits mit einem Brief Kontakt mit den SuS aufgenommen, in dem die Handpuppe, die nur Niederdeutsch oder Saterfriesisch versteht und spricht, vorgestellt wurde. So waren die Kinder bei der Einschulung bereits neugierig auf sie. Diese Handpuppe bekam wie alle Kinder der Klasse eine Schultüte und einen Schulranzen und war immer im Immersionsunterricht dabei. Die Puppe sprach und verstand ausschließlich Niederdeutsch. Beobachtet wurde, dass die Kinder von Anfang an mit der Puppe versuchten, auf Niederdeutsch zu sprechen, weil sie sie am Unterricht teilhaben lassen wollten. Die SuS hatten der Puppe gegenüber ein hohes Mitteilungsbedürfnis. Wenn ein Kind „nicht weiter wusste“, half ein anderes und vermittelte der Puppe das Problem auf

Niederdeutsch. Spielerisch wurden die Kinder durch die Puppe zum schnellen und häufigen Gebrauch der Zielsprache motiviert. Die Kinder hatten keine Hemmungen, mit der Puppe in der Zielsprache zu sprechen. Neben einer Handpuppe wurden auch Fingerpuppen eingesetzt.

Daneben wurde im Modellprojekt beobachtet, dass die SuS besonders dann motiviert werden, die Zielsprache zu sprechen, wenn sie sich gegenseitig Hilfestellung geben. Sie helfen nicht nur selbst gerne, sondern zeigen auch sehr gerne, „was sie können". Sie können beispielsweise „richtig" wiederholen, was andere Kinder nicht korrekt ausgesprochen haben, oder als „Dolmetscher" in die Zielsprache übersetzen. Für die Gruppendynamik erwies sich diese Methode als förderlich. Die Lehrkraft sollte dazu in der Art nachfragen: „Weiß jemand, wie das auf Niederdeutsch heißt?", oder „Wie müsste das auf Saterfriesisch ausgesprochen werden?" So werden alle Kinder einer Klasse dauerhaft in das Erlernen der Sprache und des Sachfachs, dessen Vokabular benutzt werden muss, einbezogen.
Auch Rollenspiele und Theaterstücke motivierten die Kinder dazu, in den Zielsprachen zu sprechen. Durch das Hineinschlüpfen in eine Rolle und das Darstellen einer anderen Person fällt es SuS viel leichter, eine aktive Sprecherrolle einzunehmen, da sie ja nicht selber sprechen, sondern eben eine imaginäre Figur. Außerdem führten die Lehrkräfte verschiedene Belohnungssysteme ein, um die SuS dauerhaft zu motivieren. Wer sich beispielsweise traute, eine Antwort auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch zu geben, erhielt ein Sammelbild oder einen Sticker. Auch wurden Belohnungstafeln eingeführt, auf denen für Beiträge in der Zielsprache Punkte gesammelt werden konnten. Bei besonders guten Beiträgen gab es teilweise Gutscheine für „hausaufgabenfrei". In der Adventszeit durfte nach besonders guten Beiträgen ein Türchen im Adventskalender geöffnet werden.
Über diese Methoden hinaus wurde berichtet, dass bestimmte Tätigkeiten, wie das gemeinsame Kochen in einer AG Kinder anregt, von sich aus in den Zielsprachen zu sprechen. Die Projektlehrkräfte nehmen an, dass sich an dieser Stelle der Einfluss des häuslichen Sprachumfeldes auf die Kinder auswirkt.
Alles in allem sollte die Lehrkraft, die mit einer zweiten Sprache als Unterrichtssprache arbeitet, die SuS stets ermutigen und jede Äußerung in der Zielsprache loben.

d) Wie bringe ich die SuS dazu, in der Zielsprache zu bleiben? Welche Methoden helfen mir als Lehrkraft, in der Zielsprache zu bleiben?

Die Projektlehrkräfte, die es gewohnt waren, mit ihren SuS Hochdeutsch zu sprechen, beschrieben immer wieder das Problem, automatisch vom Niederdeutschen oder Saterfriesischen ins Hochdeutsche zu wechseln. Auch berichteten sie, dass die Kinder eher im Hochdeutschen bleiben und stets motiviert werden müssen, in der Zielsprache zu sprechen. Zum einen half die Handpuppe sowohl den Lehrkräften als auch den Kindern dabei, in der Zielsprache zu bleiben. Zum anderen hängten einige Lehrkräfte als Hilfestellung für sich und die Kinder ein Schild an die Tafel, auf dem auf der einen Seite eine Deutschlandfahne, auf der anderen Seite eine Ostfriesland- oder Saterlandfahne abgebildet war. Je nachdem, welche Sprache gerade Unterrichtssprache war, wurde die entsprechende Fahne nach vorne gedreht: Ostfrieslandfahne = Niederdeutsch, Saterfriesischfahne = Saterfriesisch.
Darüber hinaus berichteten die Projektlehrkräfte, dass es für eine Lehrkraft im Allgemeinen hilfreich ist, wenn sie die immersiv unterrichtete Klasse ausschließlich in den Fächern unterrichtet, die in dieser Klasse immersiv unterrichtet werden. Wenn dies nicht der Fall ist, fällt es der Lehrkraft vor allem zu Beginn des Immersionsunterrichts eher schwer, nicht zwischen der Zielsprache und Hochdeutsch zu wechseln. Dies gilt dann auch für die Fächer, die auf Hochdeutsch unterricht werden: Hier fällt man eher wieder ins Niederdeutsche oder Saterfriesische zurück.

e) Wie korrigiere ich Kinder, um die Sprachqualität zu verbessern?

Die Projektlehrkräfte vermieden, dem Kind, das etwas falsch oder nicht ganz richtig ausgesprochen hatte, zu sagen, dass es falsch oder nicht ganz richtig ausgesprochen war. Sie griffen das Gesagte auf und wiederholten es korrekt, oder sie ließen ein anderes Kind aus der Klasse das Gesagte korrekt wiederholen.
Zur Verbesserung der Sprachqualität trugen auch das gemeinsame und häufige Singen in der Zielsprache bei sowie der Einsatz bestimmter Medien wie Bücher oder kurze Filme in der Zielsprache. Beim Singen können zudem spielerisch viele Vokabeln trainiert werden (vgl. auch die Antwort zu Frage a)).

f) Wie bringe ich die Kinder noch häufiger mit der Unterrichtssprache in Kontakt?

Die Projektlehrkräfte berichteten, dass sie die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch auch in Situationen außerhalb des Immersionsunterrichts mit den SuS der Projektklassen sprachen, um das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ weiter zu verfolgen. Zu diesen Situationen gehörten
- die Pausen- oder Busaufsicht,
- die Ausgabe der Essensmarken,
- gemeinsames Mittagessen,
- Ausflüge und Klassenfahrten.

Zudem wurde darauf geachtet, dass auch andere Lehrkräfte, die Niederdeutsch oder Saterfriesisch beherrschen, in Vertretungsstunden, in Arbeitsgemeinschaften oder im Betreuungsunterricht mit den Kindern in diesen Sprachen sprechen. Darüber hinaus gab es Projektklassen, die regelmäßig von sog. „Sprachpaten“ besucht wurden. Sprachpaten sind Personen, die nicht zum Schulpersonal gehören, aber regelmäßig mit den Kindern „in Sachen Sprache“ aktiv werden. Die Sprachpaten der Modellregion unterstützten die Kinder bei Projekten, begleiteten den Unterricht, lasen vor oder Ähnliches. Alle Projektkinder sollten die Möglichkeit erhalten, mit möglichst vielen Personen, die die Zielsprachen beherrschen, regelmäßig in Kontakt zu kommen. Die Sprachen sollten aktiv angewendet werden können.

Um dieses Ziel weiter zu verfolgen schufen die Projektlehrkräfte gemeinsam mit der Projektleitung immer wieder Anlässe, bei denen die Kinder die Zielsprachen aktiv anwenden konnten: Die SuS nahmen am plattdeutschen und saterfriesischen Lesewettbewerb teil, einige Projektklassen machten bei Musik- und Literaturwettbewerben mit oder bei diversen Projekten wie der Aktion „Fredag is Plattdag“/„Fräindai is Seelterdai“ der niedersächsischen Arbeitsgruppe Platt is cool und dem alljährlichen Plattdüütskmaant September der Ostfriesischen Landschaft. Daneben wurden außerschulische Lernorte besucht, an denen den Projektkindern Wissen über die Zielsprachen vermittelt wurde. Überdies wird ein Austausch von einzelnen Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Schulen wie auch ein Austausch immersiv arbeitender Schulen untereinander empfohlen. Die SuS erleben durch gegenseitige Besuche, dass auch andere SuS die jeweilige Regionalsprache sprechen können und diese in den Schulgebäuden präsent ist. Leider kam es im Modellprojekt aus organisatorischen Gründen nicht zu diesem Austausch. Allerdings hatten die SuS der Projektschulen bei einer großen Abschlussveranstaltung für den ersten Projektverlauf von 2012 bis 2016 am Schuljahresende 2016 die Möglichkeit, ihr sprachliches Können durch diverse kleine Auftritte zu präsentieren und zu erleben, dass die eigene Schule kein „sprachliches Inseldasein“ führt, sondern Teil der regionalen Kultur ist.

g) Schreibe ich auch in den Zielsprachen bzw. bringe ich den SuS die Rechtschreibung der Zielsprache bei?

Im ersten Schuljahr hat Schriftlichkeit generell eine geringe Bedeutung. Sobald für den Immersionsunterricht jedoch Arbeitsmaterialien erstellt werden, die auch von den SuS gelesen werden können, sollten diese in den Zielsprachen verfasst sein. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Zielsprache auch in ihrer Schriftlichkeit nach einem festgelegten und bekannten Regelwerk erlernt hat. Arbeitsmaterialien können so unter den Lehrkräften ausgetauscht werden und SuS erlernen – genau wie im Hochdeutschen – die Zielsprache hinsichtlich ihrer Schriftlichkeit vom Schriftbild. Auch Klassenarbeiten können so ab Klasse 3 in der Zielsprache verfasst sein. Hilfestellungen in der Form, dass die

Aufgaben beispielsweise vorgelesen werden, sollten in diesem Fall in Erwägung gezogen werden. Auch sollte darauf geachtet werden, dass Aufgaben kurz und klar formuliert sind. Auch die Projektlehrkräfte musste die Schreibung des ostfriesischen Niederdeutsch und der saterfriesischen Sprache erst erlernen (vgl. Kap. 5 der vorliegenden Handreichung). Die Projektlehrkräfte erstellten zu bestimmten Themen selbst Arbeitsmaterialien in den Zielsprachen, was stets einen erhöhten Arbeitsaufwand bedeutete. Sie arbeiteten zudem mit den Schulbüchern, die in der Regel nicht in den Zielsprachen verfasst sind. Texte und Aufgaben wurden teilweise übersetzt, teilweise wurde aber auch mit ihnen auf Hochdeutsch gearbeitet.
Die Rechtschreibkompetenz der SuS in den Zielsprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch wurde im Modellversuch nicht bewertet. Allgemein bezieht sich die Benotung im Immersionsunterricht nicht auf die Unterrichtssprache, da es sich nicht um Fachunterricht für die Sprache handelt.

h) Wie bringe ich Fachbegriffe in den Immersionsunterricht ein?

In Beschreibungen von Immersionsprogrammen wird immer wieder die Wichtigkeit betont, Fachbegriffe aus den Sachfächern in der Standardsprache und in der Sprache des Immersionsunterrichts zu erarbeiten.
Das bedeutet aber nicht, dass diese den Kindern als Übersetzung sofort präsentiert werden sollten. Die deutschen Begriffe können zum Beispiel für die Teile einer Blume als Liste (oder Abbildung) an der Wand stehen (also über ein anderes Medium präsentiert werden), die Kinder könnten sich diese Begriffe auch in ein dazu bestimmtes Heft schreiben. Die Fachbegriffe müssen also nicht sofort eingeführt werden, sie sollten den Kindern aber im Laufe der Themenerarbeitung bekannt gemacht werden. Optimal wäre es dennoch, wenn Fachbegriffe allgemein in verschiedenen Fächern (und beiden Sprachen) „umgewälzt“ werden würden, was natürlich eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehrkräften einer Klasse voraussetzt.

i)Wie gestalte ich den Immersionsunterricht bei unterschiedlichen Voraussetzungen wie der Heterogenität der Lerngruppe oder der Mehr-/Einzügigkeit der Jahrgänge?

Grundsätzlich sollte bei einer starken Heterogenität der Lerngruppe unabhängig vom Immersionsunterricht versucht werden, auf die Bedürfnisse der einzelnen SuS einzugehen. Sollte die Lehrkraft merken, dass einige SuS die Zielsprachen besser als andere SuS verstehen und sprechen können, können diese als „Dolmetscher“ für die SuS fungieren, die die Zielsprachen weniger gut verstehen (vgl. die Antworten zu den Fragen b) und c)). So können auch SuS, die beispielsweise zugezogen sind und sich zunächst nicht aktiv am Unterricht beteiligen, dem Unterrichtsgeschehen bald folgen.
Bei Übungen, zu denen ein Arbeitsblatt verteilt wird, kann die Lehrkraft das Arbeitsblatt so gestalten, dass verschiedene Arbeitsaufträge in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu diesem gestellt werden können. So vermeidet die Lehrkraft den erhöhten Arbeitsaufwand, verschiedene Arbeitsblätter mit Arbeitsaufträgen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gestalten zu müssen. Dieser Punkt ist jedoch unabhängig von der Unterrichtssprache zu betrachten.
Die Mehr- oder Einzügigkeit der Jahrgänge wirkt sich nicht auf die inhaltliche Gestaltung des Immersionsunterrichts aus. Sollten in einem Jahrgang mehrere Klassen mit den gleichen Zielsprachen immersiv unterrichtet werden, empfiehlt sich ein Austausch zwischen den Lehrkräften insbesondere hinsichtlich des Unterrichtsmaterials, um

Kompetenzen zu bündeln und die Unterrichtsvorbereitung effizienter zu gestalten. Ist eine Schule einzügig und soll die Klasse mit einer einsprachigen Klasse verglichen werden, bietet sich ein Austausch mit einer Klasse einer anderen Schule an.

j) Wie kann man zugezogene Kinder in den Immersionsunterricht integrieren? Wie geht man mit Kindern um, die erst in der dritten Klasse in den Immersionsunterricht einsteigen?

Die Integration von Neuzugängen ist abhängig von der Wochenstundenzahl der immersiv unterrichteten Fächer. Werden nur wenig Stunden pro Woche immersiv unterrichtet, ist der Lernrückstand der Neueinsteiger schneller aufzuholen. Im Mathematikunterricht kann die Integration auch in der vierten Klasse noch gut gelingen, wenn das zugezogene Kind auswählen bzw. bestimmen kann, welche Sprache es spricht. Bei mehrzügigen Schulen können die bilingual unterrichteten Klassen von vornherein größer eingerichtet werden, damit Neuzugänge einer monolingual unterrichteten Klasse zugeordnet werden können.

4. Benotung

Im Immersionsunterricht wird nicht der Fortschritt im Erlernen der Unterrichtssprache benotet, da es sich nicht um Fachunterricht für die Sprache handelt. Es wird ausschließlich die Leistung bewertet, die auf den Fachunterricht bezogen ist. Im Modellprojekt wurde die Sprachkompetenz über Evaluierungsaufgaben abgeprüft, die im Zuge der Qualifizierungskurse für das Modellprojekt entwickelt worden waren. Diese werden eingehend in der „Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen mit der Modellregion inklusive der Evaluation der Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder (Leistungsvergleich)“ vorgestellt und erläutert.

5. Schriftlichkeit

Die Lehrkraft, die Immersionsunterricht erteilt, sollte die Zielsprache auch in ihrer Schriftlichkeit nach einem festgelegten und bekannten Regelwerk erlernen und beherrschen. Nur wenn dieser erhöhte Arbeitsaufwand in Kauf genommen wird, kann die Zielsprache – genau wie das Hochdeutsche – auch schriftlich korrekt weitergegeben und von den SuS erlernt werden. Zudem können die Lehrkräfte übersetzte oder selbst erstellte Arbeitsmaterialien austauschen und ihren Fundus vergrößern.

Im ersten Schuljahr hat Schriftlichkeit generell eine geringe Bedeutung. Sobald für den Immersionsunterricht jedoch Arbeitsmaterialien erstellt werden, die auch von den SuS gelesen werden können, sollten diese in den Zielsprachen verfasst sein.

Die Projektlehrkräfte aus Ostfriesland erlernten die Schreibung des ostfriesischen Niederdeutsch beispielsweise anhand der Schreibregeln, die 2010 von einer Arbeitsgruppe der Ostfriesischen Landschaft erarbeitet und 2015 im Plattdeutsch-Hochdeutschen Online-Wörterbuch für Ostfriesland www.platt-wb.de umgesetzt wurden. Die Lehrkräfte aus dem Saterland orientierten sich am Friesischen Sprachkurs Seeltersk von Johanna Evers und am Saterfriesischen Wörterbuch von Marron C. Fort (vgl. zu den niederdeutschen und saterfriesischen Sprachkursen die Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Niederdeutsche/Saterfriesische Lehrkompetenz“).

Die Projektlehrkräfte erstellten zu bestimmten Themen selbst Arbeitsmaterialien in den Zielsprachen, was stets einen erhöhten Arbeitsaufwand bedeutete. Sie arbeiteten zudem mit Schulbüchern, die in der Regel nicht in den Zielsprachen verfasst sind. Texte und Aufgaben wurden teilweise übersetzt.
Die Rechtschreibkompetenz der SuS in den Zielsprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch wurde im Modellversuch nicht bewertet. Allgemein bezieht sich die Benotung im Immersionsunterricht nicht auf die Unterrichtssprache, da es sich nicht um Fachunterricht für die Sprache handelt.

6. Kinder mit Migrationshintergrund und mit besonderem Förderbedarf

6.1 Wie lassen sich Kinder mit Migrationshintergrund und Flüchtlingskinder ohne Deutschkenntnisse in den Immersionsunterricht integrieren?

Kinder mit Migrationshintergrund können von ihren Anlagen her wie Kinder ohne Migrationshintergrund am Immersionsunterricht teilnehmen. Können sie sowohl Hochdeutsch als auch die im Immersionsunterricht gebrauchte Sprache nicht verstehen und sprechen, sollten sie trotzdem von Beginn an am Unterricht mit beiden Sprachen teilnehmen. Wie für sie stellt die neue Sprache ebenfalls für die Kinder ohne Migrationshintergrund eine Fremdsprache dar, die von Anfang an erlernt werden muss. Das gemeinsame Erlernen einer neuen Sprache im Immersionsunterricht kann somit ein integratives Moment für alle SuS der Klasse haben: Alle lernen zusammen etwas von Grund auf neu. Somit wird die Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation und Zusammenarbeit mit Menschen anderer Kulturen geschaffen. Sollten die Kinder mit Migrationshintergrund und Flüchtlingskinder ohne Deutschkenntnisse nicht am Immersionsunterricht teilnehmen wollen, kann die Schule ein Ersatzprogramm für diese Kinder anbieten.
Kinder sind in der Lage, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erlernen, weshalb sie mit dem zeitgleichen Erlernen gleich mehrerer neuer Sprachen kein Problem haben. Die Eltern des eingewanderten Kindes sollten zu Hause allerdings in ihrer Muttersprache mit dem Kind sprechen. Einerseits können die Eltern diese Sprache am besten sprechen und somit richtig vermitteln, andererseits verliert das Kind den Sprachkontakt so nicht und wird mit Deutsch und einer weiteren Sprache, die immersiv unterrichtet wird, mindestens dreisprachig.
Die Lehrkraft sollte zudem die Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund in den Immersionsunterricht einbinden (vgl. Kap. 2.2 der vorliegenden Handreichung). Darüber hinaus birgt das Erlernen der Regional- und Minderheitensprachen der jeweiligen Region besonders für Kinder mit Migrationshintergrund eine Chance: Können sie beispielsweise Niederdeutsch sprechen und bewerben sich in einem Handwerksbetrieb oder einer Alterspflegeeinrichtung in Ostfriesland, haben sie einen deutlichen Vorteil gegenüber einsprachigen Mitbewerbern. Zudem wird der Kontakt zu den Kollegen und den Kunden auf diese Weise erleichtert.

6.2 Wie integriere ich Kinder mit besonderem Förderbedarf und Lernproblemen („I-Kinder“) in den Immersionsunterricht?

Kinder mit besonderem Förderbedarf und mit Lernproblemen können von ihren Anlagen her wie Kinder ohne besonderen Förderbedarf und ohne Lernprobleme am Immersionsunterricht teilnehmen. Im Modellversuch zeigte sich, dass die Kinder mit besonderem Förderbedarf keine Schwierigkeiten im Umgang mit einer zweiten Sprache als Unterrichtssprache haben und problemlos integriert werden können. Sie sind teilweise schon durch das häusliche Umfeld mehrsprachig. Der Immersionsunterricht förderte die Stärken dieser Kinder und gab ihnen Sicherheit und Anerkennung. Probleme ergaben sich beim Lesen und Schreiben. Deshalb wurden bestimmte Arbeitsaufträge in ihrem Schwierigkeitsgrad angepasst; dieser Punkt ist jedoch generell eher unabhängig von der Unterrichtssprache zu betrachten.
Jedes Kind lernt nach seinen Möglichkeiten, wenn es entsprechend gefördert wird.

Vgl. zu diesem Themenfeld das einschlägige Kapitel 2.5 in der Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Frühe Mehrsprachigkeit/Bilingualer Unterricht“.

7. Die Immersionslehrkraft

7.1 Vorbereitung auf den Immersionsunterricht: Aktionsplan – was brauche ich?

Wenn eine Lehrkraft beschließt, Immersionsunterricht zu erteilen, ist eine sorgfältige konzeptionelle Planung notwendig. Grundsätzlich kann sie sich zunächst Unterstützung bei den Beraterinnen und Beratern der Niedersächsischen Landesschulbehörde für Niederdeutsch und Saterfriesisch holen. Diese bieten Schulen aller Schulformen Unterstützung an, u. a. bei der Planung regionalsprachlichen Immersionsunterrichts und bei der Schärfung des Schulprofils in Sachen Mehrsprachigkeit.

Eine Beratungsanfrage kann bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde gestellt werden:

https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/unterricht-faecher/schulformuebergreifende-beratung/region-im-unterricht [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

1. Rechtliche Rahmenbedingungen

Zunächst sollte die Lehrkraft prüfen, welche Rahmenbedingungen das jeweilige Bundesland vorgibt. Gibt es beispielsweise einen Erlass als rechtliche Grundlage für das, was geplant ist? Existieren curriculare Vorgaben, an denen ich mich orientieren kann?

Das Land Niedersachsen hat 2011 den Erlass „Die Region und ihre Sprachen im Unterricht“ verabschiedet:

https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/unterricht-faecher/schulformuebergreifende-beratung/region-im-unterricht/material/erlass-die-region-und-ihre-sprachen-im-unterricht [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]

Dieser Erlass stellt beispielsweise die rechtliche Grundlage für Immersionsunterricht dar.

Darüber hinaus existieren für Niederdeutsch und Saterfriesisch zwei Curricula:

https://www.schoolmester.de/index.php?id=200 [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]

Zudem sind basierend auf den Erfahrungen des Modellprojektes „Curriculare Vorgaben für Immersionsunterricht in der Grundschule“ entwickelt worden.

2. Rahmenbedingungen der Schule

In einem nächsten Schritt sollte die Lehrkraft prüfen, welche Rahmenbedingungen die Schule vorgibt, an der sie unterrichtet. Stehen die Schulleitung und das Kollegium hinter dem Vorhaben, Immersionsunterricht mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch zu erteilen oder müssen sowohl die Schulleitung als auch das Kollegium überzeugt werden? Bedarf das Vorhaben der Zustimmung der Schulkonferenz?

Im Zuge des Modellprojektes informierten die Projektlehrkräfte die Schulleitungen und das Kollegium im Rahmen von Gesprächen, Dienstversammlungen, Konferenzen oder Infoabenden, indem beispielsweise die Projektleitung, Lehrkräfte aus der Praxis oder Mitarbeiter entsprechender Universitäten Kurzvorträge hielten und Fragen beantworteten.

Um diese Infoveranstaltungen anschaulicher zu machen und um das Modellprojekt zu dokumentieren ließ die Ostfriesische Landschaft einen Film über die Immersionsmethode mit Niederdeutsch als Unterrichtssprache produzieren. Dafür ließ sie zwei Klassen des Modellprojektes von 2012 bis 2016 von einem Kamerateam begleiten. Dieser Informationsfilm steht seit 2016 kostenlos auf www.youtube.com zur Verfügung und wird seitdem regelmäßig eingesetzt:

„Plattdeutsch in der Grundschule". Ein Film von Hanne Klöver. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Veröffentlicht auf:

https://www.youtube.com/watch?v=DrY9zZ3HSu8 [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]

Lehrkräfte sollten zudem darauf gefasst sein, dass es auch während des laufenden Schuljahres zu Konflikten mit dem Kollegium kommt und sie vor allem mit dem Neid anderer umgehen müssen. Dieser Neid beruht zumeist auf der Tatsache, dass sich oftmals bildungsnahe Familien für den Immersionsunterricht entscheiden und so sog. „Eliteklassen" entstehen können. Diesen Konflikten sollte grundsätzlich im Dialog begegnet werden oder im Gespräch mit allen Kollegen, je nach Situation auch unter Anwesenheit der Schulleitung. Neid ist grundsätzlich ein Problem des Gegenübers, mit dem man sich auseinandersetzen muss. Dementsprechend sollte der neidischen Lehrkraft zunächst mit Verständnis begegnet werden, sodass man in einem nächsten Schritt seine eigene Arbeit transparenter für diese Person machen kann. Sie kann beispielsweise im eigenen Unterricht hospitieren.
Eine andere Möglichkeit, Neid im Kollegium zu vermeiden, liegt in den Händen der Schulleitung. Sollte es in einem Jahrgang zur Einrichtung von Klassen kommen, die immersiv mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Sprache unterrichtet werden, könnte in der Parallelklasse oder in den Parallelklassen des Jahrgangs eine andere Besonderheit eingeführt werden, zum Beispiel „Bläserklassen" unter dem Schwerpunkt „Musik".

3. Zustimmung der Eltern

Eine wichtige Voraussetzung für Immersionsunterricht ist die Zustimmung der Eltern, deren Kinder immersiv mit Niederdeutsch und Saterfriesisch unterrichtet werden sollen. Im Erlass „Die Region und ihre Sprachen im Unterricht" wird eindeutig geregelt, dass alle Erziehungsberechtigten der SuS einer Klasse ihre Zustimmung geben müssen.

Nur: Wie lassen sich Eltern überzeugen, ihre Kinder in den Unterricht mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache zu geben, weil es „nur" Niederdeutsch oder Saterfriesisch ist und nicht Englisch?

Den Eltern der Kinder, die die Möglichkeit erhalten, ihre Kinder am Unterricht mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache teilhaben zu lassen, sollten vor Beginn des Immersionsunterrichtes z. B. im Rahmen eines Elternabends die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung aufgezeigt werden. Dies kann durch die jeweilige Lehrkraft oder durch Personen von außen (z. B. durch andere Lehrkräfte aus der Praxis, durch

Wissenschaftler, renommierte Institutionen der Region wie der Ostfriesischen Landschaft) geschehen. In diesen Informationsveranstaltungen sollte den Eltern zum einen die Methode „Immersion“ erläutert werden. Zum anderen sollte ihnen bewusst gemacht werden, dass die nachhaltigen Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung von der jeweiligen Sprache unabhängig sind (ein wichtiger Vorteil: Bildung eines großen Sprachzentrums, das die Anlage darstellt auch später im Leben einfacher weitere Sprachen zu erlernen). Dabei sollten die Vorteile der Regional- und Minderheitensprachen als Unterrichtssprachen benannt werden (Lehrkraft spricht diese in alltagstauglicher Qualität, Sprache kann im Umfeld der Kinder erlebt werden etc.). Über diese Informationen hinaus sollten die Eltern mit Informationsmaterialien (Flyer, Broschüren etc.), Literatur- und Filmhinweisen versorgt werden. Bewährt hat es sich im Zuge des Projektes „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“, die Informationen bereits beim ersten Elternabend vor der Einschulung zu präsentieren, damit möglichst alle Eltern erreicht werden.

Lassen sich die Erziehungsberechtigten überzeugen, sodass sie dem Immersionsunterricht zustimmen, sollte die Lehrkraft darauf achten, diese in den Niederdeutsch- und Saterfriesischunterricht miteinzubeziehen. Wie kann eine Lehrkraft die Erziehungsberechtigten einbeziehen?

Neben der Aufklärung über die nachhaltigen Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung ist es hilfreich, den Eltern darzulegen, wie sie unterstützend wirken können. Dabei müssen die Eltern die Zielsprachen des Immersionsunterrichts selbst nicht beherrschen, auch häusliches Üben wie Vokabeltraining ist nicht notwendig. Beherrschen Eltern, Großeltern und weitere den Kindern nahestehenden Personen jedoch die Regionalsprachen, können diese durch die Kenntnisse der Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung für das Kind motiviert werden, selbst verstärkt die Regionalsprachen im häuslichen Umfeld mit diesem zu sprechen. So wird die Familie in Sachen Sprache zum außerschulischen Lernort (vgl. Kap. 9.2 der vorliegenden Handreichung). Die nachhaltigen Vorteile werden so verstärkt ausgebildet und verstetigt. Darüber hinaus können Eltern und Großeltern als Sprachpaten für die immersiv unterrichteten Klassen fungieren, indem sie beispielsweise regelmäßig die Klassen besuchen und verschiedene Aktivitäten mit den Kindern vornehmen (vorlesen, gemeinsam singen, frühstücken etc.). Kinder, die im häuslichen Umfeld nicht mit den Regionalsprachen in Kontakt kommen, erleben somit, dass es neben ihnen selbst weitere Sprecher dieser Sprachen gibt. Sie erhalten außerdem die Gelegenheit, die Sprache auch von anderen zu hören und mit anderen zu sprechen. Eltern und Großeltern sollten zudem zu weiteren Aktivitäten der Klassen eingeladen werden (Lesewettbewerbe, Schulfeste etc.). Finden beispielsweise auf Schulfesten Auftritte der Kinder statt, in denen etwas in den Regionalsprachen vorgetragen wird, erlebt die Familie den Erfolg des Kindes hinsichtlich des Spracherwerbs mit. Dies ist zudem eine Möglichkeit, bestehende Vorurteile gegenüber dem Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch entgegenzuwirken.

4. Beherrschung der Zielsprache

Eine weitere Voraussetzung für eine Lehrkraft, Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch als Unterrichtssprache zu erteilen, ist die Beherrschung der Zielsprache zu Beginn des Immersionsunterrichts. Diese sollte in alltagstauglicher Qualität beherrscht werden (mindestens Niveaustufe B 2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)), um sowohl die Sprache selbst als auch die

Fachinhalte in niederdeutscher oder saterfriesischer Sprache korrekt zu vermitteln. Muttersprachler können sofort mit dem Immersionsunterricht beginnen, sie müssen ggf. die Rechtschreibung erlernen (vgl. Kap. 5 der vorliegenden Handreichung); es ist zu empfehlen, diesen Lernprozess ebenfalls vor Beginn des Immersionsunterrichts soweit als möglich abzuschließen.

Alle Projektlehrkräfte hatten vor Beginn der Modellregion überwiegend Hochdeutsch als Unterrichtssprache gebraucht, sodass sie sich daran gewöhnen mussten, bestimmte Fächer nur auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch zu unterrichten. Hinzu kam, dass das aktive Sprachniveau der Lehrkräfte sehr heterogen war. Für einige ist Niederdeutsch oder Saterfriesisch ihre Muttersprache; diese Lehrkräfte konnten sogleich mit dem Unterricht in der Zielsprache beginnen. Die jeweils zweite Lehrkraft hatte entweder ein passives Sprachvermögen, das aktiviert werden musste, oder sie musste die Sprache ganz neu erlernen (sog. „Tandemprinzip"). Alle Lehrkräfte mussten die Schreibung der Sprachen verbessern oder ganz neu erlernen, um Unterrichtsmaterial, das es in den Zielsprachen kaum gab und überwiegend neu erarbeitet werden musste, zu entwickeln. Deshalb war die Teilnahme an den niederdeutschen Schreibkursen für alle Projektlehrkräfte verpflichtend (vgl. Kap. 5 der vorliegenden Handreichung).
Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen machten es zu Anfang des Modellprojektes nötig, Sprachkurse zu entwickeln, die alle Lehrkräfte mündlich und schriftlich auf ein gutes Sprachniveau brachten. Dieses sollte gewährleisten, den Grundschulkindern, die am Projekt teilnehmen sollten, die geforderten Fachinhalte korrekt in den Zielsprachen zu vermitteln. Diese Sprachkurse werden eingehend in der Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Niederdeutsche/Saterfriesische Lehrkompetenz" erläutert.

Wenn eine Lehrkraft nicht die Möglichkeit hat, Sprachkurse zu besuchen (teilweise werden an den Volkshochschulen Sprachkurse für den niederdeutschen oder saterfriesischen Spracherwerb angeboten), lässt sich die Sprache auch mithilfe von Sprachlehrbüchern und Wörterbüchern erlernen. Zusätzlich wird empfohlen, sich Muttersprachler als Gesprächspartner zu suchen, um den eigentümlichen Klang der jeweiligen Sprache zur gelesenen Schrift zu erlernen und um sich selbst daran zu gewöhnen, die Sprache aktiv anzuwenden.

Hier eine Übersicht über Sprachlehrbücher für den niederdeutschen und saterfriesischen Spracherwerb sowie Wörterbücher für beide Sprachen in Auswahl:

Lehrbücher für den niederdeutschen und saterfriesischen Spracherwerb in Auswahl

Amery, H.: Mien eerste dusend Woorden. Oostfreesk Plattdüütsk. Mit Biller van Stephen Cartwright. Plattdüütsk van Elke Brückmann, Ilse Gerdes un Anita Willers. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Aurich 2017.

Arbatzat, H.: Platt dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene. Hamburg 2016.

Borssum, G. v.: Doon deit lehren! (II 1 und II 2). Plattdeutsch in den Schulformen der Sekundarstufe 1. Erster Halbband: Texte und Sprachbetrachtung. Zweiter Halbband: Szenisches Gestalten, Musik, Projekte. Entstanden im Pilotprojekt „Plattdeutsch in der Schule". Aurich 1996.

Eschen, H.: Plattdeutsch sprechen und verstehen. En Spraaklehrbook. Oldenburg 2016.

Evers, J.: Friesischer Sprachkurs. Seeltersk. Bearbeitet vom Arbeitskreis Saterfriesisch. Hrsg. vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur und der Oldenburgischen Landschaft. Barßel 2011. Vorlage: Arfsten, Antje/Petersen, Adeline: Nordfriesischer Sprachkurs. Entstanden im Nordfriisk Intstituut. Bräist/Bredstedt 2007.

Franken, U.: Doon deit lehren! (I). Plattdeutsch in der Grundschule und Orientierungsstufe. Entstanden im Pilotprojekt „Plattdeutsch in der Schule". Aurich 1996.

Knabe, H./Nath, C.: Nu man to! En Spraaklehrbook in 12 Lessen. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Aurich 2014.

Knabe, H./Nath, C.: Nu man to! Vörkurs un Arbeidsbladen to 't Spraaklehrbook van Herma Knabe un Cornelia Nath. 3. Auflage. Aurich 2004.

Niederdeutsche und saterfriesische Wörterbücher in Auswahl

Buurman, O.: Hochdeutsch-plattdeutsches Wörterbuch. Auf der Grundlage ostfriesischer Mundart. Neumünster 1962 – 1993.

Byl, J./Brückmann, E.: Ostfriesisches Wörterbuch Plattdeutsch/Hochdeutsch. Oostfreesk Woordenbook. Plattdütsk/Hoogdütsk. Leer 1992.

Fort, M. C.: Saterfriesisches Wörterbuch. Mit einer phonologischen und grammatischen Übersicht. 2., vollständig überarbeitete und stark erweiterte Auflage. Hamburg 2015.

Kramer, P.: Düütsk – Seeltersk. Woudelieste (Skrieuwwiese 2010).

De Vries, G.: Ostfriesisches Wörterbuch. Hochdeutsch/Plattdeutsch. Oostfreesk Woordenbook. Hoogdütsk/Plattdütsk. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Leer 2000.

Im Internet:

www.platt-wb.de (Plattdeutsches – Hochdeutsches Online-Wörterbuch für Ostfriesland von der Ostfriesischen Landschaft, auf der Grundlage des Ostfriesischen Wörterbuches von Gernot de Vries, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, der Stiftung Niedersachsen und dem Verein Oostfreeske Taal i. V.)

www.saterfriesisches-wörterbuch.de (Saterfriesisches Wörterbuch vom Seelter Buund auf der Grundlage des Saterfriesischen Wörterbuches von Marron Fort, gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur)

Vgl. auch die Materialien zur Fortbildung „Plattdüütsch Schrieven" am 14.11.2018 in Lüneburg:

https://www.schoolmester.de/index.php?id=238

5. Von Erfahrungen mit der Immersionsmethode profitieren

Die Lehrkraft, die Immersionsunterricht erteilen möchte, sollte im Vorfeld Informationen über die Immersionsmethode sammeln. Dabei sollte sie sich mit Methoden auseinandersetzen, die bereits für den Immersionsunterricht erprobt worden sind (vgl. Kap. 3.2 der vorliegenden Handreichung) und bei erfahrenen Lehrkräften im Immersionsunterricht hospitieren.

Im Zuge der Qualifizierungskurse zu dem Themenkomplex „Mehrsprachigkeit und Immersion“ unternahmen die Projektlehrkräfte der Modellregion eine Studienfahrt in die niederländische Provinz Friesland. Diese wirbt für Mehrsprachigkeit und zeigt ein Gesamtpaket zum Sprachmarketing auf, um das Friesische zu stärken. Die Provinz ist mit Niederländisch und Friesisch offiziell zweisprachig, wobei in der Regel Englisch als dritte Sprache hinzukommt. Bereits seit 1980 ist Friesisch in den Grundschulen ein Pflichtfach. Durch den Kontakt zu Wissenschaftlern an der Fryske Akademy/Mercator Forschungszentrum für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit in Leeuwarden konnten vier Hospitationsschulen in der Region gefunden werden, die den Projektlehrkräften einen Eindruck der Arbeit an den dreisprachigen Basisschulen vermittelten. Eine Aufarbeitung der Eindrücke aus den Schulen erfolgte in der Fryske Akademy in Kleingruppen.
Der zusätzliche Besuch beim Afûk Verlag (Algemiene Fryske Ûnderrjocht Kommisje, übersetzt: Allgemeine Friesische Bildungskommission), der bereits 1924 gegründet wurde und der vorwiegend Material für Kindergärten und Schulen entwickelt, bot ein reichhaltiges Angebot, das inspirieren und Mut machen sollte für die Erarbeitung von niederdeutschem und saterfriesischem Material.

Darüber hinaus nahmen die Projektlehrkräfte an den Netzwerktreffen der Modellregion teil, die die Projektleitung ausrichtete, wie auch an den Arbeitskreisen, die das Regionale Pädagogische Zentrum der Ostfriesischen Landschaft regelmäßig anbietet. Hier kommt es zum Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte, die Immersionsunterricht erteilen oder andere Angebote mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch an Schulen machen. Außerdem wurden verschiedene Fortbildungen des Kompetenzzentrums für Lehrerfortbildungen von den Lehrkräften besucht.

Kompetenzzentren für Lehrerfortbildungen sowie Arbeitskreise mit dem Themenschwerpunkt Niederdeutsch und Saterfriesisch in der Schule werden niedersachsenweit angeboten und für den gegenseitigen Austausch empfohlen. Eine Übersicht der Kompetenzzentren findet sich hier:

https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/lehrkraefte/fortbildung
[zuletzt aufgerufen am 7.11.2018]

6. Unterrichtsmaterialien

Die Lehrkraft sollte sich zudem darüber informieren, ob es bereits Unterrichtsmaterialien für den Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch gibt, wo sie diese erhält oder wie sie diese selbst entwickelt.

In Niedersachsen gibt es beispielsweise das Onlineportal www.schoolmester.de – Angebote und Materialien für Niederdeutsch und Saterfriesisch in der Schule, angeboten vom Verein Platt und Friesisch in der Schule e. V. Hier können Lehrkräfte ihre erarbeiteten

Materialien einschicken, sodass diese kostenlos anderen Lehrkräften zum Herunterladen zur Verfügung gestellt werden. Auch die Lehrkräfte der Modellregion haben diverses Material auf dieser Website zur Verfügung gestellt. Ebenfalls finden Lehrkräfte für verschiedene Klassenstufen auf www.plattolio.de, auf den Internetseiten des Regionalen Pädagogischen Zentrums der Ostfriesischen Landschaft, https://www.ostfriesischelandschaft.de/269.html, und auf www.plattförkinner.de von Heidrun Schlieker Unterrichtsmaterial.

Auch wird in den unter 5. genannten Arbeitskreisen und Kompetenzzentren stets Lehrmaterial gemeinsam mit anderen Lehrkräften entwickelt.

Generell gilt: Alle Unterrichtsmaterialien, die in hochdeutscher Sprache vorhanden sind, können ins Niederdeutsche oder Saterfriesische übersetzt werden. Dies bedeutet vor allem zu Beginn des Erlernens der niederdeutschen und saterfriesischen Rechtschreibung einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte, da oftmals geeignetes Unterrichtsmaterial für bestimmte Unterrichtseinheiten fehlt.

7. Einrichtung von Immersionsklassen

Wenn die Erziehungsberechtigten aller Kinder einer Klasse der Teilnahme des Kindes am Immersionsunterricht zugestimmt haben, kann eine Immersionsklasse eingerichtet werden (vgl. 7.1, 3. der vorliegenden Handreichung). Um den Unterricht und den Einsatz bestimmter Methoden besser planen zu können, sollte die Lehrkraft zunächst mithilfe eines Fragebogens ermitteln, ob die Kinder bereits Niederdeutsch, Saterfriesisch oder weitere Sprachen aktiv oder passiv beherrschen (vgl. Kap. 7.2 der vorliegenden Handreichung). Zudem sollte die Lehrkraft darauf achten, dass kein Schüler, z. B. mit Migrationshintergrund oder besonderem Förderbedarf, vom Immersionsangebot ausgeschlossen wird, da die Methode für alle Kinder geeignet ist (vgl. Kap. 6 der vorliegenden Handreichung).
Gemeinsam mit der Schulleitung und dem Kollegium sollte darauf geachtet werden, dass bei Zweizügigkeit der Grundschule die Immersionsklasse von Anfang an etwas größer ist als die einsprachige Parallelklasse. SuS, die zu einem späteren Zeitpunkt – z. B. durch Zuzug – in den Jahrgang kommen, können dann in die einsprachige Klasse aufgenommen werden, wenn die Eltern nicht möchten, dass ihr Kind am Immersionsunterricht teilnimmt. Ebenfalls sollte mit der Schulleitung und dem Kollegium darauf geachtet werden, dass die einsprachige Parallelklasse ebenfalls einen Schwerpunkt erhält, damit der Immersionsklasse nicht vor Neid der Vorwurf der Eliteklasse gemacht werden kann (vgl. Kap. 7.1, 2. der vorliegenden Handreichung).
Darüber hinaus sollte die Lehrkraft bereits vor Beginn des Immersionsunterrichts die Mehrsprachigkeit im Klassenraum sichtbar machen (vgl. Kap. 8 der vorliegenden Handreichung).

8. Durchhaltevermögen!

Die Lehrkraft, die damit beginnt die Immersionsmethode anzuwenden, braucht Durchhaltevermögen. Einige Dinge funktionieren nicht von Anfang an perfekt.
Geduld benötigt eine Lehrkraft beispielsweise dann, wenn es darum geht, dass die SuS die Zielsprache aktiv sprechen. Sie muss sich immer darüber bewusst sein, dass die SuS im Immersionsunterricht drei typische Entwicklungsstufen durchlaufen. Zunächst kommt es

zu einer Vermischung der beiden Sprachen (Klasse 1), dann folgt das Unterscheiden zwischen beiden Sprachen (Klasse 2 bis Klasse 3), bis die SuS in der dritten Phase gelernt haben, beide Sprachen als eigene „Sprachsysteme“ zu behandeln (Klasse 4). Diese Entwicklungsstufen können bei der Lehrkraft besonders am Anfang Ängste wecken, die SuS zu überfordern. Der konsequente und kontinuierliche Einsatz der Zielsprache führt jedoch im Laufe der Zeit zu einer sprachlichen Entwicklung der Kinder, die sie befähigt situationsangemessen in der einen oder anderen Sprache zu agieren.

Die Projektlehrkräfte, die vor Projektstart zumeist in hochdeutscher Sprache unterrichtet hatten, berichteten zum Beispiel, dass es ihnen schwerfällt, im Niederdeutschen oder Saterfriesischen zu bleiben und nicht wieder automatisch ins Hochdeutsche zu wechseln. Mit den Projektschuljahren gewöhnten sie sich an die neuen Unterrichtssprachen, u. a. mit der Unterstützung verschiedener Methoden wie einer Handpuppe, die ausschließlich Niederdeutsch oder Saterfriesisch sprach, oder einem Schild an der Tafel, das an die aktuelle Unterrichtssprache erinnerte (vgl. Kap. 3.2, d) der vorliegenden Handreichung).

Die Projektlehrkräfte berichteten zudem, dass es für sie im Allgemeinen hilfreich war, wenn sie die immersiv unterrichtete Klasse ausschließlich in den Fächern unterrichteten, die immersiv unterrichtet werden sollten. So wurde sowohl für die SuS als auch für die Lehrkraft das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ realisiert.

Großer Geduld und Ausdauer bedarf es zudem bei der Erstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial. Auch wenn es auf Onlineplattformen wie www.schoolmester.de oder www.plattolio.de bereits einen Fundus an Material gibt und immer mehr Material entwickelt wird, fehlen für diverse Unterrichtseinheiten in verschiedenen Fächern Arbeitsmaterialien in niederdeutscher oder saterfriesischer Sprache. Eine Lehrkraft muss somit stets einen „Extra-Arbeitsaufwand“ betreiben. Dies ist besonders dann mühsam, wenn die Rechtschreibung der Unterrichtssprache gerade erst erlernt wird.

Mühsam ist zudem, immer wieder darauf gefasst zu sein, sich mit Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten und mit Kollegen auseinanderzusetzen. Schwierig kann es überdies werden, weitere Kollegen dafür zu gewinnen, selbst die Immersionsmethode auszuprobieren.

Als besonders wichtig wurde von den Projektlehrkräften immer wieder der gegenseitige Erfahrungsaustausch in Netzwerktreffen und bei Arbeitskreistreffen beschrieben. Probleme konnten benannt und Strategien zum Umgang mit ihnen erarbeitet werden. Zudem motivierten die Netzwerktreffen dazu, durchzuhalten, da alle Lehrkräfte im Großen und Ganzen dieselben Schwierigkeiten hatten. Deshalb möchte diese Handreichung den gegenseitigen Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrkräften nachdrücklich empfehlen.

7.2 Vorbereitung auf den Immersionsunterricht/die Einrichtung von Immersionsklassen:

Checkliste (basierend auf den vorherigen Ausführungen in Kap. 7.1)

1. Rechtliche Rahmenbedingungen geklärt ☐

1.1 Gibt es einen Erlass, der Immersionsunterricht zulässt?

1.2 Gibt es curriculare Vorgaben für Immersionsunterricht mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch?

2. Rahmenbedingungen der Schule geklärt ☐

2.1 Stehen Schulleitung und Kollegium hinter der Idee, Immersionsunterricht zu erteilen?

2.2 Bedarf das Vorhaben der Zustimmung der Schulkonferenz?

2.3 Evtl. Durchführung einer Informationsveranstaltung zu den Themen „Immersion und frühe Mehrsprachigkeit".

3. Zustimmung der Eltern ☐

3.1 Einverständniserklärung für den Immersionsunterricht vorbereitet. (vgl. Kap. 7.3).

3.2 Evtl. Durchführung einer Informationsveranstaltung zu den Themen „Immersion und frühe Mehrsprachigkeit".

4. Beherrschung der Zielsprache ☐

4.1 Beherrsche ich die Zielsprache mündlich in alltagstauglicher Qualität?

4.2 Beherrsche ich die Rechtschreibung der Zielsprache?

5. Erfahrungen mit der Immersionsmethode ☐

5.1 Habe ich mich ausreichend mit erprobten Methoden für den Immersionsunterricht auseinandergesetzt?

5.2 Habe ich bei erfahrenen Lehrkräften im Immersionsunterricht hospitiert?

6. Unterrichtsmaterialien ☐

6.1 Habe ich mir bereits einen Fundus an Unterrichtsmaterial angelegt?

6.2 Habe ich mir bereits Onlineportale, die Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen, angesehen?

7.3 Zustimmung der Erziehungsberechtigten zum Immersionsunterricht/Fragebogen zur Ermittlung des sprachlichen Umfeldes Ihres Kindes

Name des Kindes: _____

Schule: _____ Zurzeit Klasse: _____

Die zutreffenden Antworten bitte jeweils ankreuzen!

1. Deutsch

a) Wer kann in Ihrer Familie Deutsch sprechen?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

b) Wer spricht das Kind auf Deutsch an?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

c) Ihr Kind kann Deutsch

O nicht verstehen
O ein wenig verstehen
O überwiegend verstehen
O sehr gut verstehen
O nicht sprechen
O ein wenig sprechen
O einigermaßen sprechen
O sehr gut sprechen

2. Plattdeutsch/Saterfriesisch

a) Wer kann in Ihrer Familie Plattdeutsch/Saterfriesisch sprechen?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

b) Wer spricht das Kind auf Plattdeutsch/Saterfriesisch an?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

c) Ihr Kind kann Plattdeutsch/Saterfriesisch

O nicht verstehen
O ein wenig verstehen
O überwiegend verstehen
O sehr gut verstehen
O nicht sprechen
O ein wenig sprechen
O einigermaßen sprechen
O sehr gut sprechen

3. Weitere Sprachen

Werden in Ihrer Familie weitere Sprachen gesprochen? *(Wenn nicht, weiter mit 4)*

Wenn ja, welche? **Sprache A** _____

Sprache B _____

3.1.a) Wer kann in Ihrer Familie Sprache A sprechen?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

b) Wer spricht das Kind in Sprache A an?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

c) Ihr Kind kann Sprache A

O nicht verstehen
O ein wenig verstehen
O überwiegend verstehen
O sehr gut verstehen
O nicht sprechen
O ein wenig sprechen
O einigermaßen sprechen
O sehr gut sprechen

3.2 Sprache B

a) Wer kann in Ihrer Familie Sprache B sprechen?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

b) Wer spricht das Kind in Sprache B an?

O Mutter des Kindes
O Vater des Kindes
O Großmutter mütterlicherseits
O Großvater mütterlicherseits
O Großmutter väterlicherseits
O Großvater väterlicherseits

c) Ihr Kind kann Sprache B

O nicht verstehen
O ein wenig verstehen
O überwiegend verstehen
O sehr gut verstehen
O nicht sprechen
O ein wenig sprechen
O einigermaßen sprechen
O sehr gut sprechen

4. Sind Sie damit einverstanden, dass Ihr Kind im Rahmen des Projektes teilweise auf Plattdeutsch/Saterfriesisch unterrichtet wird?

O ja
O nein
O egal

5. Mit welchem weiteren Kind möchte Ihr Kind in einer Klasse sein?

Name _____

_____

Datum Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

7.4 Informationsveranstaltung zu den Themen „Immersion und frühe Mehrsprachigkeit“: Gute Argumente für den Elternabend

Auf eine Informationsveranstaltung zu den Themen Immersion und frühe Mehrsprachigkeit, die die Schulleitung, das Kollegium und/oder Erziehungsberechtigte von der Immersionsmethode überzeugen soll, sollte sich die Lehrkraft, die die Methode anwenden möchte, gut vorbereiten. Zum einen sollte sie sich selbst sehr gut mit den Themen auskennen, zum anderen sollte sie sich auf kritische Fragen und auf Kritik am Vorhaben vorbereiten.

Bei der Informationsveranstaltung sollte sich die Lehrkraft zum Einstieg vorstellen. Anschließend sollte sie einen kurzen und übersichtlichen Informationsvortrag halten, der folgende Punkte beinhalten sollte:

1. Rechtliche Rahmenbedingungen
2. Ergebnisse der Forschung zur frühen mehrsprachigen Erziehung
3. Wie funktioniert eine frühe mehrsprachige Erziehung?
4. Warum sind Nahsprachen für eine frühe mehrsprachige Erziehung geeignet?
5. Evtl. Rekurs auf Projekte wie „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“
6. Untermauerung des Gesagten mit (einem Ausschnitt aus) dem Film „Plattdeutsch in der Grundschule“. Ein Film von Hanne Klöver. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Veröffentlicht auf:
https://www.youtube.com/watch?v=DrY9zZ3HSu8 [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]
7. Vorstellung der Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung bzw. der Ziele des eigenen Immersionsunterrichts (Untermauerung dieser Vorteile und Ziele mit der Zusammenfassung der Ergebnisse aus vorangegangenen Projekten)

Die Darlegung dieser Punkte sollte deutlich machen, warum eine Lehrkraft dazu motiviert ist, Immersionsunterricht zu erteilen.

Inhalte zu den einzelnen Punkten:

1. Rechtliche Rahmenbedingungen:

Europapolitisch:
- 1999 tritt die Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland in Kraft.
- Niederdeutsch wird als Regionalsprache, Saterfriesisch als Minderheitensprache in die Charta aufgenommen.
- Beide Sprachen sollen geschützt und gefördert werden

Die EU formuliert ein eigenes Sprachenziel: der „dreisprachige EU-Bürger“
- jeder Bürger/jede Bürgerin der EU soll mindestens drei Sprachen lernen: Muttersprache (Staatssprache), Nahsprache (Regionalsprache), Weltsprache (z. B. Englisch).

Landesschulpolitisch:
Niedersächsisches Schulgesetz von 1998 § 2 aus dem Bildungsauftrag der Schule:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, ... ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der

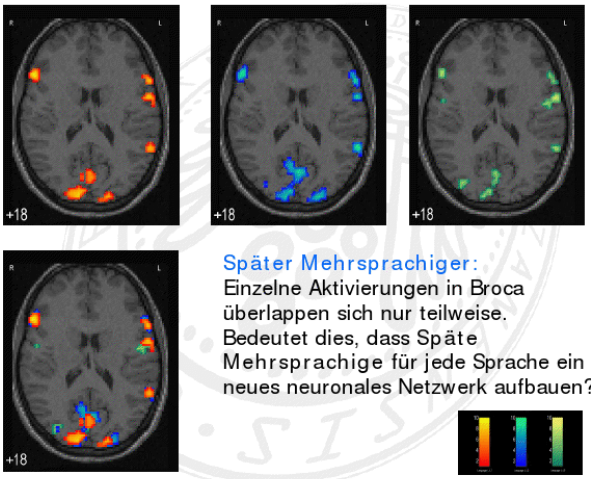
bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung des Niederdeutschen oder des Saterfriesischen zu entfalten (...).“

- 2011 wurde dieses Gesetz durch den Erlass „Die Region und ihre Sprachen im Unterricht“ unterstützt und Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch offiziell zugelassen.

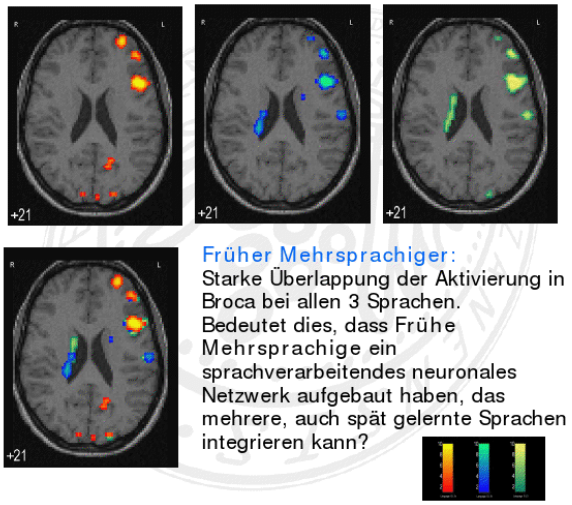
2. Ergebnisse der Forschung zur frühen mehrsprachigen Erziehung

- Die Vorteile früher Mehrsprachigkeit werden vor allem im Alter von 0 – 9 Jahren ausgebildet und bleiben bestehen, auch wenn der Kontakt mit einer der Sprachen später abbricht

- Grund: Das Sprachzentrum im Gehirn von Kindern entwickelt sich bei früher Mehrsprachigkeit anders als bei früher Einsprachigkeit



Später Mehrsprachiger:
Einzelne Aktivierungen in Broca überlappen sich nur teilweise.
Bedeutet dies, dass Späte Mehrsprachige für jede Sprache ein neues neuronales Netzwerk aufbauen?



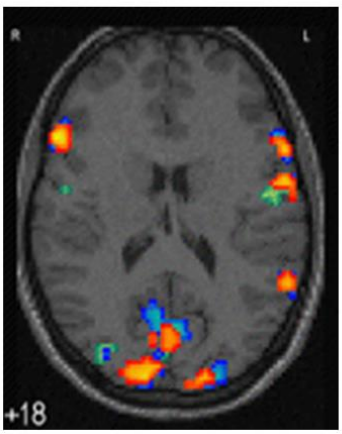
Früher Mehrsprachiger:
Starke Überlappung der Aktivierung in Broca bei allen 3 Sprachen.
Bedeutet dies, dass Frühe Mehrsprachige ein sprachverarbeitendes neuronales Netzwerk aufgebaut haben, das mehrere, auch spät gelernte Sprachen integrieren kann?

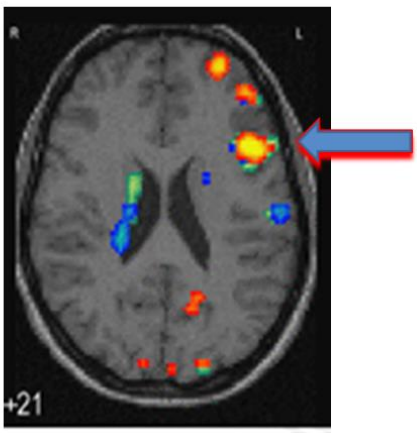
Zur Verfügung gestellt wurden diese Folien von Prof. Dr. R. Franceschini, Freie Universität Bozen. Hervorgegangen sind sie aus dem Projekt „Neurolinguistische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der Regio Basilensis“, das 2002 – 2004 vom Innovationsfonds der Universität Basel finanziert worden ist.

Später Mehrsprachiger
viele Sprachzentren, wenig Überlappungen

Früher Mehrsprachiger
wenige Sprachzentren, viele Überlappungen

Anlage dafür, auch später Fremdsprachen einfacher zu erlernen!!!





Das bedeutendste Ergebnis dieser Aufnahmen ist die Erkenntnis, dass sog. „frühe Mehrsprachige“ ein großes Sprachzentrum für alle Sprachen entwickeln (vgl. Folie 3, Pfeil auf Überlappung der Farben) anstatt wie sog. „späte Mehrsprachige“ mehrere kleine Sprachzentren für jede erlernte Sprache (vgl. Folie 2, eine Farbe = eine Sprache). Dieses große Sprachzentrum bleibt bei frühen Mehrsprachigen auch bei dem Abbruch des Kontaktes mit den Erstsprachen das ganze Leben lang erhalten. Es bildet die Anlage, in seinem ganzen Leben weitere Sprachen leichter zu erlernen, da mit diesem einen Sprachzentrum gearbeitet wird und nicht wie bei späten Mehrsprachigen ein neues Sprachzentrum für jede Sprache angelegt werden muss (vgl. Folie 2, eine Farbe = eine Sprache).

Vorteile in der Entwicklung des Gehirns bei frühen Mehrsprachigen:
- größere Bereiche des Arbeitsgedächtnisses werden aktiviert
- größere Bereiche des Ortes für Problemlösungen werden aktiviert
- positive Beeinflussung anderer kognitiver Prozesse, reichere Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit

3. Wie funktioniert eine frühe mehrsprachige Erziehung?

Immersion kommt von lateinisch „immersio“ und heißt eintauchen; daher wird in der Sprachwissenschaft davon gesprochen, dass die Kinder ein „Sprachbad“ nehmen.

Die Lehrmethode „Immersion“ bedeutet – ob zu Hause, im Kindergarten, in der Schule: Kontinuierlich spricht mindestens eine Person/eine Erzieherin/eine Lehrkraft mit dem Kind in der Zielsprache.

Konzept: „eine Person – eine Sprache“

4. Warum sind Nahsprachen für eine frühe mehrsprachige Erziehung geeignet?

- Rechtlicher Hintergrund ist vorhanden (vgl. 1. Rechtliche Rahmenbedingungen), dadurch sind Nahsprachen für das Bildungskonzept einer frühen mehrsprachigen Erziehung offiziell anerkannt.

Weitere Gründe:

- Eltern, Erzieher, Lehrkräfte können Nahsprachen in alltagstauglicher Qualität oder als Muttersprache sprechen.
- Damit eignen sich Nahsprachen besser als Sprachen für eine frühe mehrsprachige Erziehung als Fremdsprachen.
- Nahsprachen können im Umfeld erlebt, verstanden und gelegt werden; das Kind lernt schließlich durch Nachahmung und nutzt die sprachlichen Ressourcen seiner Umgebung.
- Kindern wird über Sprache ein Gefühl von Geborgenheit und Heimat vermittelt.

5. Evtl. Rekurs auf Projekte wie „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“

- Projektlaufzeit: 1. Februar 2012 bis Schuljahresende 2018/19, unterstützt vom Niedersächsischen Kultusministerium, Projektleitung Ostfriesische Landschaft.
- sieben Grundschulen in Ostfriesland und zwei Grundschulen im Saterland erteilten Immersionsunterricht in verschiedenen Fächern.
- Die Kinder einer Klasse eines Jahrgangs wurden von 2012 bis 2016 von Klasse 1 bis 4 in verschiedenen Fächern (z. B. Religion, Kunst, Mathe etc.) auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch unterrichtet; 2016 konnte nicht erneut an allen Schulen eine Immersionsklasse eingerichtet werden.

6. Untermauerung des Gesagten mit (einem Ausschnitt aus) dem Film „Plattdeutsch in der Grundschule“. Ein Film von Hanne Klöver. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Veröffentlicht auf:
https://www.youtube.com/watch?v=DrY9zZ3HSu8 [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]

7. Vorstellung der Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung bzw. der Ziele des eigenen Immersionsunterrichts

- Kinder zeigen keine Probleme mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache, auch wenn die Sprachen für sie ganz neu sind.
- Keine Beeinträchtigung der Fachinhalte; die Leistungen der Kinder waren/sind gleichwertig mit den Leistungen der einsprachigen Parallelklassen.
- Kinder sind sprachlich gewandter (zeigte sich z. B. in Aufsätzen im Deutschunterricht).
- Muttersprache leidet nicht, sondern profitiert.
- Kognitive Entwicklung profitiert, das Kind wird kognitiv flexibler und vielseitiger.
- Gemeinsam die Zielsprache als Fremdsprache über die Methode Immersion zu erlernen hat ein integratives Moment: Gemeinsam etwas Neues lernen.
- Kinder beginnen ab Klasse 3 „von sich aus“ Platt zu sprechen/auf Platt zu antworten.
- Kinder sind anderen Sprachen gegenüber toleranter, z. B. dem Englischen ab Klasse 3 gegenüber; sie haben keine Angst davor, Englisch zu sprechen bzw. eine weitere Sprache auszuprobieren (stellen eigenständig die Verbindung der Sprachen her).

Fragen und Ängste der Kollegen und Erziehungsberechtigten

Ist mein Kind mit dem Unterricht überfordert, wenn dieser in einer anderen Sprache erfolgt? Kann mein Kind zwischen zwei Sprachen hin- und herswitchen?
Kann mein Kind dem Fachunterricht in einer anderen Sprache folgen oder verpasst mein Kind etwas?
Beeinflusst eine neue Unterrichtssprache die Leistung des Kindes in anderen Fächern?
Bildet sich mit der Immersionsklasse eine Eliteklasse heraus, weil alle Kinder des Jahrgangs aus bildungsnahen Familien in diese Klasse gehen?

Die Erfahrungen mit der Immersionsmethode haben bisher unabhängig von der Unterrichtssprache in diversen Projekten gezeigt, dass kein Kind, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit besonderem Förderbedarf eingeschlossen, von mehreren Sprachen überfordert wird und problemlos zwischen den Sprachen hin- und

herswitchen kann. Viele Kinder wachsen bereits im häuslichen Umfeld mit mehreren Sprachen auf; in multilingualen Ländern wie der Schweiz ist Dreisprachigkeit seit Jahrhunderten alltäglich (vgl. hierzu z. B. das Kap. 2.1.1 der Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Frühe Mehrsprachigkeit/Bilingualer Unterricht").
Ebenfalls konnten diverse Projekte mit der Immersionsmethode die Befürchtungen abwenden, dass SuS dem Fachunterricht in einer anderen Sprache nicht folgen können oder etwas verpassen. Die Erfahrungen mit der Modellregion zeigten in Ostfriesland beispielsweise, dass die Kinder von Anfang an den Fachinhalten der immersiv unterrichteten Fächer wesentlich konzentrierter folgten. Außerdem erlernten sie genau dieselben Inhalte wie die einsprachige Parallelklasse. Hatte man im Modellprojekt zunächst angenommen, dass die immersiv unterrichteten SuS aufgrund der Bildungsvorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung besser als die SuS der einsprachigen Parallelklasse abschneiden, konnte diese Annahme jedoch nicht bestätigt werden. Die einsprachige sowie die mehrsprachige Klasse hatten denselben Notendurchschnitt in der Bewertung der Leistungen im Sachfach. Diesen Beobachtungen folgend wurde die Leistung der Kinder in anderen Fächern nicht beeinträchtigt (vgl. hierzu Kap. 7 in der „Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen mit der Modellregion inklusive der Evaluation der Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder (Leistungsvergleich)".
Auch der Vorwurf, die schlechteren Leistungen des Kindes lägen an der Unterrichtssprache, konnte entkräftet werden: Getestet wurden die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache, die genauso „schlecht" ausfielen wie in der Zweitsprache. Mehrsprachigkeit „hat dann Schuld" an schlechteren Leistungen des Kindes, wenn Erst- und Zweitsprache des Kindes schlecht entwickelt sind. Der Grund für die Entwicklung liegt dann eher in den gesellschaftlichen Umständen, in denen das Kind lebt.
Oftmals befürchten Kollegen der einsprachigen Parallelklasse, dass sich vor allem bildungsnahe Familien dazu entscheiden, ihr Kind in eine immersiv unterrichtete Klasse zu geben. Neid einzelner Kollegen hat deshalb in der Vergangenheit den Vorwurf der „Eliteklassenbildung" generiert. Diesem Neid sollte grundsätzlich im Dialog oder im Gespräch mit allen Kollegen, je nach Situation auch unter Anwesenheit der Schulleitung begegnet werden. Da Neid grundsätzlich ein Problem des Gegenübers ist, mit dem man sich auseinandersetzen muss, sollte der neidischen Lehrkraft zunächst mit Verständnis begegnet werden. In einem nächsten Schritt kann die eigene Arbeit für diese Person transparenter gemacht werden. Sie kann beispielsweise im eigenen Unterricht hospitieren.
Eine andere Möglichkeit, Neid im Kollegium zu vermeiden, liegt in den Händen der Schulleitung. Sollte es in einem Jahrgang zur Einrichtung von Klassen kommen, die immersiv mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Sprache unterrichtet werden, könnte in der Parallelklasse oder in den Parallelklassen des Jahrgangs eine andere Besonderheit eingeführt werden, zum Beispiel „Bläserklassen".

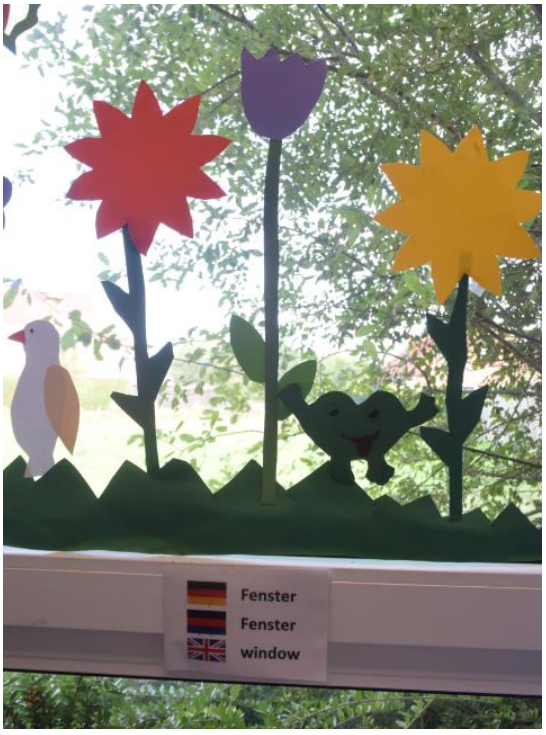
Zu den Fragen und Ängsten der Kollegen und Erziehungsberechtigten vgl. Baker, C.: Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff 2007, S. 206 – 223.

Neben dem Beantworten von kritischen Fragen und klärenden Gesprächen in Bezug auf Ängste der Kollegen und Erziehungsberechtigen sollte die Lehrkraft weiteres Informationsmaterial verteilen. Darüber hinaus sollte sich die Lehrkraft für Fragen und Gespräche mit Kollegen und Erziehungsberechtigen jederzeit anbieten.

8. Mehrsprachigkeit sichtbar machen

8.1 Mehrsprachigkeit im Klassenraum

Wenn an einer Grundschule Immersionsunterricht mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache erteilt wird, ist sie mindestens dreisprachig. Mit Deutsch, Niederdeutsch oder Saterfriesisch und Englisch erfüllt eine Schule den Anspruch der Europäischen Union, ihren Bürgern mit der Standardsprache des Landes, der Sprache der Region („Nahsprache“) und einer Weltsprache die Chance zu geben, mindestens dreisprachig zu werden.
Solch eine Schule sollte ihre gelebte Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Dazu können in den Klassenräumen von Immersionsklassen diverse Gegenstände mit einer mehrsprachigen Beschilderung ausgestattet werden. Die entsprechenden Vokabeln können einlaminiert und an die oder zu den entsprechenden Gegenständen im Klassenraum geklebt werden.



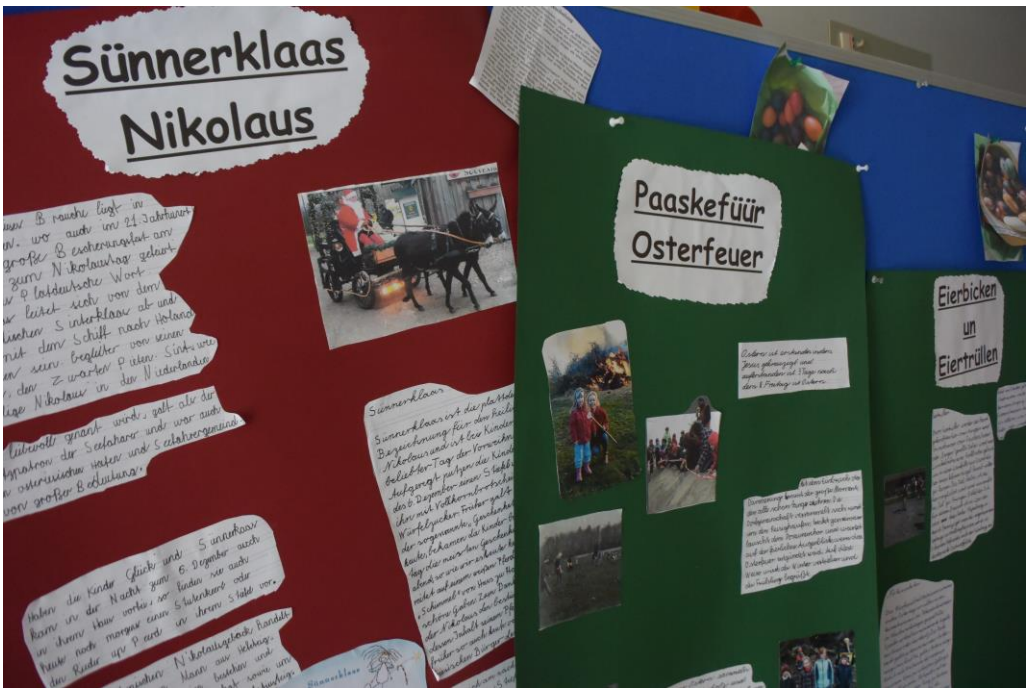
Thematisch passende Poster können in Klassenräumen und in Fluren aufgehängt werden.

Zudem können Bücherecken in den Klassenräumen der immersiv arbeitenden Klassen eingerichtet werden.

Für den Klassenraum können von den SuS selbst Plakate zu diversen Themen in den Zielsprachen entwickelt werden.

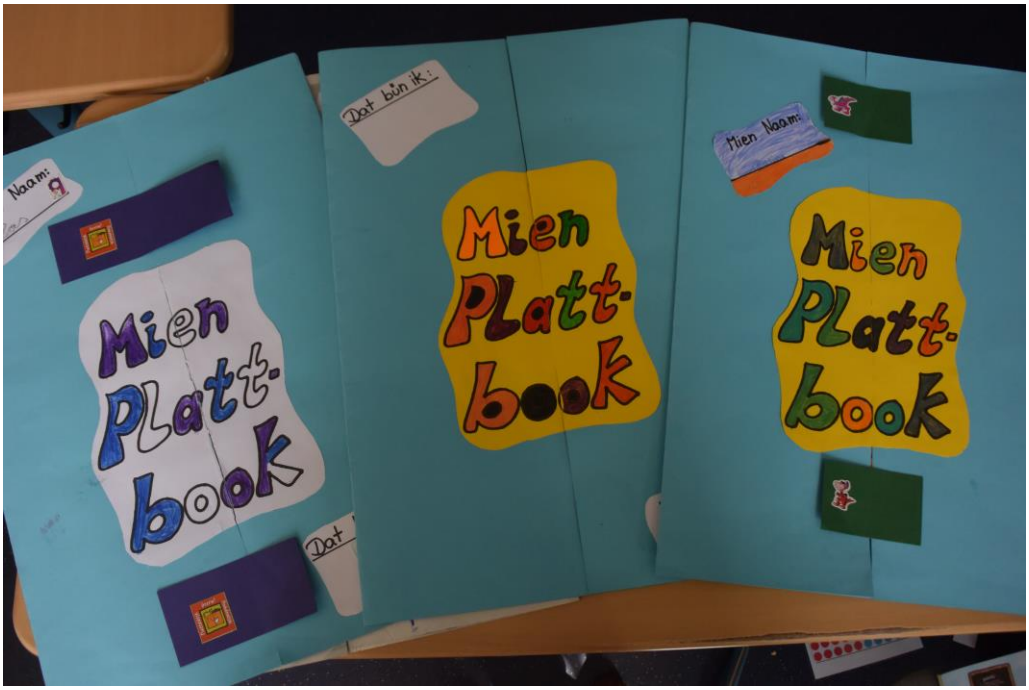
„Farben“:

„Feiertage“:



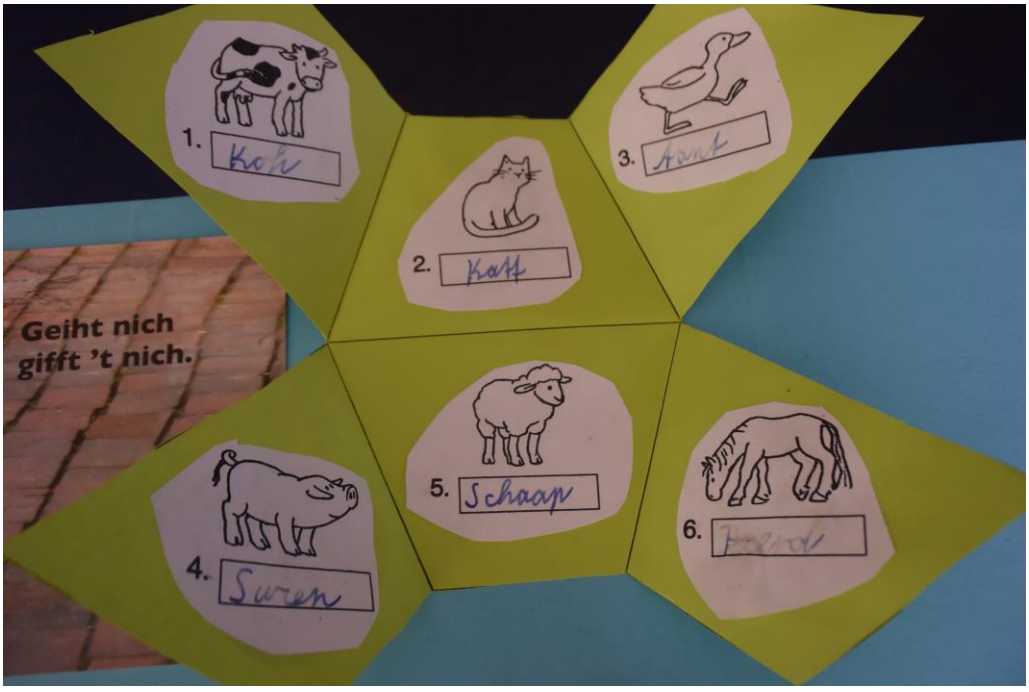
Darüber hinaus können im Klassenraum oder in der Schule kleine Ausstellungen von Projekten der immersiv arbeitenden Klassen gemacht werden.

Projekt „Mien Plattbook“:



Projekt „Mien Plattbook“: „Ruupje“

Projekt „Mien Plattbook“: „Deren“



Bei der Sichtbar- und Spürbarmachung der Mehrsprachigkeit an einer Grundschule sind der Kreativität der Lehrkräfte und der SuS keine Grenzen gesetzt.

8.1.1 Niederdeutsche und Saterfriesische Medien

Auch die Schulbibliothek sollte mit niederdeutschen und saterfriesischen Medien ausgestattet werden. Über altersgerechte Literatur zum Vorlesen oder Selbstlesen kann den SuS gezeigt werden, dass Niederdeutsch und Saterfriesisch nicht nur gesprochene Sprachen sind, sondern auch solche, die geschrieben werden können. Zudem erfahren sie so, dass sich verschiedene Kontexte ihrer Lebenswelt auch in diesen Sprachen ausdrücken lassen. Des Weiteren ermöglicht es Lehrkräften, die Sprachen außerhalb spezifischer Unterrichtseinheiten einzusetzen.

Um den Kindergärten und Schulen den Zugang zu niederdeutschen Medien zu erleichtern, vergibt die Ostfriesische Landschaft seit einigen Jahren gemeinsam mit den Plattdeutschbeauftragten der Kommunen in Ostfriesland plattdeutsche Bücherkisten an Gemeinde- oder Stadtbüchereien. Diese Kisten enthalten über 40 Kinderbücher, Musik-CDs und Spiele auf und rund um die niederdeutsche Sprache im Wert von ca. 500 Euro. Die Kisten werden regelmäßig aktualisiert und durch neue Medien ergänzt.

Informationen zu Kinder- und Jugendbüchern in niederdeutscher Sprache erhält man unter

https://www.ostfriesischelandschaft.de/91.html

http://www.ins-bremen.de/de/recherche/boeker-foer-kinner-un-junge-lueued.html

und

http://www.plattschapp.de/.

Leider ist bisher nur eine überschaubare Anzahl von Kinder- und Jugendbüchern auf Saterfriesisch erschienen, hier deshalb eine Auflistung dieser Bücher:

Gretchen Grosser: Die stöäwelde Bolse.

Gretchen Grosser: Fon dän Fisker un sien Wieuw. Selbstverlag.

Gretchen Grosser und Erika Oczipka: Do Dierte bie ju groote Buurensteede an 'n Diek. Foarleesebouk foar Bäidene.

John F. Hooker: Robin Hood Ap Seelterfräisk. Übersetzt von Gretchen Grosser, Ingeborg Remmers und Johanna Evers. Jens Quedens Verlag. Amrum 1998.

Janosch: Oo, wät fluch is Panama. Seelterfräisk/Saterfriesisch

Juusterpäiter. Der Struwwelpeter in 't Seelterfräisk uursät fon Gretchen Grosser.

Erich Kästner: Die fljoogende Klassenruum. Edition Tintenfass. Neckarsteinach 2013.

Astrid Lindgren: Middewinter in 'n Staal. Weihnachten im Stall. Nordfriisk Institut. 2012.

Seelter Märchenbouk. 1999.

Sienke Koodiegel fertäld. In Seelterfräisk schrieuwen fon Margaretha Grosser mäd Bielden fon Ulli Bohmann uut Boaljene. 1994.

Antoine de Saint-Exupéry: Die litje Prins. Seelterfräisk/Saterfriesisch. Übersetzt von Gretchen Grosser. Ramsloh 2009.

Die Seelterfoaks – dät Bouk. Der Saterfuchs – das Buch. Seeltersk Säike. Die Suche nach der saterfriesischen Sprache.

Der Saterfuchs – das Buch zum Selbermachen. Die Seelterfoaks – dät Säärm-moak-Bouk. Saterfuchs in der Schule – Seelterfoaks inner Skoule.

8.2 Mehrsprachigkeit im Schulleben allgemein

Die Mehrsprachigkeit kann über die Immersionsklassen hinaus in der gesamten Schule sichtbar und erlebbar gemacht werden. Dafür kann die mehrsprachige Beschilderung auf die gesamte Schule ausgeweitet werden.

Beispiele für niederdeutsche und saterfriesische Namen für Schulräume (nach dem Slash steht die saterfriesische Bezeichnung)

Aufsicht	Uppass(ruum)/Appaasruum	
Bücherei	Bokeree o. Bökeree/Boukeräi	library
Computerraum	Computerruum	computer room
Gemeinschaftsraum	Koppelruum o. Gruppenkamer/Ruum foar Koppele/Koppelkomer	team room
Hausmeister	Huusmeister o. Huusmeester/Huusmaister	caretaker
Jungs-/Herrentoiletten	Jungse bzw. Mannlüü/Wäänte bzw.Monljude	boys/gents
Kopierer	Koperer/Kopierer	photocopier
Küche	Köken/Köäkene	kitchen
Kunstraum	Kreativruum o. Kunstruum/Kunstruum	art room
Lehrerzimmer	Mesterkamer/Komer foar Koastere o. Koasterkomer	staffroom
Mädchen-/Damenentoiletten	Wichter o. Froolüü/Wuchtere o. Wieuwljude	girls/ladies
Musikraum	Musikruum/Muzikruum	music room
Pausenhalle	Pausenhall/Pausenhalle	hall
Schulleitung	Kamer van de Baas o. de tweede Baas/Skoulboas o. Boas fonne Skoule	headteacher's office
Sekretariat/Büro	Kontoor o. Kantoor/Kontoor	school office
Textilraum	Naihreev o. Naihstuuv/Säistowe o. Sniederkomer	needlework
Turnhalle	Turnhall o. Tuurnhall/Tuurnhalle	gymnasium
Werkraum	Warkruum o. Warkelruum/Klüterkomer o. Timmerkomer	workshop

Über die Schulbibliothek erhalten zudem alle Lehrkräfte und SuS Zugang zu den Medien in niederdeutscher und saterfriesischer Sprache. Alternativ können Schränke mit niederdeutschen und saterfriesischen Medien in der Pausenhalle aufgestellt werden.

Darüber hinaus lassen sich die Zielsprachen der Schulen auf vielfältige Weise in den Schulalltag integrieren:

- In verschiedenen Jahrgangsstufen können niederdeutsche und saterfriesische Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden,
- ein „Schwarzes Brett“ für Niederdeutsch oder Saterfriesisch (z. B. „Spruch der Woche“) kann zentral im Schulgebäude aufgehängt werden,
- es können Lieder zu besonderen Festen und Feiertagen (Ostern, Martini, Nikolaus, Weihnachten) gesungen werden,
- es können Theaterstücke in niederdeutscher oder saterfriesischer Sprache besucht oder selbst einstudiert und vorgeführt werden,
- die Schule kann eine mehrsprachige Schulhymne einstudieren, die von allen SuS zu besonderen Anlässen gesungen wird,
- einmal oder mehrmals im Jahr kann ein Plattdeutsch- oder Saterfriesisch-Tag eingeführt werden,
- die Schule kann mit allen SuS an Aktionen wie „Fredag is Plattdag“/„Fräindai is Seelterdai“ der Arbeitsgruppe Platt is cool teilnehmen,
- alle SuS können an niederdeutschen oder saterfriesischen Lesewettbewerben oder anderen Wettbewerben teilnehmen,
- die Schule sollte Sprachpaten für bestimmte sachfachliche Unterrichtseinheiten einladen, damit die SuS erleben, dass die Sprache auch außerhalb der Schule präsent ist,
- die Schule kann dafür ebenfalls außerschulische Lernorte besuchen, an denen Niederdeutsch oder Saterfriesisch gesprochen wird.

Darüber hinaus sollten alle, die an der Schule beschäftigt sind und die immersiv gebrauchten Sprachen sprechen können, diese Sprachen kontinuierlich mit allen SuS sprechen.

8.3 Eltern einbeziehen

Die Eltern und Großeltern der Kinder sollten in den Immersionsunterricht und das „mehrsprachige Schulleben“ kontinuierlich einbezogen werden (vgl. Kap. 7.1, 3. der vorliegenden Handreichung). So wird ihnen transparent gemacht, was und wie ihre Kinder immersiv in einem Sachfach unterrichtet werden und zugleich eine weitere Sprache lernen. Das Vorurteil, schlechtere Noten lägen an der Unterrichtssprache, wird so im Vorhinein unterlaufen. Zudem sollten Sprachen und kulturelle Hintergründe von Migrantenfamilien in den Unterricht, den Schulalltag und in das allgemeine Schulleben einbezogen werden (vgl. Kap.2.2 der vorliegenden Handreichung).

9. Außerschulische Lernorte

9.1 Lernen außerhalb von Schule und Familie

Unter dem Begriff „außerschulischer Lernort“ wird ein Ort außerhalb der Schule verstanden, den SuS und Lehrkräfte gemeinsam im Rahmen des Unterrichts zum Zweck des anschaulichen Lernens besuchen. Unterschieden werden in der Regel pädagogisch vorbereitete bzw. „vorstrukturierte“ Lernorte wie Schülerlabore oder Museen von nicht pädagogisch vorbereiteten Lernorten wie der Backstube in der örtlichen Bäckerei. Außerschulische Lernorte ermöglichen eine besondere Form der Herstellung eines Praxisbezugs in der Schulbildung. Der Besuch eines außerschulischen Lernorts kann sehr unterschiedlich sein. In der Regel ist der Besuch integraler Bestandteil einer Unterrichtseinheit zu einem Thema. Über dieses Thema hinaus kann der Besuch mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch verbunden werden, sollte die Sprache am außerschulischen Lernort, z. B. durch pädagogisch ausgebildete Fachkräfte im Museum, gesprochen werden. So werden die SuS auch außerhalb der Schule mit der jeweiligen Zielsprache in Kontakt gebracht, wodurch sie die Möglichkeit bekommen, die Sprache anzuwenden und „zu leben“ (vgl. Kap. 3.2, f) der vorliegenden Handreichung).

Die Ostfriesische Landschaft hat für Ostfriesland und die umliegenden Regionen eine Übersicht geeigneter außerschulischer Lernorte erstellt:

https://www.ostfriesischelandschaft.de/1649.html [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]

Zudem gibt es eine Aufstellung von Museen, die kontinuierlich mit Lehrkräften arbeiten, die zu aktuellen Ausstellungen passendes Material entwickeln:

https://www.ostfriesischelandschaft.de/2009.html [zuletzt aufgerufen am 6.11.2018]

9.2 Die Familie als außerschulischer Lernort

Auch die Familie ist als außerschulischer Lernort zu verstehen. Im familiären Umfeld kann unter bestimmten Rahmenbedingungen alles neu erlernt werden wie auch all das, was in der Schule gelernt wird, gefestigt werden. Dies gilt sowohl für sachfachliche Inhalte als auch für die Unterrichtssprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch.

Für Familien gilt die Grundregel, dass jeder Erwachsene das Kind konsequent nur in der Sprache ansprechen sollte, die er oder sie am besten oder sehr gut beherrscht. So ist gesichert, dass die Erwachsenen sich sprachlich und emotional optimal mitteilen können. Wird diese Regel beachtet, verkörpert jede Erziehungsperson für das Kind eine Sprache. Auf der einen Seite lernt das Kind so, verschiedene Sprachen auseinanderzuhalten. Auf der anderen Seite werden dem Kind so mehrere Sprachen angeboten, die es erlernen kann, ohne einen „Extra-Aufwand“ wie Vokabellernen betreiben zu müssen.

Auch Oma und Opa oder die Tagesmutter können dem Kind nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ eine zweite oder dritte Sprache beibringen. Optimal ist, dass das Kind mit der Person, die die Sprache spricht, die zusätzlich erlernt wird, häufig Kontakt hat.

Ein Kind wird auch dann zweisprachig, wenn innerhalb der Familie zwar nur eine Sprache gesprochen wird, sich diese aber von der Sprache der Umgebung unterscheidet. Wenn

zum Beispiel in einer Familie alle Erwachsenen Plattdeutsch oder Saterfriesisch mit dem Kind sprechen, wird das Kind durch andere Kinder, Nachbarn, den Kindergarten, Kinderbücher und andere Medien trotzdem Hochdeutsch lernen und bis zum Schulalter zweisprachig sein.

10. Evaluierung der Lernfortschritte

Im Immersionsunterricht wird nicht der Fortschritt im Erlernen der Unterrichtssprache benotet, denn es handelt sich nicht um Fachunterricht für die Sprache. Es wird ausschließlich die Leistung bewertet, die auf den Fachunterricht bezogen ist. Dennoch lässt sich die erworbene Sprachkompetenz der Zielsprache prüfen. Dafür hatten die Lehrkräfte verschiedene Evaluierungsaufgaben für die SuS sowie Schülerbeobachtungsbögen auf der Basis eines Deskriptorenkataloges der Pädagogischen Hochschule Weingarten und der Pädagogischen Hochschule Zürich erarbeitet. Dieser Katalog beinhaltet Beschreibungen zu den Sprachkompetenzen Hören, Lesen, Mündliche Produktion und Schreiben sowie Beschreibungen sachfachlicher Handlungen. Kompetenzbeschreibungen und -erwartungen konnten direkt oder leicht abgewandelt für die Projektbögen übernommen werden. Diese geben wieder, wie viele der SuS welche Kompetenzen im vorangegangenen Schuljahr im Immersionsunterricht hinsichtlich der Zielsprache erreicht haben. Sie spiegeln folglich den Lernstand einer Klasse zum Ende eines Schuljahres hinsichtlich der erworbenen Sprachkompetenz wieder. Da die sachfachlichen Kompetenzen im Immersionsunterricht „ganz normal“ benotet wurden, wurden diese nicht mit den Evaluierungsaufgaben überprüft. Diese Aufgaben mussten unabhängig von einzelnen sachfachlichen Inhalten gestaltet werden, um Vergleichbarkeit zwischen den Projektklassen – besonders im ersten Projektverlauf von 2012 bis 2016 – zu gewährleisten. Weil die Projektlehrkräfte verschiedene Fächer unterrichteten, hätten ansonsten für jedes Fach Evaluierungsaufgaben in der Kombination Sprach- und Sachfachkompetenz im Sinne von CLILA erarbeitet werden müssen. Erteilen Lehrkräfte jedoch unabhängig von einem bestimmten Projekt Immersionsunterricht, können sie im Sinne von CLILA gezielt Aufgaben entwickeln, die die Sprach- und Sachfachkompetenz kombinieren.
Die überprüften Sprachfertigkeiten im Modellprojekt reichen in den Bögen bis zum Niveau A2, welches im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) festgelegt ist. Die Projektlehrkräfte beobachteten jedoch, dass die meisten Kinder, besonders im ersten Projektverlauf von 2012 bis 2016, das Niveau B1 erreichen konnten (vgl. zum Thema „Evaluierung und Schülerbeobachtungsbögen“ auch das Kapitel 2.3 in der Handreichung Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Frühe Mehrsprachigkeit/Bilingualer Unterricht“ wie auch das Kapitel 6 in der Dokumentation des Modellprojektes).
Vorgegangen wurde so, dass zunächst die Evaluierungsaufgaben von den SuS bearbeitet wurden. Im Anschluss füllten die Lehrkräfte anhand der Ergebnisse dieser Aufgaben die Schülerbeobachtungsbögen aus und gaben diese an die Projektleitung weiter.

Alle Evaluierungsaufgaben für die einzelnen Klassenstufen wie auch die Schülerbeobachtungsbögen sowie die Ergebnisse der Evaluierungen aus den Projektschuljahren sind in Kap. 6 der „Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen mit der Modellregion inklusive der Evaluation der Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder (Leistungsvergleich)“ abgedruckt.

10.1 Erfahrungen aus Ostfriesland mit der Lernstandserhebung

Die Erfahrungen mit der Lernstandserhebung waren positiv in Hinblick darauf, dass die SuS mit den Evaluierungsaufgaben und die Lehrkräfte mit den Schülerbeobachtungsbögen gut zurechtkamen; sie sind insgesamt aber verbesserungswürdig. Zunächst hatten die Lehrkräfte dadurch einen erhöhten Arbeitsaufwand, weil Evaluierungsaufgaben entwickelt werden mussten, die für alle SuS, die am Projekt beteiligt waren, geeignet sein mussten. Außerdem musste darauf geachtet werden, dass bestimmte Kompetenzen mit ihnen abgefragt wurden. Der Arbeitsaufwand blieb zudem deshalb erhöht, weil die Lehrkräfte die Evaluierungsaufgaben auswerten und deren Ergebnisse in die Schülerbeobachtungsbögen eintragen mussten. Eine Lernstandserhebung bedeutet folglich für eine Lehrkraft, die Immersionsunterricht erteilt und die erreichten Kompetenzen in der Zielsprache abprüfen möchte, immer ein Mehr an Arbeit.
Ab Klasse 3 sollte zudem im Fach Englisch ein Vergleich mit der einsprachigen Parallelklasse gezogen werden. Herausgefunden werden sollte, ob die Kinder der immersiv unterrichteten Klassen Vorteile beim Erwerb einer weiteren Sprache haben. Leider konnte dieser Vergleich aus verschiedenen Gründen nicht umgesetzt werden: An einigen Schulen weigerten sich die Kollegen der Parallelklassen, den Vergleich durchzuführen, eine Projektschule war einzügig und an anderen Schulen waren Klassen im Englischunterricht unterschiedlich weit im Unterrichtsstoff vorangeschritten.
Bei der Auswertung der ersten vier Projektschuljahre von 2012 bis 2016 fiel darüber hinaus auf, dass im Nachhinein auch Kompetenzen aus den passiven bzw. rezeptiven Sprachkompetenzen Hören und Lesen bis zur Niveaustufe B 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) hätten abgeprüft werden können; insbesondere in diesen Bereichen erreichten die meisten SuS die Niveaustufe B 1. Die tatsächlich erreichten Kompetenzen wurden in den „Curriculare Vorgaben für Immersionsunterricht in der Grundschule“, die auf den Ergebnissen der Modellregion basieren, ergänzt.

10.2 Erfahrungen mit und Ergebnisse der Modellregion

Das Projekt „Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit“ war sowohl für die Projektleitung der Ostfriesischen Landschaft, die Projektkoordinatorin, die Projektlehrkräfte wie auch für die Projektkinder insgesamt eine positive Erfahrung. In der nachfolgenden „Auswertung der Erfahrungen mit der Modellregion“ werden die Schwierigkeiten wie auch die positiven Erfahrungen zusammengefasst. Diese Zusammenfassung beinhaltet einen abschließenden Überblick über die Beobachtungen darüber, welche Vorteile eine Nahsprache für eine frühe mehrsprachige Erziehung hat, wie auch über die Beobachtungen dazu, welche Bildungsvorteile sich durch eine frühe mehrsprachige Erziehung bei den Projektkindern entwickelt haben. Erläutert wird in diesem letzten Punkt auch, welche in der Theorie genannten Bildungsvorteile der frühen mehrsprachigen Erziehung durch das Projekt nicht bestätigt werden konnten.

10.2.1 Schwierigkeiten mit der Modellregion insgesamt

Zu Beginn der Laufzeit der Modellregion 2012 traten zunächst Schwierigkeiten für die Projektleitung und die Projektlehrkräfte auf, da es so gut wie keine Vorlaufzeit für den Start des Immersionsunterrichts mit Niederdeutsch und Saterfriesisch als Unterrichtssprache gab. Somit konnten kaum Vorbereitungen für das Projekt getroffen werden. Sowohl die

Sprach- wie auch die Qualifizierungskurse fanden fast alle parallel zu den ersten beiden Schuljahren des Projektes statt. Im Nachhinein hätten diese Kurse vor Projektbeginn abgehalten werden müssen. Deshalb wurde das Projekt 2016 um zwei weitere Schuljahre verlängert. In der ersten und zweiten Klasse eines neuen Jahrgangs sollten die versäumten Erfahrungen nachgeholt werden und zu spät Erlerntes zum Einsatz kommen. Über die gesamte Projektlaufzeit äußerten die Lehrkräfte immer wieder den Wunsch nach regelmäßig stattfindenden Sprach- und vor allem Schreibkursen.
Darüber hinaus war es zu Projektbeginn für die Lehrkräfte, die sich für das Projekt gemeldet hatten, schwierig, weitere Kollegen für das Projekt zu gewinnen (man konnte nur zu zweit mit einer Schule teilnehmen). Eine Herausforderung war es auch, die Eltern davon zu überzeugen, ihre Kinder in eine Projektklasse zu geben. Seitens der Projektleitung und der Lehrkräfte musste eine umfangreiche Aufklärungsarbeit in den Punkten „Immersion", „Frühe Mehrsprachigkeit" und „Platt und Saterfriesisch als geeignete Unterrichtssprachen" geleistet werden. Alle Eltern einer Klasse mussten ihre Zustimmung für die Teilnahme ihres Kindes abgeben. Im ersten Projektverlauf erklärten sich genügend Eltern für die Zusammensetzung einer Klasse bereit; im zweiten Projektverlauf leider nicht: An zwei der teilnehmenden Grundschulen konnte es somit erst im zweiten Jahr der Verlängerung mit dem Immersionsunterricht weitergehen.
Eine weitere Schwierigkeit betraf die Umsetzung der Immersionsmethode. Die Lehrkräfte mussten sich selbst zunächst daran gewöhnen, Niederdeutsch und Saterfriesisch als Unterrichtssprachen einzusetzen. Zuvor hatten sie ausschließlich Hochdeutsch als Unterrichtssprache gebraucht. Einige Lehrkräfte, auch solche, die Niederdeutsch und Saterfriesisch als Muttersprache sprechen, setzten die Sprachen nicht sofort konsequent ein, sondern steigerten deren Gebrauch nach und nach. Andere Lehrkräfte, zumeist solche, die die Sprachen neu erlernen mussten, stiegen nach einiger Zeit aus dem Projekt aus, weil die Anforderung, eine ganz neue Sprache als Unterrichtssprache einzusetzen, neben dem „normalen" Schulalltag zu hoch war. Hinzu kam, dass von Anfang an Unterrichtsmaterial eigenständig übersetzt oder ganz neu entwickelt werden musste. Dies bedeutete während der gesamten Projektlaufzeit einen sehr großen Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte.
Darüber hinaus mussten sich die Projektlehrkräfte immer wieder mit Neidern im Kollegium auseinandersetzen. Mehrfach wurde ihnen vorgeworfen, dass die Klassen ungerecht zusammengesetzt worden seien und die Immersionsklassen nur aus Kindern aus bildungsnahen Familien bestünden. In diesem Kontext fiel mehrmals der Begriff „Eliteklasse". Die hohe mediale Aufmerksamkeit, die die einzelnen Klassen bekamen, verstärkte den Neid. Im gemeinsamen Dialog konnten einige dieser Probleme gelöst werden. Zum Teil wurde der Neid dadurch abgeschwächt, indem der Parallelklasse ebenfalls ein Schwerpunkt (z. B. im musikalischen oder sportlichen Bereich) zugeordnet wurde.
Die hier zusammengefassten Schwierigkeiten konnten zwar während der Projektlaufzeit nicht alle beigelegt, aber gemeinsam bewältigt werden. In der Projektgruppe wurden Strategien entwickelt, mit diesen und anderen Problemen umzugehen.

10.2.2 Positive Erfahrungen mit der Modellregion insgesamt

Der Beginn des Modellprojektes hatte trotz der dargelegten Schwierigkeiten viele positive Momente. Für viele der beteiligten Lehrkräfte bedeutete der Projektstart eine offizielle Bestätigung ihrer langjährigen Arbeit. Andere beteiligte Lehrkräfte entdeckten Niederdeutsch und Saterfriesisch als Sprachen für sich und ihre Familien wieder oder ganz neu. Es fanden sich Einzelkämpfer und Neugierige zu einer Gruppe zusammen, die sich nun regelmäßig trifft und austauscht. Der gemeinsame Austausch bei diesen Treffen

wurde über die Projektjahre hindurch von allen Projektlehrkräften als sehr motivierend beschrieben. Die Lehrkräfte werden über das Projektende hinaus ihre Arbeit fortführen und weiterhin zusammenkommen.
Auch der Zusammenhalt der SuS in den Projektklassen wurde als sehr positiv beschrieben. Einige Klassen des ersten Projektverlaufes von 2012 bis 2016 treffen sich weiterhin in ihrer Freizeit. Damit zeigt sich, dass sowohl die Teilnahme an einem gemeinsamen Projekt als auch das gemeinsame Erlernen einer neuen Sprache ein integratives Moment hat. Bestätigt wird damit die Annahme, dass Kinder, die (gemeinsam) mehrsprachig aufwachsen, eine höhere soziale Kompetenz erwerben.
Für den Zusammenhalt der Lehrkräfte sowie der Klassengemeinschaften trugen nach Angaben der Projektlehrkräfte die vielen Projekte, Aktionen und Veranstaltungen bei, die überwiegend von der Ostfriesischen Landschaft angeregt und organisiert wurden. Die Möglichkeit, auch über den Unterricht und den Schulalltag hinaus mit den Nahsprachen aktiv zu werden, wurde von allen Projektteilnehmern als sehr positiv empfunden. Bei vielen dieser Projekte begegneten die Projektkinder immer wieder Journalisten, Radiomoderatoren und Kamerateams vom Fernsehen. Dies bildete vor allem die mediale Kompetenz der Kinder nachhaltig (vgl. Kap. 9 in der „Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen mit der Modellregion inklusive der Evaluation der Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder (Leistungsvergleich)“).
Als positiv wurden von den Lehrkräften zudem immer wieder die Sprach- und Schreibkurse zum Niederdeutschen und Saterfriesischen, wie auch die Möglichkeit, in Fortbildungen Wissen über die großen Themen „Mehrsprachigkeit und Immersion“ zu erwerben, hervorgehoben. Diese Themen wurden in den einzelnen Qualifizierungskursen differenziert bearbeitet. Theoretisches Wissen wurde nicht nur erworben, sondern konnte in den Projektklassen sogleich umgesetzt oder selbst beobachtet werden.

10.2.3 Erfahrungen während der Projektverlängerung

2016 beantragte die Ostfriesische Landschaft eine Verlängerung des Projektes um zwei weitere Jahre. Das Jahr für die Auswertungsphase sollte sich dabei nach hinten verschieben. Die Gründe für die Projektverlängerung waren vielfältig. Zum einen konnten die Qualifizierungskurse für die Lehrkräfte nicht vor dem Beginn der immersiven Arbeit mit den Sus 2012 abgeschlossen werden. Sie wurden größtenteils in den ersten beiden Projektjahren durchgeführt. Somit konnte der erlernte Stoff erst nach und nach angewendet werden. Der vollständige Stoff stand erst ab dem dritten Schuljahr zur Verfügung. Zudem sollte das Unterrichtsmaterial, das im ersten Durchgang teilweise noch eher provisorisch entwickelt worden war, auf der Basis der Qualifizierungskurse verbessert werden. Ebenfalls sollte auf deren Basis neues Unterrichtsmaterial entwickelt werden. Außerdem sollten die Projektlehrkräfte die Möglichkeit erhalten, ihre Erfahrungen mit der Modellregion in einem wiederholten Durchgang mit einer 1. und 2. Klasse zu vertiefen und noch mehr Sicherheit in der Methode des immersiven Unterrichts mit Niederdeutsch und Saterfriesisch erlangen.

Als Ziele der Projektverlängerung wurden schließlich festgehalten:

- Die erstmalige Anwendung und Erprobung des in den Qualifizierungskursen (2012, 2013, 2014) Erlernten in den Klassenstufen 1 und 2 eines neues Jahrgangs,
- die Erprobung und Verbesserung von Unterrichtsmaterialien, die selbst entwickelt oder im Laufe des Projektes unter den Lehrkräften ausgetauscht wurden,

- die elektronische Bereitstellung der entwickelten Unterrichtsmaterialien in der Form, dass sie inhaltlich und methodisch übertragbar sind und sprachliche Unterschiede leicht überarbeitet werden können,
- die weitere Bearbeitung und Verbesserung der Handreichungen für kompetenzorientierten mehrsprachigen Unterricht in der Grundschule am Beispiel Niederdeutsch und Saterfriesisch,
- die weitere Bearbeitung und Präzisierung der curricularen Vorgaben für Immersionsunterricht an der Grundschule, um die vereinbarte Vorlage für das Kultusministerium zu verbessern,
- die weitere Verstetigung des im Zuge des Projektes aufgebauten Niederdeutsch- bzw. Saterfriesischangebots an den teilnehmenden Schulen.

Die Projektziele konnten im zweiten Durchgang nur zum Teil erreicht werden. An einigen Projektschulen konnte zu Beginn der Projektverlängerung sogleich eine neue Immersionsklasse eingerichtet werden. Deren Lehrkräfte konnten die Inhalte der Qualifizierungskurse von Beginn an anwenden und ihre Erfahrungen vertiefen. Vorhandenes Unterrichtsmaterial konnte zudem erneut angewendet und verbessert werden, darüber hinaus konnte neues Unterrichtsmaterial entwickelt werden.
Leider konnten diese Projektziele an anderen Schulen nur sehr bedingt erreicht werden. Dies lag zum einen daran, dass an den Grundschulen Constantia in Emden und in Scharrel im Saterland keine neuen ersten Immersionsklassen gebildet werden konnten, da der Bildung einer Klasse nicht genügend Eltern zugestimmt hatten. In Constantia konnte es erst im Schuljahr 2018/19 zur Einrichtung einer neuen Immersionsklasse kommen, sodass die Erfahrungen der Projektlehrkraft mit der Modellregion zeitlich verzögert vertieft werden können. In Scharrel konnte es während der gesamten Projektverlängerung aufgrund von Widerständen aus der Elternschaft zu keiner neuen Immersionsklasse kommen. Alternativ wurden Klassen anderer Jahrgänge in verschiedenen Fächern auf Saterfriesisch unterrichtet und die Erfahrungen mit der Modellregion von der Lehrkraft hier vertieft.
Zum anderen bereitete die Heterogenität der neu gebildeten ersten Klassen an anderen Projektschulen Schwierigkeiten, die Immersionsmethode konsequent umzusetzen. In der Projektklasse an der Grundschule Upgant-Schott waren viele Flüchtlingskinder und Kinder mit besonderem Förderbedarf untergebracht worden, zudem berichteten die Projektlehrkräfte, dass die emotional-sozialen Kompetenzen vieler Kinder der Klasse nur schwach ausgeprägt waren. Die Lehrkräfte kamen aufgrund dieser Faktoren und der mit ihn einhergehenden Probleme deshalb im ersten Jahr der Projektverlängerung kaum dazu, die Immersionsmethode konsequent anzuwenden. Somit konnten auch sie ihre Erfahrungen mit der Modellregion zunächst kaum vertiefen.
Neben den beiden erstgenannten Schwierigkeiten kam als weiteres Hindernis hinzu, dass zwei Projektlehrkräfte den Immersionsunterricht im laufenden Schuljahr unterbrechen mussten, da sich Eltern plötzlich gegen die Teilnahme ihrer Kinder am Immersionsunterricht ausgesprochen hatten. Auch diese Lehrkräfte konnten ihre Erfahrungen mit der Modellregion nicht ungehindert vertiefen.
Es führten somit verschiedene Gründe dazu, dass die Projektlehrkräfte nur teilweise die Ziele der Projektverlängerung erreichen konnten: die erforderliche, hundertprozentige Zustimmung aller Eltern aller Kinder einer Schulklasse zur Durchführung von Immersionsunterricht, die Heterogenität der Klassen als neue Herausforderung und die spontane Ablehnung der Immersionsmethode durch die Eltern.
Über diese äußeren Faktoren hinaus brachen zudem an einigen Projektschulen die Tandempartner der Projektlehrkräfte weg, teils krankheitsbedingt, teils, weil sie sich mit der Situation in einer Sprache zu unterrichten, die sie erst erlernen mussten, überfordert fühlten. Somit fehlte einigen Projektlehrkräften der Partner für den direkten

Erfahrungsaustausch und zur Entwicklung von Lehrmaterial. Umso wichtiger wurden die Netzwerktreffen, die die Projektleitung drei Mal pro Schulhalbjahr ausrichtete, da die Lehrkräfte hier über positive und negative Erfahrungen sprechen und gemeinsam Strategien zur Lösung auftretender Probleme erarbeiten konnten.
All diese Faktoren führten dazu, dass die Projektziele der Verlängerung der Modellregion nur bedingt erreicht werden konnten. Die Faktoren machten aber auch deutlich, dass nicht nur die Motivation der Lehrkräfte, Immersionsunterricht zu erteilen, entscheidend dafür ist, ob es immersive Angebote an Grundschulen geben kann: Oftmals handelt es sich um äußere Faktoren, die die immersiven Angebote be- oder verhindern, teils aber auch um innere Faktoren, die, wie oben beschrieben, die Situation der Lehrkraft erschweren kann. Trotz dieser Faktoren ist die Motivation der Projektlehrkräfte, auch weiterhin Immersionsunterricht anzubieten, sehr hoch und sowohl von ihnen ausgehend als auch von den Leitungen der Grundschulen sollen die erprobten Methoden weiter verstetigt und ausgeweitet werden.

10.2.4 Beobachtete Vorteile von Nahsprachen für eine frühe mehrsprachige Erziehung

Beobachtet werden konnten von der Projektleitung und den Projektlehrkräften die Vorteile, die Niederdeutsch und Saterfriesisch bzw. die Nahsprachen der Regionen für eine frühe mehrsprachige Erziehung haben. Diese werden nachfolgend wiedergegeben:

a) Beobachtet werden konnte, dass die Nahsprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch häufig die Mutter- oder Zweitsprachen von Eltern, Großeltern und Lehrkräften sind oder diese passiv in der Kindheit aufgenommen wurden und „nur“ wieder aktiviert werden mussten. Somit stellten die Sprachen nicht nur eine kostenlose Ressource dar, sondern eigneten sich für alle Erziehungsinstanzen besser für die Immersionsmethode als Fremdsprachen. Es musste demnach für das Projekt kein zusätzliches Personal in Schulen eingestellt oder ausgebildet werden, wie dies z. B. für Englisch der Fall gewesen wäre. In sprachlichen Mischgebieten wie Ostfriesland und dem Saterland bietet folglich der Rückgriff auf die vorhandenen Sprachen eindeutig günstigere Voraussetzungen für frühe Zweisprachigkeit.

b) Beobachtet werden konnte, dass die Nahsprachen auch außerhalb der jeweiligen Bildungsinstitution präsent sind und vielfältige Möglichkeiten für ein handlungsbezogenes und alltagsbezogenes Lernen bieten. Die Projektkinder konnten die erlernte Sprache unter anderem in der Familie sprechen, beim Einkaufen oder im Sportverein. Der Erwerb der Nahsprache wurde durch die zweisprachige Alltagssituation außerhalb der Schule kostenlos stark unterstützt und beschleunigt; Kinder lernen schließlich durch Nachahmung und nutzen die sprachlichen Ressourcen ihrer Umgebung. Durch die zweisprachige Alltagssituation außerhalb der Schule brach der Kontakt der Projektkinder zur Zweitsprache auch nach dem Wechsel auf die wiederführenden Schulen nicht ab.

c) Über den Gebrauch von Niederdeutsch und Saterfriesisch als Unterrichtssprachen entwickelten die Kinder ein regionales Bewusstsein und bauten eine differenzierte heimatliche Identität auf. Diese ist Voraussetzung dafür, anderen Menschen, Nationalitäten und deren Sprachen offen und tolerant zu begegnen. Die Verschaltung von Regionalisierung und Globalisierung erweiterte sowohl das Bewusstsein über die regionale Herkunft der Projektkinder als auch das globale Verständnis für kulturelle Unterschiede. Darüber hinaus wurde das Gefühl von Geborgenheit und Heimat über Sprache auf- und

ausgebaut. Für die Kinder gehört z. B. das Saterfriesische nun untrennbar zum Saterland dazu.

d) Über das Projekt hinaus wird immer wieder beobachtet, dass das Erlernen der Nahsprachen eine gute Vorbereitung auf die Arbeitswelt in den Regionen ist. Wer z. B. in Ostfriesland bleiben und arbeiten möchte, muss zu 50% damit rechnen, dass er oder sie am Arbeitsplatz Niederdeutsch sprechen oder zumindest verstehen können muss.

10.2.5 Beobachtete Bildungsvorteile durch eine frühe mehrsprachige Erziehung

An den Projektkindern konnte beobachtet werden, dass sie keine Probleme mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache hatten, unabhängig davon, ob sie die Sprachen bereits aus ihren Familien kannten oder nicht. Damit wurde bestätigt, dass jedes Kind über die erforderlichen Lernfähigkeiten für Mehrsprachigkeit verfügt bzw. die menschliche Sprachfähigkeit und Sprachlernfähigkeit nicht auf Einsprachigkeit ausgelegt ist. Darüber hinaus zeigten sich an der Entwicklung der Projektkinder die Bildungsvorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung:

a) Von Anfang an zeigten die SuS eine hohe Konzentration und Aufmerksamkeit, um dem Immersionsunterricht folgen zu können. Dies hatte positive Auswirkungen auf das Lernverhalten insgesamt.

b) Die Projektlehrkräfte beobachteten, dass die Kinder der Immersionsklassen im Vergleich zu den Kindern der einsprachigen Parallelklassen im Projektverlauf sprachlich gewandter wurden. Dies zeigte sich besonders im Verfassen von Aufsätzen. Ihnen standen durch das Erlernen von zwei Sprachen vielfältigere Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung.

c) Die Projektlehrkräfte beobachteten zudem, dass das Erlernen von Niederdeutsch oder Saterfriesisch die muttersprachlichen Kenntnisse der Kinder förderte. Dies zeigte sich ebenfalls im Verfassen von Aufsätzen im Deutschunterricht, aber auch allgemein beim Sprechen. Begründet werden kann diese Beobachtung damit, dass die Kinder vor allem zu Projektbeginn immer überlegen mussten, was die niederdeutsche oder saterfriesische Äußerung der Lehrkraft auf Hochdeutsch bzw. übersetzt heißt. Das hochdeutsche Sprachvermögen wurde somit geschärft.

d) Die Projektlehrkräfte beobachteten, dass frühe Mehrsprachigkeit das analytische Denken der Kinder wie auch die Lernfähigkeit in allen Bereichen begünstigte. Sie zeigten im Verlauf des Projektes eine schnellere Auffassungsgabe als die Kinder der einsprachigen Parallelklassen. Begründet werden kann dies damit, dass sie von Schulbeginn an mit zwei Sprachsystemen arbeiten bzw. zwischen zwei Sprachsystemen switchen mussten. Die schulischen Leistungen der Kinder fielen trotz dieser beobachteten Bildungsvorteile in allen Projektjahren dennoch gleichwertig mit denen der einsprachigen Parallelklasse aus. Nicht bestätigt werden konnte somit die Annahme, dass die schulischen Leistungen von bilingual unterrichteten Kindern etwas besser seien als die von monolingual unterrichteten Kindern. Umgekehrt konnte sich die Befürchtung vieler Eltern nicht bewahrheiten, dass die schulischen Leistungen der Kinder schlechter werden oder die Fachinhalte unter der Immersionsmethode leiden bzw. die Kinder wegen ihr weniger lernen.

e) Die Projektlehrkräfte beobachteten, dass die Teilnahme am Modellprojekt und das gemeinsame Erlernen einer neuen Sprache ein integratives Moment in sich trägt und der

Zusammenhalt der Klassengemeinschaft trotz des Besuches verschiedener weiterführender Schulen fortbesteht. Bestätigt wird damit die Annahme, dass Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, eine höhere soziale Kompetenz erwerben.

f) Die Projektlehrkräfte beobachteten mit der Einführung der englischen Sprache ab Klasse 3 im ersten Projektverlauf, dass die Kinder dieser Sprache vom ersten Moment an sehr offen und tolerant begegneten. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass die Kinder im Gegensatz zu den Kindern der einsprachigen Parallelklasse keine Scheu hatten, sogleich die englische Sprache auszuprobieren und zu sprechen. Zudem erkannten sie selbstständig die Verwandtschaft zwischen den Nah- und der Fremdsprache: „Auf Niederdeutsch heißt Schule „School", das sieht im Englischen genauso aus, wird nur klein geschrieben und anders ausgesprochen." In der Folge bestätigte sich schließlich, dass die Kinder der immersiv unterrichteten Klassen leichter Englisch bzw. leichter eine Fremdsprache erlernen konnten als die Kinder der einsprachigen Parallelklasse. Auch, wenn die schulischen Leistungen genauso gut waren wie die der einsprachigen Parallelklasse vergrößerte sich z. B. der englische Wortschatz der Kinder durch die Beziehung zur Nahsprache wesentlich schneller. Damit deutete sich an, dass sich das Sprachzentrum der Projektkinder durch die frühe mehrsprachige Erziehung anders entwickelt hatte als bei den einsprachigen Kindern der Parallelklasse.

Wie sich zeigt, sind sowohl die positiven Erfahrungen mit der Modellregion als auch die Beobachtungen zu den Vorteilen der Nahsprache für eine frühe mehrsprachige Erziehung sowie zu deren Bildungsvorteilen vielfältig. Abschließend soll noch hinzugefügt werden, dass in allen Projektjahren beobachtet wurde, dass entgegen der Befürchtung vieler Eltern die Inhalte der Fächer nicht aufgrund des Einsatzes von Niederdeutsch und Saterfriesisch als Unterrichtssprachen beeinträchtigt wurden.
Überdies soll dieses Kapitel eine der sicher positivsten Erfahrungen abrunden: Die Lehrkräfte beobachteten, dass alle Projektkinder nach dem ersten Durchgang des Projektes von 2012 bis 2016 nach Abschluss der vierten Klasse Gespräche in den Zielsprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch führen konnten. Damit hatten sich letztlich nicht nur beide Sprachen als geeignet für die Immersionsmethode erwiesen, sondern die Bemühungen der Projektlehrkräfte haben sich zur Gänze ausgezahlt.

11. Material und Hilfen

11.1 Erfahrungen des Modellprojektes

Die Erfahrungen des Modellprojektes werden anderen Schulen zur Verfügung gestellt in Form von

einer Erstinformation (Broschüre) über frühe Mehrsprachigkeit für Grundschullehrkräfte mit dem Titel „Die Zukunft ist mehrsprachig“ (erhältlich bei der Ostfriesischen Landschaft),

Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema „Niederdeutsche/Saterfriesische Lehrkompetenz“,

Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften zum Thema „Frühe Mehrsprachigkeit“/Bilingualer Unterricht,,

einer Handreichung für kompetenzorientierten mehrsprachigen Unterricht in der Grundschule am Beispiel Niederdeutsch,

Unterrichtsmaterialien für Immersionsunterricht auf Niederdeutsch/Saterfriesisch in der Grundschule auf www.schoolmester.de,

Curricularen Vorgaben für Immersionsunterricht in der Grundschule,

einer Dokumentation inklusive der Auswertung mit den Erfahrungen der Modellregion und der Evaluation der Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder.

11.2 Beratungsanfrage bei der Niedersächsischen Landesschulbehörde:

https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/unterricht-faecher/schulformuebergreifende-beratung/region-im-unterricht [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

11.3 Materialsammlungen für Niederdeutsch und Saterfriesisch:

Verein Platt und Friesisch in der Schule e. V.:

www.schoolmester.de [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

Plattolio e. V.:

www.plattolio.de [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

Regionales Pädagogisches Zentrum der Ostfriesischen Landschaft:

https://www.ostfriesischelandschaft.de/269.html [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

Heidrun Schlieker:

www.plattförkinner.de [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

11.4 Lehrbücher für den niederdeutschen und saterfriesischen Spracherwerb in Auswahl

Amery, H.: Mien eerste dusend Woorden. Oostfreesk Plattdüütsk. Mit Biller van Stephen Cartwright. Plattdüütsk van Elke Brückmann, Ilse Gerdes un Anita Willers. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Aurich 2017.

Arbatzat, H.: Platt dat Lehrbook. Ein Sprachkurs für Erwachsene. Hamburg 2016.

Borssum, G. v.: Doon deit lehren! (II 1 und II 2). Plattdeutsch in den Schulformen der Sekundarstufe 1. Erster Halbband: Texte und Sprachbetrachtung. Zweiter Halbband: Szenisches Gestalten, Musik, Projekte. Entstanden im Pilotprojekt „Plattdeutsch in der Schule“. Aurich 1996.

Eschen, H.: Plattdeutsch sprechen und verstehen. En Spraaklehrbook. Oldenburg 2016.

Evers, J.: Friesischer Sprachkurs. Seeltersk. Bearbeitet vom Arbeitskreis Saterfriesisch. Hrsg. vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur und der Oldenburgischen Landschaft. Barßel 2011. Vorlage: Arfsten, Antje/Petersen, Adeline: Nordfriesischer Sprachkurs. Entstanden im Nordfriisk Intstituut. Bräist/Bredstedt 2007.

Franken, U.: Doon deit lehren! (I). Plattdeutsch in der Grundschule und Orientierungsstufe. Entstanden im Pilotprojekt „Plattdeutsch in der Schule“. Aurich 1996.

Knabe, H./Nath, C.: Nu man to! En Spraaklehrbook in 12 Lessen. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Aurich 2014.

Knabe, H./Nath, C.: Nu man to! Vörkurs un Arbeidsbladen to ’t Spraaklehrbook van Herma Knabe un Cornelia Nath. 3. Auflage. Aurich 2004.

Sprachkurse im Internet:

https://www.schoolmester.de/index.php?id=76 [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

11.5 Niederdeutsche und saterfriesische Wörterbücher in Auswahl

Buurman, O.: Hochdeutsch-plattdeutsches Wörterbuch. Auf der Grundlage ostfriesischer Mundart. Neumünster 1962 – 1993.

Byl, J./Brückmann, E.: Ostfriesisches Wörterbuch Plattdeutsch/Hochdeutsch. Oostfreesk Woordenbook. Plattdütsk/Hoogdütsk. Leer 1992.

ten Doornkaat Koolman, J.: Wörterbuch der ostfriesischen Sprache. 3 Bd. Norden 1879 – 1884.

Fort, M. C.: Saterfriesisches Wörterbuch. Mit einer phonologischen und grammatischen Übersicht. 2., vollständig überarbeitete und stark erweiterte Auflage. Hamburg 2015.

Kramer, P.: Düütsk – Seeltersk. Woudelieste (Skrieuwwiese 2010).

De Vries, G.: Ostfriesisches Wörterbuch. Hochdeutsch/Plattdeutsch. Oostfreesk Woordenbook. Hoogdütsk/Plattdütsk. Hrsg. v. d. Ostfriesischen Landschaft. Leer 2000.

Niederdeutsche und saterfriesische Wörterbücher im Internet:

www.platt-wb.de (Plattdeutsches – Hochdeutsches Online-Wörterbuch für Ostfriesland von der Ostfriesischen Landschaft, auf der Grundlage des Ostfriesischen Wörterbuches von Gernot de Vries, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, der Stiftung Niedersachsen und dem Verein Oostfreeske Taal i. V.)

www.saterfriesisches-wörterbuch.de (Saterfriesisches Wörterbuch vom Seelter Buund auf der Grundlage des Saterfriesischen Wörterbuches von Marron Fort, gefördert vom der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur)

11.6 Auswahlbibliographie zu den Themen „Frühe Mehrsprachigkeit", „Immersion" und „Bilingualer Unterricht"

Abendroth-Timmer, D.: Bilingualer und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion. In: Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Hrsg. v. Hans-Ludwig Krechel. Tübingen 2005, S. 185 – 208.

Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 3., verbesserte Auflage. Frankfurt a. M. 2005.

Baker, C.: Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff 2007.

Bongartz, C. M.: Studying classroom language: Curricular planning and proficiency assessment in young foreign language learners. In: Anglistentag 2006 in Halle: Proceedings. Hrsg. v. S. Volk-Birke/J. Lippert. Trier 2007, S. 387 – 396.

Burmeister, P./Pasternak, R.: Frühbeginnende Immersion. In: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Hrsg. v. U. O. H. Jung. Frankfurt 2006, S. 385 – 391.

Burmeister, P./Masler, U.: CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Braunschweig 2010.

Burmeister, P./Pasternak, R.: Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz. Mitteilungsblatt fmf-Landesverband Schleswig Holstein 2004, S. 24 – 30.

Burmeister, P./Piske, T.: Schriftlichkeit im fremdsprachlichen Sachfachunterricht an der Grundschule. In: Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge. Hrsg. v. H. Böttger. Nürnberg 2007; München 2008, S. 183 – 193.

Chilla, S./Foy-Boyer, A.: Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein 2012.

Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E.: Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. Mit 10 Abbildungen und 5 Tabellen. München/Basel 2010.

Dreher, H./Gödde, U./Hämmerling, H.: Bilinguale Module an unserer Schule – wie geht das? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 2005.

FMKS e. V. – Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen 1: Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014. https://www.fmks-online.de/download.html [zuletzt aufgerufen am 26.07.2018].

FMKS e. V. – Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen 2: Leitfaden für die Einrichtung von Immersions-Angeboten in Grundschulen. Bearbeitet von Kristin Kersten, Uta Fischer, Petra Burmeister, Annette Lommel. https://www.fmks-online.de/download.html [zuletzt aufgerufen am 07.02.2018].

FMKS e. V. – Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen 3: Leitfaden für die Entstehung eines bilingualen Kindergartens. https://www.fmks-online.de/download.html [zuletzt aufgerufen am 26.07.2018].

Frey, S.: Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hrsg. v. I. Gogolin/U. Neumann. München 1997, S. 148 – 175.

Kersten, K.: Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt. In: Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder. Hrsg. v. P. Baron. Opole 2005, S. 22 – 33. www.kristin-kersten.de -> Publikationen

Leist-Villis, A.: Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. 4. Auflage, Tübingen 2010.

Massler, U./Burmeister, P.: CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Braunschweig 2010.

Montanari, E.: Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München 2002.

Nitsch, C./Zappatore, D.: Das mehrsprachige Gehirn. Zur cerebralen Repräsentation mehrerer Sprachen in Abhängigkeit von Zeitpunkt und Form des Erwerbs. In: Basler Stadtbuch 2003 (124). Basel 2004, S. 113 – 117.

Oksaar, E.: Mehrsprachigkeit bei Kindern. Eine Chance, kein Hindernis. Proot mehr Platt mit jo Kinner! Vortrag von Els Oksaar bei der Jahreshauptversammlung des Vereins Oostfreeske Taal i. V. am 25.4.1992 in Aurich. Aurich 2001.

Pasternak, R.: ‘Label the eye!‘: Zur Beurteilung von Schülerleistungen im fremdsprachlichen Sachfachunterricht. Konferenzvortrag Erfolgsbedingungen für Content and Language Integrated Learning (CLIL) in der Grundschule, Pädagogische Hochschule Weingarten 2009.

Piske, T.: Bilingualer Unterricht an Grundschulen: Voraussetzungen, Erfahrungen und Ergebnisse. Grundschule. Heft 4 (2007), S. 28 – 30.

Piske, T.: Immersion für Kinder mit Lernschwierigkeiten und für Kinder nicht-deutscher Muttersprache: Chance oder Risiko. In: Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge. Hrsg. v. Anja K. Steinlen/Andreas Rohde. Berlin 2013, S. 45 – 59.

Rymarczyk, J.: Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007. Hrsg. v. H. Böttger. München 2008, S. 170 – 182.

Steinlen, A./Piske, T.: Zur Entwicklung der Schulleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule: Eine Pilotstudie. In: Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen. Hrsg. v. Markus Kötter/Jutty Rymarczyk. Frankfurt a. M. 2015, S. 123 – 149.

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

Wildhage, M./Otten, E. (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. 3. Auflage. Berlin 2009.

Wode, H.: Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. Ismaning 1995. (vergriffen)

Wode, H.: Frühe Zweisprachigkeit für Kinder: Chance oder Risiko? Vortrag von Henning Wode anlässlich der Veranstaltung „Frühe Zweisprachigkeit“ am 5. September 1998 in Aurich. Aurich 2006.

Wode, H.: Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb. In: Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team. Ergänzbare Sammlung. Hrsg. v. Wildtrud Burkard/Hildegard Rieder-Aigner. Regensburg/Berlin 2006.

Zaunbauer, A. C. M./Bonerad, E-M., Möller, J.: Muttersprachliches Leseverständnis immersiv unterrichteter Kinder. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19 (4, 2005), S. 263 – 265.

Zaunbauer, A. C. M./Möller, J.: Schriftsprachliche und mathematische Leistungen in der Erstsprache: Ein Vergleich monolingual und teilimmersiv unterrichteter Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 17 (2, 2006), S. 181 – 200.

Zaunbauer, A. C. M./Möller, J.: Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39 (3, 2007), S. 141 – 153.

Zydatiß, W.: Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning 2000.

Filme im Internet:

Plattdeutsch in der Grundschule. Ein Film von Hanne Klöver. Hrsg. v. der Ostfriesischen Landschaft. Veröffentlicht auf www.youtube.com.