Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Them "Frühe Mehrsprachigkeit/Bilingualer Unterricht"	а

An der Entwicklung der Schulungsmaterialien für die Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen zum Thema "Frühe Mehrsprachigkeit/Bilingualer Unterricht" 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 bei der Ausarbeitung der Schulungsmaterialien von allen Referentinnen und Referenten der nachstehend dokumentierten Fortbildungen, vom FMKS – Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e. V., 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 von 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.	Aufbau und Struktur der Qualifizierungskurse Mehrsprachigkeit und Immersion	7
2.1	Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit I "Mehrsprachigkeit	
	und Immersion"	9
2.1.1	Material zur Fragestellung: Was bringt frühe Mehrsprachigkeit?	11
2.1.2 2.1.3	Material zum Thema "Immersion": Planung von Immersionsunterricht Material zur Vertiefung "Interaktion zwischen Schule und Umfeld – Entwicklung von Möglichkeiten des kontextgebundenen Spracherwerbs mit außerschulischen Ansprechpartnern" und "Mehrsprachigkeit in der Schule hörbar und sichtbar machen" sowie "Ideensammlung und	14
	Materialvorbereitung"	19
2.1.4	Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit I vom 12.4 bis zum 14.4.2012	30
2.2	Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit II "Mehrsprachigkeit	
,	und Immersion"	31
2.2.1	Material zum Thema "Mehrsprachigkeit im Bildungswesen: kleine	
	Vor-Urteile und große Vorteile in der Praxis"	33
2.2.2	Material zum Thema "Sprachimage und Vorurteile"	57
2.2.2.1	Vorbereitung der Einheit Kinder- und Jugendsprache auf Niederdeutsch und Saterfriesisch	
2.2.2.2	Wie kann man folgende Ausdrücke und verbreitete Aussprüche aus der Kinder- und Jugendsprache ins Niederdeutsche/Saterfriesische übersetzen?	59
2.2.2.3	Fragebögen zum Image von Niederdeutsch und Saterfriesisch	61
2.2.2.4	Auswertung: "Spraakimage un Vöroordelen"	65
2.2.2.5	Material zum Thema "Sachgeschichten mit der Maus". Filmgeschichten auf Niederdeutsch und Saterfriesisch übertragen	67
2.2.3	Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit II vom 31.5.2012 bis zum 2.6.2012	73
2.3	Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit III "Mehrsprachigkeit	
0.0.1	und Immersion" Poologistung und Pouvertung von Lernfertschritten	75
2.3.1 2.3.1.1	Beobachtung und Bewertung von Lernfortschritten Beispiele zur Lernstandserhebung und Bewertung	77
2.3.1.1	Der Deskriptorenkatalog	79 85
2.3.1.3	Evaluierungsaufgaben und Schülerbeobachtungsbögen	92
2.3.1.3.1	Evaluierungsaufgabe Klasse 1 Niederdeutsch	92
2.3.1.3.2	Evaluierungsaufgabe Klasse 2 Saterfriesisch	95
2.3.1.3.3	Schülerbeobachtungsbogen	96
2.3.2	Studienfahrt in die Provinz Friesland (NL)	98
2.3.3	Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit III vom 14.2.	
	bis zum 16.2.13	100
2.4	Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit IV "Mehrsprachigkeit	
	und Immersion"	102
2.4.1	Präsentation zum Thema "Sprachentwicklung"	104
2.4.2	Präsentation zum Thema "Interkulturelles Lernen"	125

2.4.3	Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit IV vom 6.6. bis zum 8.6.13	140
2.5	Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit V "Mehrsprachigkeit	·
,	und Immersion"	142
2.5.1	Immersionsunterricht in heterogenen Lerngruppen	144
2.5.1.1	Vorstellungsrunde: Erfahrungen der Lehrkräfte mit der	
	Immersionsmethode	144
2.5.1.2	Wünsche und Fragen der Lehrkräfte	147
2.5.1.3	Material zum Thema "Forschungsschwerpunkte an der Universität –	
	Immersionsunterricht – Sprachliche und kognitive Leistungen von	
	ein- und mehrsprachigen Kindern in deutsch-englisch bilingualen	
	Grundschulen"	155
2.5.1.4	Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit V vom 5.4.2018	164
2.5.2	Elternarbeit – Elterngespräche und Gesprächsführung	166
2.5.2.1	Spiele zum Kennenlernen: "99 Fragen", "Neben mir sitzt", "Als Lehrer bzw. Lehrerin/Mutter bzw. Vater möchte ich"	166
2.5.2.2	"Arbeitsblatt Kopf voll"	168
2.5.2.3	Elterngespräche effektiv führen: Zwei Sichtweisen – zwei Welten –	
	eine Realität	171
2.5.2.4	Beispiele für den Gesprächseinstieg	175
2.5.2.5	Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit V vom 6.4.2018	176
3.	Literatur	
3.1	Erfahrungen des Modellprojektes	178
3.2	Lehrbücher für den niederdeutschen und saterfriesischen	
	Spracherwerb in Auswahl	178
3.3	Niederdeutsche und Saterfriesische Wörterbücher in Auswahl	179
3.4	Auswahlbibliographie zu den Themen "Frühe Mehrsprachigkeit",	
	"Immersion" und "Bilingualer Unterricht"	179

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 der 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.

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. Die Annahme, dass die Entwicklung der Muttersprache darunter leiden könnte, wenn man kleinen Kindern mehrere Sprachen anbietet, stimmt nicht. Vielmehr wird die Entwicklung der Muttersprache durch das Erlernen einer weiteren Sprache gefördert. Das Gehirn ist von seiner Anlage her für mehrere Sprachen offen.

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", wenn sie im Schulunterricht die Gelegenheit haben, in einer anderen Sprache als in der Standardsprache unterrichtet zu werden; dabei 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 auseinanderzuhalten. Aus diesem Grund ist nachdrücklich zu empfehlen, dass die Lehrkraft, die eine andere Unterrichtssprache gebraucht, nicht Deutsch oder Englisch in derselben Klasse unterrichtet. Im Zuge des Modellprojektes erwies sich die Immersion mit Niederdeutsch und 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 deren Anwendung 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 zeigte 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 mit Niederdeutsch und Saterfriesisch im normalen Fachunterricht erforderte einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte des Projektes. Alle Lehrkräfte hatten 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 gutes Sprachniveau brachten. Dieses sollte gewährleisten, dass 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.

Außerdem mussten sich fast alle Lehrkräfte damit auseinandersetzen, was "Immersion" eigentlich heißt, wie die Immersionsmethode funktioniert und was frühe Mehrsprachigkeit 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. Nachfolgend werden die Strukturen und Inhalte dieser Kurse vorgestellt, um exemplarisch eine Orientierungshilfe für den Aufbau solcher Kurse zu bieten.

2. Aufbau und Struktur der Qualifizierungskurse Mehrsprachigkeit und Immersion

Der Aufbau und die Strukturierung der Qualifizierungskurse, an denen alle Projektlehrkräfte teilnahmen, orientierte sich an deren Zielsetzung. In fünf Halbwochenkursen (HWK) sollten die Lehrkräfte über alle wesentlichen Punkte, die eine frühe mehrsprachige Erziehung in der Grundschule betreffen, informiert werden. Deshalb wurden für diese Kurse folgende Fragestellungen und Themen aufgegriffen:

- "Was bringt frühe Mehrsprachigkeit?",
- "Immersionsmethode",
- "Alphabetisieren un Materiaal",
- "Spraakimage un Vöroordelen",
- "Beobachtung und Bewertung von Lernfortschritten",
- "Sprachentwicklung",
- "Interkulturelles Lernen",
- "Immersionsunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund und besonderem Förderbedarf",
- "Elternarbeit".

Es wurde versucht, für möglichst jede dieser Fragestellungen und Themen Referenten einzuladen, die Experten auf dem jeweiligen Gebiet sind. Diese führten die Qualifizierungskurse mit den Projektlehrkräften durch. Auch wurde mit den Lehrkräften Unterrichtsmaterial erarbeitet, um ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Niederdeutsch und Saterfriesisch als Sprachen in den Unterricht eingebracht werden können. Darüber hinaus wurde mit den Lehrkräften des Projektes eine Studienfahrt in die niederländische Provinz Friesland unternommen. Dort ist Westfriesisch bereits seit 1937 ein fakultatives Schulfach, seit 1980 ein Pflichtfach in Grundschulen, sodass die niederländischen Schulen und Lehrkräfte sehr erfahren mit dem Einsatz weiterer Sprachen in der Grundschule sind. Die Projektlehrkräfte hospitierten in verschiedenen dreisprachigen Basisschulen, um einen Einblick in die Praxis zu erhalten. Nachfolgend werden nacheinander die einzelnen Qualifizierungskurse vorgestellt. Abgedruckt werden das jeweilige Programm und dessen Inhalte inklusive der Präsentationen, die genutzt worden sind – soweit diese zur Verfügung gestellt wurden. Wiedergegeben wird auch die Auswertung des jeweiligen Kurses, die es den Veranstaltern ermöglichte, das Kursangebot von Kurs zu Kurs zu verbessern.

2.1 Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit I "Mehrsprachigkeit und Immersion"

"Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit" Ein Projekt für Immersionsunterricht in der Grundschule

HWK Mehrsprachigkeit I, 12. – 14. April 2012

Programm

Donnerstag, 12. April 2012

"Wat brengt frohe Mehrsprakigheid?"

8.30 – 10.00 Uhr Kennenlernen

Vorstellung des Qualifizierungsprogramms für 2012

Pause

10.30 – 12.30 Uhr Frühe Mehrsprachigkeit als Bildungsressource

(Cornelia Nath M.A., Leiterin des Plattdüütskbüros der

Ostfriesischen Landschaft bis Juni 2014)

Diskussion zweier Kernthesen

zur Entwicklung des kindlichen Gehirns

(Videosequenzen aus einem Vortrag von Prof. Dr. Dr. Manfred

Spitzer)

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Wie baue ich eine mehrsprachige Schule auf?

(Ruth Pasternak, Lehrerin an der Claus-Rixen-Schule in

Altenholz/Kiel)

Pause

15.30 – 17.00 Uhr Elternarbeit – Mit welchen Fragen muss ich rechnen?

Rollenspiel Elternabend

Tagesauswertung

Freitag, 13. April 2012

"Immersionsmethode"

8.30 – 10.00 Uhr Einstiegsmethoden/Sprachverhalten von Lehrkraft und

Kindern/kontextgebundener Spracherwerb

(Ruth Pasternak)

Pause

10.30 – 12.30 Uhr Vertiefung methodischer Fragen

(Ruth Pasternak)

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Planung eines immersiven Sachfachunterrichts in Gruppen

Pause

15.30 – 17.00 Uhr Vorstellung der Ergebnisse, Diskussion

Tagesauswertung

Samstag, 14. April 2012

Vertiefung

8.30 – 10.00 Uhr Interaktion zwischen Schule und Umfeld

Entwicklung von Möglichkeiten des kontextgebundenen Spracherwerbs mit außerschulischen Ansprechpartnern

(Herma Knabe, Lehrerin an der HRS Barenburgschule in Emden (bis Schuljahresende 2014/15, danach Oberschule Borssum) und Koordinatorin der Modellregion/Cornelia Nath M.A., Leiterin des

Plattdüütskbüros bis Juni 2014)

Pause

10.30 – 12.30 Uhr Mehrsprachigkeit in der Schule hörbar und sichtbar machen

Ideensammlung und Materialvorbereitung

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

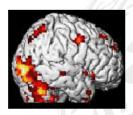
Kursauswertung

2.1.1 Material zur Fragestellung: Was bringt frühe Mehrsprachigkeit?

Präsentation der Projektleitung Cornelia Nath

Folie 1

MSP-Projekt Multilingualbrain



Abteilung Neuroanatomie Anatomisches Institut Uni Basel



Leitungsteam:

Prof. Dr. R. Franceschini

Prof. Dr. G. Lüdi

Prof. Dr. E.-W. Radü

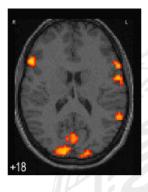
Prof. Dr. C. Nitsch (Koordination)

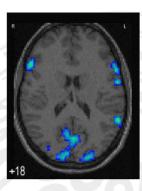
MitarbeiterInnen:

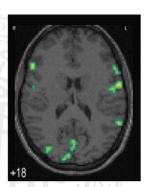
C. Bloch, A. Kaiser, E. Künzli, E. Wattendorf Dr. B. Westermann

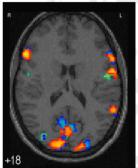
D. Zappatore, Dr. B. Zurfluh

Folie 2

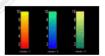




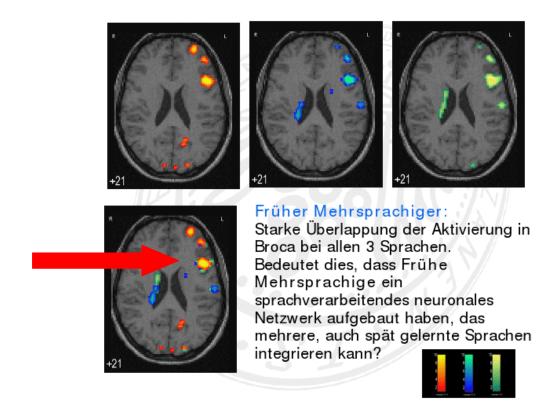




Später Mehrsprachiger:
Einzelne Aktivierungen in Broca
überlappen sich nur teilweise.
Bedeutet dies, dass Späte
Mehrsprachige für jede Sprache ein
neues neuronales Netzwerk aufbauen?



Folie 3



Folie 4

Auf dem Weg zu praktischen Schlussfolgerungen:

- Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potentiell empfänglich – lebenslang.
- Je früher, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter (Artikelgebrauch, bspw.), kein Einfluss auf Satzbau oder Wortschatz.
- Je früher, desto empfänglicher für später zu erwerbende Sprachen.
- 4. Je mehr, desto geschickter: Sprachen kann man ein Leben lang lernen.
- 5. Es gibt Barrieren sie sind sozialer Natur (Einstellungen, Bildungstradition, Sprachpolitik etc.).

Folie 5

Auf dem Weg zu praktischen Schlussfolgerungen:

- Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potentiell empfänglich – lebenslang.
- Je früher, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter (Artikelgebrauch, bspw.), kein Einfluss auf Satzbau oder Wortschatz.
- 3. Je früher, desto empfänglicher für später zu erwerbende Sprachen.
- 4. Je mehr, desto geschickter: Sprachen kann man ein Leben lang lernen.
- 5. Es gibt Barrieren sie sind sozialer Natur (Einstellungen, Bildungstradition, Sprachpolitik etc.).

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.

Das bedeutendste Ergebnis dieser Präsentation war 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).

2.1.2 Material zum Thema "Immersion": Planung von Immersionsunterricht

Ruth Pasternak: Stichpunkte zur Planung von Immersionsunterricht

Sorgfältige Konzeptionsplanung vor Beginn notwendig

- Überzeugung des übrigen Kollegiums
- Spannungen im Kollegium können auftreten:
- -> Diskussionspunkte: Immersionsklasse = Eliteklasse, mehr Aufmerksamkeit, bessere Ausstattung etc.
- Zustimmung der Schulkonferenz
- Gelder für zusätzliche Kosten
- es entstehen keine zusätzlichen Kosten für zusätzliche Stunden, aber evtl.
- -> für Ermäßigungsstunden in der Anfangsphase
- -> Unterrichtsmaterialien
- -> Lehrer- und Schülerbücherei
- -> Hospitationen
- -> Fortbildungen
- Auswahl geeigneter Lehrkräfte

Die Lehrer müssen

- -> die Sprache in sehr guter Qulität beherrschen
- -> über eine gute Vermittlungskompetenz, Methodenvielfalt und Teamfähigkeit verfügen
- -> sie dürfen keine Scheu vor zusätzlicher Arbeitsbelastung haben wie vor genauer Planung vor Beginn, zeitintensiver Unterrichtsvorbereitung, zusätzlichen Fortbildungen, häufigen Unterrichtsbesuchen, Medienpräsenz
- eine personelle Kontinuität muss gewährleistet sein
- Erfüllung der Richtlinien
- -> Ende Klasse 4 muss der Lehrplan erfüllt sein
- Festlegung der Anzahl immersiv unterrichteter Fächer
- -> alle Fächer sind geeignet
- Festlegung der Sprache, in der alphabetisiert werden soll
- Einbeziehung des Schriftbildes
- -> Zeitpunkt: von Anfang an
- Umfang:
- -> anfängliche Beschränkung auf einzelne Wörter
- Lesekompetenz
- -> erreichen alle Kinder ohne Hilfestellung der Lehrkraft

Verschriftlichung

-> anfänglich nur einzelne Wörter(z. B. Beschriftung von Zeichnungen)

- Eltern gewinnen
- -> rechtzeitig Informationsveranstaltung veranstalten
- -> Unsicherheiten, Bedenken zerstreuen
- Auswahl der SuS
- -> Verfahren
- -> Kinder aus einem bilingualen Kindergarten bevorzugen
- -> Eignung
- -> Auswahlkriterien wie Wille des Kindes, Bereitschaft, sich auf eine fremde Sprache einlassen zu wollen, Konzentrationsfähigkeit beim Zuhören und Zusehen, Durchhaltevermögen, Anstrengungsbereitschaft, Kommunikationsfreude, guter Sprachstand in der Muttersprache (gilt auch besonders für Migranten)
- -> bedingte Eignung (jeder Fall liegt anders) bei größeren Wahrnehmungsproblemen, LRS, Verhaltensauffälligkeit, späteren Klassenzugängen (evtl. Abstand zu groß).
- Rolle der Eltern
- -> keine Fremdsprachenkenntnisse nötig
- -> sollen keinen Druck ausüben
- -> häusliches Üben ist nicht notwendig aber:
- -> müssen inhaltlich hinter dem Konzept stehen
- -> sich für den Lernstoff interessieren
- -> zu Hause häufig in der Muttersprache (!) vorlesen, später zum Lesen anhalten
- -> in der Familie und mit dem Kind viel sprechen
- -> Äußerungen in der Zielsprache loben, aber nicht einfordern
- -> evtl. Bücher, CDs etc. in der Zielsprache anschaffen
- Unterrichtsmaterial
- Lehr- und Lernmaterial in der Zielsprache besorgen oder herstellen
- Arbeitsblätter
- -> anschaulich gestalten
- -> auf das Wesentliche beschränken
- -> auf präzise Aufgabenstellung achten
- Klassenarbeiten
- -> nicht die Muttersprache, sondern die Zielsprache verwenden
- -> vor allem anfänglich Hilfestellungen geben
- -> klare, kurze Formulierungen
- -> Aufgaben vorlesen
- Aufgaben in Form von:
- -> Zeichnungen, multiple-choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben Später:
- -> Beschriftungen, Kurzantworten (evtl. Wortmaterial vorgeben) Schließlich:
- -> in ganzen Sätzen, in längeren Ausführungen
- Zeugnisse
- Benotung des Sachfaches, nicht der Qualität der Sprache Sprache:

Klasse1/2 – Hörverständnis, Benutzung der Sprache

Klasse 3/4 – Textverständnis, Verfassen eigener Texte

Aber: Bei Immersion verläuft die Sprachentwicklung sehr unterschiedlich, daher sind allgemeingültige Aussagen schwierig!

- Sichtbarmachung nach außen
- -> Klassenraum: Gestaltung der Wände, Thementische, Bücherecke etc.
- -> Schule: Gestaltung der Flure, Wortkarten, Hinweisschilder, Werbebroschüren etc.
- Schulische und außerschulische Aktivitäten stets in der Zielsprache
- -> Ausflüge, Unterrichtsgänge, Klassenfahrt
- -> Museumsbesuche, Stadtführung, Autorenlesung, Elternvorträge in der Klasse, Filme in der Zielsprache kommentieren etc.

Ruth Pasternak: Stichpunkte zum Thema "Immersion"

Der Erfolg, Sprachen zu lernen, hängt ab von

- der Dauer und Intensität des Kontaktes,
- der Verwendung in Situationen, die relevant und motivierend sind.

Immersion (Eintauchen, "Sprachbad") ist

- kein Fremdsprachenunterricht, also keine Grammatik- u. Vokabelvermittlung, sondern:
- früher Beginn eines fremdsprachlichen Sachfachlernens.
- Die Arbeitssprache ist dabei die Zielsprache.

Vorteil der Methode:

- Es wird ein beträchtlich höheres Niveau in der Zielsprache erreicht als im lehrgangsorientierten Sprachunterricht.
- Es entstehen keine Defizite in anderen Fächern.
- Die kognitive Entwicklung wird nicht beeinträchtigt, sondern gefördert.
- Es ist keine besondere Begabung nötig.
- Immersion ist für Kinder aller sozialen Schichten geeignet.
- Es gibt keine Überforderung der Kinder, da sie selbstbestimmt lernen.

Spracherwerb:

- Der Lernfortschritt nimmt einen weitgehend ungesteuerter Verlauf, da der sprachliche Input sich nach den Sachfachinhalten richtet und nicht nach einer lehrgangsmäßig vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression.
- Der Verlauf entspricht der menschlichen Sprachlernfähigkeit, d. h. die typischen entwicklungsspezifischen Fehler von Muttersprachlern treten auch in der Zielsprache in vorhersagbaren Stadien auf und weisen den Lehrer auf den Lernfortschritt hin.
- Das Hörverstehen gelingt deutlich schneller als das Sprechen und erreicht ein hohes Niveau.

Unterrichtsprinzipien:

- Planung und Durchführung richten sich nach den jeweiligen Sachfachanforderungen.

Anschaulichkeit:

- Eindeutige Mimik, Gestik, Körpersprache, begleitendes Handeln, Einsatz von Medien aller Art sind besonders im Anfangsunterricht unerlässlich.

Kontextualisierung:

- Sprache wird ausschließlich handlungsbegleitend verwendet.
- Jede Äußerung wird in einen anschaulichen Kontext gebettet. Die Zuordnung muss eindeutig sein. Gelegentlich empfiehlt sich eine auffälligere Betonung oder Verlangsamung des Sprechtempos.

Strukturelle Gerüste:

Anfängliche Wiederholung von Äußerungen in routinemäßig wiederkehrenden Situationen (Wetter, Datum, Beginn und Ende einer Stunde, Frage nach Wohlbefinden der Kinder etc.) bieten den SuS durch ihren Wiedererkennungswert ein hilfreiches Gerüst. Sie erleichtern darüber hinaus die Verbindung von Äußerungen in der Zielsprache mit bestimmten Handlungen oder Kontexten.

Entdeckendes Lernen:

Experimente und Beobachtungen fördern das Begreifen von Sachverhalten.

Sprachliche Reichhaltigkeit:

- Auf keinen Fall strukturelle Vereinfachung des sprachlichen Inputs von Lehrern, Tonträgern, Büchern etc. vornehmen, sondern von Anfang an die gesamte lexikalische, syntaktische und funktionale Bandbreite bieten.
- Mit der Komplexität des Unterrichtsstoffes nimmt auch die Komplexität der Sprache zu.
- "Schwierige Wörter" gibt es nicht!
- Unbekannte Begriffe können in der Mutter- und in der Zielsprache benutzt werden.
- Wörter mit schwieriger Aussprache sollten mehrmals nachgesprochen werden.

Orientierung am Inhalt:

- In den ersten Monaten sprechen die SuS weitgehend Deutsch. Die Lehrkraft überträgt das Gesagte "wie nebenbei" in die Zielsprache.
- Erste Kurz-Äußerungen in der Zielsprache werden sehr gelobt, von der Lehrkraft in einen vollständigen Satz eingebettet und die inhaltliche (!) Aussage kommentiert.

Methodenvielfalt:

Viele unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen sollten angeboten werden, die authentische Sprechanlässe schaffen, damit der Lernende selbst sprechen muss und will. Sprache lernt man dadurch, dass man selber spricht. In diesem Zusammenhang bieten sich auch Lieder, Reime, Rollenspiele und kleine Theateraufführungen an. Es können außerdem z. B. Partner- und Gruppenarbeit, Stationenlernen etc. in geeigneten Lernphasen eingesetzt werden.

Der Vorteil dabei ist, dass

- die Zielsprache dabei häufiger benutzt wird,
- Angst genommen wird,
- SuS sich gegenseitig motivieren,
- sprachliche Sicherheit erreicht wird.

Fehlerkorrektur:

- Nicht sprachliche, sondern inhaltliche Richtigkeit ist ausschlaggebend.
- Der Lehrer reagiert nur auf inhaltliche Fehler, indem er z. B. die Schülerantwort inhaltlich korrekt wiederholt oder nachfragt: Meinst du wirklich ... oder eher ...?
- Auf syntaktische Fehler reagiert der Lehrer je nach Situation gar nicht oder wiederholt die Schüleräußerung "wie nebenbei" korrekt.

2.1.3 Material zur Vertiefung "Interaktion zwischen Schule und Umfeld – Entwicklung von Möglichkeiten des kontextgebundenen Spracherwerbs mit außerschulischen Ansprechpartnern" und "Mehrsprachigkeit in der Schule hörbar und sichtbar machen" sowie "Ideensammlung und Materialvorbereitung"

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

Beispiel für die Beschilderung im Klassenraum:



Weitere Wortvorschläge für niederdeutsche Schilder im Klassenraum

TürDöördoorTischDisk/Tafeldesk

Lehrerpult Mesterpult/Disk/

Tafel van de Mester/ske teacher's desk

Stuhl Stohl chair

Stundenplan Stünnenplaan timetable

Wochenplan Wekenplaan plan for the week

Fenster Fenster window Fensterbank Fensterbank window sill Blumentopf Blöömpott flower pot Wandtafel blackboard Wandtafel Schwamm Swamm sponge Kreide Kried chalk

Mülleimer Müllemmer/Offallemmer

Emmer för Ofgefall dust bin

- Papier Papieremmer waste-paper (basket)

Biomüll biologisk Of(ge)fall organic waste
 Wertstoffe bruukbaar Of(ge)fall recycling waste

- Restmüll unbruukbaar Of(ge)fall

Wand Wand wall

Schrank Schapp cupboard
Regal Boord, Regaal shelf

Lampe Lamp lamp
Lichtschalter Lüchtschalter switch

Bücherecke Bokeneck/-hörn/-hook reading corner

Spielecke Spööleck playing corner

Garderobe/Kleiderhaken Kleerhaak/Garderoov wardrobe
Schuhregal Schohregaal/-rackje shoe rack

Waschbecken Waskbecken sink
Spiegel Spegel mirror
Handtuch Handdook towel

Niederdeutsche/Saterfriesische Unterstützung in der Schule

Weiteres Personal in der Schule (Hausmeister, Sekretärin usw.) Sprecher in die Schule holen:

- Autorenlesungen/Vorlesen für Kita-Kinder
- Niederdeutsch-/Saterfriesisch-Paten
- Buserziehung
- Zahnprophylaxe (Zahnarzt)
- Verkehrserziehung (Polizei)
- Erste Hilfe
- Kochen auf Niederdeutsch/Saterfriesisch
- Besondere Feiertag und Fest, z. B. Maibaum
- Berufe vorstellen
- Lesepaten
- Musiker
- Feuerwehr

Niederdeutsche/saterfriesische außerschulische Lernorte

Mühle (alt und neu)

Moormuseum

Stadtführungen auf Niederdeutsch/Saterfriesisch

Boßelvereine, Sportvereine usw.

Bauernhof modern (Ihlow, Woldenhof Wiegboldsbur)

Bücherei besuchen

Wattwanderungen auf Niederdeutsch/Saterfriesisch

Friedhof (Namen), Straßen- und Flurnamen

Altenheim

Bank

Einkaufen gehen (Geschäfte, Wochenmarkt)

Feuerwehr

Polizei

Wald/Förster

Kinderwald

Umfrage auf der Straße

Ansprechpartner für Niederdeutsch/Saterfriesisch (auch für Projekte)

Eltern, Großeltern (Kinder zu Hause besuchen)

Theatergruppen

Plattdeutschbeauftragte, Kommune

Boßelvereine

Landfrauen

Feuerwehr

Polizei

Wald/Förster

Kirche

Fußball, Sportvereine

Radio/Presse

Themenfelder und/oder Projekte für Niederdeutsch/Saterfriesisch

Straßennamen/Schilder sammeln
Oma/Opa/Eltern befragen
Wo höre ich Niederdeutsch/Saterfriesisch?
Geschichte der Sprache
Verbreitung der Sprache
Internet: z. B. Plattolio
Buch: Wullt mit mi spölen?

Musik, Spiel, Tanz Feste, Jahreszeiten

Haustiere

Krankheit und Tod

Freunde

Kinderrechte

Artikel für die Zeitung schreiben/Briefpartner

Trallod (Film über Kinderarbeit) (Jugendbüro Bunde)

Ernährungsführerschein

Freizeit/Hobbys

Montagsbericht auf Niederdeutsch/Saterfriesisch

Lyrische Pfade mit selbstverfassten Texten auf Niederdeutsch/Saterfriesisch ausstatten

Beispiele dafür, wie Zweisprachigkeit in der Schule sichtbar gemacht oder in Projekte integriert wird

Poster an der Klassentür



Urkunde im Schulflur und mehrsprachige Raumbeschriftung



Mehrsprachige Beschriftung im Klassenraum





Poster "Baadregels" im Schulflur



Plattdeutscher Bücherschrank



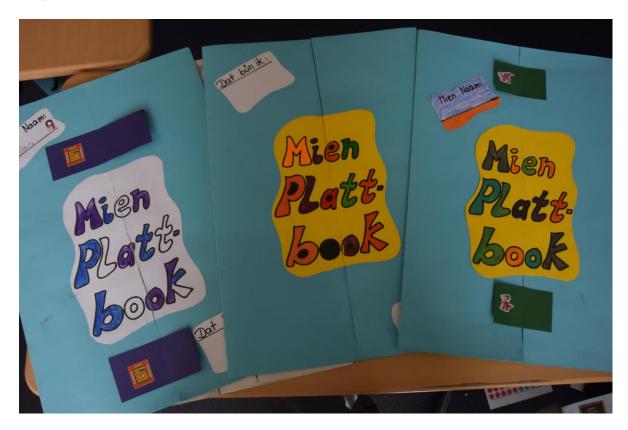
Bücherecke im Klassenraum



"Farb"-Plakate



Projekt "Mien Plattbook"



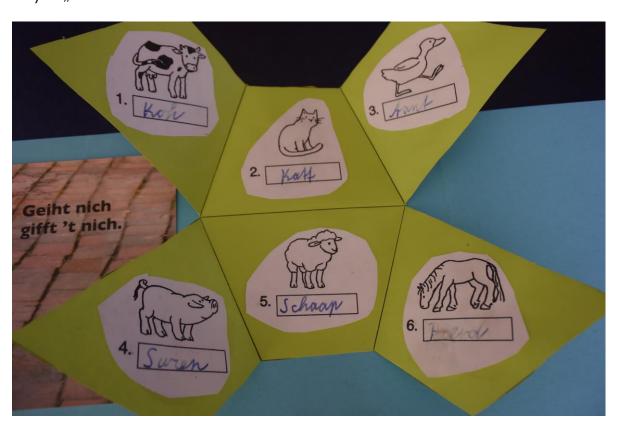
Projekt "Mien Plattbook"



Projekt "Mien Plattbook": Ruupje



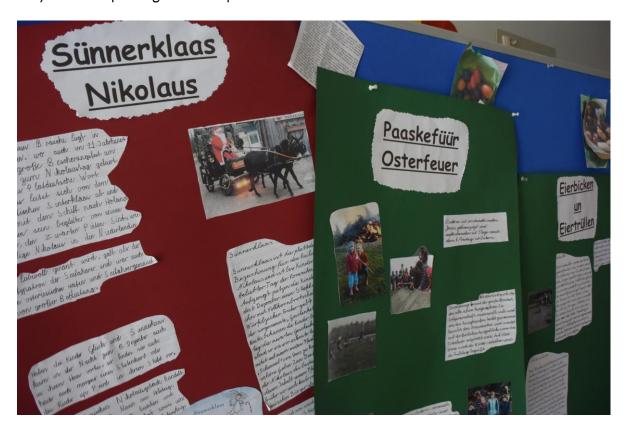
Projekt "Mien Plattbook": Deren



Projekt "Mien Plattbook": Quartett



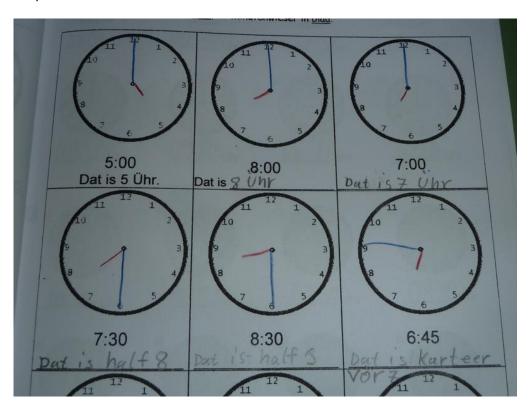
Projekt: Zweisprachige Themenposter



Projekt "Körperteile"



Projekt "Uhrzeiten"



2.1.4 Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit I vom 12.4 bis zum 14.4.2012

Kursauswertung 12.4.2012:insgesamt 18 positive und 12 kritische Rückmeldungen Kursauswertung vom 14.4.2012: insgesamt 17 positive und 17 kritische Rückmeldungen (doppelte Nennungen werden nicht aufgeführt, sondern zusammengefasst).

Donnerstag, 12.4.

Positiv:

- gute grundlegende Informationen
- Diskussionen im Plenum sorgen für mehr Klarheit
- Erfahrungsaustausch macht Mut
- Spitzer-Video
- Frau Pasternaks Ausführungen zum Aufbau einer mehrsprachigen Schule
- Rollenspiel "Elternabend"

Negativ:

- zu frontal, Vortragsanteil sehr hoch, teilweise langatmig
- zu langes Sitzen (Wunsch nach mehr Aktion/Bewegungspausen)
- viele offene Fragen

Samstag, 14.4.: Gesamtauswertung

Positiv:

- gute Vorbereitung, viel Information
- nette Stimmung, entspannte Atmosphäre
- Ideensammlung und Tipps f
 ür den Einstieg
- Austausch/Diskussionen untereinander ist/sind sehr ertragreich
- Gruppenarbeit
- Planung von konkretem Unterrichtsmaterial
- Eingehen auf Wünsche der Teilnehmer

Negativ:

- noch Unklarheiten im konzeptionellen Bereich
- Fahrplan/Zeitvorgaben für weiteres Vorgehen wird gewünscht (bis wann Elternabend, weitere Themen)
- nichts Neues von Frau Pasternak am Freitag, Verunsicherung s.o.
- mehr Auflockerung und Spiele
- keine Diskussion um Benennung und Schreibweise einzelner Begriffe (auslagern)

2.2 Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit II "Mehrsprachigkeit und Immersion"

"Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit" Ein Projekt für Immersionsunterricht in der Grundschule

HWK Mehrsprachigkeit II, 31. Mai – 2. Juni 2012

Programm

Donnerstag, 31. Mai 2012

"Alphabetiseren un Materiaal"

8.30 – 10.00 Uhr Fragen zum letzten Kurs

Alphabetisierungsmaterial

Gruppenarbeit

(Herma Knabe, Lehrerin an der HRS Barenburgschule in Emden (bis Schuljahresende 2014/15, danach Oberschule Borssum) und Koordinatorin der Modellregion/Cornelia Nath

M.A., Leiterin des Plattdüütskbüros bis Juni 2014)

10.30 – 12.30 Uhr Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse

Fächer- und themengebundene UE erarbeiten

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Präsentation und Diskussion bereits fertiger UE

Fächer- und themengebundene UE erarbeiten Vorbereitung einzelner Unterrichtssequenzen

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

15.30 – 17.00 Uhr Präsentation und Diskussion des erarbeiteten Materials,

Durchführung von Unterrichtssequenzen

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

Tagesauswertung

Freitag, 1. Juni 2012

"Spraakimage un Vöroordelen"

8.30 – 10.00 Uhr Fragen vom Vortag

Das Sprachimage von Plattdeutsch/Niederdeutsch

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

Pause

10.30 – 12.30 Uhr Mehrsprachigkeit im Bildungswesen:

Kleine Vor-Urteile und große Vorteile in der Praxis

(Dr. Alex Riemersma, Lektor für Friesisch und Mehrsprachigkeit im Unterricht an den Hochschulen NHL und Stenden in Leeuwarden, Wissenschaftler an der Fryske Akademy/Mercator Forschungszentrum für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, Leeuwarden; Idske Bangma MEd (= Master of Education), Wissenschaftlerin an

der Fryske Akademy/Mercator Forschungszentrum für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit Leeuwarden.

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Sprachimage und Vorurteile

Auswertung des Vormittags (Herma Knabe/Cornelia Nath)

Pause

15.30 – 17.00 Uhr Kinder- und Jugendsprache auf Plattdeutsch und Saterfriesisch

Sprachebenen/welches Wortmaterial?

Emotionen, schimpfen, loben, neuere Wortschöpfungen

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

Tagesauswertung

Sonnabend, 2. Juni 2012

Vertiefung

8.30 – 10.00 Uhr Fragen vom Vortag

Sachgeschichten aus der Sendung mit der Maus

Filmgeschichten auf Plattdeutsch/Saterfriesisch übertragen

(Herma Knabe)

Pause

10.30 – 12.30 Uhr Sachgeschichten aus der Sendung mit der Maus

Präsentation der bearbeiteten Geschichten auf

Plattdeutsch/Saterfriesisch

Kursauswertung

2.2.1 Material zum Thema "Mehrsprachigkeit im Bildungswesen: Kleine Vor-Urteile und große Vorteile in der Praxis"

Präsentation von Alex Riemersma, Lektor für Friesisch und Mehrsprachigkeit im Unterricht an den Hochschulen NHL und Stenden in Leeuwarden, Wissenschaftler an der Fryske Akademy/Mercator Forschungszentrum für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, Leeuarden; und **Idske Bangma**, Wissenschaftlerin an der Fryske Akademy/Mercator Forschungszentrum für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit Leeuwarden

Folie 1

Mehrsprachigkeit im Bildungswesen: kleine Vor-Urteile und große Vorteile in der Praxis

Alex RIEMERSMA & Idske BANGMA Auerk/Aurich, 1. Juni 2012

Europäisches Forschungszentrum für Sprachen und Mehrsprachigkeit (MERCATOR) – Ljouwert/Leeuwarden

www.mercator-research.eu

Motto

Jedem Kind soll die Chance gegeben werden, sich zu einem mehrsprachigen Erwachsenen zu entwickeln.

Jeder Erwachsene muss die Chance bekommen, sich sprachlich in der ganzen Welt zu Hause zu fühlen: zu Hause gleich wie im In- und Ausland.

mercator

Folie 3

Übersicht

- 1) Vor-Urteile und Widerstand
- 2) Entweder oder, und und
- · 3) Sprachplanung in der Familie
- 4) Sprachplanung im Unterrichtswesen, Ziele und Typologien
- Modelle in der Praxis am Beispiel des (West-)Friesischen im Unterrichtswesen
- 5) Sonder-Topic: Alphabetisierung

mercator

Vor-Urteile und Widerstand

- Plattdeutsch/Friesisch behindert die gute Beherrschung der hochdeutschen und der englischen Sprache.
- Plattdeutsch/Friesisch ist ein mündlicher Dialekt – diesen soll man nicht als Schriftsprache lernen und lehren.
- Denken: Entweder oder, und und

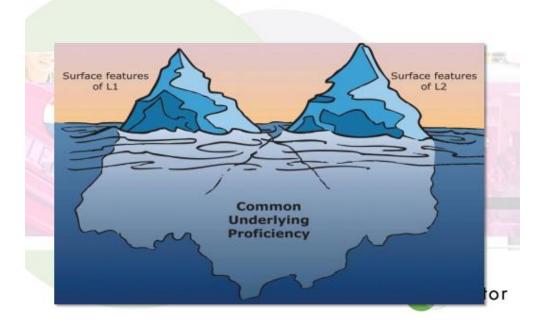


Folie 5

Alte Theorie und neue Theorie Common underlying proficiency L1 channel L2 channel L1 channel L2 channel

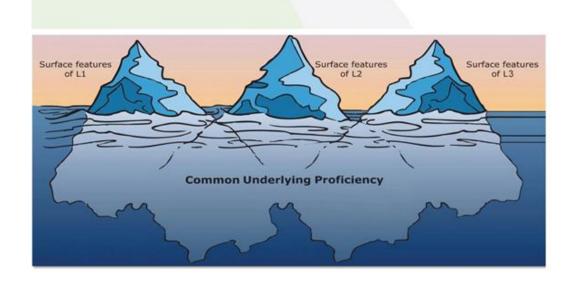
Folie 6

Jim Cummins Eisberg



Folie 7

Jim Cummins Eisberg



EU Sprachpolitik

- M + 2: Jedes Kind, jeder Erwachsene soll neben der Muttersprache noch zwei Sprachen erlernen: eine internationale Sprache und eine Sprache der Nachbarn.
- Implizite Ideologie der EU:
 "Muttersprache" = "Nationalsprache";
 Anerkennung der Migranten- und
 Regionalsprachen ist Sache der
 Mitgliedstaaten ("Subsidiarität").

Folie 9

Widerstand

- Soziale Widerstände: Bauernsprache/Sprache der niederen Bevölkerung
- Politische Widerstände: eine Nation – ein Volk – eine Sprache
- Intellektuelle Widerstände: Für Wissenschaft und Technik braucht man hoch entwickelte Sprachen mit einem reichen Wortschatz.

Theorie und Praxis

- Colin Baker (1995): A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.
 Ein großartiges Buch mit 130 wesentlichen Fragen + Antworten und praktischen Hinweisen
- Auf Deutsch: Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule: Ein Handbuch für Erziehende ISBN 978-3-933847-11-9 (Übersetzung auf Türkisch in Vorbereitung) mercator

Folie 11

Vorteile für die persönliche Entwicklung (Baker section B)

- Sprachentwicklung –
 Muttersprache, zweite & dritte Sprache
- Kognitive Entwicklung Flexibilität des Denkens
- Soziale Entwicklung sich mit unterschiedlichen Leuten verstehen
- Kulturelle Entwicklung –
 mehrere Quellen der Kultur genießenregter



Was bedeutet diese Figur?

Kognitive Flexibilität?



Folie 13



In solchen Abbildungen beobachten mehrsprachige Kinder eher zwei unterschiedliche Figuren (Tiere – welche?)

Dementia-Krankheit gibt es auch bei zweisprachigen Leuten, aber sie bekommen eher "Alzheimer light".

Colin Baker



Folie 15

Sprachplanung in der Familie

Colin Baker – Family Questions:

A1 - Advantages = Vorteile

A3 - Vater und Mutter - Sprachbilanz

A8 – Mutter und Vater sprechen selbst keine zweite Sprache (bzw. Platt). Was nun?

A9 – Wenig Praxismöglichkeiten außer Haus – Was kann man tun?

A11 – zwei Sprachen, zwei Kulturen

mercator

Friesische Sprachmaterialen

Sprachrucksack –
Ziel:
Verstärkung der
bewussten
Wahl für
Immersion/einer
mehrsprachigen
Erziehung &
Bildung



Folie 17

MELT Brochure for parents & Guide for pre-school practitioners (0-4 years)

Broschüre veröffentlicht in acht Sprachen (und mehr):

- Frisian-Dutch
- · Welsh-English
- Swedish-Finnish
- Breton-French
- Übersetzung in Deutsch und Niederdeutsch ist vorgesehen





Ziele des MELT Projekt



- Entwicklung der Methodik zur Weitergabe der Sprache an die n\u00e4chste Generation – formell und informell
- Verstärkung des Bewusstseins der Eltern informierte Wahl ("informed choice")
- Ermutigung der Erzieherinnen im Kindergarten zum methodischen Sprachunterricht
- Verstärkung des politischen Bewusstseins über Mehrsprachigkeit

Folie 19

Identifikation mit einem "Charakter"



Der junge Tomke kann nur Friesisch verstehen und sprechen. Eine Herausforderung für die Kinder!



MELT Guide for pre-school practitioners







Telling stories with concrete materials

Goals of those activities:

- Identification
- Methodology of story telling
- Immersion
- Interaction
- Increase vocabulary



Folie 21

Sprachplanung im Unterricht

- Vorteile/Überlegungen
- · Ziele und Typologien
- Modelle in der Praxis am Beispiel des (West-)Friesischen im Unterrichtswesen



Vorteile/Überlegungen

- Bewusstsein der Mehrsprachigkeit wird gestärkt
- Systematische Trennung der Sprachen wird gestärkt: nach Person, Themen, Zeit.
- Gefühl für Sprachen wird gestärkt & der Wortschatz wird in mehreren Sprachen vergrößert.
- Kinder und Eltern werden offener gegenüber anderen Kulturen.
- Das Profil der Schule wird geprägt.
- Die Sprache(n) wird (werden) sichtbar. mercator

Folie 23

Vorteile/Überlegungen

- Baker: Parents' and Teachers' Guide Section E: Basic Education Questions
- E1: Kindergarten mit Immersion
- E2 + E3: Weshalb soll mein Kind eine zweisprachige Schule besuchen?
- E4: Zweisprachiger Unterricht nur in der Grundschule? Nicht im Sekundarunterricht?
- E9: "Asset" for a job but no guarantee!



Wissenschaftler sagen uns:

- Junge Kinder sind empfänglich für Sprachen.
- Sie können leicht mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben.
- Spracherwerb ist ein spontaner Prozess, wie ein Spiel.
- François Grosjean (2010), Annick De Houwer (2009), S. Goorhuis-Brouwer (2007).



Folie 25

Typologien und Ziele des mehrsprachigen Unterrichts

- Verweigerung des bilingualen Unterrichts: Nur die Beherrschung der Nationalsprache gilt.
- Transitional Bilingual Education: Die Muttersprache (Dialekt usw.) wird als Sprungbrett zur besseren Beherrschung der Nationalsprache angewendet.
- Sprachunterricht als Kulturerbe Erfahrung: (wenigstens) rezeptive Beherrschung
- Immersion: völlig bilingual, mündlich und schriftlich, als Fach und als Unterrichtsmediumer

Alphabetisierung

- Simultan/Konsekutiv: egal!
- Colin Baker's Guide Section D: Reading and Writing questions
- D1: Erstmal in nur einer Sprache lesen lernen?
 Learning to read in one language facilitates reading in a second language.
 Second language reading develops speaking skills (and writing skills).mercator

Folie 27

Alphabetisierung

Alphabetisierung

 D4: Wann f\u00e4ngt man mit Lesen in der zweiten Sprache an? The key factor is that reading and writing must be a pleasure to the child. In Kindergarten fangen Kinder an, B\u00fccher in einer Sprache oder gleichzeitig in zwei Sprachen zu lesen (simultan).



Folie 29

Alphabetisierung

- D6: Welche Methode ist die beste?
 Look and say: whole words;
 Phonics approach: separate sounds;
 The whole language approach emphasizes and supports an holistic and integrated learning of reading, writing, spelling and oracy.
- Combine whole language approach with phonic approach!

Folie 30

Friesische Materialen für das Lesen und Friesisch als Unterrichtsfach

- » STUDIO F Grundschule
- » Freemwurk Sekundarunterricht







Folie 31

Lesen macht Spaß!

- Lêstrep Lêsbrêge
- Bücher Zeitschriften





mercator

Modelle - Colin Baker

- E10 Strong types (> language maintenance): Immersion of majority languages Heritage Language Schools Two-Way-Immersion (E11)
- E10 Weak types: Submersion Transitional Bilingual Education (E14)
- E16 Immersion Bilingual Education reator

Folie 33

Modelle – Colin Baker

- E16 Immersion Bilingual Education (1965 in Kanada entwickelt für Französisch als Zielsprache): "Immersion pupils can also read, write, speak and understand French in a far superior way than English pupils who are taught French as a second language" (S. 162).
- Immersionsunterricht auch in den Minderheiten- und Regionalsprachen ercator

Modelle – Colin Baker

- E17 Classroom features of successful immersion programs:
 - Mindestdauer: 4 6 Jahre
 - Trennung von Unterrichtssprachen: z. B. nach Person/Thema oder aktuellen Themen
 - Das Minimum an Zeit für das Anwenden der Immersionssprache: 50%
 - Begeisterung der Lehrer(inn)en und Engagement der Eltern

Folie 35

100 Jahre (West-)Friesisch im Unterricht

• 1	907	Als AG nach der Schule
• 1	937	Fakultatives Fach
• 1	955	Als Unterrichtssprache erlaubt
• 1	980	Pflichtfach in Grundschulen (4-12)
• 1	993	Pflichtfach im Sekundarunterricht
• 1	989	Verein der friesischen und bilingualen Kindergärten (2,5 – 4
		Jahre)

Friesisch im Unterricht (1)

- 300 Kindergärten (2,5 4 Jahre): 110 bilinguale oder Kindergärten mit Friesisch-Immersion
- 500 Grundschulen (4 12 Jahre):
 - alle Schulen: Friesisch als Pflichtfach
 - 100 Schulen: Fach und Unterrichtssprache (halber Tag/ganzer Tag)
 - 45 dreisprachige Schulen mit Friesisch,
 Niederländisch und Englisch

Folie 37

Friesisch im Unterricht (2)

- Sekundarunterricht (12-17/18 Jahre):
 - Pflichtfach in der/den ersten Klasse(n)
 - Wahlfach für Abitur
 - Drei Schulen mit dreisprachigem Unterricht
- Lehrerausbildung für Primarunterricht:
 - Zusatzfach mit Zertifikat (etwa 8 ECTS)
 - Dreisprachige Abteilung
 - Minor Zweisprachigkeit (30 ECTS) ercator

Lehrerausbildung



- Ausbildung zu mehrsprachigem Unterrichten an Hochschulen/Universitäten
- -> Bedeutung qualifizierter Lehrkräfte ercator

Folie 39

Friesisch im Unterricht (3)

- Lehrerausbildung für Sekundarunterricht:
 - Bachelor (4 Jahr)
 - Master (1 Jahr)
- · Universität Groningen:
 - Bachelor und Master
- Universität Amsterdam/Leiden: Minor
- Afûk: Erwachsenenunterricht in Abendklassen und www.edufrysk.nl

mercator

Friesisch im Primarunterricht

- Kernziele und Curriculum
- Materialien für das Fach und den Gebrauch als Unterrichtsprache
 - Dazu: Sachbuchvokabular für z. B.
 Heimatkunde, Biologie, Geographie
- · Schulradio und Schulfernsehen
- Prüfungen und Sprach-Portfolio
- Wunsch: Durchgehendes Curriculum von Kita bis zum Sekundarunterricht

Folie 41

Dreisprachiger Unterricht (1)



- Gruppe 1 6 (4 10 Jahre):
 50% Friesisch, 50% Niederländisch
- Gruppe 7 8 (11 12 Jahre):
 40% Friesisch, 40% Niederländisch, 20%
 Englisch
- Drei Sprachen als Fach und als Unterrichtssprache
- Interaktiver und integrierter Sprachunterricht ercotor

Dreisprachiger Unterricht (2)



- Untersuchungsergebnisse:
 Niederländischkenntnisse im Vergleich mit anderen Schülern ebenso gut und Friesischkenntnisse viel besser.
- Sicherheit im mündlichen Gebrauch des Englischen im Vergleich etwas besser als bei anderen Schülern.

Folie 43

Dreisprachiger Unterricht (3)



- Entwicklungen:
 - 2008: 20 Grundschulen
 - 2012: 50 Grundschulen (= 10% aller Grundschulen in Friesland)
- "Early English" (ab 8 Jahren) klein beginnen, und langsam weiterarbeiten.



ercator

Dreisprachiger Unterricht (4)

- Entwicklungen:
 Dreisprachiger Sekundarunterricht,
 Projekt in drei Schulen mit Friesisch als
 Unterichtssprache für Geschichte und
 Englisch für Mathematik/Geographie.
- Notwendigkeit einer verbesserten Lehrerausbildung -> Komptenzen und Qualifikationen

Folie 45

Patenschaft – Beispiel I

 Beispiel I: Fahretofter Patenschaften in Nordfriesland (Nordfriisk Instituut 2003): Pat(inn)en kommen ein Mal in 14 Tagen für 45 Minuten in die Schule. Die Schulkinder zeigen ihnen dann, was sie inzwischen erarbeitet und dazugelernt haben, und üben gemeinsam mit den "Paten" auf frasch (= Friesisch).



Patenschaft – Beispiel II

www.aktion-zusammen-wachsen.de
 Interkulturelle Patenschaftsprojekte:
 "Ehrenamtliche Patinnen und Paten
 unterstützen Kinder und Jugendliche,
 indem sie ihnen erzählen, mit ihnen lesen
 und schreiben, mit ihnen gemeinsam
 berufliche und persönliche Perspektiven
 entwicklen und ihnen dabei helfen, diese
 zu verwirklichen."
 mercator

Folie 47

Videos:

The importance of being bilingual

- http://www.youtube.com/wa tch?v=wfH3BtWRtA&feature=related
- http://www.youtube.com/wa tch?NR=1&v=DH5sGa5WJWs &feature=endscreen



2.2.2 Material zum Thema "Sprachimage und Vorurteile"

Das nachfolgende Material wurde von Herma Knabe (Lehrerin an der HRS Barenburgschule in Emden bis Schuljahresende 2014/15, danach Oberschule Borssum und Koordinatorin der Modellregion) und Cornelia Nath (Leiterin des Plattdüütskbüros der Ostfriesischen Landschaft bis Juni 2014) erarbeitet.

2.2.2.1 Vorbereitung der Einheit Kinder- und Jugendsprache auf Niederdeutsch und Saterfriesisch

Kinder- und Jugendsprache
Aufgabe: "neutral" übersetzen
Übersetze auf Plattdeutsch/Saterfriesisch
Handy
Staubsauger
Fernseher
Energiesparbirne
Computer
Laptop
speichern
markieren
public viewing
chatten
chillen
AA
Mach weiter mit eigenen Wortvorschlägen:

Kinder- und Jugendsprache

Aufgabe: Redewendungen

Sind folgende Redewendungen für die Grundschule geeignet? Begründe Deine Antwort.

O	Ja	O	Nein	Wat mutt dat mutt.
Ο	Ja	Ο	Nein	Fleitjepiepen!
Ο	Ja	Ο	Nein	Nützt ja nix.
Ο	Ja	O	Nein	Steihst daarvör, muttst daardör.
Ο	Ja	Ο	Nein	Geiht nich gifft 't nich.
Ο	Ja	Ο	Nein	Van nix kummt nix.
Ο	Ja	Ο	Nein	All in Rieg un nix up Stee.
Ο	Ja	Ο	Nein	Achterna kakeln de Höhner.
Ο	Ja	Ο	Nein	Nüms is geern nix.
Ο	Ja	Ο	Nein	Maak daar neet so en Puhee van!

Suche selbst weitere Redewendungen, die Du den Kindern beibringen möchtest.

2.2.2.2 Wie kann man folgende Ausdrücke und verbreitete Aussprüche aus der Kinder- und Jugendsprache ins Niederdeutsche/Saterfriesische übersetzen?

Kinder- und Jugendsprache (HWK II) Abhängen _____ abgefahren (irre) Asi _____ bescheuert _____ Boah Ey _____ Bullshit _____ checken ____ chillen _____ Hammer (tolle Sache) Homies (Freunde) _____ mega _____ Oky-Doky _____

raffen, schnallen (verstehen)

solo
stark (gut, toll)
stylen (Haare)
Тур
verpissen
Vollpfosten
zutexten
Verbreitete Aussprüche
Alter, was geht?
Mach mal locker!
Der hat mir ein Kotelett ans Ohr gequatscht.
Komm mal auf dein Leben klar.
Ich hab keinen Bock mehr.
Das ist fett krass.

2.2.2.3 Fragebögen zum Image von Niederdeutsch und Saterfriesisch

Menens over Plattdüütsk/Fraagboog (Bitte ankrüzen, wat Du recht finnst)

1.	Mesters/kes, de Platt unnerrichten, sullen de Schrievregels kennen un bruken, nettso as in Hoogdüütsk.	О ја	O nee
2.	Kinner, de in de Grundschool up Platt unnerricht worden, sullen recht Plattdüütsk schrieven lehren.	O ja	O nee
3.	Plattdüütsk schrieven is stuurder as Hoogdüütsk schrieven.	O ja	O nee
4.	Utwussen Minsken, de in de VHS Platt lehren, sullen ok Plattdüütsk schrieven lehren.	O ja	O nee
5.	Minsken in utwussen Oller könen Platt neet mehr recht lehren. Se hollen alltied en Akzent.	O ja	O nee
6.	Jungerde Lüü, de Platt proten, könen dat neet mehr rechtschapen.	О ја	O nee
7.	Dat weer good, wenn Schölers dat Abitur up Platt ofleggen kunnen.	О ја	O nee
8.	Wegen de vööl verscheden Utspraken is Plattdüütsk lesen stuurder as Hoogdüütsk lesen.	O ja	O nee
9.	Man mutt uppassen, dat dör dat Lehren van Plattdüütsk bi Kinner dat Hoogdüütske neet to kört kummt.	O ja	O nee
10.	Formularen van Amten sullen ok up Platt vörliggen, un plattdüütske Breven an dat Amt sullen nettso as hoogdüütske Breven behannelt worden.	O ja	O nee
11.	De Spröök "Platt is cool" jaggt de Mood na. Beter weren rein plattdüütske Spröken as "Platt is hunnert".	O ja	O nee
12.	"Garage", "Computer", "Internet", "Handy" – dat gifft so vööl Woorden, waar dat keen Oversetten up Platt för gifft. Dat wiest, dat Plattdüütsk neet mit de Tied gahn is.	O ja	O nee
13.	Up Platt kann man good schellen, dat höört sük neet so groff an.	O ja	O nee
14.	Wenn ik up 't Amt, bi en Avkaat of bi de Dokter Platt proten würr, weer dat upsett.	O ja	O nee

15.	Wetenskuppelke of techniske Fragen kann man neet up Platt verklaren.	О ја	O nee
16.	Dat langt, wenn totrucken Minsken Platt verstahn.	О ја	O nee
17.	Dat langt, wenn Kinner Platt verstahn, se mutten dat neet proten könen.	O ja	O nee
18.	Egentlik mussen all Kinner in Oostfreesland in de School Plattdüütsk lehren.	O ja	O nee
19.	Tokummstig Mesters/kes sullen an de Hoogschool rejell för Plattdüütsk utbildt worden.	O ja	O nee
20.	Modern Popmusik up Platt? Dat is keen plattdüütsk Aard.	O ja	O nee
21.	Stedenutschrievens in 't Bladd sullen ok up Platt upsett worden.	O ja	O nee
22.	Ernstachtige Vörslagen, wo man Plattdüütsk erhollen kunn, dör en egen Fack in de School un en Studiengang an de Uni- versität, könen neet umsett worden. Dat is eenfach to düür.	O ja	O nee
23.	Tweesprakige Orts- un Henwiesschiller sünd belangriek för de Spraak.	O ja	O nee
24.	Lüü, de in opentlike Verwaltens arbeiden, mussen all Platt könen, in Woord un Schrift.	O ja	O nee
25.	Man kann sük neet umwennen un mit Kinner of Frünnen, mit de man immer Hoogdüütsk proot hett, anfangen to Platt proten.	O ja	O nee

Meinungen über Saterfriesisch/Fragebogen (Bitte ankreuzen, was Du richtig findest)

1.	Lehrkräfte, die Saterfriesisch unterrichten, sollten die Schreibregeln kennen und einsetzen, genauso wie in Hochdeutsch.	О	ja	О	nein
2.	Kinder, die in der Grundschule auf Saterfriesisch unterrichtet werden, sollten die Sprache richtig schreiben lernen.	О	ja	О	nein
3.	Saterfriesisch schreiben ist schwieriger als Hochdeutsch schreiben.	О	ja	О	nein
4.	Erwachsene, die in der VHS Saterfriesisch lernen, sollten auch Saterfriesisch schreiben lernen.	О	ja	О	nein
5.	Erwachsene können nicht mehr richtig Saterfriesisch lernen. Sie behalten immer einen Akzent.	О	ja	О	nein
6.	Jüngere Menschen, die Saterfriesisch sprechen, beherrschen die Sprache nicht mehr richtig.	О	ja	О	nein
7.	Es wäre gut, wenn Schüler das Abitur auf Saterfriesisch ablegen könnten.	О	ja	О	nein
8.	Wegen der besonderen Aussprache ist Saterfriesisch lesen schwieriger als Hochdeutsch lesen.	О	ja	О	nein
9.	Man muss aufpassen, dass beim frühen Erlernen des Sater- friesischen das Hochdeutsche nicht zu kurz kommt.	О	ja	О	nein
10.	Verwaltungsformulare sollten auch auf Saterfriesisch vorliegen, saterfriesische Schreiben an Verwaltungen sollten genauso wie hochdeutsche Briefe behandelt und beantwortet werden.	О	ja	О	nein
11.	Der Spruch "Platt is cool" läuft einer Mode hinterher. Besser wären rein plattdeutsche oder saterfriesische Werbesprüche.	О	ja	О	nein
12.	"Computer", "Internet", "Handy" – es gibt so viele Wörter, die man nicht auf Saterfriesisch übersetzen kann. Das zeigt, dass Saterfriesisch nicht mit der Zeit gegangen ist.	О	ja	О	nein
13.	Auf Saterfriesisch kann man gut schimpfen, das hört sich nicht so verletzend an.	O	ja	О	nein
14.	Bei Verwaltungsgeschäften, einem Anwalt oder einem Arzt würde ich nicht Saterfriesisch sprechen, das wäre aufgesetzt.	О	ja	О	nein
15.	Wissenschaftliche oder technische Fragen kann man nicht auf Saterfriesisch erklären.	О	ja	О	nein

16.	Es genügt, wenn Zugezogene Saterfriesisch verstehen.	O ja	O nein
17.	Es genügt, wenn Kinder Saterfriesisch verstehen, sie müssen es nicht sprechen können.	O ja	O nein
18.	Eigentlich müssten alle Kinder im Saterland in der Schule Saterfriesisch lernen.	O ja	O nein
19.	Zukünftige Lehrkräfte sollten an der Universität vernünftig für Saterfriesisch ausgebildet werden.	O ja	O nein
20.	Moderne Popmusik auf Saterfriesisch? Das ist nicht die saterfriesische Art.	O ja	O nein
21.	Stellenausschreibungen in den Zeitungen sollten auch auf Saterfriesisch veröffentlicht werden.	O ja	O nein
22.	Ernsthafte Versuche, das Saterfriesische zu erhalten, mit einem Pflichtfach und einem anerkannten Studiengang, wären zu teuer.	O ja	O nein
23.	Zweisprachige Orts- und Hinweisschilder sind für den Erhalt einer Sprache wichtig.	O ja	O nein
24.	Mitarbeitende in den öffentlichen Verwaltungen müssten alle Saterfriesisch in Wort und Schrift beherrschen.	O ja	O nein
25.	Man kann sich nicht umgewöhnen und mit Kindern oder Freunden, mit denen man immer Hochdeutsch gesprochen hat, dann Saterfriesisch sprechen.	O ja	O nein

2.2.2.4 Auswertung: "Spraakimage un Vöroordelen" (Freitag, 1. Juni 2012)

Sensibilisierung für den Sprachgebrauch bei sich selbst und anderen – Reflexion eigener Erfahrungen in verschiedenen Situationen (Kleingruppenarbeit)

a) Waar mark ik bi mi sülvst, dat ik mit Plattdüütsk/Satersk neet so freei umgahn kann as mit Hoogdüütsk (Situationen auf gelben Zetteln festhalten), ca. 15 – 20 Min.

Scham, Unsicherheit, wenig Selbstbewusstsein

- Ich spreche Plattdeutsch/Saterfriesich, wenn ich mich inhaltlich sicher fühle.
- Unsicheres Gefühl bei Leuten, die Sprache zu benutzen, die selbst deutlich besser sprechen und auf Fehler achten.

Amtssprache wird benutzt

- bei sehr offiziellen Anlässen, z. B. Gericht
- bei Vorträgen/Begrüßungen (weil Nominalisierungen fehlen, klingt sonst schnell künstlich)
- z. B. bei Gesprächen über das Studium oder bei Elternsprechtagen, weil Fachausdrücke fehlen

Konversation/Kommunikation

- Ik kann overall Platt proten.
- Ich bin irritiert, wenn Leute, die ich auf Platt anspreche, mich nicht verstehen.
- Es fällt mir schwer mit jungen Leuten (Teenies, Jugendliche) Platt/Saterfriesisch zu sprechen.
- Ich richte mich bei der Wahl der Sprache nach meinem Publikum
- Wechsel zum Hochdeutschen, wenn man merkt, dass der/die Zuhörer nicht folgen kann/können.
- Vor einer Gruppe spreche ich Hochdeutsch, um allgemein verständlich zu sein.

Gewohnheit

- Es ist schwierig mit Leuten Platt zu sprechen, wenn man immer mit ihnen Hochdeutsch gesprochen hat dann falle ich immer zurück.
- Hochdeutschfalle; wenn jemand hochdeutsch antwortet, verfällt man automatisch ins Hochdeutsche
- Ich soll und will mit meinen Nichten und Neffen Platt sprechen, aber ich "vergesse" es immer wieder, weil die Kinder immer hochdeutsch sprechen/antworten. Besonders schwierig ist es nach dem Vorlesen hochdeutscher Kinderbücher.
- Sprachwechsel schwierig, wenn man sich schon mehrere Jahre kennt.

Nähe und Distanz

- Hochdeutsch wirkt neutraler, nicht so emotional.
- b) waar mark ik bi annern, dat se mit Plattdüütsk/Satersk neet so freei umgahn könen as mit Hoogdüütsk (grüne Zettel) 15 20 Min.

Ansehen

• Image der Bauernsprache; van't Land

Arroganz/Überheblichkeit der Muttersprachler

• Wenn een, de Platt neet as eerst Spraak lehrt hett, vör Plattproters vertellen mutt, fallt dat of un to stuur.

Amtssprache wird genutzt

- im öffentlichen Leben, z. B. Schule
- bei offiziellen Anlässen
- bei Sachverhalten, die sich schlecht auf Saterfriesisch/Plattdeutsch klären lassen.

Konversation/Kommunikation

- Anpassung an die Gruppe
- Aus Rücksicht auf eine Person, die kein Platt versteht, wird mit allen Hochdeutsch gesprochen.
- Manche wenden sich ab, wenn sie Plattdeutsch angesprochen werden.

Sozialisation

- Mit Kindern wird aus Sorge, dass sie nicht richtig Hochdeutsch lernen, Hochdeutsch gesprochen.
- Leute denken, dass sie nicht ernst genommen werden, wenn sie Plattdeutsch sprechen.
- Verunsicherung
- Platt ist Familiensprache, soziale Hierarchie

2.2.2.5 Material zum Thema "Sachgeschichten mit der Maus". Filmgeschichten auf Niederdeutsch und Saterfriesisch übertragen

Im Rahmen des zweiten Halbwochenkurses wurde mit den Lehrkräften Material für den Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch erarbeitet. Herangezogen wurden dazu eine Auswahl von Filmbeiträgen von den "Sachgeschichten mit der Maus". Die hochdeutschen Texte wurden zunächst erfasst. Im Anschluss wurden die Texte dann in Kleingruppen ins Niederdeutsche oder Saterfriesische übertragen. Diese Aufgabe diente neben der reinen Materialerstellung als Schreib- und Übersetzungsaufgabe für die Lehrkräfte. Im Anschluss wurde der Text präsentiert und eingesprochen, sodass die Schreib- und Übersetzungskompetenz durch das Üben der Aussprache ergänzt wurde.

Die Filmbeiträge, zu denen die Texte erfasst wurden, wurden der Homepage www.wdrmaus.de/sachgeschichten entnommen. Hier gab es 2012 eine A-Z-Liste der verfügbaren Filmbeiträge. Die mit einem grünen Pfeil markierten Filme konnte man sich kostenlos ansehen, andere musste man kaufen.

Sachgeschichte mit der Maus Nr. 1:

Hochdeutsch:

Das Gewächshaus

Das ist ein Riesengestell, das sich Christoph in den Garten stellt.

Danach hat er noch eine Menge zu bauen.

Längs- und Querstreben. Es soll ja stabil werden.

Glasscheiben.

So, nun noch die letzte Scheibe. Fertig ist das Gewächshaus.

Dort steht es nun, bei Wind und Wetter.

Wenn die Sonne scheint und ihre warmen Strahlen runterschickt, dann wird es warm im Glashaus.

Dort haben es nicht nur die Pflanzen wärmer, auch das Wasser in der Gießkanne wird wärmer. Aber warum? Christoph ist auch warm. Das Gewächshaus scheint die Wärme festzuhalten

Wie das funktioniert, zeigt uns Anton mit der Wärmebildkamera. Damit nimmt er die Gießkanne aus dem Gewächshaus auf.

Nun nimmt er noch eine Glasscheibe.

Wenn er die vor die Gießkanne stellt, sieht man, dass keine Wärme durch die Scheibe zurück kommt. Die Gießkanne verschwindet im Wärmebild, wenn man sie auch durch die Scheibe noch sieht. So ist das auch im Gewächshaus. Die Wärme geht herein, aber nicht raus. Darum wird es auch im Gewächshaus warm.

Aber das heißt ja nicht Wärmehaus, sondern Gewächshaus. Nun wollen wir mal etwas ausprobieren.

Ein Samenkorn wird drinnen und eins draußen in die Erde gesetzt.

Gut gießen, sonst wird das nichts.

Die Sonne scheint für beide Samenkörner.

Nach ein paar Tagen tut sich was. Eine Zucchinipflanze. Aber bloß drinnen im Gewächshaus. Draußen ist noch nichts zu sehen.

Nach einer Woche ist auch dort eine Pflanze zu sehen, aber die innen ist viel größer. Das liegt an der Wärme.

10 Tage später ist es klar, im Gewächshaus geht es schneller.

Sogar ein paar Blüten sind dort zu sehen.

Dann können wir ernten. Wir finden kleine und große Zucchini.

Da freut sich der Gärtner.

Und wie sieht es draußen aus? Wir wollen mal schauen.

Oh, da waren wohl die Schnecken dran. Aber die, die ist doch auch gut.

Sicher wachsen sie auch draußen.

So, nun noch die Tür zu, damit es wieder wachsen kann und warm bleibt.

Niederdeutsch:

Dat Glashuus

Dat is en groten Stellaasje, wat Christoph sük in de Tuun stellt.

Achteran hett he noch en Bült to klütern.

Längs- un Dwarsstreven. Sall ja stabil worden.

Glasschieven.

So, nu noch de leste Schiev, Klaar is dat Glashuus.

Daar steiht dat nu, bi Wind un Weer.

Un wenn de Sünn schient un hör warm Strahlen runnerstüürt, denn word dat warm in 't Glashuus.

Daar hebben dat neet blot de Planten warmer, ok dat Water in de Geetkann word warmer.

Man waarum? Christoph is 't ok warm. Dat Glashuus schient de Warmt fasttohollen.

Wo dat funktioneert, wiest Anton uns mit de Warmbildkamera. Daarmit nimmt he de Geetkann ut dat Glashuus up.

Nu nimmt he noch en Glasschiev.

Wenn he de vör de Geetkann stellt, sücht man, dat keen Warmt dör de Schiev torügg kummt. De Geetkann verswinnt in dat Warmtbild, ok wenn man hör dör de Schiev noch sehn kann. So is dat ok in 't Glashuus. De Warmt geiht rin, man neet rut. Daarum word dat ok mooi warm in 't Glashuus.

Man dat heet ja neet Warmhuus, dat heet Glashuus. Nu willen wi maal wat utproberen.

Een Saadkörrel word binnen un een buten in de Eer sett.

Mooi geten, anners wasst daar nix.

De Sünn schient för beid Saadkörrels.

Na en paar Daag deit sük wat. En Zucchiniplant. Man blot binnen in 't Glashuus. Buten is noch nix to sehn.

Na een Week is ok daar en Plant to sehn, man de binnen is vööl groter. Dat liggt an de Warmt.

Teihn Daag later is dat klaar, in 't Glashuus geiht dat feller.

Sogaar en paar Blössems sünd al to sehn.

Un daarna könen wi arnten. Wi finnen lüttje un groot Zucchini.

Daar freit sük de Görner.

Un wo sücht dat buten ut? Wi willen even kieken.

Oh, daar weren woll de Sniggen bi. Aber de, de is doch heel good.

Seker, de wassen ok buten.

So, un nu de Döör dicht, dat dat wieder wassen kann un warm blifft.

Sachgeschichte mit der Maus Nr. 2:

Hochdeutsch:

Flugs Verkehrsschule – Fahrrad

Das ist Flug. Heute ist er mit dem Fahrrad unterwegs.

Der alte Träumer hält sich für einen Cowboy, der durch die Prärie reitet!

Hey Flug, aufpassen... es ist rot! NEIN, keine Rothaut – eine Ampel!

Bremseeeeen ... Auweia!

Puh, nochmal gut gegangen.

Flugs Schutzengel hat wirklich alle Hände voll zu tun.

Flug sollte wohl besser mal überprüfen, ob sein Fahrrad überhaupt verkehrssicher ist.

Der Engel hat ein schlaues Buch: "Das Schutzengel ABC – Das verkehrssichere Fahrrad". Mal sehen, was alles dazu gehört.

- 1. Die Bremsen müssen natürlich funktionieren ... aha, praktisch! Was braucht Flugs Fahrrad noch?
- 2. Klar, 'ne Klingel. Schön laut. Damit Flug auf sich aufmerksam machen kann.
- 3. Wie sieht es denn mit der Beleuchtung aus? Eine Lampe vorne hat Flug. Damit sieht er was, wenn er im Dunkeln fährt.

Aber zur richtigen Beleuchtung am Fahrrad vorne gehört noch etwas.

So ein schimmerndes Teil hier. Das nennt man Reflektor.

Den Reflektor braucht man, wenn es dunkel ist. Er reflektiert das Licht. Das heißt, er wirft es zurück.

Der Engel zeigt wie das geht: Wenn das Licht vom Autoscheinwerfer auf den Reflektor fällt, strahlt es zum Autofahrer zurück, sehr hell.

So sieht der Autofahrer das Fahrrad auch dann, wenn das Fahrrad steht und die Lampe nicht leuchtet.

Lampe UND Reflektor – vorne hat dein Fahrrad jetzt alles was es braucht.

Und hinten, wie sieht's denn da aus?

- 4. Uuuups, die ist ja wohl kaputt! Hinten muss natürlich auch eine funktionierende Lampe am Fahrrad sein. Und zwar eine, die direkt einen Reflektor dran hat: hinten in rot.
- 5. Damit die Lampen funktionieren, hat Flug einen Dynamo am Fahrrad.

Wenn sich die Reifen drehen, versorgt der Dynamo die Lampen mit Strom.

Dann können die Lampen leuchten.

Aber damit ist die Beleuchtung noch nicht komplett.

Zum verkehrssicheren Fahrrad gehört hinten noch ein großer roter Reflektor.

Und in die Räder von Flugs Fahrrad müssen auch noch Reflektoren eingeklemmt werden.

Zwei hinten und zwei vorne. Die nennt man auch Katzenaugen.

Sie sind wichtig, damit man im Dunkeln auch von der Seite gesehen wird.

Fehlt nur noch eins: Rutschfeste Pedale für sicheren Halt. Da muss dann auch ein Reflektor dran sein.

Jetzt ist Flugs Fahrrad komplett:

- ✓ Bremsen
- ✓ Klingel
- ✓ Lampe vorn
- ✓ und ein Reflektor
- ✓ Lampe hinten mit Reflektor
- ✓ Dynamo
- ✓ zusätzlicher roter Reflektor

- ✓ Katzenaugen und
- ✓ rutschfeste Pedale

So wird Flugs gesehen und kann auf sich aufmerksam machen.

Huch, da fehlt wohl noch was! Was meint der Engel denn?

Ach so ... einen Fahrradhelm!

Hoppla, der ist wohl nur für Engel gedacht. Ja! Dieser Helm ist besser.

Damit kann Flug zwar nicht fliegen, aber sein Kopf ist gut geschützt.

So, ist alles frei?

Na gut, dann kann unser Cowboy ja los!

Niederdeutsch:

Flugs Verkehrsschool - Fahrradd

Dat is Flug. He is vandaag mit sien Fahrradd unnerwegens. He dröömt, dat he en Cowboy is un dör de Prärie riddt.

Flug, pass up! Rood! Nee, nich de Indianer. Ik meen de Ampel! Du muttst bremsen! Puuh, dat is nett nochmaal good gahn! Good, dat Flug en Uppassengel hett. Man de hett neet alltied Tied. Daarum mutten de beid(en) eerstmaal kieken, of sien Fahrradd ok recht funktioneert. Un daarup mutten se achten:

- 1) De Brems mutt funktioneren!
- 2) De Klingel mutt Schandaal maken!
- 3) Vörn mutt en Lucht wesen!
- 4) En Reflektor bruukt he ok!

```
[Film bi: 1:22 stoppen] Fraag: Wat menen ji, waarto he en Reflektor bruukt?

(De Kinner sölen/sallen de Fraag beantwoorden)
```

- 5) Achtern stimmt wat nich! Daar bruukt he en rood Lucht, waar al en Reflektor mit in sitt!
- 6) Un en Dynamo!

```
[Film bi: 2:15 stoppen] Fraag: Waarum bruukt he en Dynamo?

(De Kinner antwoorden laten)
```

7) Nu fehlt blot noch de groot rood Reflektor, twee Reflektoren in de Speken van dat Achterradd un twee vörn. De heten ok Kattenogen.

```
[Film bi: 2:48 stoppen] Fraag: Waarto bruukt he de Kattenogen?

(Kinner antwoorden laten)
```

8) Ok de Pedalen mutten up Stee wesen un Reflektoren hebben.

Dat was Zauberee/Toveree! Nu sehn ji nochmaal, wat all to en verkehrsseker Fahrradd hört. Man daar fehlt doch noch wat?!

[Film bi: 3:32 stoppen] Fraag: Wat menen ji? Wat fehlt noch? (Kinner antwoorden laten)
Richtig!
Aver dat is kien Fahrraddhelm! De is beter! ©

Sachgeschichte mit der Maus Nr. 3:

Hochdeutsch:

Ein Zeltlager

Christoph besucht Florian. Der zeigt ihm, wie man einen Knoten macht, der beim Zeltaufbau sehr nützlich sein kann.

Mit einer Schlinge wird das eine Ende des Seiles oben an der Zeltstange befestigt.

Unten wird das Seil um einen Holzpflock gelegt.

Nun wird das freie Ende des Seiles einmal um das Seil gelegt, dann das Seil durchgezogen, gut.

Das Gleiche wird mittig und oben am Seil noch einmal wiederholt.

Dann wird das Seil noch einmal für den Endknoten um das Seil gelegt.

Danach zieht Florian das Seil, das von unten kommt, noch einmal stramm.

Nun wird alles noch einmal mit einem dicken Seil gezeigt.

Zuerst das Seil oben festmachen,

dann um den Holzpflock legen. Diesen Holzpflock nennt man Hering.

Nun wird die erste Schlinge gelegt, das Seil durchgezogen, gut.

Zweite Schlinge gelegt, das Seil durchgezogen, gut.

Für die dritte Schlinge fehlt der Platz.

Also wird gleich der Endknoten gemacht.

Nun stramm ziehen und anziehen, fertig.

Oben festmachen,

unten um den Hering herum,

erste Schlinge durchziehen,

zweite Schlinge durchziehen,

Endknoten.

Stramm ziehen,

Fertig!

Nun bleibt das Zelt bei Wind und Wetter fest stehen.

Niederdeutsch:

En Teltlager (Thema: Knoten. Zelt spannen)	Tieden
Christoph besöcht Florian, de hum wiesen will, wo man en Knütt maakt, de bi 't Teltupbauen helpen kann.	o sec
Mit en Sling word dat een Enn boven an de Teltstang fastmaakt un unnern word dat Tau um en Holtplock leggt.	8 sec
Dann word dat freei Enn van dat Tau eenmaal um dat Tau leggt un dat Tau dörtrucken.	13 sec
Dat Glieke wieder boven noch eenmaal.	21 Sec
Un en darde Maal.	23 sec
Dann noch maal rum för de Ennknütt.	25 sec

Un dann treckt Florian dat Tau, dat van unnern kummt, noch mal stramm.	30 sec
Nu kieken wi uns dat noch eenmaal mit en dick Tau an.	35 sec
Toeerst boven dat Tau fastmaken,	40 sec
dann hum unnern um en Holtplock leggen.	42 sec
An disse Holtplock seggt man ok Hering.	43 sec
Nu de eerste Sling leggen, Tau dörtrecken, good.	47 sec
De tweede Sling leggen, Tau dörtrecken, good.	53 sec
För en darde Sling fehlt de Bott,	57 sec
also gliek(s) de Ennknütt maken.	1.00 min
Nu stramm trecken un antrecken, klaar.	1.05 min
Boven fastmaken, unnern um de Hering rum,	1.15 min
eerste Sling dörtrecken,	1.22 min
tweede Sling dörtrecken,	1.35 min
Ennknütt, stramm trecken,	1.40 min
klaar.	1.53 min
Nu blifft dat Telt ok bi Wind un Wehr fast stahn.	2.02 min

2.2.3 Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit II vom 31.5.2012 bis zum 2.6.2012

Kursauswertung der Kritikkarten vom 31.05.2012: insgesamt 14 positive und 5 kritische Rückmeldungen

Kursauswertung der Kritikkarten vom 1.6.2012: insgesamt 12 positive und 8 kritische Rückmeldungen

Kursauswertung vom 2.6.2012: insgesamt 13 positive und 2 kritische Rückmeldungen (doppelte Nennungen werden nicht aufgeführt, sondern zusammengefasst).

Donnerstag, 31.5. 2012

Positiv:

- Flexibilität bei der Programmgestaltung
- Mitspracherecht der Gruppe
- Positive Arbeitsatmosphäre
- Arbeit an Unterrichtseinheiten
- Ertragreiche Gruppenarbeit
- Vorgestellte Unterrichtssequenzen anregend und sinnvoll, um Probleme deutlich zu machen
- Erstbegegnung mit dem Saterfriesischen durch die Unterrichtssequenz
- Schöne Aktivitäten, kurzweilig und informativ

Negativ:

- Nicht genügend Zeit die UEs fertigzustellen
- Vorbereitung in der Schule sinnvoller, da dort das benötigte Material vorhanden ist.
- Lange Diskussion über Alphabetisierung
- Plattdeutsche Rechtschreibung ist erst sehr spät als Thema vorgesehen.
- Etwas schleppende Vorstellung der Arbeitsergebnisse

Freitag, 1.6.2012

Positiv:

- Tanz-/Bewegungslieder gut für die Praxis geeignet
- Guter Vortrag und Anregungen aus den Niederlanden
- Fragebogen hat zum Nachdenken angeregt

Negativ:

- Vortrag (NL) war zu unstrukturiert, Publikum mehr einbeziehen
- Das ganze Material der Holländer war eher demotivierend (Das schaffen wir nie!).
- Auswertung der Ergebnisse etwas "durcheinander" dadurch, dass sie verschoben wurde.
- Zuviel Theorie, Nachmittag eher unproduktiv
- Gruppenarbeit wenig produktiv, viel Gerede

Samstag, 2.6.2012: Gesamtauswertung

Positiv:

- Arbeit für die Praxis
- Tanz-/Bewegungslieder
- Mitspracherecht bei den Themen
- Erarbeitung der Filmkommentare und Präsentation hat Spaß gemacht
- Gute Vorbereitung der Arbeit mit Filmauswahlliste und Internetzugang

• Die Zusammenarbeit klappt immer besser.

Negativ:

- Hoher frontaler AnteilLeider noch mehr Zeit benötigt

2.3 Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit III "Mehrsprachigkeit und Immersion"

"Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit" Ein Projekt für Immersionsunterricht in der Grundschule

HWK Mehrsprachigkeit III "Evaluation", 14. – 16. Februar 2013

Programm

Donnerstag, 14. Februar 2013

Beobachtung und Bewertung von Lernfortschritten

9.00 – 10.45 Uhr Eingangsvortrag: Das Projekt CLILA – Lernstandserhebung und

-bewertung im integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht (CLIL

Content and Language Integrated Learning) der Primarstufe

Vorstellung der Hintergründe, Theorien und der darauf basierenden

Modelle des Entwicklungsprojektes CLILA

(Drs. Marisa Rimmele, Pädagogische Hochschule (PH) Weingarten)

Pause

11.00 – 12.30 Uhr Workshop: Einführung in die Arbeit mit Bewertungsinstrumenten

(Assessment)

Arbeit mit den Kompetenzbeschreibungen, Vorstellung ausgewählten CLILA-Materials, Entwicklung von Übungs- und Bewertungsmaterial

(Drs. Marisa Rimmele)

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Workshop: Differenzierung von Übungs- und Bewertungsaufgaben

nach sprachlichem und sachfachlichem Niveau

(Drs. Marisa Rimmele)

Pause

15.15 – 16.45 Uhr Workshop: Leistungsmessung mit CLILA Bewertungsaufgaben

evtl. noch unter Einbezug der bekannten Leistungserhebungs-

methoden der Grundschule (Drs. Marisa Rimmele)

bis 17.00 Uhr Organisation Studienfahrt/Tagesauswertung

Freitag, 15. Februar 2013

7.30 - 9.45 Uhr

Studienfahrt in die Provinz Friesland (NL)

bis ca. 12.30 Uhr Hospitationen in verschiedenen dreisprachigen Basisschulen
 De Mienskip, Groenkamp 3, 9285 SZ Buitenpost [etwa 130 SuS] – Dir. Reiny Kas
 't Holdersnêst, Homear 1, 9281 LN Harkema [etwa 170 SuS] –

Anfahrt und Eintreffen an den Schulen

Dir. Herr Willem Wouda

Dr. Theun de Vriesskoalle, Joh. Prinsstrjitte 30, 9269 NZ Veenwouden
 Dir. Tineke Vogels

- De Tsjelke, Stasjonswei 12, 9151 JN Holwerd - Dir. Hans de Haan

12.30 – 13.00 Uhr Fahrt nach Leeuwarden

13.00 – 14.30 Uhr gemeinsame Mittagspause (Grand-Café De Walrus,

Gouverneursplein 37, 8911 HH Leeuwarden)

14.30 – 16.00 Uhr Besuch des Mercator-Zentrums für Bildung (mercator education) in

Leeuwarden mit Information über aktuelle EU-Projekte im Bereich

frühe Mehrsprachigkeit

16.15 – 17.00 Uhr Besuch von Afûk, dem Verlag für friesisches Schulmaterial

Samstag, 16. Februar 2013

Vertiefung

9.00 – 10.30 Uhr Auswertung der Studienfahrt

Workshop: Übertragung der CLILA-Bewertungsinstrumente auf das

Niederdeutsche und das Saterfriesische für eine normierte Sprachstandserhebung am Ende des laufenden Schuljahres.

Pause

10.45 – 12.15 Uhr Vorstellung der Ergebnisse des Projekts CLILA, Rückmeldung und

Erfahrungen der beteiligten Kooperationslehrer/Diskussion

(Drs. Marisa Rimmele)

Motivierung der Kinder zum aktiven Sprachgebrauch

12.15 – 12.30 Uhr Kursauswertung

2.3.1 Beobachtung und Bewertung von Lernfortschritten

Am ersten Fortbildungstag ging es um das Thema Lernstandserhebung und -bewertung im integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht der Primarstufe und die dazugehörigen Bewertungsinstrumente sowie die Durchführung der Bewertung. Das Projekt "CLILA – CLIL Learner Assessment at Primary Level" erarbeitet ein Beurteilungsinstrument, das bei der formativen und summativen Leistungserhebung und –bewertung des CLIL-Unterrichts in der Grundschule zum Einsatz kommen soll.

Die Abkürzung CLIL – Content and Language Integrated Learning bezeichnet die Erweiterung der Immersionsmethode. Auch nach dieser Methode ist eine andere Sprache als die Standardsprache die Arbeitssprache, das heißt, nicht die Sprache (Grammatik, Rechtschreibung etc.) steht im Vorderung, sondern die Inhalte des Sachfachs. Dennoch versucht das CLIL-Prinzip, Zielsprache und fachliche Inhalte überzeugend zusammenzubringen und Unterstützung beim Erlernen der Zielsprache anzubieten. CLIL versucht, 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 Gegenteilt, 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 die SuS sich 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 untereinander, zur Fremdsprache und möglicherweise diversen Sprachen von SuS in einer Klasse, den verschiedenen Ansichten der SuS.

Das vom CLILA-Projekt entwickelte Kategoriensystem zur Leistungserhebung und – bewertung zeigt auf, wie sprachliche und sachfachliche Kompetenzen ab Lernbeginn integriert bzw. kombiniert beschrieben und somit als Lernziele operationalisiert werden können. Es bildet einen transparenten Rahmen für die unterrichtsnahe Entwicklung von Aufgaben für das Lernen und das Assessment im frühen CLIL-Unterricht.

Zentrale Fragen der Fortbildung waren:

- Welche Evaluierungsmöglichkeiten hat die Lehrkraft? Welche Vor- und Nachteile haben diese?
- Welche Lernstandserhebungen können durch die Kinder selbst durchgeführt werden?
- Wie oft muss evaluiert werden? Am Ende eines jeden Schuljahres?
- Welche Kriterien für die Bewertung oder Benotung sind wichtig? Welche Kompetenzen sind wichtig?

- Sollten Lehrkräfte fremdevaluiert werden oder sollen sie sich selbst evaluieren? Was soll evaluiert werden? Ihre Methodik, ihre Sprachqualität?

Ziel dieser Fortbildungseinheit sollte die Entwicklung einer Lernstandserhebung sein, die auch tatsächlich von den Lehrkräften zur Anwendung kommen sollte. Diese Lernstandserhebung sollte die Kompetenzbereiche Hören, Mündliche Produktion, Lesen und Schreiben beinhalten. Insgesamt sollten die Lehrkräfte durch den von der Referentin vorgestellten Deskriptorenkatalog sensibilisiert werden, eigene Kompetenzbeschreibungen zu formulieren und kritisch zu bewerten.

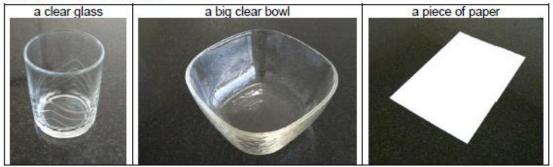
Diese Ziele konnten durch die Informationen und Workshops, die von der Referentin Marisa Rimmele durchgeführt wurden, erreicht werden. Die von Frau Rimmele eingebrachten Beispiele zur Evaluierung dienten dazu, deutlich zu machen, dass im Immersionsunterricht immer sowohl sachfachliche als auch sprachlich-kommunikative Kompetenzaspekte zu berücksichtigen sind. Die Lehrkräfte entwickelten mit ihrer Unterstützung in Kleingruppen unter Berücksichtigung sachfachlicher Handlungsbeschreibungen und sprachlicher Kompetenzbeschreibungen Evaluierungsaufgaben für die erste und zweite Klasse. Außerdem wurde ein Deskriptorenkatalog für die Schülerbeobachtungsbögen erstellt, der zum Ende eines jeden Schuljahres der Lernstandserhebung dienen sollte.

2.3.1.1 Beispiele zur Lernstandserhebung und Bewertung

Beispiel 1:

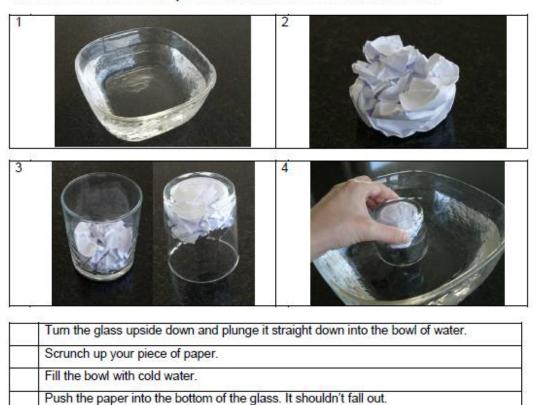
Explore characteristics of air

You need these materials:



Look at the pictures of this experiment.

Match the sentences to the pictures. Write the correct number in the box.



Now, try the experiment.
Can you see the water level in the glass?

What happens to the paper? Why? Explain.

Assessment Natural forces 1 - Explore characteristics of air

CLILA-Projekt

Charakterisierung von Aufgaben für die formative und summative Leistungsbeurteilung

Sprachliche Fertigkeit	Sprach- niveau	Kompetenzaspekte	Themenbereich
Lesen	A1.2	K1 Erkenntnisgewinnung an Realien und Phänomenen K2 Erkenntnisgewinnung an codierten Informationen K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung K5 Entwicklung und Umsetzung K6 Kommunikation	T1 Planet Erde: Räumliche Prozesse und Veränderungen

Sprachlich-kommunikative Kompetenzdeskriptoren	Le08a	Ich kann kurze Texte in einfachen Bildergeschichten oder illustrierten Beschreibungen grob verstehen, wenn ich schon vieles aus den Bildern erraten kann.
Sachfachliche SF16 Bei einem einfachen Versuch das Beobach beschreiben.		Bei einem einfachen Versuch das Beobachtete beschreiben.
SF26 Bilder von Gegenständen und Leb		Bilder von Gegenständen und Lebewesen (oder Musikstücke) einer vorgegebenen Beschreibung zuordnen.
	SF27	Auf Grund von bildlichen Vorgaben und einfachen Beschreibungen einen Versuch / Rezept durchführen.

Kurzbeschreibung der Aufgabe	Jeder Raum ist mit Luft gefüllt. Hierzu erhalten die Schüler und Schülerinnen eine Anleitung eines Experiments. Durch den
	Unterricht ist bekannt, dass Luft Raum braucht. In einem ersten Schritt müssen die Beschreibungen den passenden Bildern
	zugeordnet werden. Anschliessend führen die SuS das Experiment aus und sind aufgefordert zu erklären was passiert.

Aufgabentyp	Matching-activity	
	Leseverstehen praktisch umsetzen	
Medien	Fotos, Kurztext, A4 Papier, Glasschale, Glas	
Hinweise für die	Die Schüler und Schülerinnen dürfen das Glas beim Eintauchen	
Durchführung	ins Wasser nicht schräg halten.	
Einsatz/Beurteilungsart	formativ, summativ	

Bezüge zu Lehrmitteln	first choice Natural forces: N4, N6, N8, N10, N14, N16, N18, N20, (Transfer)
Bezüge zu anderen CLIL- Lerneinheiten	

Assessment Natural forces 1 - Explore characteristics of air

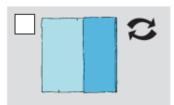
Beispiel 2:

Scented Bags

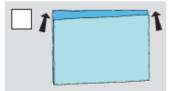
These scented bags smell lovely!

You can give one to your family or simply keep them for your wardrobe or your drawer.

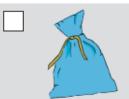
 \bigcirc Listen to how make a scented bag. Number the pictures 1 – 5.



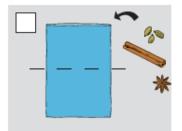
Turn your bag inside out. The stitching is now inside the bag.



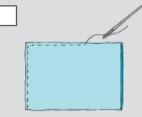
Fold the piece of cloth in the middle of the square.



Close your scented bag with a nice ribbon.



Fill your bag with scented spices you like to smell! Only fill half of the bag.



Take a needle and thread. Sew one short side of the cloth and one long side of the cloth. One short side stays open.

Assessment - Spices2 - Artwork Spices, "Scent bags"

Sprachliche	Sprach-	Kompetenzaspekte	Themenbereich
Fertigkeit	Niveau		
Hören	A 1.1	K3/ Inhaltliche und räumliche Strukturie-	T4/ Lebewesen: Vielfalt, Entwick-
		rung und Modellierung	lung und Lebensbedingungen
		K5/ Entwicklung und Umsetzung	

Sprachlkommunik.	Ho21/	Ich kann einfache Aufgaben und Anleitungen verstehen, vor allem	
Deskriptoren	A 1.1	wenn auch noch mit Bildern oder Handbewegungen gezeigt wird,	
		was ich tun soll.	
Sachfachl. und kombi-	SF21/	Mit Hilfe von (beschrifteten) Bildern oder kurzen Textfragmenten	
nierte Deskriptoren	K3	einen Prozess oder Ablauf in der richtigen Reihenfolge anordnen.	
	SF18/	Sich in einer symbolischen Zeichnung (Plan, Skizze) orientiere	
	K3		
	SF45/	Eine eigene Idee gestalterisch umsetzen.	
	K5		

Aufgabenbeschreibung Die SuS basteln Duftsäckchen, in die sie Gewürze nach ihrem Geschmack einzeln oder in einer Gewürzmischung geben können. Mit einer einfachen Bastelanleitung erstellen die SuS diese selbst – für sich als persönliches Duftsäckchen oder als mögliches Geschenk. Verschiedene Stoffe wecken die Kreativität der SuS; nach den Dufterfahrungen in Aufgabe "Spices1" und "Spices2" stellen die SuS diese nach ihren Vorlieben selbst zusammen. Ideen der SuS können hier aufgenommen werden – andere Düfte oder Gewürze, die die SuS aus ihrem Alltag kennen. Mit einem Mörser lassen sich Gewürze zerreiben und so ihren Geruch intensivieren.

Aufgabentyp	Praktische Aufgabe		
Durchführungshinweise	Die Lehrperson liest eine einfache Anleitung zum Basteln der Duftsäckchen		
	den SuS langsam vor. Idealer Weise zeigt die Lehrperson die einzelnen Bas-		
	telschritte mit den Bastelmaterialien. Den SuS liegt ein Arbeitsblatt vor, das		
	die einzelnen Bastelschritte als Bilder in einer durchmischten Reihenfolge		
	darstellt. Die SuS hören die Anleitung und nummerieren die richtige Reihen-		
	folge der Arbeitsschritte.		
	Anschließend gestalten die SuS die Duftsäckchen nach eigener Kreativität,		
	mit einem Stoff und einem Gewürzinhalt ihrer Wahl. Die Lehrperson sollte		
	bereits Stoffstücke nach vorliegenden Maßangaben vorbereiten haben.		
Materialien	Eine Auswahl an verschiedenen Stoffen, Stoffstück 15x15 cm, Nadel, Faden,		

	Gewürze (Neunerlei), Geschenkband oder Wollfaden.	
Einsatz/Beurteilungsart	Formativ/ Summativ	

Beispiel 3:

My eyes - eyebrows and eye lashes.

1. Clapp your hands just in front of your partner's eyes.



What can you see? How do your partner's eyes react? Tick a picture.





Drop some water <u>carefully</u> on your partner's forehead. Watch the water drop run down the forehead.

What can you see? How do your partner's eyes react? Tick a picture.





Why do eyes react like this?Try to explain and talk with your partner about it.

Aufgabe S4 - My eyes / experiment

Sprachliche	Sprach-	Kompetenzaspekte	Themenbereich	
Fertigkeit	Niveau			
Lesen	A 1.2	K1/ Erkenntnisgewinnung an Realien und	T3/ Steuerung und Interaktionen	
		Phänomenen	T4/ Lebewesen: Vielfalt,	
		K5/ Entwicklung und Umsetzung	Entwicklung und	
			Lebensbedingungen	

Sprachlkommunik.	Le07 / Ich kann ein einfaches Kochrezept befolgen, besonders, wenn e		
Deskriptoren	A 1.2 den wichtigsten Schritten Zeichnungen gibt.		
Sachfachl. und	SF27/	SF27 / Auf Grund von bildlichen Vorgaben und einfachen Beschreibungen	
kombinierte Deskriptoren	K5 einen einfachen Versuch / Rezept durchführen.		
	SF35/	Das Verhalten und die Bewegungen von Menschen oder Tieren	
	K1	beobachten.	

Aufgabenbeschreibung	Die SuS erhalten eine einfache Versuchsanleitung, mit der sie die Reaktion	
	des Auges auf Ereignisse der Umwelt zusammen mit einem Partner erkunden.	
	Ein SuS beobachtet die Reaktion der Augen auf Händeklatschen und einen	
	Wassertropfen auf der Stirn.	

Aufgabentyp Praktische Aufgabe		
Materialien	Versuchsanleitung, Wasser	
Einsatz/Beurteilungsart	Formativ, summativ	

2.3.1.2 Der Deskriptorenkatalog

Nachfolgend wird der im CLILA-Projekt erarbeitete Deskriptorenkatalog der Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Zürich abgedruckt. Dieser beinhaltet Beschreibungen zu den Sprachkompetenzen Hören, Lesen, Mündliche Produktion und Schreiben sowie Beschreibungen sachfachlicher Handlungen. Mit diesem Katalog erarbeiteten die Lehrkräfte in Workshops Evaluierungsaufgaben für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche. Darüber hinaus erarbeiteten sie Schülerbeobachtungsbögen, die zum Ende eines jeden Schuljahres einer Lernstandserhebung dienen sollten.

			129	
			Dealer	
			4 190	
	Y	Š	Lacr	
	ī	5	d	
1	1	l		

Bez.	Deskriptor	Beispiele für Aufgabenkontexte	Querverweise
Ho02/ A 1.1	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich einfache, häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, z.B. «Ja», «Nein», «Hallo», «Guten Tag», «Auf Wiedersehen», «Entschuldige».		
Ho21/ A 1.1	Ich kann einfache Aufgaben und Anleitungen verstehen, vor allem wenn auch noch mit Bildern oder Handbewegungen gezeigt wird, was ich tun soll.	Anleitung für einen einfachen Versuch oder eine Bastelarbeit	FirstChoice & general classroom
Ho22/ A 1.1	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich einfache Informationen verstehen, die über einen Gegenstand gegeben werden (z.B. welche Grösse und Farbe ein Ball hat, wem er gehört und wo er ist).	Z.B. andere Gegenstände wie Haus, Auto, Pflanze z.B. wo Tiere leben	FirstChoice
Ho09/ A 1.2	Ich kann verstehen, was gesagt wird, wenn langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn es zwischendurch lange Pausen gibt.	z.B. Sachinformationen zu einem Umweltthema in einem Radiointerview oder eine Bildergeschichte	FirstChoice Explorers
Ho31/ A 1.2	Ich kann verstehen, was jemand z.B. über die Farbe und die Grösse von Autos, Häusern usw. sagt; ich kann auch verstehen, wem diese Sachen gehören.	z.B. Bericht über die Geschichte der Eisenbahn mit Fotos. z.B. auch Pflanzen, Tiere	FirstChoice Explorers
H045/ A 2.1	Ich kann in einem einfachen Vortrag, in dem auch Bilder oder Zeichnungen gezeigt werden, die wichtigsten Informationen verstehen; ich sollte aber das Thema schon etwas kennen.		
Ho46/ A 2.1	Wenn eine Geschichte langsam und deutlich erzählt wird, verstehe ich wichtige Informationen und komme bei der Geschichte nach.		
Ho38/ A 2.2	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich Berichte über vertraute Themen verstehen (z.B. Schülerberichte über eine Projektwoche oder ein Lager).		
Ho53/ A 2.2	Wenn ich längere Tonaufnahmen oder Gespräche höre, kann ich meistens verstehen, worum es geht; wichtig ist aber, dass Standardsprache verwendet wird und dass mir das Thema nicht fremd ist.		Explorers

Sprachkompetenz Hören

Sprachkompetenz Lesen



Le04/ A 1.1	Ich kann im Schulalitag einige ganz kurze Arbeitsanweisungen verstehen, wenn ich sie schon ein paar Mal genau so oder ähnlich angetroffen habe.	Anleitungen zum Kolorieren oder einfache Bastelanweisungen. Einfacher Versuch mit Spielzeug autos	FirstChoice
Le13/ A 1.1	Ich kann in einfacheren Texten einzelne Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen, wenn ich das Wörterbuch zu Hilfe nehmen kann.	Kurzer Sachtext zu einem Tier oder der Eisenbahn; Bildlegenden. Unterstützung auch durch Bilder und gleichzeitiges Hören	FirstChoice
Le08a / A 1.2	Ich kann kurze Texte in einfachen Bildergeschichten oder illustrierten Beschreibungen grob verstehen, wenn ich schon vieles aus den Bildern erraten kann.	z.B. Darstellung eines typischen Tagesablaufs in einer anderen Kultur	FirstChoice Explorers
Le09 / A 1.2	Ich kann einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz lesen und verstehen; dabei nehme ich die Informationen heraus, die mir am klarsten scheinen und lese sie, wenn nötig, mehrmals.	z.B. Sachtext zu einem Naturkundethema	FirstChoice Explorers
Le10/ A 1.2	Ich kann mir bei einfacherem Informationsmaterial eine Vorstellung vom Inhalt machen, vor allem wenn es Bilder gibt, die mir beim Verstehen helfen.	z.B. Bastelanleitung oder Darstellung eines einfachen Prozesses wie Butterherstellung	FirstChoice Explorers
Le21a / A 1.2	Ich kann kurze, einfache Mitteilungen verstehen (z.B. einen konkreten Vorschlag für ein Treffen oder eine Anleitung für einen Arbeitsschritt).	z.B. auf einer Aufgabenkarte oder in einer Lernwerkstatt	FirstChoice Explorers
Le07a / A 2.1	Ich kann ein einfaches Kochrezept oder eine einfache Anleitung für ein Experiment befolgen, besonders, wenn es zu den wichtigsten Schritten Zeichnungen gibt.		Explorers
Le27 / A 2.1	Ich kann Texte lesen und verstehen, die in einer einfachen Sprache (mit sehr häufigen oder mir aus anderen Sprachen bekannten Wörtern) geschrieben sind.		Explorers
Le30 / A 2.2	Ich kann kurze Anleitungen verstehen, die Schritt für Schritt mit Bildern illustriert sind (z.B. Kochrezepte auf Verpackungen, Anleitungen für kleine Experimente in Kinder- und Jugendzeitschriften).		Explorers
Le40/ A 2.2	Ich kann in einfachen Texten aus dem Alltag, wie z.B. E-Mail, Informations- und Werbebroschüren, wichtige Informationen finden und verstehen.		



Sprachkompetenz Mündliche Produktion

1.1	MP04a Ich kann einige ganz alltägliche Arbeitsgeräte oder Materialien nennen, / A 1.1 um sie zu bekommen.	Bastelarbeit, Versuch	FC & general classroom language
MP278 / A 2.1	MP27a Ich kann auf einfache Weise beschreiben, wie jemand (oder etwas) / A 2.1 aussieht oder handelt.		Explorers
MP38/ A 2.1	CALL CALL PROPERTY.	z.B Ergebnisse eines Versuches oder einer Aufgabe vorstellen.	Explorers
MP32/ A 2.2			

Sprachkompetenz Schreiben

FirstChoice Explorers	FirstChoice Explorers	FirstChoice Explorers	Explorers	Explorers
z.B. Bildlegende zu Körperteilen, mit denen unsere Sinne arbeiten z.B. Vorgegebene Satzanfänge mit vorgegebenen Satzenden kombinieren.	z.B. mitgebrachte Gegenstände beschriften	z.B. Farbe und Grösse von Tieren und Pflanzen, die in einem Sachthema vorkommen. z.B. Menschen in einem Bild	z. B. mit einer gegebenen Struktur und einigen Schlüsselwörtern einen kurzen Song schreiben	
Sc03 / Ich kann mit Hilfe von Unterlagen (z.B. Wörterbuch, Lehrmittel, A 1.1 Übungsheft) einzelne Wörter und ganz einfache Sätze schreiben.	Sc06 / Ich kann sehr alltägliche Wörter notieren, z.B. um Menschen, Tiere und A 1.1 Sachen, die auf Bildern oder Skizzen vorkommen, anzuschreiben (also z.B. «Mädchen», «Hund», «Haus»).	Ich kann mit einfachen Worten einige alltägliche Gegenstände oder Lebewesen beschreiben (z.B. die Farbe eines Autos, ob verschiedene Tiere groß oder klein sind).	Sc38 / Ich kann mit Hilfe des Wörterbuchs zu einer Geschichte einen Anfang A 2.1 oder eine Fortsetzung schreiben.	Sc32 / Ich kann mit kurzen, einfachen Sätzen Gegenstände (z.B. ein Fahrrad) A 2.2 oder Orte beschreiben, die mir vertraut sind.
Sc03 / A 1.1	Sc06/ A 1.1	Sc07a / A 1.2	Sc38/ A 2.1	Sc32/ A 2.2



Sachfachliche Handlungsbeschreibungen

(bezogen auf das Sachfach, subsumiert unter verschieden sachfachlichen Operatoren)

Identifizieren, Erkennen, Benennen

SF10 / K2	Die Funktion oder Eignung eines Körperteils, eines Bauteils oder eines Gegenstands erkennen und benennen.	z.B. welche Körperteile mit welchem Sinn FirstChoic zusammenhängen; Bauteile eines Fahrrads Explorers und deren Funktion	FirstChoice Explorers
SF12/ K2	Eigenheiten und Muster in Bildern beobachten und erkennen, z.B. in Vexierbildern.		FirstChoice Explorers
SF46 / K2	(Körper-)Teile einer Pflanze, Tleres oder Gegenstandes erkennen und benennen.		

Unterschelden

FirstChoice	FirstChoice
an z.B. 2 verschiedene Klassenzimmer	Z.B. "All people have a mouth", "A woman with curly hair"
In Bildern oder zwischen einem Bild und der Umgebung (oder zwischen zwei Bildern) Unterschiede erkennen und darauf zeigen.	Gemeinsamkeiten und Unterschlede zwischen Menschen, Pflanzen oder Z.B. "All people have a mouth", "A woman F Tieren erkennen und mit einfachen Worten benennen.
SF06/ K3	SF04 / K3

Beobachten

FirstChoice		
Vorgänge beobachten.		
Bei einem Versuch		
SF13/	K1	

Beschreiben

FirstChoice Explorers	FirstChoice
Z.B. A monkey has got two legs.	z.B. Geräuscheindrücke beschreiben
Ein Bild, Musikstücke, (körperliche) Merkmale meines Partners, eines Tiers oder einer Pflanze mit einfachen Worten beschreiben.	Bei einem einfachen Versuch das Beobachtete beschreiben.
SF03/ K6	SF16/ K6



Messen, Schätzen

Zuordnen

Ordnen / Anordnen

SF21/	Mit Hiffe von (beschrifteten) Bildern oder kurzen Textfragmenten einen	z.B. Jahreszyklus eines Tierlebens	FirstChoice
K3	Prozess oder Ablauf in der richtigen Reihenfolge anordnen.		Explorers
SF49/ K3	Mehrere Bilder in sinnvolle Gruppen oder Kategorien ordnen.		

Vergleichen

		The state of the s
SF29/	Verschiedene Lebensformen, (z.B. das Leben auf dem Land mit dem	FirstChoice
X4	Leben in der Stadt) vergleichen.	
SF30/	Aspekte aus dem Leben heute mit Aspekten aus der Vergangenheit	FirstChoice
X4		
SF48 /	Informationen über einen Sachverhalt oder über eine andere Person mit	
4	Aspekten aus dem eigenen Leben vergleichen.	



Darstellen und Gestalten

SF22 / K5	Auf Grund einer gesprochenen oder geschriebenen Anleitung oder Beschreibung einen Gegenstand, eine Pflanze oder ein Tier zeichnen.	z.B. in einem Bilderdiktat z.B. mit Hilfe eines Spiegels das eigene Auge zeichnen	FirstChoice Explorers
SF47/ K5	Auf Grund einer Beobachtung (In einem Versuch) einen Gegenstand, eine Pflanze oder ein Tier zeichnen.		
SF45/ K5	Eine eigene Idee gestalterisch umsetzen.	z.B. eine Bastelarbeit, malen, Skulptur	Explorers

Sich orientieren

SF05/ K3	Auf einer Weltkarte oder einem Globus Kontinente oder Länder <i>verorten</i> , Z.B. woher die eigene Familie stammt zu denen man bereits einen unterrichtlichen oder einen persönlichen Bezug hat.	Z.B. woher die eigene Familie stammt	FirstChoice
SF18/ K3	Sich in einer symbolischen Zeichnung (Plan, Skizze) orientieren.	z.B. Darstellung von Aktivitäten: Was trägt FirstChoice der Wind einer bestimmten Person zu?	FirstChoice

Analysieren, Auswerten, Interpretieren, Begründen, Erklären

177 1, K2	SF11/ Auf Grund von Beobachtungen (z.B. in einem Bild, einer Grafik, einem K1, K2 Versuch) und sprachlicher Unterstützung Vermutungen anstellen.	z.B. vor einem Versuch sagen, wie sich ein FirstCholos Gegenstand im Wasser verhalten wird	FirstCholo
F31/	Einen Sachverhalt analysieren und sich für ein der Situation angepasstes Verhalten entscheiden.		FirstChoice
F32/	Auf Grund von Beobachtungen Regelmässigkeiten herausfinden.	z.B. je höher Tiere in der Nahrungskette sind, desto grösser sind sie.	Explorers
SF34/ K4, K6	Einen Sachverhalt (z.B. in einem Versuch) analysieren und erklären.		Explorers
SF39 / K4, K6	In einfachen Sätzen begründen, warum man etwas ausgewählt hat.		Explorers



Durchführen

¥2	einen einfachen Versuch / Rezept durchführen.	einen Hörtrichter ansetzen	Explorers
Definier	en		
SF44/ K3, K4	Ein Tier, eine Pflanze oder ein Objekt auf Grund der typischen Merkmale definieren.	z.B. Insekten	Explorers

2.3.1.3 Evaluierungsaufgaben und Schülerbeobachtungsbögen

Mit Hilfe der Beispiele von der Referentin Marisa Rimmele und dem Deskriptorenkatalog erarbeiteten die Lehrkräfte in Kleingruppen Evaluierungsaufgaben für das erste und zweite Schuljahr, mit denen am Ende des laufenden Schuljahres eine Lernstandserhebung durchgeführt werden konnte. Somit wurden die Lehrkräfte für das Erarbeiten weiterer Evaluierungsaufgaben für die folgenden Schuljahre vorbereitet. Zudem entwickelten sie Schülerbeobachtungsbögen; Grundlage für diese waren die erarbeiteten Evaluierungsaufgaben, auf deren Basis sie ausgefüllt wurden. Nachfolgend werden die Evaluierungsaufgaben für Klasse 1 Niederdeutsch und Klasse 2 Saterfriesisch abgedruckt, die in der Fortbildung entwickelt worden sind. Die Evaluierungsaufgaben für die folgenden Schuljahre, die in der Projektlaufzeit entwickelt wurden, sind in der umfassenden Dokumentation des Projektes abgedruckt (vgl. "Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen mit der Modellregion inklusive der Evaluation der Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder (Leistungsvergleich)".

2.3.1.3.1 Evaluierungsaufgabe Klasse 1 Niederdeutsch

Fach: Mathematik

Unterrichtsgegenstand: Geometrische Formen

De Buurmester van 't platte Land

Unterrichtssituation: Lehrer führt anhand eines Bildes mit geometrischen Grundformen ein Gespräch mit einzelnen SuS oder mit einer Gruppe von 3 – 6 Kindern durch. Sowohl im sachfachlichen Bereich wie auch im sprachlichen Bereich sind die verschiedenen Anforderungsebenen berücksichtigt. Dementsprechend richtet sich die Gesprächsführung und Aufgabenstellung nach dem Leistungsstand der Kinder. Durch das Gespräch können die im Folgenden aufgelisteten Kompetenzen überprüft werden. Im sprachlichen Bereich liegt der Fokus auf der Sprachproduktion und dem Hören.

Bei einem Kind, das im sprachlichen Bereich noch nicht ganz so stark ist, sollte das Gespräch sehr gelenkt verlaufen, z. B. mit Fragen wie: Wat is dat? Kannst du mi en Dreeeck wiesen? Is dat en Sesseck? etc. ... Das Kind kann bei diesen Aufgabenstellungen mit einfachen Satzmustern antworten bzw. auf dem Bild zeigen. Ebenfalls kann der Lehrer zur Unterstützung des Sprachverständnisses auf dem Bild die Aufgabenstellungen zeigen. Bei Kindern, die sprachlich schon etwas sicherer sind, könnte man das Gespräch frei beginnen mit: Wat süchst du up dat Bild? Um die mathematischen Kompetenzen zu überprüfen, können gezielt komplexere Fragestellungen benutzt werden.

Sprachliche Kompetenzbeschreibungen

Mündliche Produktion

MPo4a/A1.1 *Ich kann häufig gebrauchte Ausdrücke verwenden*

A 1.2 und in einfache Satzmuster einbauen.

MP27a/ Ich kann auf einfache Weise beschreiben, wie etwas aussieht oder

A 2.1 welche Eigenschaften etwas hat.

MP32/ Ich kann mit einfachen Worten sagen, was ich vermute.

A 2.2

Hören

Ho22/ Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich einfache

A 1.1 Informationen verstehen, die über einen Gegenstand gegeben werden.

Ho31/ Ich kann verstehen, was jemand z. B. über die Farbe und die Größe von

A 1.2 Autos, Häusern usw. sagt.

Sachfachliche Handlungsbeschreibungen

Identifizieren, Erkennen, Benennen

SF 12/K2 Eigenheiten und Muster in Bildern beobachten und erkennen

SF 46/ (Körper-) Teile einer Pflanze, eines Tieres oder Gegenstandes erkennen und

K2 *benennen*.

Unterscheiden

SF04/ Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen, Pflanzen, Tieren

K₃ oder Gegenständen erkennen und mit einfachen Worten benennen.

Beschreiben

SFo3/ Ein Bild, Musikstücke, (körperliche) Merkmale meines Partners, eines Tiers

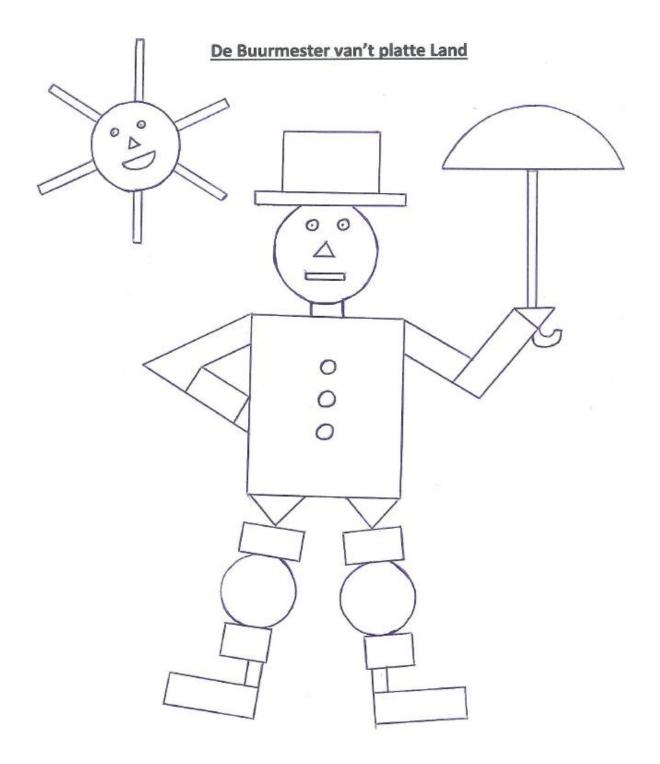
K6 oder einer Pflanze mit einfachen Worten beschreiben.

Zuordnen

SF26/K3 Bilder von Gegenständen einer vorgegebenen Beschreibung zuordnen.

Analysieren, Auswerten, Interpretieren, Begründen, Erklären

SF39/K4, K6 In einfachen Sätzen begründen, warum man etwas ausgewählt hat.



2.3.1.3.2 Evaluierungsaufgabe Klasse 2 Saterfriesisch

Fach: DUW (Sachunterricht)

Thema: Haustiere

Die Huund

Einstieg: Plakat "Dät is Bello"

L: "Dät is Bello. Bello is aan Huund."

SuS erzählen von eigenen Erfahrungen.

Sprachkompetenz Hören

⇒ HO 45/A 2.1 (aus Deskriptorenkatalog)

Ich kann in einem einfachen Vortrag, in dem auch Bilder oder Zeichnungen gezeigt werden, die wichtigsten Informationen verstehen; ich sollte das Thema aber schon etwas kennen.

Zur Diskussion: Greift beim Erzählen nicht auch

Sprachkompetenz Mündliche Produktion

Ich kann auf einfache Weise beschreiben, wie jemand (oder etwas) aussieht oder handelt.

- L. heftet Wortkarten an das Plakat.
- L: "Wät brukt Bello?"

SuS benennen die Gegenstände, die ein Hund benötigt.

Sachfachliche Handlungsbeschreibungen Identifizieren, Erkennen, Benennen

⇒ SF 46/K 2

(Körper-) Teile einer Pflanze, eines Tieres oder eines Gegenstandes erkennen und benennen.

Zuordnen

⇒ SF 26/K3

Bilder von Gegenständen und Lebewesen (oder Musikstücken) einer vorgegebenen Beschreibung zuordnen.

Analysieren, Auswerten, Interpretieren, Begründen, Erklären

⇒ SF 39/K 4, K 6

In einfachen Sätzen begründen, warum man etwas ausgewählt hat.

SuS malen den Hund ab und schreiben die Gegenstände, die zum Hund gehören, auf.

Sprachkompetenz Schreiben

⇒ SC 03/A 1.1

Ich kann mit Hilfe von Unterlagen (z. B. Wörterbuch, Lehrmittel, Übungsheft) einzelne Wörter und ganz einfache Sätze schreiben.

2.3.1.3.3 Schülerbeobachtungsbogen

Sprach	Sprachkompetenz <i>Hören</i>	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
Ho-02	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich einfache, häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, z. B. "Ja",				
A 1.1	"Nein", "Guten Tag"				
Ho-21	Ich kann einfache Aufgaben und Anleitungen verstehen, vor allem wenn auch noch mit Bildern und				
A1.1	Handbewegungen gezeigt wird, was ich tun soll.				
Ho-22	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich einfache Informationen verstehen, die über einen				
A1.1	Gegenstand gegeben werden (z. B. welche Größe und Farbe ein Ball hat, wem er gehört und wo er ist).				
Ho-09	Ich kann verstehen, was gesagt wird, wenn langsam und sorgfältig gesprochen wird und es zwischendurch lange				
A1.2	Pausen gibt.				
Ho-31	Ich kann verstehen, was jemand z. B. über die Farbe und die Größe von Gegenständen (Autos, Häusern usw.) sagt;				
A 1.2	ich kann auch verstehen, wem diese Sachen gehören.				
Ho-45	Ich kann in einem einfachen Vortrag, in dem auch Bilder oder Zeichnungen gezeigt werden, die wichtigsten				
A2.1	Informationen verstehen; ich sollte aber das Thema schon etwas kennen.				
Ho-46	Wenn eine Geschichte langsam und deutlich erzählt wird, verstehe ich wichtige Informationen und kann den Inhalt				
A 2.1	nachvollziehen.				
Ho-38	Wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann ich Berichte über vertraute Themen verstehen (z. B.				
A 2.2	Schülerberichte über eine Projektwoche oder eine Klassenfahrt).				
Ho-53	Wenn ich längere Tonaufnahmen oder Gespräche höre, kann ich meistens verstehen, worum es geht; wichtig ist				
A2.2	aber, dass die mir bekannte Sprachform verwendet wird und mir das Thema nicht fremd ist.				_

Sprachkompetenz Mündliche Produktion

Quelle: Forschungsprojekt CLILA, PH Weingarten

Klasse 1 Klasse 2 Klasse 3 Klasse 4 Schülerbeobachtungsbogen: Plattdeutsch / Saterfriesisch Sprachkompetenz Lesen

Le-04	Ich kann im Schulalltag einige kurze Arbeitsanweisungen verstehen, wenn ich sie schon ein paar Mal genau so oder	
A1.1	ähnlich angetroffen habe.	
Le-13	Ich kann in einfachen Texten einzelne Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen, wenn ich das Wörterbuch zu	
A1.1	Hilfe nehmen kann.	
Le-o8a	a Ich kann kurze Texte in einfachen Bildergeschichten oder illustrierten Beschreibungen grob verstehen; wenn ich	
A1-2	schon vieles aus den Bildern erraten kann.	
Le-og		
A 1.2	heraus, die mir am klarsten erscheinen und lese sie, wenn nötig, mehrmals.	
Le-10		
A1.2	gibt, die mir beim Verstehen helfen.	
Le-21a	a Ich kann kurze, einfache Mitteilungen verstehen (z. B. einen konkreten Vorschlag für ein Treffen oder eine Anleitung	
A1.2	für einen Arbeitsschritt).	
Le-o7a	a Ich kann ein einfaches Kochrezept oder eine einfache Anleitung für ein Experiment befolgen, besonders, wenn es zu	
A2.1	den wichtigsten Schritten Zeichnungen gibt.	
Le-27	Ich kann Texte lesen und verstehen, die in einer einfachen Sprache (mit sehr häufigen oder mir aus anderen	
A2.1	Sprachen bekannten Wörtern) geschrieben sind.	
Le-30	Ich kann kurze Anleitungen verstehen, die Schritt für Schritt mit Bildern illustriert sind (z. B. Kochrezepte auf	
A2.2	Verpackungen, Anleitungen für kleine Experimente in Kinder- und Jugendzeitschriften).	
Le-40		
A2.2	Informationen finden und verstehen.	

Sprachkompetenz Schreiben

Quelle: Forschungsprojekt CLILA, PH Weingarten

2.3.2 Studienfahrt in die Provinz Friesland (NL)

Das Besondere an der Region Friesland im Nordwesten der Niederlande ist, dass sie insgesamt für Mehrsprachigkeit wirbt und ein Gesamtpaket zum Sprachmarketing aufzeigt, 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 Alex Riemersma, Wissenschaftler an der Fryske Akademy/Mercator Forschungszentrum für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit in Leeuwarden, der bereits am 1. Juni 2012 mit seiner Kollegin Idske Bangma zu einem Vortrag über Mehrsprachigkeit im Bildungswesen in Aurich war (siehe Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit II), 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. Hierzu war ein Arbeitspapier vom Haus vorbereitet worden (s. Anlage).

Der anschließende 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/saterfriesischem Material.

Beobachtungen der Lehrkräfte an den friesischen Schulen

An den dreisprachigen Basisschulen in Friesland wird Unterricht auf Niederländisch, Friesisch und Englisch erteilt. Viele Kinder sprechen Zuhause Friesisch. In der Gruppe 1 – 6 (4 – 10 Jahre) wird zu je 50 % Friesisch und Niederländisch unterrichtet. In der Gruppe 7 – 8 (11 – 12 Jahre) 40% Friesisch, 40% Niederländisch und 20% Englisch. Alle drei Sprachen werden als Fach unterrichtet und immersiv im Fachunterricht eingesetzt.

Dabei arbeiten einige Schulen nach einem Zeitmodell, d. h., dass die verschiedenen Sprachen an festgelegten Wochentagen oder wochenweise unterrichtet werden, zumeist pro Sprache von einer Lehrkraft.

An anderen Schulen sind die Sprachen an einzelne Fächer gebunden, je nach Verfügbarkeit der Lehrkräfte. Im Vordergrund steht das unter den jeweils gegebenen Umständen Machbare.

Einige Äußerungen der Lehrkräfte sollen die Eindrücke widerspiegeln.

- Eine Lehrkraft unterrichtet alle Fächer, dadurch verbringt sie mehr Zeit mit den Kindern, um ihnen die Sprache näher zu bringen
- Viele Kinder sprechen zu Hause Friesisch
- Beschriftung der Gegenstände im Klassenraum in drei Sprachen
- Alle Kinder haben eine Schublade unter ihrem Tisch
- Alle Kinder haben einen Kommunikationswürfel auf dem Tisch (rote Seite Abgrenzung – Ruhe, grüne Seite – Interaktion, Fragezeichen – Lehrerhilfe erwünscht)
- Auffällig ist die entspannte, ruhige Lernatmosphäre
- Um den Lehrertisch gruppierte Förder- bzw. Beratungstische
- Klare Struktur, klare Regeln

- Transparente Erwartungen, detaillierte Planung (Tagesplan)
- Pflichtaufgaben zuerst, dann Kontrolle und Berichtigungen, dann freies Arbeiten
- Literatur frei zugänglich, viele kleine Lesebücher
- Jahrgangsgemischte Gruppen
- Anfangs Strukturen schaffen, um später besser arbeiten und lernen zu können.
- Friesisches Musical am Schuljahresende
- Ausbildungsunterschiede (anderes pädagogisches/methodisches System)
- Die Architektur des Gebäudes mit einem zentralen Aufenthaltsraum mit Wohnzimmercharakter (Sofas, Bücherregale, Besprechungs- bzw. Esstisch, Kuschelecken) begünstigt ein sehr freundliches, fast familiäres Miteinander aller an der Schule Beschäftigten.

2.3.3 Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit III vom 14.2. bis zum 16.2.13

Kursuswertung 14.2.2013: insgesamt 11 positive und 6 kritische Rückmeldungen Kursuswertung 15.6.2013: keine Kritikkarten wg. Studienfahrt Kursauswertung vom 16.2.2013: insgesamt 12 positive und 9 kritische Rückmeldungen (doppelte Nennungen werden nicht aufgeführt, sondern zusammengefasst).

Donnerstag, 14.2.2013

Positiv:

- Sehr nette, motivierte Referentin
- Sehr gute Vorbereitung (Kopien, Beamer etc.)
- Sehr strukturiert und engagiert
- Deskriptorenkatalog wurde logisch an Fallbeispielen erklärt
- Deskriptorenkatalog eignet sich sehr gut für unsere anstehenden Lernstandserhebungen
- Workshops waren hilfreich und interessant
- Workshops waren interessant und praxisnah
- Um Verständlichkeit bemüht
- Offen für Fragen
- Übertragung auf Praxisbeispiele
- Viele Anknüpfungspunkte für eigene Arbeit
- Ideen zur Vergleichbarkeit
- Strukturen innerhalb der Kompetenzbereiche transparent vermittelt
- Universelle Anwendbarkeit für Sprachenunterricht
- Gute Beispiele für die Umsetzung der Bewertung
- Angenehme Gesprächsatmosphäre
- Reger Austausch in den Gruppenarbeiten
- Gut, dass man sich sachfachliche und fremdsprachliche Kompetenzen wieder bewusst macht und besser unterscheidet

Negativ:

- Anfangs viel Fachwissen auf einmal
- Kein Raum für Austausch
- Der theoretische Teil in Block 1 war sehr fachbezogen und mit zu vielen Fachbegriffen erläutert
- Erste Phase zu theoretisch und zu lang
- Theorieteil etwas zu lang
- Zum Teil sehr theoretisch, sehr lang und zu viel
- Eingangsvortrag zu theoretisch und zu lang

Samstag, 16.2.2013: Gesamtauswertung

Positiv:

- Übertragung von CLILA auf die eigene Praxis
- Neu erworbene Kompetenz: Arbeiten nach dem CLILA Prinzip
- Praktische Umsetzung in den Workshops
- Angenehme Gesprächsatmosphäre
- Kompetente Referentin
- Zeitlich vorgegebener Rahmen passte
- Referentin hielt die Zeit ein
- Konkrete Arbeit mit den Deskriptoren in der Gruppe
- Gute Übertragbarkeit auf unsere Arbeit
- Besuch der friesischen Schulen und der Fryske Akademy war sehr anregend
- Diskussion am Samstag (Auswertung der Studienfahrt)
- Sammeln von Eindrücken und Ideen zur Umsetzung bei uns
- Vielfältige Eindrücke in den Schulen
- Raum für einen regen Austausch
- NL: schöne Zukunftsvision

Negativ:

- NL: anstrengende Anfahrt, bedenkliche Wetterverhältnisse
- Keinen Immersionsunterricht gesehen
- Mehr Hospitationen
- Nachmittag sehr lang
- Sehr viel Theorie am Donnerstag
- Samstag raubt uns einen Teil vom Wochenende, Vorschlag: Mittwochnachmittag anfangen
- Anstrengendes Wochenende, aber viele tolle Eindrücke
- Thema nicht ganz so spannend, aber notwendig
- Konkretere Absprachen zwischen Schulen und Besuchergruppen erforderlich

2.4 Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit IV "Mehrsprachigkeit und Immersion"

"Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit" Ein Projekt für Immersionsunterricht in der Grundschule

HWK Mehrsprachigkeit IV "All Kinner sünd verscheden I" 6. bis 8. Juni 2013

Programm

Donnerstag, 6. Juni 2013

Sprachentwicklung

9.00 - 10.45 Uhr Einführung

Monolingualer Erstsprachenerwerb und Störungen

(Dr. Christine Möller, Universität Kiel)

Pause

11.00 – 12.00 Uhr Multilingualer Spracherwerb und Störungen

(Dr. Christine Möller)

12.00 – 12.30 Uhr Immersion: Kurzer Überblick über die Grundlagen

(Dr. Christine Möller)

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Spracherwerb im Immersionsunterricht

(Dr. Christine Möller)

Pause

15.15 – 16.45 Uhr Fragen und Diskussion zu Spracherwerb und Immersion

(Dr. Christine Möller)

bis 17.00 Uhr Tagesauswertung

Freitag, 7. Juni 2013

Interkulturelles Lernen

9.00 – 10.45 Uhr Sprachstand – Evaluierungsaufgaben für alle Schuljahre

(Herma Knabe, Lehrerin an der HRS Barenburgschule in Emden (bis

Schuljahresende 2014/15, danach Oberschule Borssum) und Koordinatorin der Modellregion/Cornelia Nath M.A., Leiterin des Plattdüütskbüros der Ostfriesischen Landschaft bis Juni 2014)

Pause

11.00 – 12.30 Uhr Interkulturelles Lernen/Einstieg

Gibt es eine plattdeutsche bzw. eine saterfriesische Kultur?

(Herma Knabe/Cornelia Nath)

Mittagspause

13.30 – 15.00 Uhr Theoretische Grundlagen und Konzepte für die praktische Gestaltung

des interkulturellen Lernens in der Schule (Dr. Christoph Gantefort, Universität Köln)

Pause

15.15 – 16.45 Uhr Aspekte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung;

Perspektiven zur Einbettung des interkulturellen Lernens in den

Fachunterricht als Querschnittsaufgabe.

(Dr. Christoph Gantefort)

bis 17.00 Uhr Tagesauswertung

Samstag, 8. Juni 2013

Auswertung

9.00 – 10.30 Uhr Gesamtrückblick auf die Qualifizierungskurse zur frühen

Mehrsprachigkeit

Pause

10.45 – 12.15 Uhr Erwartungen und Bedürfnisse für den weiteren Projektverlauf;

organisatorische Rahmenbedingungen

12.15 – 12.30 Uhr Kursauswertung

2.4.1 Präsentation zum Thema "Sprachentwicklung"

In einer vierten Fortbildung informierten sich die Lehrkräfte über die Themen monolinguale und multilinguale Sprachentwicklung und mögliche Störungen sowie den Spracherwerb im Immersionsunterricht. Dr. Christine Möller von der Christians-Albrecht-Universität Kiel informierte über diese Themen mit einer umfangreichen Präsentation.

Präsentation der Referentin Dr. Christine Möller von der Christians-Albrecht-Universität Kiel

Nachfolgend werden entweder die Folien der Präsentation abgedruckt oder deren Inhalt wiedergegeben, da das Original über 100 Folien enthält.

Folie 1



Gliederung

- 1. Einführung
- 2. Monolingualer Erstspracherwerb und Störungen
- 3. Multilingualer Spracherwerb und Störungen
- 4. Immersion: Kurzer Überblick über die Grundlagen
- 5. Spracherwerb im Immersionsunterricht
- 6. Raum für Fragen

- 2. Monolingualer Erstspracherwerb und Störungen
- 2.1 Monolingualer Erstspracherwerb
- 2.1.1 Was wird erworben? Was entwickelt sich?

Folie 2

	Was wird erworben? Die vier sprachlichen Grundfähigkeiten			
	Mündlich	Schriftlich		
Rezeptiv	Rezeptiv Hörverständnis Leseverständnis			
Produktiv Sprechen Schreiben				
Zu Sprache gehört natürlich viel mehr!				

Folie 3

Das Sprachpaket (nach Tracy 2008: 25) Was wird erworben?	
Phonologie	*ftuk, *gplotr
Prosodie	HAse
Semantik	*Der Goldfisch schrieb einen Brief
Syntax	Der lange Hans, *Hänschen klein
Morphologie	Ärgernis, *Selignis
Pragmatik	Du oder Sie?
 "Grammatik": Morphologie & Syntax "Wortschatz": Semantik & Lexikon (& Pragmatik) Pragmatik & Diskurs: Von Kommunikationskonventionen zu Textstrukturen 	

2.1.2 Einflussfaktoren auf den Sprach (en) erwerb

Folie 4

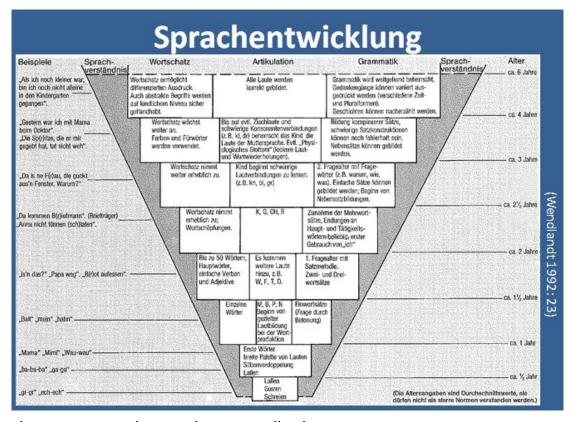


Einflussfaktoren auf Spracherwerb

- individuelle Voraussetzungen, z. B.
 - Physiologie (z. B. Lippen-Gaumen-Spalte, Schwerhörigkeit)
 - Intelligenz
 - Motivation
 - altersgemäße Entwicklung vs. allgemeine Entwicklungsverzögerung
- sozioökonomischer Hintergrund der Eltern
- Bildungsnähe/Bildungsferne/Bildungsaffinität
- Familiensituation (Position in der Geschwisterreihe, intakte Familie ...)
- Input (Quantität und Qualität)
- Kommunikationsverhalten der Umgebung
- Medienkonsum statt Interaktion (Keilmann et al. 2009)
- ... und viele weitere mehr

2.1.3 Sprachentwicklung

Folie 5



Anmerkungen zur Sprachpyramide von Wendlandt 1992:

- Die Sprachpyramide gibt einen ersten groben Überblick über Sprachentwicklung bis zum Beginn der Grundschulzeit.
- · Besonders gut veranschaulicht wird:
 - die Zunahme der Fähigkeiten,
 - das Sprachverständnis eilt der Sprachproduktion voraus.
- Die Entwicklungsfelder Pragmatik und Diskurs sind weitestgehend nicht berücksichtigt.

Was entwickelt sich in der Grundschule?

- "basaler" Spracherwerb weitestgehend abgeschlossen
 - Lauterwerb abgeschlossen
 - großer Wortschatz
 - aktiver Wortschatz von ca. 3000 Wörtern im Alter 7 8 (Schindler 1996 in Keilmann 2008: 26)
 - Haupt- und Nebensätze können gebildet werden
 - Verbflexion weitestgehend erworben

Was entwickelt sich in der Grundschule?

- weitere Fortschritte in
 - Wortschatz
 - qualitativ und quantitativ

- bis ca. 12;0 in wesentlichen Zügen abgeschlossen (Klann-Delius 2008: 39)
- Grammatik
 - Komplexität der Sätze
 - z. B. Passivsätze ab ca. 9;0 J. (Klann-Delius 2008: 43)
- Pragmatik
 - z. B. Mehrdeutigkeit und Indirektheit ab ca. 6;0 J.
 - Kohäsion und Kohärenz in Text/Diskurs
- Schriftsprache (Lesen & Schreiben)

2.2 Störungen im monolingualen Erstsprach (en) erwerb

2.2.1 Kategorisierungen von Störungen

Vorbemerkungen zu Kategorisierungen von Störungen

- physiologisch oder psychologisch bedingt
- vor oder nach weitgehend abgeschlossenem Spracherwerb
 - Entwicklungsstörungen vs. Störungen
- angeborene Störungen vs. später erworbene Störungen
 - Angeborene Sprachstörungen äußern sich zumeist vor dem Grundschulalter
 - > sollten bereits vom Kinderarzt, spätestens in der Kita oder durch die Schuleingangsuntersuchung diagnostiziert worden sein
 - spätere Störungen sind zumeist erworben, z. B. durch Krankheit, Unfall
 - werden im Folgenden nicht weiter thematisiert
- Stimmstörungen (organisch und nicht organisch)
 - "Dysphonien"
 - z. B. chronischer stimmlicher Fehlgebrauch und Folgen (z. B. Stimmlippenknötchen), Lärmheiserkeit
- Sprechstörungen
 - z. B. Dyslalie ("Lispeln"), Stottern
- Sprachstörungen
 - z. B. Dysgrammatismus
- Hörbedingte Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen
 - z. B. Sprachentwicklungsverzögerung durch Schwerhörigkeit

2.2.2 Beispiele für Störungen im monolingualen Erstsprach (en) erwerb

Sprechstörungen

Beispiel I

- Hörbeispiel: Mädchen 8;0 J. (Brauer 2008)
- Artikulationsstörung (Dyslalie)
 - Sigmatismus interdentalis
 - "Lispeln"
- alle /s/-Laute werden interdental gebildet

Sprachstörungen

Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)

- Entwicklungsprofil
 - verspäteter und verlangsamter Spracherwerb
 - v. a. Wortschatz: mit 2;0 Schwellenwert von 50 Wörtern nicht erreicht, Kinder holen Rückstand im folgenden Jahr nicht auf
 - Sprachproduktion stärker als Sprachrezeption betroffen
- die SSES hat eine primär sprachliche Störungsursache und -ausprägung
- Hauptmerkmal: Beeinträchtigung der Grammatikentwicklung (Dysgrammatismus)
 - Grammatik wird langsamer und qualitativ abweichend erworben
- alle Ebenen der Sprache können betroffen sein
 - isoliert oder in Kombination, z. B. Lexikon-Semantik oder Syntax-Morphologie
 - meist Komplex an Defiziten
- Abgleich mit der altersabhängig "normalen" Entwicklung wichtig
 - viele Phänomene auf früher Entwicklungsstufe normal
 - z. B. Verbendstellung: Matteo Turm baue. (Matteo baut einen Turm.)
- Entwicklung
 - Aufholeffekte ohne Therapie nicht mehr nach 3;0 J. (Paul 2002 in Siegmüller 2010: 52)
 - sprachliche Defizite auch noch im Schul- und Erwachsenenalter nachweisbar,
 - z. B. Lese- und Rechtschreibprobleme
 - durch Sprachprobleme evt. auch psychosoziale Probleme

Folie 6

Beispiel SSES I: Kindergartenkind Dominik (ca. 3;5 J.)

"Ich Kindergarten geht. Frau Kleber sehr lieb ist. Der spielen mit Kinder. Lest vor. Und Stuhlkreis macht. Frau Kleber mit Kinder essen." (Keilmann 2008: 45)

Analyse:

- · kurze, einfache Sätze
- Auslassen von Präpositionen und Artikeln
- ausgeprägte Verbendstellung (bei jüngeren Kindern normal!)
- fehlerhafte Konjugation von Verben oder Benutzung des Infinitivs
- · teilweise falsche Artikel und Pronomen
- · fehlerhafte/keine Deklination der Substantive

> Dysgrammatismus

SSES Beispiel: Dysgrammatismus

(Siegmüller 2010: 89f., Fendrich 2000, Wendlandt 1992)

- Störungen beim Erwerb und Gebrauch der Grammatik (Wort- und Satzbildung)
 - Verlangsamung oder qualitative Abweichungen
- Ursache unklar, unterschiedlich schwere Ausprägungen
- · produktive und rezeptive Störung
 - rezeptive Anteile der grammatischen Störung können bis ins Jugendalter persistieren
- Leitsymptome
 - Beispiel: Ich Kindergarten geht.
 - flektierte Verbendstellung
 - starre, verkürzt wirkende SVO Satzstruktur, keine Nebensätze
 - morphologische Auffälligkeiten z.B. in der Subjekt-Verb-Kongruenz

Folie 8

SSES Beispiel: Dysgrammatismus

(Siegmüller 2010: 89f., Fendrich 2000, Wendlandt 1992)

- auch Probleme mit Gebrauch von Präpositionen
 - Mathias (6 Jahre): "Der Bauer hat das Schwein das Essen gebrungen. Dann ist er zu die Hühner gegangen. Er tut die Körne bei die Schüssel." (Fendrich 2000: 73)
 - Vorsicht: dialektale Variationen möglich
- Spätsymptome
 - mangelnder Einsatz von Kohärenz- und Kohäsionsmitteln in der Verbindung von Sätzen zu Texten
 - fehlende/falsche/referenzlose Pronominalisierungen

Beispiel SSES II: Adrian (7;02 J.)

(Brauer 2008)

 seit längerem wegen einer Sprachentwicklungsstörung in logopädischer Therapie

"...das Mädchen werft/wirft auf den Junge..."
"...dann klettert den Junge, den Ball zu holen. Und das Mädchen festhaltet ihn, das Mädchen festhalt..."
"...der Junge und das Hund..."

- teilweise falsche Artikel
- fehlerhafte Konjugation von Verben
- fehlerhaft Deklination von Substantiven
- weiterhin leichter Dysgrammatismus

Komplexe Störung: Mutismus

- Zeitweiliges partielles oder vollständiges Nichtsprechen bei intakter Hör-, Sprachund Sprechfähigkeit
- zum Teil auch als Sprechstörung klassifiziert
- nicht zu verwechseln mit rezeptiver Phase ("silent phase") zu Beginn des Spracherwerbs
 - in der rezeptiven Phase werden Sprachkenntnisse aufgebaut
 - Babys z. B. hören lange und gut zu
 - Bei L2-Lernern unterschiedlich lang, z. T. nicht vorhanden
- Totaler Mutismus
 - vollständige Kommunikationshemmung
 - vollständige Verweigerung der Lautsprache
- (S)elektiver Mutismus
 - Schweigen gegenüber einer bestimmten Personengruppe oder in einer definierten Situation (z. B. Schule)
- Ursachen psychologisch und physiologisch abklären
 - komplexe Störung
 - "Bewältigungsstrategie" für nichtsprachliche Faktoren, z. B. Traumata, Versagensängste, Missbrauch
- Beispiel Kai (Keilmann 2008: 72)

Störungen des Lesens und Schreibens

- Vielfältige Störungsbilder
 - nur Rechtschreibung (= isolierte Rechtschreibschwäche)
 - nur Lesefähigkeiten
 - beide Bereiche
- Vielfältige Begrifflichkeiten
 - Dyslexie
 - Lese-Rechtschreib-Schwäche
 - Lese-Rechtschreib-Störung
 - Auch das Akronym LRS und der Begriff Legasthenie werden unterschiedlich gebraucht

Diagnose

- "Internationales Klassifikationsschema für psychische Störungen (ICD-10)" der WHO
- Störung darf nicht allein erklärbar sein durch (WHO)
 - Entwicklungsalter
 - Sehprobleme
 - unzureichende Beschulung
 - Kein Vorliegen von kognitiven Defiziten, erworbenen Hirnschädigungen oder -krankheiten (WHO)
 - Achtung: Definition/Klassifikation der LRS weicht in den Erlassen der Bundesländer zum Teil von der ICD-10 ab

Beispiel: Lese-Rechtschreib-Störung

Einige typische Symptome der Lese-Rechtschreibstörung, d. h. der kombinierten Störung

- Lesestörung, z. B.
 - Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Wörtern oder Wortteilen
 - niedrige Lesegeschwindigkeit
 - flüssiges, Sinn entnehmendes Lesen gelingt nicht
- Schreibstörung, z.B.
 - Verdrehungen von Buchstaben im Wort, die sich nur durch die Raumlage unterscheiden, z. B. <b/d>
 b/d, p/q>
 - Auslassungen von Buchstaben oder Wortteilen
 - Regelfehler, z. B. bei Groß- und Kleinschreibung, bei der Umsetzung von Dehnungen (ie, ah)
 - Fehlerinkonstanz

2.2.3 Diagnose von Sprachstörungen

Diagnose

- Vergleich mit altersgemäßer Entwicklung als erster Anhaltspunkt
- erster Überblick über mögliche Störungen, z. B. auf der Seite des Bundesverbandes für Logopädie
- Diagnose für Laien schwierig
 - Störungsbilder können einander verdecken, wenn sie kombiniert auftreten

- einige Diagnose- und Therapienormen müssen regional gewichtet werden,
 z. B.
 - fehlende Distinktion <ä>/<e> in Norddeutschland
 - dialektal geprägte Sprachstrukturen "Kommst Du mal nach hier!"
 - regionale Unterschiede in der Sprechgeschwindigkeit
- Konsultation von Expertinnen und Experten nötig, z. B.
 - Kinderärztinnen und Kinderärzte
 - U4 (3. 4. Monat, Hörprüfung) bis U9 (5 5 1/4 Jahre, Flüster-, Umgangssprache, Prüfung der Sprachfähigkeit)
 - Logopädinnen und Logopäden
 - Sprachheiltherapeutinnen und -therapeuten
 - Entsprechend geschulte PsychologInnen, PsychoanalytikerInnen oder PsychotherapeutInnen
 - z. B. JugendpsychologInnen
 - evt. spezialisierte HNO-Ärztinnen und -ärzte

3. Multilingualer Spracherwerb und Störungen

Was bedeutet mehrsprachig?

Aspekte der Mehrsprachigkeit

- Häufig "bilingual" und "Bilingualität" als Sammelbegriff
- Individuelle vs. gesellschaftliche Zweisprachigkeit
- Mehrsprachigkeit ist eher die Regel als die Ausnahme
 - Multi- oder bilingual/-dialektal/-varietal
- Mehrsprachiger Spracherwerb unterliegt komplexem Einflussgefüge
 - Faktoren wie im monolingualen L1-Erwerb
 - Weitere Einflüsse, z. B. Status (Prestige) der einzelnen Sprachen
 - Türkisch-Deutsch bilingual? Englisch-Deutsch bilingual? Deutsch-Plattdeutsch bilingual?

3.2 Formen der Mehrsprachigkeit

Zeitliche Abfolge

- simultaner Bilingualismus/doppelter Erstsprach(en)erwerb
 - zwei Sprachen ab Geburt oder ca. innerhalb der ersten drei Lebensjahre (Rothweiler & Kroffke 2010: 44)
- sukzessiver Bilingualismus/Erst- und Zweitsprach (en) erwerb (nach Rothweiler & Kroffke 2010)
 - zweite Sprache wird nach ca. dem 3. Lebensjahr gelernt
 - früher sukzessiver Spracherwerb (Alter 3 5)
 - > weitgehende Parallelen zum L1-Erwerb
 - kindlicher Zweitsprachenerwerb (Alter 5 10, z. B. in der Schule)
 - Mischung aus kindlichem L1-Erwerb und L2-Erwerb Erwachsener

Verhältnis der Sprachen

- ausgewogene Zweisprachigkeit (balanced bilingualism)
 - im günstigsten Fall vollständige Sprachkompetenz in beiden Sprachen, inkl.
 Literalität
- "Semilingualismus" (unbalanced bilingualism)
 - auch "doppelte Halbsprachigkeit"
 - beide Sprachen werden nicht richtig beherrscht
 - multipler Ursachenkomplex, besonders
 - Prestige der Sprachen
 - qualitativ und/oder quantitativ ungenügendes Sprachangebot in der Familiensprache ("schlechtes Deutsch", wenig sprachliche Interaktion)
 - Ursachen normalerweise nicht physiologisch und nicht durch Mehrsprachigkeit bedingt
- Bei Bilingualen häufig eine Sprache dominant
 - Existenz einer "stärkeren" und einer "schwächeren" Sprache normal
 - zwei Szenarien
 - beide Sprachen nicht gleich gut beherrscht
 - Sprache(n) und deren Verwendung domänen- oder kontextgebunden
 - z. B. Familiensprache vs. Umgebungssprache
 - Dominanzverhältnis der Sprachen kann wechseln
 - zeitlich
 - nach Kontext

Zielsetzungen

- bewusst oder unbewusst vorgenommen
- additive Zweisprachigkeit
 - zusätzlicher Erwerb der L2
 - L1 soll sich altersgemäß weiterentwickeln
- subtraktive Zweisprachigkeit
 - Erwerb der L2 steht im Vordergrund
 - Verlust oder Schädigung der L1 billigend in Kauf genommen
 - · z. B. im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund
 - "Submersion"

Folie 10

Typische Phänomene der Mehrsprachigkeit: Beispiel 1

Stani (3;6): das darf man if man will (Tracy 2008: 119)

Konnektiv entliehen

Hanna (2;4-2;8): kannst du move a bit (Tracy 2008: 119)

> Hilfsverb aus dem Deutschen, der stärkeren Sprache

- Code-Switching (Tracy 2008: 118f.)
 - lexikalische und strukturelle Lücken in der schwächeren Sprache werden geschlossen
 - Phänomen verschwindet wieder, wenn die Lücken im jeweiligen System geschlossen wurden

Folie 11

Typische Phänomene der Mehrsprachigkeit: Beispiel 2

Oyes [sic], when I was a freshman I had a term paper to do... Yeste I waited till the last minute two days before to take notes, to do the typing, to do everything ... And all of a sudden, I started acting real curiosa, you know. I started going like this. Y luego decía, look at the smoke coming out of my fingers, like that. And then me dijo, stop acting silly.

(Englisch-Spanisch bilinguale Erwachsene; Valdés 1976 in Treffers-Daller 2009)

Code-Switching

 Code-Switching als Teil der Identität mehrsprachiger Menschen

Typische Phänomene der Mehrsprachigkeit: Code-Switching

- Sprachmischung
 - innerhalb einzelner Sätze (auch "code-mixing"), nach Ende der Satzgrenze, nach größeren Abschnitten
- kreative Strategie: Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel beider Sprachen
 (z. B. Baker 2008, Tracy 2008, Baker & Prys Jones 1998)
 - Elemente einer Sprache werden in die Struktur der zweiten Sprache eingefügt
 - regelgeleitet, meist nicht willkürlich
 - bewusster oder unbewusster Wechsel der Sprache
 - in Abstimmung auf Kontext, Thema und Gesprächspartner
- Funktion 1
 - lexikalische und strukturelle Lücken in der schwächeren Sprache werden geschlossen (Tracy 2008: 118f.)
 - Phänomen verschwindet wieder, wenn die Lücken im jeweiligen System geschlossen wurden
 - bei simultanem Bilinguismus vor allem bis zum 8. Lebensjahr (Keilmann et al. 2009: 50)
- Funktion 2
 - als Teil einer bilingualen Identität verschiedenste Funktionen (vgl. Baker 2008: 111f., Tracy 2008: 52ff.)
 - z. B. Zugehörigkeit ausdrücken, etwas betonen, für ein Konzept ohne Äquivalenz in der anderen Sprache
 - beeinflusst durch soziale, ökonomische, politische etc. Faktoren
- Keine Sprach (entwicklungs) störung!

Folie 12

Beispiel Transfer

a) [maʊs]

mouth [maυθ] -> [maυs] this [∂ɪs] -> [dɪs]/ [sɪs] think [θɪηk] -> [tɪηk] / [sɪηk]

- ➤ Im Deutschen unbekannte Laute werden in englischen Wörtern durch ähnlich klingende, bekannte Laute ersetzt
- b) Bag [bæg] -> [bæk]
- > Deutsche Auslautverhärtung wird auf das Englische übertragen
- c) Korn -> corn <Mais>
- "falsche Freunde", d.h. ähnlich lautende Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen

Typische Phänomene kindlichen Zweitsprachenerwerbs

- "Nutzung von Strukturen und Formen (Aussprache, Grammatik, Lexikon, Semantik, Pragmatik) einer Sprache in einer anderen Sprache" (Rothweiler & Kroffke 2010: 47)
- L2-Lernende sind kein "unbeschriebenes Blatt" mehr
- meist Einfluss der dominanten auf die schwächere Sprache
 - "Positiver Transfer": Transfer gelingt
 - "Negativer Transfer": Transfer führt zu nicht-zielsprachlichem Ergebnis
- Dauer und Ausprägung individuell verschieden (z. B. Rothweiler & Kroffke 2010: 47)
- typisches Phänomen im Zweitsprachenerwerb
 - kann sich legen oder auch nicht, z. B. Akzent
 - Transfer ist selektiv, d. h. einige Bereiche der L2-Entwicklung folgen den Erwerbssequenzen des L1-Erwerbs (Pienemann et al. 2006)
- Transferphänomene sind keine Sprach (entwicklungs) störung

3.4 Mehrsprachigkeit: Sprach (entwicklungs-) störungen

Mehrsprachigkeit und Sprachstörungen

"Jedes bilinguale Kind kann mit der gleichen Häufigkeit wie ein monolinguales Kind eine Sprachauffälligkeit entwickeln. Die Ursachen sind organisch, physisch oder umweltbedingt." (Jenny 2011: 41)

SSES bei Mehrsprachigkeit

- genuine Sprachentwicklungsstörung
- muss in beiden Sprachen vorliegen, sonst kann es sich nicht um eine SSES handeln
- ca. 3 10% aller Kinder, auch mehrsprachige Kinder betroffen
 - Tracy 2007: ca. 6 8% eines Jahrgangs betroffen
- simultaner und früher sukzessiver Erwerb einer L2
 - Auswirkungen wie im monolingualen Erwerb beider Sprachen
- kindlicher L2 Erwerb
 - SSES und erwerbstypische Besonderheiten konfundieren
 - d. h. diagnostisches Problem

Diagnose von Störungen bei Mehrsprachigkeit

- 1. Welche Sprache ist/welche Sprachen sind betroffen?
- SSES z. B. nur, wenn beide Sprachen betroffen sind
- 2. Diagnostik L1
- · aktueller Sprachentwicklungsstand
- übliche Frühindikatoren für eine SSES: Alter bei Sprechbeginn, 50-Wort Stadium, Aussprachprobleme, erste Sätze etc.
- Vielzahl von standardisierten Tests verfügbar
- 3. Diagnostik L2
- Ist nur die L2 betroffen?
- Grundfrage: Welche Norm kann angesetzt werden für die Diagnose der L2?
- Tests für L1-Lernende dieser Sprache für L2-Lernende (meist) ungeeignet
- Welche Bereiche der L2 sind betroffen?

- Lauterwerb? Wortschatz? ...
- Stabil oder vorübergehendes Transferphänomen?
- 3. Diagnostik L2
- ausführliche Anamnese (vgl. Jenny 2011)
 - z. B. bisheriger Kontakt zur L2, qualitativ oder quantitativ ungenügender Input, psychologische Faktoren wie Einstellung gegenüber der L2?
 - ab welchem Alter, mit welchem Input (Qualität und Quantität)?
 - Welche sprachliche Entwicklung ist unter diesen Bedingungen erwartbar?
- 4. Caveats
- Auswahl falscher Überprüfungswerkzeuge führt zu falscher Diagnose
 - immer noch viele Fehldiagnosen (Sprachstörungen, Lernschwächen) durch Ansetzen einseitig monolingual orientierter Tests
 - v. a. bei Kindern mit Migrationshintergrund
 - z. B. verbale Tests in schwächerer Sprache = unter Umständen schlechtere Ergebnisse
- 4. Caveats
- Kinder agieren früh kontextsensitiv
 - verwenden den ihnen angemessen scheinenden Sprachcode
 - z. B. je nach beim Kommunikationspartner angenommener Sprachkompetenz
 - birgt das Risiko von Fehleinschätzungen
- 4. Caveats
- Diagnose in bilingualen Programmen
 - Vergleich nur mit derselben Gruppe ohne Mehrsprachigkeit
 - z. B. Kinder mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten
 - Vergleichsgruppe gegenüber dieselbe Entwicklung
 - aber lernen auch noch die L2
- > Immer ausführliche Anamnese und Einzelfalldiagnose nötig

Mehrsprachigkeit und Sprachstörungen: Fazit

"[I]st das Kind in seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit eigeschränkt, bedarf es sprachtherapeutischer bzw. pädagogischer Unterstützung. Wichtig ist, dass in diesen Fällen nicht die Mehrsprachigkeit an sich die Ursache einer Entwicklungsstörung ist" (Rothweiler & Kroffke 2010: 48).

4. Immersion: Überblick über die Grundlagen

Immersionsprogramme: Variablen

- Früh vs. spät
- Partiell vs. total
- Eine Sprache vs. mehrere Sprachen
 - Bestimmt sich durch den L1-Hintergrund der Lerner
 - "Einfache" IM, z. B. französische/englische IM in Deutschland
 - Duale und reziproke IM, z. B. Englisch-Spanisch in den USA
- Ziel
 - Mehrsprachigkeit als Zukunftschance
 - Spracherhalt bzw. -wiederbelebung, z. B. Niederdeutsch, Dänisch
- Vorliegendes Modell

Frühe partielle Immersion zum Spracherhalt bzw. –wiederbelebung

Grundfrage: Lernergebnisse/Erfolg

- Was gilt in unserem Programm als Lernerfolg?
 - In Bezug auf die Erstsprache
 - In Bezug auf die Zweitsprache
 - Sprechen? Hören? Lesen? Schreiben?
 - In Bezug auf die Sachfächer
 - "Sprachbewusstheit"?
- Ergebnisse variieren je nach Programm und Kontext
 - Quantität und Qualität des L2-Inputs im Programm?
 - außerhalb des Programms?
 - Ergebnisse liegen aber immer über denen des normalen Fremdsprachenunterrichts
- Was ist erwartbar?

5. Spracherwerb im Immersionsunterricht

5.1 Entwicklung der L1 im immersiven Unterricht

- Die Entwicklung der Erstsprache leidet nicht
- Zu Anfang evtl. Schwäche z. B. im Lesen, Leseverständnis und Schreiben
 - besonders bei völliger IM, verschwinden sobald Erstsprache auch als Unterrichtsmedium verwendet wird
 - Familien können unterstützend wirken
- Am Ende der Grundschulzeit keine Unterschiede zwischen immersiv und nichtimmersiv unterrichteten SuS
 - Tendenz: am Ende der Grundschulzeit sogar bessere Ergebnisse als einsprachig unterrichtete SuS
- Beispielstudie: MOBI

L1 Deutsch

Beispielstudie

- IM- SuS und Parallelklassen aus drei verschiedenen Schulen
- IM- SuS: alle Fächer bis auf den Deutschunterricht auf Englisch
- Alphabetisierung auf Deutsch
- Ergebnisse kontrolliert auf Unterschiede in nonverbaler Intelligenz und sozioökonomischem Hintergrund

Ergebnisse I

- 1. Rechtschreibleistung in Klasse 1 bis 4
- Hamburger Schreibprobe (HSP) 1+
- · Anzahl richtig geschriebener Wörter
 - Ende der ersten Klasse: kein signifikanter Unterschied
 - Klasse 1 4: Entwickelte sich bei beiden Gruppen ähnlich positiv
- 2. Graphemtreffer in Klasse 1 (HSP 1+)
- Anzahl richtig geschriebener Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen
- Ende der ersten Klasse: kein signifikanter Unterschied

• für Ende der vierten Klasse liegen keine Ergebnisse vor

Ergebnisse II

- 3. Leseleistung in Klasse 1 4
- Leseflüssigkeit
- Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)
- Zuordnen eines geschriebenen Wortes zu einem von vier Bildern
- Ende der ersten Klasse: Kein signifikanter Unterschied
- schnellerer Leistungszuwachs bei den IM-SuS von Klasse 1 3
- Deckeneffekt in Klasse 4
 - d. h. Testergebnisse können keine Unterschiede mehr aufzeigen
 - > daher Messzeitpunkt ausgelassen

Ergebnisse III

- 4. Leseverständnis in Klasse 4
- Lesetest aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)
- Zwei Texte lesen, dazu offene und geschlossene Fragen beantworten
- Keine Unterschiede zwischen IM und nicht-IM SuS

Zusammenfassung:

- gleiches Ausgangsniveau
- keine Nachteile im L1-Lesen und –Schreiben durch Immersion
- IM-SuS eher im Vorteil

5.2 Entwicklung der Zweitsprache im immersiven Unterricht

5.2.1 Ergebnisse in der L2

Immersionssprache I

- Kenntnisse in der Immersionssprache entwickeln sich überdurchschnittlich
 - Im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht
 - Besonders die kommunikativen F\u00e4higkeiten sind beachtlich
 - Grammatik und Schreiben weniger stark entwickelt
 - Zumindest, wenn diese nicht auch Unterrichtsgegenstand sind
- Frühe völlige IM ist am erfolgreichsten
 - Bei früher IM sind die Ergebnisse stark von der Intensität abhängig (s. h. Überblick in Genesee 2008: 36 ff.)
 - Völlige > partielle mit hohem Anteil > partielle mit niedrigem Anteil
 - In der Sekundarstufe kein so großer Einfluss der Intensität

Immersionssprache II

- Altenholz: Cambridge Young Learners' English (CYLE) (Thielking 2006 in Wode 2009)
 - Test für 12 14-Jährige mit mindestens 250 Stunden Englisch
 - 2005 durchgeführt bei den IM Viertklässlern (Alter 9 10)
 - IM-SuS schnitten sehr gut ab

- deutlich besser als alle 72.000 im Jahre 2004 getesteten Kinder aus unterschiedlichsten Ländern (u. a. Indien, Pakistan, Nordafrika, Südamerika)
- Altenholz: Entwicklung der Textkompetenz in der IM-Sprache (Möller 2010)
 - Signifikante Entwicklung von der ersten zur vierten Klasse
 - Entwicklung analog zu einsprachig englischen SuS

5.2.2 Sprache produktiv und rezeptiv

- 1) Wann sind aktive Sprachbeiträge in der L2 zu erwarten?
 - KITA (Steinlen 2009)
 - Im Vergleich zum Sprachverständnis entwickelt sich die Sprachproduktion relativ langsam
 - Nach ca. 6 Wochen können Kinder, die neu in bilinguale Kitas kommen, den englischen Anweisungen zu täglichen Routinen problemlos folgen
 - Nach ca. 3 Monaten benutzen Kinder in bilingualen Kindertagesstätten eigenständig erste englische Wörter
 - Im Verlaufe des ersten Jahres sprechen die meisten Kinder auch schon einfache englische Sätze
- 1) Wann sind aktive Sprachbeiträge in der L2 zu erwarten?
 - Schule
 - wie beim L1-Erwerb und bei L2-Erwerb in der Kita haben manche Kinder längere, manche Kinder kürzere passive Erwerbsphasen
 - behutsam einfordern, individuell verschieden
 - ab zweiter Klasse stärker Beiträge in der L2 einfordern
 - L2 zu benutzen sollte aber nie erzwungen werden

Beispielstudie

- 1) Studie zur Entwicklung der rezeptiven Kenntnisse der englischen Grammatik während der Kindergartenzeit
- 2) Teilnehmerinnen und Teilnehmer
 - 148 Kinder aus bilingualen Kindergärten in Deutschland, Belgien und Schweden
 - Zweitsprache Englisch
 - Durchschnittsalter: 54,4 Monate, SD = 9,4 Monate (Test 1)
 - Kontaktzeit bei Test 1 zwischen 1 und 42 Monaten, zu Test 2 zwischen 10 und 51 Monaten (meist ältere Kinder = höhere Kontaktzeit)
 - Vergleichsgruppe aus England (20 Kinder) mit vergleichbarem Durchschnittsalter
- 3) Zentrale Befunde der Studie
 - Das englische Hörverständnis (Grammatik) entwickelt sich positiv
 - Das englische Hörverständnis (Grammatik) ist abhängig von der Dauer des Kontakts zur Zweitsprache
 - Das englische Hörverständnis (Grammatik) ist abhängig von der Intensität des Kontakts zur Zweitsprache
 - keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund
 - die Ergebnisse der Kinder mit Erstsprache Englisch lagen über denen der Kinder mit Zweitsprache Englisch

- aber mögliche Annäherung der Ergebnisse nach längerer Kontaktzeit: nach drei Jahren ähnelt das grammatische Verständnis dem monolingual englischer Kinder (Steinlen 2009 & 2008)
- Große Unterschiede zwischen den Kindern, keine Geschlechterunterschiede

Tricks und Tipps, um die Sprachproduktion zu fördern

- authentische Gesprächspartner einbinden ("Muttersprachler", z. B. Großeltern?)
- viel "Lehrerecho" durch Paraphrasieren mit Nachfragen
- "übersetzen lassen" durch andere SuS
- viel fragen
- gut und geduldig zuhören
- L2 nach und nach direkt einfordern
- "Sprachwächter" bei Gruppenarbeiten

6. Raum für weitere Fragen

Ergänzungen zu den Fragen

Sprachstandserhebungen

- Kontakt zu ExpertInnen des Niederdeutschen/Friesischen
 - Können helfen Kriterienkataloge zu erstellen
 - Anhand von empirischen Ergebnissen zum Spracherwerb
- Eventuell analog des Common European Framework erstellen?

Alle Kinder können im Rahmen ihrer Möglichkeiten von Immersion profitieren (vgl. Genesee 2007)

- Auch Inklusionskinder
 - Lernen äquivalent zu Kindern mit denselben Grundvoraussetzungen in nicht-immersiven Programmen
 - Aber lernen auch die L2

Alle Kinder können im Rahmen ihrer Möglichkeiten von Immersion profitieren (vgl. Genesee 2007)

- Immersionsmethode eventuell sogar besonders hilfreich:
 - Sprache zu Anfang vergleichsweise einfach und anschaulich
 - Im monolingualen Unterricht: Schulvarietät
 - stark an Schriftsprache orientiert, hat wenig mit der Umgangssprache, die die Kinder mitbringen, zu tun
 - Wichtiger Faktor bei Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus sozial schwachen, bildungsfernen Familien
 - Die meisten Kinder haben ähnliche sprachliche Voraussetzungen, nämlich keine oder sehr geringe Vorkenntnisse
 - Besonders für Kinder mit Migrationshintergrund wichtig, sie sind nicht mehr die bzw. nicht mehr die einzigen Kinder mit sprachlichem "Defizit"

Literatur

Baker, C. & Prys Jones, S., 1998. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon, UK et al.: Multilingual Matters.

Böhme, G., 2003. Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 1: Klinik. Vierte Auflage. München & Jena: Urban & Fischer.

Brauer, T., 2008. So lernt mein Kind sprechen-Tonbeispiele und Erläuterungen zur CD. In Keilmann, 130-135.

Dittmann, J., 2006. Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Beck. Edmondson, W. & House, J., 2011. Einführung in die Sprachlehrforschung. 4th edition. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB)

Fendrich, B., 2000. Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter. Weinheim & München: Juventa. Fröhling, A., 2010. Mutismus. In Siegmüller & Bartels, 209 – 212.

Gebauer, S. K., Zaunbauer A. C. M. & Möller, J., 2012. Erstsprachliche

Leistungsentwicklung im Immersionsunterricht: Vorteile trotz Unterrichts in einer Fremdsprache? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26, 3, 183 – 196.

Keilmann, A., 2008. So lernt mein Kind sprechen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Keilmann, A., Büttner, C. & Böhme, G., 2009. Sprachentwicklungsstörungen:

Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie. Bern: Huber.

Klann-Delius, G., 2008. Spracherwerb. Zweite Auflage. Stuttgart & Weimar: Metzler. Lazaruk, W., 2007. Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 63, 5, 605–628.

Möller, C., 2010. Coherence and cohesion in early immersion students' L2 narratives: Implications for cognitive and linguistic development. Paderborn: Universität Paderborn. Naumann, C. L., 2006. Sprach-, Sprech-, Stimmstörungen. In Kliewer, H.J. & Pohl, I. (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 705 – 709.

Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E., 2006. Englischerwerb in der Grundschule. Paderborn: Schöningh (UTB).

Rothweiler, M. & Kroffke, 2010. Bilingualer Spracherwerb. In Siegmüller & Bartels, 44 – 49. Siegmüller, J., 2010: Störungen der Grammatik. In Siegmüller & Bartels (Hrsg.), 89f. Siegmüller, J. & Heide, J., 2010. Erworbene Sprachstörungen bei Kindern. In Siegmüller & Bartels, 270 – 286.

Steinlen, A., 2008. Comprehension of L2 grammar in a German-English bilingual preschool. In Nikolaev, A. & Niemi, J. (Hrsg.), Two or more languages: Proceedings from the 9th Nordic conference on bilingualism. Studies in Languages. Band 43. Joensuu: University of Joensuu, Finnland, 212 – 221.

Steinlen, A., 2009. Bilinguale Kindergärten: Erfahrungen und Forschungsergebnisse zum frühen Fremdsprachenerwerb. Vortrag vor Studierenden der Universität Paderborn.

Steinlen, A., Hakansson, G., Housen, A. & Schelletter, C., 2010. Receptive L2 grammar knowledge development in bilingual preschools. In Kersten, K., Rohde, A., Schelleter, C. & Steinlen, A. (Hrsg.), Bilingual preschools: Learning and development. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 69 – 100.

Tracy, R., 2007. Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In Anstatt, T. (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Narr.

Treffers-Daller, J., 2009. Code-switching and transfer: An exploration of similarities and differences. In: Bullock, B. and Almeida, J. (Hrsg.), The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching. Cambridge, UK et al.: Cambridge University Press, 58 – 74.

Wendlandt, W., 1992. Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart & New York: Georg Thieme.

Wode, H., 2009. Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig: Westermann.

Zaunbauer, A. C. M., Bonerad, E.-M. & Möller, J., 2005. Muttersprachliches Leseverständnis immersiv unterrichteter Kinder. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19, 4, 263 – 265.

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

2.4.2 Präsentation zum Thema "Interkulturelles Lernen"

Das Modul 'Interkulturelles Lernen' teilte sich in zwei Blöcke auf: Zunächst wurden im ersten Teil theoretische Grundlagen und Konzepte erarbeitet, die für die praktische Gestaltung interkulturellen Lernens in der Schule relevant sind. Das betrifft neben dem Kulturbegriff und zentralen Konzepten wie 'Ethnozentrismus' , 'Kulturalisierung' sowie 'interkulturelle Kommunikation und – kompetenz' auch neuere Ergebnisse der Bildungsforschung zum Einfluss familiärer Hintergrundmerkmale auf den Bildungserfolg. Im zweiten Teil standen mit Aspekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung praxisorientierte Inhalte im Vordergrund. Auf der Grundlage eines Entwicklungsmodells zum interkulturellen Lernen wurden unter anderem allgemeindidaktische Perspektiven zur Unterrichtsplanung thematisiert, die eine Einbettung des interkulturellen Lernens in den Fachunterricht ermöglichen sollen. Weiterhin bot sich hier die Möglichkeit, den Bereich 'Sprachförderung' als eine Querschnittsaufgabe in allen Fächern zu berücksichtigen.

Präsentation des Referenten Dr. Christoph Ganteford von der Universität zu Köln

Folie 1



Ablauf des Workshops

2 Blöcke

A) Theoretische Hintergründe

- Übung aus einer Materialsammlung zum interkulturellen Lernen
- Grundbegriffe und Konzepte
- Ergebnisse der Bildungsforschung zu Bildungsbenachteiligungen

B) Interkulturelles Lernen in der Schule

- Entwicklungsmodell zum interkulturellen Lernen
- Interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe/Lernanlässe in allen Fächern anhand ,zentrierender Begriffe'

Übung Kulturwerteskala aus der Sammlung 'Kompetenztraining Pädagogik der Vielfalt' (Sielert et al. 2009)

Bitte nennen Sie zu den folgenden Begriffen Ihre spontanen Assoziationen

Belgien: z. B. Bierkultur

Deutschland: z. B. Menschen sind pünktlich

(Ost-) Friesland: z. B. Friesische Freiheit und Plattdeutsch

Niederlande: z. B. Käse

Lehrer: ... Beamte: ... Arbeiter: ... Künstler: ...

Einige Theoretische Grundbegriffe

Folie 2

Kultur – Was ist das eigentlich? (Hansen 2003, 11ff.)

- Kultur als Resultat einer anbauenden oder pflegerischen Tätigkeit
 - ,Bakterienkulturen', ,Monokulturen'
- ,Kulturbetrieb' (Produkte) kreative(r) und künstlerischer Arbeit
 - Oper, Theater etc.
- ,Kultiviertheit' Lebensart (Humanität vs. ,Savoir Vivre')
 - Kultur vs. Zivilisation
- ,Way of Life' Brauchtum, Sitte, Manieren, kommunikative Handlungsroutinen etc. eines Kollektivs
 - Standardisierungen der Kommunikation, des Denkens, des Empfindens, des Verhaltens

Christoph Gantefort 2013



Kultur im Sinne des ,Way of Life'-Definitionen (vgl. Auernheimer 2005)

- Kultur als schwer zu definierendes Konstrukt (über 100 verschiedene Definitionen)
- · Konsens über 2 Aspekte:
 - Symbolcharakter
 - Kulturelle Praxen verweisen auf etwas anderes
 - Orientierungsfunktion
 - Werte und Normen, (unbewusste) Handlungsroutinen und Handlungserwartungen
- ,Kultur umfasst unser Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln' (Auernheimer 2005, 74)

Christoph Gantefort 2013

Universität zu Köln



Folie 4

Metaphern zum Kulturbegriff

(vgl. Albert & Holzbrecher 2011)

,Kugeln⁴

- Äußere Grenzen sind klar definiert und undurchlässig
- Kugel wird durch ein "Gravitationszentrum" zusammengehalten
- Kultur als ,Nationalkultur*
- Kulturen sind ,statisch' und ,homogen'
- Kritik: Entspricht historisch und konzeptionell nicht der Wirklichkeit

,Gewebe⁴

- Vermischungen und ineinander übergehende Schichten
- Kulturen sind dynamisch und heterogen
- Transkulturalität (Welsch), Hybridität (Keupp) und Mehrfachzugehörigkeit (Mecheril)

Christoph Gantefort 2013



Folie 5

Kugelmetapher: Problematische Konsequenzen für die Pädagogik

- Statische Festschreibung von Kindern und Jugendlichen (mit Zuwanderungsgeschichte)
- · Gefahr kulturalisierender Deutungsmuster:
 - Konflikte im Klassenzimmer werden mit der "Herkunftskultur" erklärt
 - Blinde Flecken': Gender-Perspektive, entwicklungspsychologische Perspektive, soziokulturelle Perspektive
 - vgl. den Begriff der 'Intersektionalität': Analyse von Mehrfachbenachteiligungen (Race, Class, Gender (etc.))

Christoph Gantefort 2013

Universität zu Köln



Folie 6

Multikulturalität vs. Interkulturalität (vgl. Gogolin 2011)

- · Multikulturalität als deskriptiver Begriff
 - An Schule xy werden xy verschiedene Sprachen gesprochen
- Interkulturalität als programmatischer Begriff
 - An Schule xy gibt es Konzept zum interkulturellen Lernen/ wurde ein Gesamtsprachenkonzept entwickelt

Christoph Gantefort 2013



Folie 7

Normen und Werte: Kulturuniversalismus vs. Kulturrelativismus

(vgl. Prengel 2005, Roth 2002)

Universalismus

- Kulturübergreifende Universalien (Moral, Menschenrechte)
- Vorteil: Überwindung einer Fixierung auf ,Nationalkulturen'
- Nachteile:
 Defizitorientierung,
 assimilatorisches
 Integrationskonzept, Ethno-/
 Eurozentrismus

Relativismus

- Kulturspezifische Werte, Normen, Deutungs- und Repräsentationsmittel
- Vorteil: Anerkennung von Vielfalt, Gleichwertigkeit der Kulturen
- Nachteile: Gefahr der Rechtfertigung von Menschenrechtsverletzungen, bietet keine Kriterien zur Konfliktlösung

Folie 8

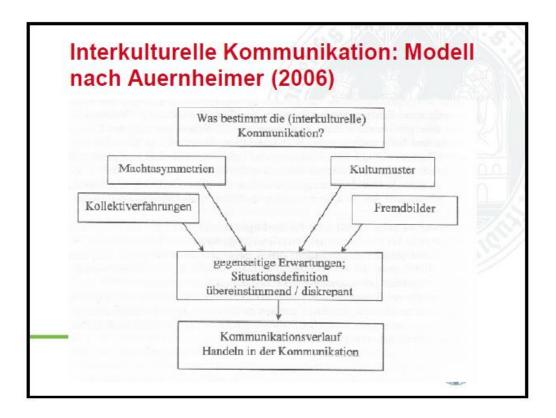
Relativismus vs. Universalismus: Konzepte zur Überwindung des Widerspruchs

- Reflektierter Euro- bzw. Ethnozentrismus': Bewusstsein über die kulturelle Bedingtheit der eigenen Weltwahrnehmung- und Deutung
- Konzept der ,egalitären Differenz' (Annedore Prengel): Recht auf Verschiedenheit (der Lebensweisen und Lebensstile), dabei Chancengleichheit

Christoph Gantefort 2013



Folie 9



Folie 10

Interkulturelle Kompetenz – Modell nach Auernheimer			
	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Kulturdifferenz	Wissen über fremde Scripts, Rollen, Nor- men etc.	Offenheit für mögliche Differenzen, Anerken- nung anderer Wertsyste- me etc.	tung differenter Kul-
Fremdbilder	Wissen über Psycho- logie des Vorurteils, Mediendiskurse	Reflexion eigener Ste- reotype, Wachsamkeit gegenüber Fremdheits- diskursen etc.	der interaktiv zu kor-
Machtasymme- trie	Einblick in Lebensla- ge von Migranten, Ab- hängigkeiten der 3. Welt etc.	Sensibilität für Asymmetrien	Fähigkeit zur Per- spektivenübernahme
Kollektiv- erfahrungen	z. B. Wissen über Ho- locaust, aktuelle Dis- kriminierungserfah- rungen	Rücksichtnahme auf ne- gative Kollektiverfahrun- gen	Empathiefähigkeit

Bildungsbenachteiligungen

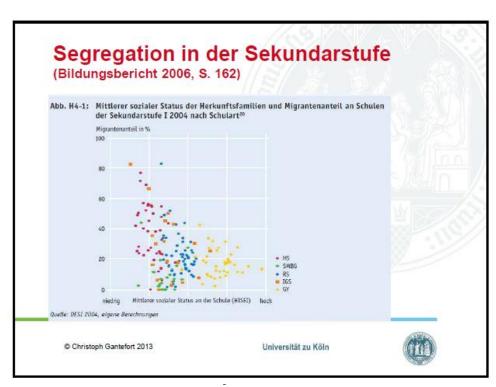
Indikatoren Bildungsbenachteiligung

- Verteilung der SUS über die Schulformen
- Kompetenzerwerb
- Erhobene Fähigkeiten in vergleichenden Studien (IGLU, PISA) Bildungserfolg
- Erwerb von Bildungszertifikaten

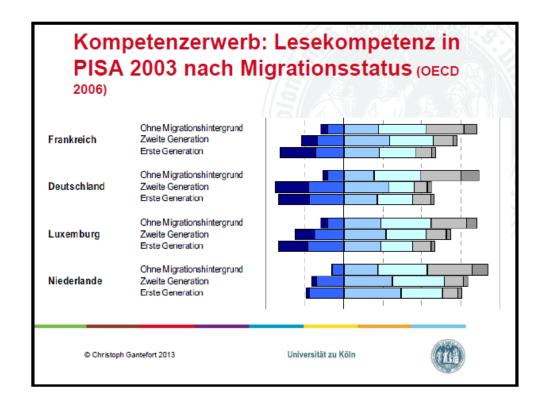
Folie 11



Folie 12



Folie 13



Studien zum Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I (Maaz et al. 2010; Dollmann 2010)

- Kinder mit Migrationshintergrund haben bei gleicher Schulleistung eine höhere (!) Wahrscheinlichkeit für den Übergang auf das Gymnasium (offenbar keine 'institutionelle Diskriminierung')
- Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status haben bei gleicher Schulleistung eine niedrigere Wahrscheinlichkeit für den Übergang auf das Gymnasium (offenbar wirken hier institutionelle Diskriminierungsmechanismen)

Resümee

Sprache/Kultur und soziale Herkunft sind die zentralen benachteiligend wirkenden Differenzkategorien!

Sprache und Bildungsbenachteiligung

- A) Fähigkeiten in der Unterrichtssprache als einem Sprachsystem (Deutsch als Zweitsprache)
- B) Fähigkeiten im Register der 'Bildungssprache'
- Komplexe grammatische und lexikalische Formen
- Schulspezifische Textsorten und Diskursmuster

Sprachliche Bildung als Strategie gegen Bildungsbenachteiligungen

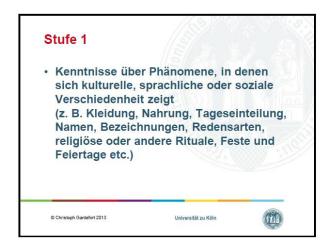
- Explizite Vermittlung der schulischen Bildungssprache
- Sprachsensibler Fachunterricht (z. B. mit dem Konzept des Scaffolding)
- Analyse der sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes
- Diagnostik bildungssprachlicher Fähigkeiten

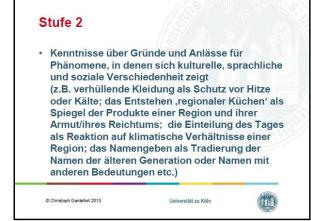
Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung (Gogolin 2003)

Stufenmodell

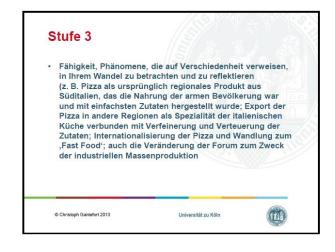
- Fähigkeitsstufen bauen aufeinander auf
- Beziehen sich auf den affektiv-sozialen und kognitiv-reflexiven Bereich
- Können als Orientierungsrahmen für eine informelle, kriterienorientierte 'Diagnostik' dienen
- Können als Orientierungsrahmen für eine Bedarfsanalyse dienen

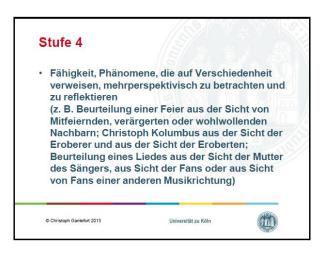
Folien 14 und 15



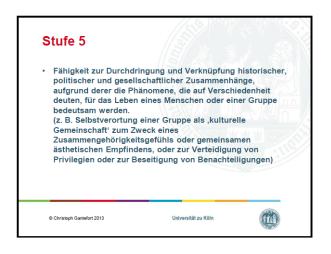


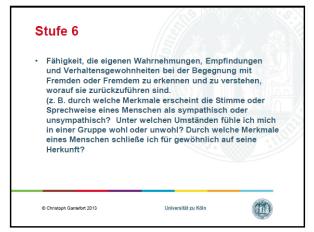
Folie 16 und 17



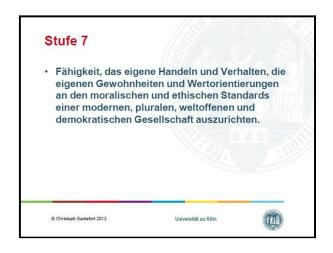


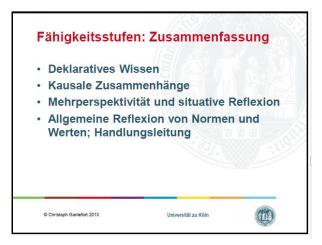
Folie 18 und 19





Folie 20 und 21





Allgemeindidaktische Perspektiven/Lernanlässe in allen Fächern (vgl. Holzbrecher 2011)

- ... geht weit über die Anwesenheit von SuS mit Migrationshintergrund hinaus.
- weitere relevante Differenzkategorien (,Diversity Education')
- ... stellt eine Herausforderung in allen Unterrichtsfächern dar.
- Allgemeindidaktische Verankerung (vgl. Rahmenlehrpläne der Bundesländer, z. B. Hamburg)
- ... setzt an der Lebenswirklichkeit der SuS an.
- ,Subjektorientierung'
- ... kann anhand zentrierender Begriffe geplant und umgesetzt werden

Lebenswirklichkeit der SuS in der Postmoderne: Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen

- Veränderungen im ökonomischen Bereich: Strukturelle Veränderungen am Arbeitsmarkt; Veränderung derBerufsbiografien
- Veränderungen im gesellschaftlichen Wertesystem: Verflüssigung autoritärer Herrschaftsstrukturen: Kehrseiten der Freiheit von Enge und Begrenzungen
- Veränderungen in der Weltordnung
- Informationsgesellschaft
- Sich verstärkende Migrationsbewegungen

Interkulturelles Lernen: Zentrierende Begriffe bzw. Lernbereiche

- ,Weltwärts': Globalisierung
- ,Kultur': Reflexion von Deutungsmustern
- ,Werte': Universalismus und Relativismus
- ,Bürgergesellschaft': Empowerment
- ,Diversität der Lebenswelten': Vielfalt als Chance
- ,Kommunikation': Sprache und Kultur
- ,Bilder vom Fremden'

Im Folgenden: Darstellung der zentrierenden Begriffe

- Gegenstände und Inhalte
- Lernziele
- Methoden/Umsetzung/Lernanlässe

Weltwärts: Gegenstände und Inhalte

Globalisierung:

- Ökonomische Veränderungen mit Auswirkung auf soziale Standards, Bildung, Menschenrechte
- Machtstrukturen
- · Nachhaltige Entwicklung

Weltwärts: Lernziele

- Sachbezogenes Verstehen von makrostrukturellen Prozessen, weltweiter Migration und deren Auswirkungen in lebensweltlichen Kontexten
- Grundwissen über globale Strukturveränderungen
- Neugier über globale Zusammenhänge
- Erwerb von Urteilsfähigkeit
- Migration als Normalfall der Geschichte wahrnehmen

Weltwärts: Methoden/Umsetzung/Lernanlässe

- Schülerfirma, die einen Weltladen betreibt
- Grenzüberschreitende Emailprojekte
- Prinzipien:Problemorientierung, Personen/-Subjektorientierung, Produktorientierung, Länderorientierung

Kultur: Gegenstände und Inhalte

- Zwischenräume, Übergänge, Mischungen von Kultur im Sinne des ,Way of Life'
- Weltkulturerbe
- Gestaltung von Landschaft, Architektur und Technik
- Lebenswelten und ästhetische Ausdrucksformen

Kultur: Lernziele

- Sensibilität für die Fallstricke kulturalisierender Deutungsmuster entwickeln
- Entwicklung von zusätzlichen Lesarten entlang der vielfältigen Differenzlinien
- Automatismen der Alltagswahrnehmung aufbrechen

Kultur: Methoden/Umsetzung Lernanlässe

- Projekt ,Körper-Bilder': Lebensgefühl und Weltbezug anhand von Darstellung des männlichen und weiblichen Körpers aus verschiedenen Epochen und Regionen
- Mediale Übersetzung von Kulturprodukten: Kurzgeschichte zu Hörspiel; Musikstück zu szenischer Darstellung

Werte: Gegenstände und Inhalte

- Universalistische und relativistische Positionen
- Verhaltensnormen und deren Grad an Allgemeingültigkeit
- Werteordnungen (z. B. des Islam)
- Wertewandel (bei Kindern und Jugendlichen)
- Religiöse Orientierungen bei Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund

Werte: Lernziele

- Anerkennung der Relativität von (eigenen) Werten
- Entwicklung eines stabilen eigenen Wertesystems im Kontext einer konsensfähigen Werteordnung
- Die kulturelle Bedingtheit der eigenen Deutungsmuster erkennen/Selbstreflexion
- Wertschätzung, nicht Abwertung anderer Positionen

Werte: Methoden/Umsetzung/Lernanlässe

- Zugang über historische Perspektiven: z. B. Geschichte der Menschenrechte, Geschichte der Toleranzidee in Europa, Kulturkontakt in unterschiedlichen Epochen
- Mehrperspektivische Umsetzung von

Unterrichtsinhalten: Was bedeutet xy für unterschiedliche Gruppen/Kollektive?

- 'gekreuzte Blicke': Ein Ereignis aus der Perspektive von Zeitungen in unterschiedlichen Ländern untersuchen
- ,Kulturelle Brechung' von literarischen Texten

BürgerGesellschaft: Gegenstände und Inhalte

Gesellschaftspolitische Perspektiven

• Europa: Geographie, Markt, Werte- und Kulturraum

- Bürger- und Menschenrechte
- Antirassistische Erziehung

BürgerGesellschaft: Lernziele

- Entwicklung einer ,europäischen Identität
- Vermischung der "Kulturen" als zentrales Merkmal der europäischen Geschichte
- Aufbrechen von Homogenitätsvorstellungen in Bezug auf europäische Nationalkulturen
- Fähigkeit, mit Differenz, mit Konflikten und mit sich verändernden Strukturen umgehen zu können

Diversität der Lebenswelten: Gegenstände und Inhalte

- Spannungsfeld: Normorientierung und Anpassungsdruck vs. selbstbestimmtes Lernen und Leben
- Multikulturelle Spuren in Geschichte und Gegenwart
- ,Migrationsgeschichten'

Diversität der Lebenswelten: Lernziele

- Aufbrechen von Ethnozentrismus
- Mit den Ent-Täuschungen der Erkenntnis einer polyzentrischen Welt umgehen können
- Multikulturalität und Migration als schon lange bestehende Kennzeichen der europäischen Geschichte

Diverstität der Lebenswelten: Methoden/Umsetzung/Lernanlässe

- Einbeziehen bzw. Thematisieren von Orten der Erinnerung, Feier- und Gedenktagen, Sprache (z. B. Herkunft von Familiennamen), Rituale und Gesten/Symbole
- Multikulturelle Spurensuche im Alltag: Vielfalt jugendkultureller Szenen, Code-Switching und Sprachgebrauch bei Mehrsprachigkeit

Kommunikation: Gegenstände und Inhalte

- Sprache als Medium der persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion
- Interkulturelle Kommunikation (auch nonverbale Anteile)
- Kulturelle Skripte

Kommunikation: Lernziele

- (Strukturen der) Sprache reflektieren können
- Anerkennung und Wertschätzung von Herkunfts- Minderheitensprachen
- Lernen von Fremdsprachen sowie von Minderheitensprachen
- Sensibilisierung für die kulturelle Codierung von non- und paraverbalem Verhalten

Kommunikation: Methoden/Umsetzung/Lernanlässe

- ,Sprachenfächer': Entdecken von multikulturellen Geschichten und Migrationsperspektiven anhand von Personennamen, Internationalismen; Körpersprachen etc.
- Spiele und Wahrnehmungsübungen

• (Lesen von Weltliteratur)

Bilder vom Fremden: Gegenstände und Inhalte

- Konstruktcharakter von Selbstbildern und Weltbildern
- Selbstwahrnehmung in kommunikativen Prozessen

Bilder vom Fremden: Lernziele

- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Erkenntnis, dass Fremdheit eine biografisch und gesellschaftlich bedingte Konstruktion ist
- Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit

Bilder vom Fremden: Methoden/Umsetzung/Lernanlässe

- Historische Analyse von Weltbildern
- Thematisierung medial vermittelter Sprachbilder: ,Asylantenflut'
- ,Mit den Augen der anderen': Die eigene Lebenswirklichkeit aus der Perspektive z. B. eines Bewohners der Sahara wahrnehmen

Literatur

- Albert, M.-T. & Holzbrecher, A. (2011). Kultur. In A. Holzbrecher (Hg.), Reihe Politik und Bildung. 63. Interkulturelle Schule: Eine Entwicklungsaufgabe (S. 29 46). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verl.
- Auernheimer, G. (2006). Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In H. Antor (Hg.), Anglistische Forschungen 362. Inter- und transkulturelle Studien (S. 145 158). Heidelberg: Winter.
- Auernheimer, G. (2005). Einführung in die interkulturelle Pädagogik (4. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dollmann, J. (2010). Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2003). Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung. Universität Hamburg (Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft).
- Gogolin, I. (2011): Multikulturalität als Herausforderung. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [u. a.] (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer 3), S. 49 72.
- Hansen, K. P. (2003). Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung. (3. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Holzbrecher, A. (Hg.) (2011). Reihe Politik und Bildung. 63. Interkulturelle Schule: Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verl.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hg.) (2010). Bildungsforschung: Vol. 34. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.
- OECD (2006). Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003, verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf.
- Prengel, A. (2005). Pädagogik der Vielfalt (3. Aufl.). Reihe Schule und Gesellschaft.
 Opladen: Leske + Budrich.
- Roth, H.-J. (2002). Kultur und Kommunikation. Opladen: Leske + Budrich.
- Sielert, U. (2009). Kompetenztraining "Pädagogik der Vielfalt": Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Pädagogisches Training. Weinheim: Juventa-Verl.

2.4.3 Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit IV vom 6.6. bis zum 8.6.13

Kursauswertung 6.6.2013: insgesamt 12 positive und 3 kritische Rückmeldungen Kursauswertung 7.6.2013: insgesamt 10 positive und 9 kritische Rückmeldungen Kursauswertung vom 8.6.2013: insgesamt 2 positive und 0 kritische Rückmeldungen (doppelte Nennungen werden nicht aufgeführt, sondern zusammengefasst).

Donnerstag, 6.6.2013

Positiv:

- Viele Informationen in theoretischer Hinsicht, gut strukturiert vorgetragen
- Inhaltlich guter Überblick
- Interessante Filme
- Sehr kompetente Referentin, sehr guter Vortrag, flexibel
- Sehr gut vorbereitete Referentin, fundiertes Wissen
- Interessante Erkenntnisse, angenehme Atmosphäre
- Fachwissen kompetent weitergegeben, angenehme Gesprächsatmosphäre
- Spontane Fragebeantwortungsrunde war toll
- Viel gelernt!
- Sehr interessant war vor allem der Teil zur Immersion

Negativ:

- Das Raumklima
- Der Tag war zu passiv, mehr Diskussion wär schön gewesen
- Mehr Zeit für die Fragerunde wäre gut gewesen
- Mehr Inhalte zum Schriftspracherwerb gewünscht

Freitag, 7.6.2013

Positiv:

- Produktive Arbeitsgruppen, angenehmere Räumlichkeiten, kompetenter Referent
- Zugang zum Thema morgens war gelungen
- Evaluierung, Erstellen von Blume/Zug für das Sichtbarmachen der Entwicklung der SuS
- Die Idee mit der Urkunde ist toll
- Vortrag war interessant, aber sehr theoretisch und zu allgemein
- Sympathischer, hilfsbereiter Referent mit angenehmer Sprechweise
- Vormittag war sehr gut und ergiebig
- Der Einstieg in das Thema "Interkulturelles Lernen" war sehr gut
- Tolle mehrperspektivische Aspekte/Anregungen für den allgemeinen Unterricht am Nachmittag
- Praktische Arbeit morgens
- Bewusstmachung vieler Aspekte des interkulturellen Lernens (Bezug zu unserer Situation)

Negativ:

- Sehr viel Theorie am Nachmittag
- Vortrag gut strukturiert, aber zu allgemein und zu theoretisch
- Zu wenig Praxisnähe am Nachmittag
- Sehr theoretisch, mehr Praxisbeispiele wären schön gewesen
- Mehr Informationen aus den sorbischen Gebieten erwünscht
- Stell dir vor, da ist ein Automechaniker, der eine kaputte Benzinpumpe reparieren soll. Bevor er dies jedoch darf, muss er sich erst einen Vortrag über die geologischen und technischen Voraussetzungen bei der Erdölgewinnung sowie über die Weiterverarbeitung des gewonnenen Rohstoffes zu Superbenzin anhören

Samstag, 8.6.2013: Gesamtauswertung

Positiv:

- Austauschmöglichkeit über die Erfahrungen
- Es konnte Kritik geäußert werden, auch von euch so benannt (HWK I), gleiche Sicht
- Resümee war wichtig; die Erfahrungen der Teilnehmer bestätigen die eigenen

Negativ: o

2.5 Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit V "Mehrsprachigkeit und Immersion"

"Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit" Ein Projekt für Immersionsunterricht in der Grundschule

HWK Mehrsprachigkeit V "All Kinner sünd verscheden II" 5. bis 7. April 2018

Programm

Donnerstag, 5. April 2018

Immersionsunterricht in heterogenen Lerngruppen

9.00 – 10.30 Uhr Vorstellung von Dr. Anja Steinlen und Ulrike Gerdes

Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Immersionsunterricht (Dr. Anja Steinlen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-

Nürnberg, Ulrike Gerdes, Lehrerin an der Muhlius-Grundschule Kiel)

Pause

10.45 – 12.15 Uhr Forschungsschwerpunkte an der Universität

(Dr. Anja Steinlen)

Mittagspause

13.15 – 14.45 Uhr Immersionsunterricht in heterogenen Lerngruppen unter besonderer

Berücksichtigung von Kindern mit sonderpädagogischem

Förderbedarf und von Flüchtlingskindern

(Dr. Anja Steinlen/Ulrike Gerdes)

Pause

15.00 – 16.30 Uhr Lösungsansätze für problematische Situationen im

Immersionsunterricht

(Dr. Anja Steinlen/Ulrike Gerdes)

Freitag, 6. April 2018

Elternarbeit

9.00 – 10.30 Uhr Auswertung des Vortages

(Grietje Kammler M.A., Leiterin des Plattdüütskbüros seit Juli 2014/Herma Knabe, seit Schuljahr 2015/16 Lehrerin an der

Oberschule Borssum in Emden und Koordinatorin der Modellregion)

10.45 – 12.15 Uhr Handwerkszeug der Gesprächsführung

(Siga Diepold, pensionierte Realschullehrerin aus Oldenburg)

Mittagspause

13.15 – 14.45 Uhr Elterngespräche erfolgreich führen

(Siga Diepold)

Pause

15.00 – 16.30 Uhr Erarbeitung verschiedener Möglichkeiten der Einbindung von Eltern

(Siga Diepold)

Samstag, 7. April 2018

Auswertung

9.00 – 10.30 Uhr Kursauswertung, Rückblick auf die Qualifizierungskurse zur frühen

Mehrsprachigkeit

(Grietje Kammler/HermaKnabe)

Pause

10.45 – 12.15 Uhr Erwartungen und Bedürfnisse für die weitere Arbeit nach Beendigung

des Projektes

(Grietje Kammler/Herma Knabe)

2.5.1 Immersionsunterricht in heterogenen Lerngruppen

2.5.1.1 Vorstellungsrunde: Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Immersionsmethode

Zu Beginn des Qualifizierungskurses trugen die teilnehmenden Lehrkräfte Ihre Erfahrungen mit dem Einsatz der Immersionsmethode mit Niederdeutsch und Saterfriesisch als Unterrichtssprache zusammen. Die Referentinnen Dr. Anja Steinlen, Akademische Rätin an der FAU Erlangen-Nürnberg und die Grundschullehrerin Ulrike Gerdes konnten sich somit einen Eindruck von der Situation bezüglich des Immersionsunterrichts an den jeweiligen Grundschulen verschaffen.

Es stellte sich heraus, dass die Einrichtung von Immersionsklassen abhängig ist von

- den Schülerzahlen in den Jahrgängen/in den einzelnen Klassen,
- der Zustimmung der Eltern,
- der Einzügigkeit/Zweizügigkeit der Jahrgänge an der Schule,
- dem Bildungshintergrund der Eltern und
- der Förderung durch die Schulleitung, beispielsweise, ob bei der Einstellung von neuen Lehrkräften Bewerber favorisiert werden, die Niederdeutsch oder Saterfriesisch sprechen.

Die Lehrkräfte betonten, dass der Erfolg der Immersionsmethode abhängig ist von

- der Anzahl der Unterrichtsstunden in der Zielsprache in einer Klasse und
- der Zusammensetzung der Lerngruppe.

Folgende Probleme wurden von den Lehrkräften benannt:

... die Eltern betreffend:

- Viele Kinder kommen aus sozial schwachen Familien, in denen die Eltern einen geringen Bildungsgrad aufweisen.
- Viele Eltern haben der Zweitsprache gegenüber Vorurteile: Wenn die Leistungen in der Schule schlechter werden, geben sie der zweiten Sprache die Schuld. Als Lösung wird vorgeschlagen, die intellektuellen Fähigkeiten des Kinders in der Erstsprache zu testen, um die Zweitsprache von diesen Vorwürfen zu lösen.

... die Lehrkräfte betreffend:

- Bei vielen Lehrkräften an den Projektschulen fehlt die Sprachkompetenz/-fähigkeit. Sie haben oft Hemmungen, Niederdeutsch oder Saterfriesisch bzw. eine Zweitsprache zu sprechen.
- Die Immersionsmethode bringt einen hohen Arbeitsaufwand/-einsatz mit sich.
- Kollegen sind oft neidisch und bezeichnen die Immersionsklasse als Eliteklasse, da oftmals bildungsorientierte Eltern ihre Kinder für diese Klasse anmelden. Dieser Neid könnte durch das Angebot eines anderen Schwerpunktes, z. B. im Musikbereich in Form einer Bläserklasse oder Ähnlichem, in einer Parallelklasse abgeschwächt werden.
- Wenn man selbst auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch unterrichtet, sollte man nicht Deutsch als Fach anbieten. So kommen die Kinder mit den Sprachen nicht durcheinander. Seltener wird berichtet, dass es kein Problem sei, Deutsch als Fach zu unterrichten, wenn man andere Fächer auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch unterrichtet. Die Kinder switchen zwischen den Sprachen mit (sog. "Codeswitching"). Die Einstellung zu diesem Punkt scheint stark personenabhängig zu sein.

... die Schule betreffend:

- Die Lerngruppen sind häufig sehr heterogen. Viele Flüchtlingskinder und Kinder mit besonderem Förderbedarf sind in den Klassen.
- In der Sek I geht es mit Niederdeutsch und Saterfriesisch nicht weiter.

Ergänzend zu dieser Zusammenfassung wird noch die Vorbereitung der Projektlehrkräfte für den Expertenworkshop "Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht" des Niedersächsischen Heimatbundes am 10. November 2017 in Delmenhorst hinzugefügt. Gemeinsam mit anderen Gästen wurde ein Vorschlag für die Neufassung des Erlasses "Die Region und ihre Sprachen im Unterricht" erarbeitet. Auf dieser Veranstaltung sollten in Kleingruppen folgende Fragen bezogen auf den Erlass, dessen Erstfassung 2011 beschlossen wurde, beantwortet werden. Die Fragen lauteten:

- 1. Was konnte bisher realisiert werden?
- 2. Was fehlt für die Umsetzung? Was ist schwierig?
- 3. Was brauchen wir?

Die nachstehenden Antworten auf diese drei Fragen sollen die in der Vorstellungsrunde zusammengetragenen Erfahrungen ergänzen.

1. Was konnte bisher realisiert werden?

- ... realisiert werden konnte das Projekt "Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit".
- ... erprobt wurde die Methode Immersion, sie hat sich als geeignete Methode dafür erwiesen, den Kindern Niederdeutsch und Saterfriesisch beizubringen und ihnen sogleich die Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung geschaffen.
- ... erprobt wurde, dass die Kinder die Sprechfähigkeit der Zielsprachen insofern erwerben, als dass sie untereinander und mit Muttersprachlern Niederdeutsch/Saterfriesisch sprechen können und von Hoch- zu Niederdeutsch/Saterfriesisch und umgekehrt problemlos wechseln können.
- ... realisiert wurde, dass regionales Bewusstsein und regionale Identität über Sprache gestiftet werden.
- ... realisiert wurde ein Netzwerk von Fachberatern für Niederdeutsch und Saterfriesisch; es finden regelmäßig Treffen statt.
- ... realisiert wurde der Ausbau bestehender Netzwerke (Kontakte Lehrkräfte, Projekte wie Platt is cool).
- ... realisiert wurde der Imagewandel Niederdeutsch/Saterfriesisch durch Projekte und Öffentlichkeitsarbeit (z. B. durch die Landschaften und Landschaftsverbände in Niedersachsen).
- ... realisiert wurde eine hohe mediale Aufmerksamkeit für Niederdeutsch und Saterfriesisch.
- ... realisiert wurde die Auszeichnung "Plattdeutsche Schule"/"Saterfriesische Schule" durch das Land Niedersachsen sowie die Auszeichnung "Mehrsprachige Schule" und "Platt is cool" durch die Ostfriesische Landschaft.
- ... realisiert wurde die Entwicklung nachhaltigen Unterrichtsmaterials mit Einsetzen des Erlasses "Die Region und ihre Sprachen im Unterricht" und durch das Projekt "Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit".
- ... realisiert wurde, dass auf der Homepage <u>www.schoolmester.de</u> Unterrichtsmaterial für Unterricht auf Niederdeutsch und Saterfriesisch zugänglich gemacht wurde.

2. Was fehlt für die Umsetzung? Was ist schwierig?

- ... es fehlen verbindliche Rahmenbedingungen für Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch.
- ... es fehlen Fortbildungen für Lehrkräfte, die Immersionsunterricht geben oder geben wollen.
- ... es fehlt die Kontinuität im Umgang mit den Zielsprachen, da es kein Angebot in der Sekundarstufe 1 gibt. Unterrichtsmaterial muss selbst erstellt werden, deshalb gibt es nach wie vor viel zu wenig.
- ... es fehlen die Punkte Migration und Inklusion im Erlass "Die Region und ihre Sprachen im Unterricht".
- ... schwierig ist die Heterogenität von Schulen (z. B. Ein- oder Mehrzügigkeit, Größe der Klassen).
- ... schwierig ist die Gewährleistung einer steten Elternarbeit.
- ... schwierig ist die dauerhafte Imagearbeit.
- ... schwierig ist die Zusammenarbeit mit Kollegium und Schulleitung, die "hinter" dem Einsatz von Niederdeutsch/Saterfriesisch als Unterrichtssprache stehen sollte.

3. Was brauchen wir?

- ... wir brauchen rechtliche Grundlagen, um eine Verbindlichkeit für die Eltern zu schaffen, deren Zustimmung, ihre Kinder am Immersionsunterricht teilnehmen zu lassen, bisher zu einem willkürlichen Zeitpunkt zurückgezogen werden kann; ein konsequenter Erlass "Die Region und ihre Sprachen im Unterricht" ist grundlegend
- ... wir brauchen die Aufnahme des Faches Mathe als Immersionsfach (Warum soll keine Sprachbegegnung mit Mathe möglich sein? Warum sollen keine regionalen Bezüge im Fach Mathe hergestellt werden können?)
- ... wir brauchen festgelegte Rahmenbedingungen für Immersionsunterricht sowie ein Kerncurriculum für Immersionsunterricht oder ein Curriculum, in dem die Immersion als anerkannte Methode aufgenommen wird
- ... wir brauchen eine Fortsetzung des Sprachkontaktes in der Sekundarstufe 1
- ... wir brauchen mehr Lehrerstunden für Niederdeutsch/Saterfriesisch sowie mehr Lehrkräfte im Allgemeinen
- ... wir brauchen mehr Fortbildungen im Bereich Immersion und deren Methodik
- ... wir brauchen mehr Material, auch professionell entwickelt; evtl. einen eigenen Verlag für dieses Schulmaterial, der den Lehrern "übergeordnet" ist
- ... wir brauchen eine Verstetigung des Modellregionnetzwerkes
- ... wir brauchen Gelder für Koordinierungsaufgaben, um einen Austausch zu gewährleisten
- ... wir brauchen ein Nebeneinander eines Schulfaches Niederdeutsch bzw. Saterfriesisch und Immersion

2.5.1.2 Wünsche und Fragen der Lehrkräfte

In einem zweiten Schritt wurden die Lehrkräfte gebeten, Fragen und Wünsche aufzuschreiben. Diese stellten die Gesprächsgrundlage für die weitere Fortbildung dar. Diese Fragen drehen sich allgemein um die Methode Immersion wie auch um die zentrale Fragestellung der Fortbildung: Wie integriere ich Kinder mit besonderem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund in den Immersionsunterricht (mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch als Unterrichtssprache)? Nachfolgend sind die Fragen einzelnen Bereichen ("Konzepte", "Kollegium", "Unterrichtsorganisation" etc.) zugeordnet. Direkt im Anschluss an die Fragen erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Antworten oder des gemeinsamen Dialoges über diese. Es zeigte sich in der gesamten Fortbildung, dass die Lehrkräfte einen hohen Gesprächsbedarf haben.

a) Bereich Konzepte:

1. Frage(n):

Wie kann ich das Lehrerkollegium für die Arbeit mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch motivieren? Wie entlastet man (neue) Kollegen, die mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch einsteigen wollen?

Antwort:

Interessierte Lehrkräfte des Kollegiums können im Immersionsunterricht mit Niederdeutsch und Saterfriesisch hospitieren oder zu Arbeitskreisen in den Kompetenzzentren für Lehrkräftefortbildungen und zu Netzwerktreffen von Projekten eingeladen werden. Ihnen kann bereits vorhandenes Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt und entsprechende Onlineplattformen (z. B. www.schoolmester.de) vorgestellt werden. Sollten sich Lehrkräfte, die mit Immersionsunterricht beginnen wollen, unsicher hinsichtlich ihrer niederdeutschen oder saterfriesischen Sprachkompetenz fühlen, kann man sich als Gesprächspartner anbieten und sich z. B. jeden Schultag in der großen Pause mit demjenigen in dieser Sprache unterhalten. Außerdem können entsprechende Sprachlernkurse der Landesschulbehörde, der Volkshochschulen oder auch in Buchform empfohlen werden. Motiviert werden können interessierte Lehrkräfte des Kollegiums zudem durch Auszeichnungen wie "Plattdeutsche/Saterfriesische Schule" durch das Land Niedersachsen.

2. Frage:

Wie sieht das bilinguale Konzept der Kieler Muhlius-Grundschule aus? (Frage an Ulrike Gerdes, Lehrerin an der Muhlius-Grundschule in Kiel)

Antwort:

Folgender Text ist der Homepage der Muhlius-Grundschule in Kiel entnommen worden (vgl. https://muhliusschule.lernnetz.de/co/index.php/bilingualer-unterricht.html):

"Bilingualer Unterricht

Seit dem Schuljahr 2005/2006 führt die Muhliusschule **den Heimat- und Sachkundeunterricht** ab Klasse 1 **bilingual** durch. Die Unterrichtssprache ist vorwiegend Englisch. Damit wird ein früher Zugang zur englischen Sprache ermöglicht. Nur wenige Schulen in Kiel bieten bilingualen Unterricht an.

Heimat- und Sachunterricht

Inhaltlich folgt der Unterricht dem Lehrplan für das Fach Heimat- und Sachunterricht. Das Fach Heimat- und Sachunterricht ist für den **bilingualen Unterricht** besonders geeignet, denn hier geht es laut Lehrplan [...] um das Erwecken bzw. Erhalten der kindlichen Neugier auf ihre Umwelt, das Beobachten und Experimentieren mit allen Sinnen. In Klasse 1 und 2 wird das Fach HSU mit zwei Wochenstunden unterrichtet, in Klasse 3 und in Klasse 4 mit fünf Wochenstunden. Außerdem erhalten die SuS ab Klasse 3 entsprechend dem Lehrplan zwei Wochenstunden im Fach Englisch."

b) Bereich Kollegium:

1. Frage(n):

Wie begegne ich Konflikten im Kollegium? Wie gehe ich mit Neidern im Kollegium um? Wie vermeide ich Neid?

Antwort:

Konflikten im Kollegium 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 als Lehrkraft für Immersionsunterricht häufig 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".

c) Bereich Unterrichtsorganisation:

1. Frage:

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

Antwort:

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. Bei Übungen hingegen, zu denen ein Arbeitsblatt verteilt wird, kann die Lehrkraft das Arbeitsblatt so gestalten, dass verschiedene Arbeitsaufträge in verschiedenen Schwierigkeitsgraden 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 auf die inhaltliche Gestaltung des Immersionsunterrichts nicht 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. (Man sollte

sich eher ergänzen als gegeneinander zu arbeiten). Ist eine Schule einzügig und soll die Klasse mit einer einsprachigen Klasse verglichen werden, bietet sich ein Vergleich mit einer Klasse einer anderen Schule an.

2. Frage(n):

Wie gestalte ich Übungen für den Immersionsunterricht? Welche Methoden bieten sich für den Immersionsunterricht an?

Antwort:

Grundsätzlich sind die Übungen wie auch die im Immersionsunterricht angewandten Methoden dieselben wie im Fachunterricht in der Standardsprache Hochdeutsch. Ein zusätzlicher Aufwand besteht für die Lehrkraft allerdings darin, zu gewährleisten, dass die Kinder Anweisungen der Lehrkraft bzw. deren Arbeitsaufträge verstehen können. Spielerisch und über das Singen von Liedern kann der Wortschatz der Kinder erweitert und die Aussprache vieler Vokabeln trainiert werden. 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 sie, wie sie mit den Kindern die niederdeutschen Vokabeln für Körperteile einübt. Dafür übt sie vor Beginn des Schwimmunterrichtes das Lied "Kopp, Schuller, Kneei un Foot" ein. Als Vorlage diente 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.

3. Frage:

Wie sollte mit Fachbegriffen umgegangen werden? Müssen diese im Immersionsunterricht auch auf Deutsch eingeführt werden, besonders dann, wenn sie in anderen Fächern nicht noch einmal aufgegriffen werden?

Antwort:

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. 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, sollten aber im Laufe der Themenerarbeitung den Kindern 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 Lehrkräften einer Klasse voraussetzt.

4. Frage:

Wie gelingt es, dass die SuS schneller/häufiger/besser die Zielsprache sprechen?

Antwort:

Die Kinder können auf unterschiedliche Weise zum schnelleren Sprechen der Zielsprache motiviert werden. Es wird beispielsweise von einigen Lehrkräften berichtet, dass mit einer ersten Klasse, die auf Niederdeutsch in einigen Fächern unterrichtet wird, eine Handpuppe

mit eingeschult wurde. Diese Handpuppe bekommt wie alle Kinder der Klasse eine Schultüte und einen Schulranzen und ist immer im Immersionsunterricht dabei. Die Puppe spricht und versteht ausschließlich Niederdeutsch. Beobachtet wurde, dass die Kinder von Anfang an mit der Puppe versuchen, auf Niederdeutsch zu sprechen, weil sie sie am Unterricht teilhaben lassen wollen. Wenn ein Kind nicht weiter weiß, hilft ein anderes und vermittelt der Puppe das Problem auf Niederdeutsch. Spielerisch werden die Kinder durch die Puppe zum schnelleren und häufigeren Gebrauch der Zielsprache motiviert. Darüber hinaus hilft die Handpuppe zudem der Lehrkraft, in der Zielsprache des Unterrichts zu bleiben.

Sich gegenseitig Hilfestellung geben motiviert die Kinder im Allgemeinen, Niederdeutsch oder Saterfriesisch zu sprechen, da Kinder nicht nur selbst gerne helfen, sondern auch sehr gerne zeigen, "was sie können". Sie können beispielsweise "richtig" wiederholen, was andere Kinder nicht korrekt ausgesprochen haben. Die Lehrkraft sollte nachfragen: "Weiß jemand, wie das auf Niederdeutsch heißt?" "Wie müsste das auf Saterfriesisch richtig heißen?" Die Lehrkraft sollte vermeiden, dem Kind, das etwas falsch oder nicht ganz richtig ausgesprochen hat, zu sagen, dass es falsch oder nicht ganz richtig ausgesprochen war. Die Lehrkraft sollte das Gesagte lieber aufgreifen und korrekt wiederholen oder ein anderes Kind der Klasse einbeziehen.

Zur Verbesserung der Sprachqualität tragen auch das gemeinsame und häufige Singen in der Zielsprache bei oder der Einsatz bestimmter Medien wie Bücher oder kurze Filme in der Zielsprache.

5. Frage:

Wie konsequent soll die Immersionsmethode angewendet werden?

Antwort

Die Realität des Immersionsunterrichtes ist häufig nicht mit dessen Ideal in Einklang zu bringen. Der Immersionsforschung zufolge sollte die Lehrkraft konsequent und kontinuierlich in der Zielsprache mit den Kindern sprechen. Konsequenz und Kontinuität beziehen sich dabei zum einen auf den Sprachgebrauch im Fachunterricht, zum anderen auf das Sprechen der Zielsprache in der Pause oder auf Ausflügen und Klassenfahrten. Die Lehrkraft sollte stets mit der Sprache verbunden werden (Prinzip "eine Person – eine Sprache"), damit die Kinder die Sprachen unterscheiden können und "entmischen" lernen. Häufig ist der konsequente und kontinuierliche Gebrauch der Sprache jedoch nicht zu leisten. Gründe sind heterogene Lerngruppen: Kinder mit und ohne Lernschwierigkeiten, Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf sowie mit und ohne Migrationshintergrund bilden eine Lerngruppe und haben unterschiedliche Bedürfnisse, denen die Lehrkraft situationsgebunden adäquat begegnen muss. Dementsprechend muss die Lehrkraft nach der jeweiligen Situation entscheiden, ob sie in die Standardsprache Hochdeutsch wechselt oder in der Sprache des Immersionsunterrichts bleibt.

Darüber hinaus sollte die Lehrkraft auf ihre eigene Arbeitsbelastung achten, das heißt, sie muss darauf achten, nicht überlastet zu werden, sollte sie sich dafür entscheiden, die Immersionsmethode anzuwenden. Ein Problem ist nach wie vor, dass es sehr wenige Unterrichtsmaterialien gibt und die Lehrkräfte diese für ihren eigenen Unterricht entwickeln müssen. Für jede Stunde zum allgemeinen Arbeitsaufwand entsprechendes Material zu entwickeln, kann nicht immer geleistet werden. Es ist deshalb in Ordnung, auch Material zu verwenden, das nicht in der Zielsprache formuliert wurde. Die Lehrkraft sollte je nach Lerngruppe und Lernsituation entscheiden, ob sie die Immersionsmethode konsequent, teilweise oder auch gar nicht anwenden kann. Die Lehrkraft soll dabei auch auf sich achten: Wird die Lerngruppe durch ihre Heterogenität als sehr anstrengend wahrgenommen, soll sich nicht auf die Immersionsmethode versteifen.

Kann die Immersionsmethode nur teilweise oder gar nicht angewendet werden, ist es zudem wichtig, auf das zu schauen, was in dem Moment möglich ist und nicht darauf zu schauen, was bereits funktioniert hat und nun nicht mehr funktioniert.

6. Frage:

Wie wirkt sich die Immersionsmethode auf die Benotung der SuS ab Klasse 3 aus?

Antwort:

Die Benotung bezieht sich im Immersionsunterricht nicht auf die Unterrichtssprache, da es sich nicht um Fachunterricht für die Sprache handelt.

d) Bereich neue SuS:

1. Frage:

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?

Antwort:

Die Integration von Neuzugängen ist abhängig von der Wochenstundenzahl der immersiv unterrichteten Fächer. Werden nur wenige Stunden pro Woche 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 vorne herein größer eingerichtet werden, damit Neuzugänge einer monolingual unterrichteten Klasse zugeordnet werden können.

2. Frage:

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

Antwort:

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. Wird beispielsweise von eins bis zehn gezählt, können die Kinder diese Zahlreihe in ihrer Sprache wiedergeben. Zum einen werden die Kinder und ihre Fähigkeiten auf diese Weise wertgeschätzt, zum anderen die fremde Sprache. 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. 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 bei 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.

e) Bereich Kindergarten und weiterführende Schulen:

Frage:

Wie motiviert man Kindergärten und weiterführende Schulen, ebenfalls immersiv mit Niederdeutsch, mit Niederdeutsch als Spracherwerbsangebot in einem Wahlpflichtkurs oder einem anderen Niederdeutschangebot zu arbeiten?

Antwort:

Kindergärten bzw. deren Mitarbeiter können motiviert werden, immersiv zu arbeiten, indem ihnen die nachhaltigen Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung für Kinder aufgezeigt werden. Dies kann durch einen erfahrenen Mitarbeiter eines Kindergartens, eine erfahrene Grundschullehrkraft oder durch Personen von außen (z. B. Wissenschaftler, renommierte Institutionen der Region wie der Ostfriesischen Landschaft) geschehen. Insbesondere der Austausch mit erfahrenen Erziehern ist dabei von Vorteil, befanden sie sich auch bereits in derselben Lage wie diejenigen, die in die immersive Arbeit neu einsteigen wollen. Erläutert werden sollte dabei die Methode "Immersion" und die Vorteile, die Regional- und Minderheitensprachen für die Anwendung dieser Methode mit sich bringen. Es sprechen beispielsweise sehr viele Mitarbeiter der Kindergärten in Ostfriesland Niederdeutsch in sehr guter Qualität, sodass diese Sprache an die Kinder des Kindergartens korrekt weitergegeben werden kann. Über diese Informationen hinaus sollten die Mitarbeiter mit Informationsmaterialien (Flyer, Broschüren etc.), Literatur- und Filmhinweisen versorgt werden.

Weiterführende Schulen können ebenfalls motiviert werden, immersiv zu arbeiten, indem ihnen die Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung aufgezeigt werden. Zudem sollte ihnen die sprachliche Entwicklung der immersiv unterrichteten Grundschulkinder, die zukünftig ihre Schule besuchen, deutlich gemacht werden. Außerdem sollte klargestellt werden, dass es bei dem bereits in der Grundschule erreichten Sprachstand sinnvoll wäre, das Sprachniveau der Sprache zu erhalten und auszubauen.

Erzieher aus Kindergärten und Lehrkräfte von weiterführenden Schulen sollten sich vernetzen und regelmäßig zusammenkommen, um sich auszutauschen. Bei diesen Treffen kann zudem Material ausgetauscht und gemeinsam erarbeitet werden.

f) Bereich Inklusion:

Frage:

Wie integriere ich Kinder mit besonderem Förderbedarf und Lernproblemen ("I-Kinder") in den Immersionsunterricht? Wie gehe ich mit den Ängsten der Eltern um (vgl. hierzu die Antwort auf Frage g)1.)?

Antwort:

Kinder mit besonderem Förderbedarf und mit Lernproblemen können von ihren Anlagen her wie Kinder ohne besonderen Förderbedarf und ohne Lernprobleme am Immersionsunterricht teilnehmen. Sie zeigen keine Schwierigkeiten im Umgang mit einer zweiten Sprache als Unterrichtssprache und können problemlos integriert werden. Eventuell sind diese Kinder durch das häusliche Umfeld bereits mehrsprachig. Arbeitsaufträge sollten gegebenenfalls in ihrem Schwierigkeitsgrad angepasst werden; dieser Punkt ist jedoch unabhängig von der Unterrichtssprache zu betrachten. Jedes Kind lernt nach seinen Möglichkeiten, wenn es entsprechend gefördert wird.

g) Bereich Elternarbeit:

1. Frage:

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?

Antwort:

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 die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung aufgezeigt werden. Dies kann durch die jeweilige Lehrkraft oder durch Personen von außen (z. B. 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.

2. Frage:

Wie kann ich die Eltern und Großeltern der Kinder stärker in den Niederdeutsch- und Saterfriesischunterricht einbeziehen?

Antwort (die nachfolgende Antwort stellt eine Erweiterung zur Antwort auf Frage e)1. dar): Die Eltern und Großeltern der Kinder sollten schon vor Beginn des Immersionsunterrichtes über die nachhaltigen Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung informiert werden.

Auch sollten sie darüber aufgeklärt werden, inwiefern sich insbesondere Regionalsprachen für die Ausbildung dieser Vorteile anbieten. Die Eltern müssen 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. 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.

h) Bereich Rechtsgrundlage:

Wunsch:

Es müssen verbindliche rechtliche Grundlagen geschaffen und bestehende Strukturen rechtlich verstetigt werden.

i) Bereich Projekt Modellregion:

Frage

Wie sieht die Zusammenarbeit nach dem Ende des Projektes "Ostfriesland und das Saterland als Modellregion für frühe Mehrsprachigkeit" aus?

Antwort:

Nach offiziellem Projektende besteht das Angebot seitens der Ostfriesischen Landschaft, die Grundschulen, die am Modellprojekt teilgenommen haben, weiterhin zu betreuen. Es besteht das Interesse, das Netzwerk an Lehrkräften aufrechtzuerhalten und regelmäßig zu Treffen zusammenzukommen. Unterstützung wird zudem bei der Entwicklung, dem Lektorat und der Weitergabe von Lehrmaterial angeboten.

2.5.1.3 Material zum Thema "Forschungsschwerpunkte an der Universität – Immersionsunterricht – sprachliche und kognitive Leistungen von ein- und mehrsprachigen Kindern in deutsch-englisch bilingualen Grundschulen"

Zusammenfassung des Vortrages von Dr. Anja Steinlen (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)

1. Einführung: Migrationsstatus

In Deutschland wird immer wieder diskutiert, welche schulischen Leistungen Kinder mit Migrationshintergrund erzielen können. Ein Migrationsstatus stellt sich in Verbindung mit dem sprachlichen Hintergrund des Kindes und der vorherrschenden Familiensprache als Risikofaktor für den hinreichenden Erwerb der deutschen Sprache wie auch für die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb heraus (vgl. Chudaske 2012; vgl. auch Baumert u. Schümer 2001, Stanat 2006, Dubowy et al. 2008). Einen Migrationsstatus besitzen "alle nach 1949 in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil" (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 6). 2016 hatten 35% aller Kinder und Jugendlichen im Alter von 0 – 15 Jahren einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2017). Es stellt sich deshalb die Frage, ob es sich bei einem Drittel aller SuS in Deutschland um eine potentielle Risikogruppe handelt?

1. Einführung: Schulische Leistungen von SuS mit Migrationshintergrund

Was weiß man tatsächlich über die schulischen Leistungen von SuS mit Migrationshintergrund? In Studien wie IGLU (2011), TIMSS (2011) und PISA (2013) haben SuS mit Migrationshintergrund an Grundschulen und weiterführenden Schulen schlechtere Leistungen gezeigt als SuS ohne Migrationshintergrund. Auch die Zahl der Schulabbrecher ist unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund (30%) viel höher als unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (15%). Dabei stellen Personen türkischer Herkunft den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund ohne allgemeinbildenden Schulabschluss (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012: 43).

1. Einführung: Deutschleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Regelunterricht

Einheitliche Ergebnisse (v. a. in Bezug auf das Lesen)

Kinder mit Migrationshintergrund zeigen in der Grundschule schlechtere Leistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund (IGLU 2011: Schwippert et. al. 2012, KEIMS: Chudaske 2012, KESS: Bos & Pietsch 2006, Dollmann 2010, IQB 2011: Stanat et al. 2012). In der weiterführenden Schule (9. Klasse) zeigen Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls schlechtere Leistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund (DESI 2006: Hesse et al. 2008, PISA 2009: Stanat et al. 2010, Ländervergleich: 2009: Köller et al. 2010). Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, schneiden in der Regel besser ab als Kinder, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden.

1. Einführung: Englischleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Regelunterricht

a) Weiterführende Schulen

In der 9. Klasse haben Kinder mit Migrationshintergrund gleich gute bzw. bessere Leistungen gezeigte als Kinder ohne Migrationshintergrund (DESI 2006: Hesse et al. 2008; Ländervergleich 2009: Köller et al. 2010).

b) Grundschulen

In den Grundschulen ergaben sich uneinheitliche Ergebnisse, vor allem in Bezug auf das Hörverstehen. Kinder mit Migrationshintergrund haben in einigen Schulen schlechtere Leistungen gezeigt als Kinder ohne Migrationshintergrund (Elsner 2007; KESS: May 2006). In anderen Studien haben Kinder mit Migrationshintergrund gleich gute oder besser Leistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund gezeigt (z. B. KESS: May 2006; EVENING: Keßler & Paulick 2010; vgl. auch Haenni-Hoti 2008).

1. Einführung: Englischleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Regelunterricht

In einer Studie von Elsner (2007) haben Grundschulkinder mit Migrationshintergrund in Tests zu rezeptiven Fähigkeiten im Englischen signifikant schlechtere Ergebnisse erzielt als Kinder ohne Migrationshintergrund. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse zog Elsner (2007: 245 – 246) die Schlussfolgerung, dass "die sprachlichen Kompetenzen vieler mehrsprachiger Kinder in ihrer Muttersprache und ihrer Zweitsprache nicht auszureichen scheinen, um im schulischen Fremdsprachenunterricht, wie er derzeit konzipiert ist, gute Lernerfolge erzielen zu können."

1. Einführung: SuS mit Migrationshintergrund und Grundschulen mit bilingualen Angeboten

Wie gut erlernen SuS mit Migrationshintergrund die Fremdsprache Englisch und die Majoritätensprache Hochdeutsch in Grundschulen mit bilingualem Angebot? Diese Frage ist deshalb wichtig, da in Deutschland – wie in vielen anderen Ländern – nicht nur die Zahl der SuS mit Migrationshintergrund, sondern auch die Zahl der Schulen mit bilingualen Angeboten immer mehr zunimmt.

1. Einführung: Bilinguale Grundschulen in Deutschland (z. B. Massler & Burmeister 2010, Wode 2010)

2014 gab es in Deutschland fast 300 Grundschulen mit bilingualen Angeboten (ca. 2% der staatlichen und privaten Grundschulen, FMkS 2014). Immer mehr Schulen folgen dem bilingualen Ansatz der frühen Immersion, das heißt u. a., dass Sachfächer wie zumeist Englisch oder Französisch ausschließlich in der Fremdsprache unterrichtet werden. Fachtermini werden in Deutschland immer in der Fremdsprache und auf Deutsch erarbeitet. Die SuS dürfen Deutsch sprechen, werden aber stets ermutigt, die Fremdsprache zu gebrauchen. Die Lehrkraft ist zumeist kein L1-Sprecher der Fremdsprache, besitzt aber eine hohe fremdsprachliche (und didaktische) Kompetenz.

1. Einführung: Ergebnisse zu homogenen Gruppen von SuS im Immersionsunterricht

Englischkenntnisse: Das Niveau ist deutlich höher als das, was im lehrgangsbasierten Englischunterricht erreicht wird (z. B. Piske 2006, 2015, Piske /Burmeister 2008, vgl. auch Wesche 2002).

Deutschkenntnisse (Lesen/Schreiben): Immersiv unterrichtete Grundschulkinder erzielen ebenso gute Ergebnisse wie einsprachig deutsch unterrichtete Kinder (z. B. Zaunbauer et al. 2005, Zaunbauer & Möller 2006, 2007).

Fachwissen (Mathematik, "HSU"): Immersiv unterrichtete Grundschulkinder schneiden gleich gut bzw. besser ab (z. B. Zaunbauer & Möller 2006, 2007, Kuska et al. 2010, vgl. auch Genesee 1987; Bournot-Trites & Reeder 2001).

Diese Ergebnisse wurden gewöhnlich in Studien mit relativ homogenen Gruppen von immersiv unterrichteten Lernern erzielt. In Deutschland wurden in der Regel Kinder aus eher bildungsnahen deutschsprachigen Familien untersucht.

1. Einführung: Schulische Leistungen von Kindern in Schulen mit Immersionsangeboten

Wie geeignet ist Immersionsunterricht für unterschiedliche Gruppen von Lernern, insbesondere für SuS mit Migrationshintergrund? Auch international liegen zu dieser Frage fast nur Untersuchungen aus weiterführenden Schulen vor:
SuS mit Migrationshintergrund zeigten bessere Französischleistungen als monolingual Englisch aufwachsende SuS (Hart et al. 1988). Die typologische Nähe der Familiensprachen zur Immersionssprache scheint sich positiv auszuwirken (Hart et al. 1988, Bild & Swain 1989). Leseerfahrungen in der Erstsprache beeinflussen die Leistungen in der Immersionssprache positiv (Swain et al. 1990). SuS mit Migrationshintergrund profitieren besonders dann vom Immersionsunterricht, wenn ihre Familiensprache adäquat gefördert wird (Hurd 1993).

2. Fragestellungen: Untersuchungen zu sprachlichen und kognitiven Leistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Grundschulen mit Immersionsangeboten in Deutschland

Welche Leistungen erzielen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Tests zu kognitiven Fähigkeiten? Welche Leistungen zeigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Tests zu rezeptiven Wortschatz- und Grammatikkenntnissen sowie zu Leseverständnis, Leseflüssigkeit und zum Schreiben im Englischen? Welche Leistungen zeigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Tests zu Leseflüssigkeit, Leseverständnis und zum Schreiben im Deutschen?

3. Methode: Vorstellung der Schule (vgl. auch Tamm 2010)

- Hügelschule in Tübingen (staatliche Stadtteilschule)
- zweizügig: Musikzweig und bilingualer Zweig
- Immersionsunterricht seit 2008/09 mit einem Zug pro Jahrgang
- Alle Fächer werden nach dem Verfahren der frühen partiellen Immersion auf Englisch unterrichtet, außer Deutsch, Religion und Mathematik (-> ca. 50% des Unterrichts auf Englisch)

- Anteil Migrationshintergrund pro Klasse: 40% 60% (als Kinder mit Migrationshintergrund wurden Kinder betrachtet, wenn ein oder beide Elternteile im Ausland geboren worden sind, und/oder in der Familie (außer Deutsch) eine andere Sprache gesprochen wurde.
- Zahl der bisher getesteten Kinder: 3 Klassen je Klassenstufe 1 4

3. Methode: Testmaterialien I

Die SuS werden mit Hilfe verschiedener standardisierter Tests untersucht.

- a) Test zu kognitiven Grundfähigkeiten
- nonverbale Intelligenz (CPM, SPM, Raven 1976, Raven et al. 2002)
- Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen (d2-R, Brickenkamp et al. 2010) Diese Tests wurden durchgeführt, um festzustellen, ob sich Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf kognitive Grundfähigkeiten unterscheiden. Bisher wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bei altersgerechten Werten bei beiden Gruppen festgestellt.

3. Methode: Testmaterialien II

- b) Englischtests
- Leseverstehen (Test of Reading Comprehension, TORCH, Mossenson et al. 2003)
- Leseflüssigkeit (Test of Silent Work Reading Fluency, TOSWRF, Mather et al. 2004)
- Schreiben (Primary School Assessment Kit, PSAK, Integrate Ireland Language Training 2001)
- Wortschatz (British Picture Vocabulary Scale II, BPVS, Dunn & Dunn 1997)
- ELIAS Grammatiktest (Kersten, Piske, Rohde, Steinlen & Kolb 2012)
- c) Deutschtests
- Leseverstehen (ein Leseverstehenstest für Erst- bis Sechstklässler, ELFE, Lenhard & Schneider 2006)
- Leseflüssigkeit (Würzburger Leise-Leseprobe, WLLP, Küspert & Schneider 1998)
- Schreiben (Hamburger Schreib-Probe, HSP, May 2002)
- d) Elternfragebögen
- Erfassung des sprachlichen und familiären Hintergrundes

4. Diskussion: Englischleistungen (z. B. Steinlen & Piske 2017)

"Das Niveau im bilingualen Unterricht ist deutlich höher als das, was im lehrgangsbasierten Englischunterricht erreicht wird" (z. B. Gebauer et al. 2013, Zaunbauer et al. 2012; vgl. Wesche 2002). Festgestellt wurde eine Progression in allen Englischtests von der 1. – 4. bzw. 3. – 4. Klasse. Die Leistungen der Kinder der Hügelschule sind generell vergleichbar mit anderen Immersionsschülerinnen und -schülern in Deutschland (z. B. Gebauer et al. 2013).

Es liegen bisher nur wenige Ergebnisse in Bezug auf die Englischleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Immersionsunterricht vor (vgl. aber Hurd 1993). An der Hügelschule schneiden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in allen Englischtests gleich gut ab. Der Immersionsunterricht hat offenbar die gleichen Auswirkungen auf die fremdsprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

4. Diskussion: Deutschleistungen (z. B. Steinlen & Piske 2017)

"Kinder in bilingualen Grundschulen weisen genauso gute Deutschleistungen auf wie Kinder in herkömmlichen Grundschulen" (z. B. Zaunbauer etal. 2007, Gebauer et al. 2013). Die Werte der Kinder in der Hügelschule liegen hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibkompetenzen im Deutschen in bzw. leicht oberhalb der Norm (Ausnahme: WLLP 1. Klasse). Die Deutschleistungen der Kinder leiden also nicht, obwohl der Unterricht zu 50% auf Englisch stattfindet.

"Kinder mit Migrationshintergrund zeigen in der Grundschule zumeist schlechtere Leistungen im Deutschen als Kinder ohne Migrationshintergrund" (z. B. IGLUS, KEIMS, KESS, IQB). Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Hügelschule. Der bilinguale Unterricht unterstützt auch die Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund im Deutschen.

4. Diskussion: Mögliche Gründe für die relativ guten Leistungen der SuS aus dem Immersionsunterricht mit und ohne Migrationshintergrund

- Qualität des Unterrichts, z. B. in Bezug auf die didaktischen Strategien.
- Familiäre Variablen, z. B. Bildungsinteresse, Schulabschluss und Werthaltungen der Eltern, sozioökonomischer Status, elterliche Unterstützung in Form von Hausaufgabenbetreuung und Leseaktivitäten
- Mögliche höhere Sprachbewusstheit aufgrund des frühen intensiven Kontakts zu mehreren Sprachen
- Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sitzen beim Erlernen der neuen Sprache "in einem Boot", da die Zielsprache für alle Kinder neu ist

5. Fazit

- Mehrsprachigkeit an sich führt zu schlechteren schulischen Leistungen.
- Immersionsprogramme scheinen auch für Kinder mit Migrationshintergrund geeignet zu sein.
- Förderung nicht nur der Fremdsprache, sondern auch des Deutschen.
- Um präzise Aussagen dazu treffen zu können, welche Variablen tatsächlich Einfluss auf Schulleistungen haben, muss die Variable Migrationshintergrund von Variablen wie sozioökonomischer Hintergrund, Bildungsstand, Bildungsinteresse der Eltern getrennt werden.
- Ähnliche Ergebnisse sind in Pilotstudien mit Fünft- und Sechstklässlern erzielt worden (Steinlen, Schwanke & Piske 2015)

6. Literatur

- **Baumert, J., & Schümer, G. (2001).** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323 407). Opladen: Leske + Budrich.
- **Bild, E. R., & Swain, M. (1989).** Minority language students in a French immersion program: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 10 (3), S. 255 74.
- Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (2006), Kess 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.
- **Bournot-Trites, Monique and Kenneth Reeder (2001):** "Interdependence revisted: Mathematics achievement in an intensified French immersion programme." *The Canadian Modern Language Review* 58, S. 27 43.
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L., Liepmann, D. (2010): D2-R. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest. Neue Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- **Chudaske, J. (2012):** *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen.* Wiesbaden: VS.
- **Dollmann, J. (2010):** *Türkischstämmige Kinder amam ersten Bildungsübergang.* Wiesbaden: VS Verlag.
- *Dubowy, M, Ebert, S., Maurice, J. & Weinert, S.* (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen bei Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 40/3, S. 124 134.
- Dunn, L.M., Dunn, Lloyd M., Whetton, C. & Burley, J. (1997): *The British Picture Vocabulary Scale II.* Windsor: NFER-Nelson.
- Elsner, Daniela (2007): Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule: Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- FMKS, Verein für frühe Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten und Schulen (2014): Ranking: Bilinguale Grundschulen in Deutschland. [Online: http://www.fmks-online.de/download.html].
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M., & Möller, J. (2012): Erstsprachliche Leistungsentwicklung im Immersionsunterricht: Vorteile trotz Unterrichts in einer Fremdsprache? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 3, S. 183 196.
- **Genesee, F. (1976):** The suitability of immersion programmes for all children. *The Canadian Modern Language Review* 32.5, S. 494 515.
- **Genesee, F. (1987):** Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Hart, D., Lapkin, S. & Swain, M. (1988): Early and Middle Immersion Programmes: Linguistic Outcomes and Social Character. Toronto: The Metropolitan Toronto School Board.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes (2008):, Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, S. 208 30.
- **Hurd, Molly (1993):** Minority language children and French immersion: Additive multilingualism or subtractive semi-lingualism? *The Canadian Modern Language Review* 49, 514 25.

- **Keßler, J.-U. & Paulick, C. (2010):** Mehrsprachigkeit und schulisches Englischlernen bei Lernern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.* Tübingen: Narr, S. 257 278.
- Köller, Olaf, Knigge, Michael & Tesch, Bernd (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich: Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch: Zusammenfassung. [Online: http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/LV_zusammenfassung.pdf. 24.2.14].
- **Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kuska, S. K., Zaumbauer, A. C. M. & Möller, J. (2010): Sind Immersionsschüler wirklich leistungsstärker? Ein Lernexperiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42 (3), S. 143 153.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998): *WLLP Würzburger Leise Leseprobe*. Göttingen: Hogrefe.
- **Lenhard, W. & Schneider, W. (2006):** *ELFE 1-6 Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler [Leseverständnistest für Elementarschüler]. Kurznachweis.* Göttingen: Hogrefe.
- **Lepschy, A. (2007):** Yellow cows and blue horses painting like Franz Marc: Kunstunterricht in einer zweiten Klasse englisch immersiv. In: *Grundschule* 4/April 2007, S. 41 44.
- Massler U. & P. Burmeister (Hrsg.) (2010): *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule.* Braunschweig: Westermann.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A. & Roberts, R. (2004): Test of Silent Word Reading Fluency. Austin, TX: PRO-ED.
- May, P. (2002): Hamburger Schreib-Probe (6. Auflage). Hamburg: vpm.
- Mossenson, L., Stephanou, A., Forster, M., Masters, G., McGregor, M. Anderson, P. & Hill, P. (2003). *Tests of Reading Comprehension* (2nd edition). Melbourne: ACER Press.
- **Piske, T. (2006):** Zur Entwicklung der Englischkenntnisse bei deutschsprachigen Immersionsschülerinnen und -schülern im Grundschulalter. In: N. Schlüter (Hrsg.). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004.* Berlin: Cornelsen, S. 206 212.
- **Piske, T. (2015):** Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache. In: B. Rüschoff, J. Sudhoff & D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 101 –1 25.
- **Piske, T. & Burmeister, P. (2008):** Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen. In: G. Schlemminger (Hrsg.), *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und –materialien in der Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131 150.
- **Raven, J. C. (1976):** *SPM: Standard Progressive Matrices* (3rd edition). St. Antonio, TX: Harcourt.
- Raven, J. C.; Bulheller, S. & Häcker, H. (2002): *CPM: Coloured Progressive Matrices* (3rd edition). Göttingen Hogrefe Rymarczyk, J. (2010): Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache* 4/2010, S. 60 78. Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann, S. 191 207.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W.

- Schneider & P. Stanat, (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 200 230.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden. [Online: http://www.destatis.de. 15.2.16].
- **Steinlen, A. & Piske, T. (2013):** Academic achievement of children with and without migration backgrounds in an immersion primary school: A pilot study. *Zeitschrift für Amerikanistik und Anglistik*, 61/3, S. 215 244.
- **Steinlen, A. & Piske, T. (2014):** Deutsche und englische Lesefähigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule: Eine Pilotstudie. In: C. Bürgel & D. Siepmann, (Hrsg.). *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141 165.
- Steinlen, A.& Piske, T. (2015): Zur Entwicklung der Schulleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule: Eine Pilotstudie. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen weitere Entwicklungen*. Frankfurt: Peter Lang, S. 123 150.
- Steinlen, A. & Piske, T. (2016): Wortschatz und Leseverständnis des Englischen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule. In: A. Steinlen & T. Piske (Hrg.): Wortschatzentwicklung in bilinguale Lernen Schulen und Kindertagesstätten. Forum Angewandte Linguistik. Frankfurt: Peter Lang.
- Steinlen, A., Schwanke, K. & Piske, T. (2015): Die Entwicklung des rezeptiven englischen Wortschatzes von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in bilingualen Kitas und Schulen sowie im Fremdsprachenunterricht. In: Linke, Gabriele & Schmidt, Katja & (Hrsg.): *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch). Erfahrungen Entwicklungen Perspektiven.* Hohengehren: Schneider., S. 175 208.
- **Steinlen, Anja (2018):** Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Migration auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*.
- **Steinlen, Anja (2018):** The development of English and German writing skills in a bilingual primary school in Germany. *Journal of Second Language Writing* 39 (1), S. 42 52.
- **Steinlen, Anja (2017):** The development of English grammar and reading comprehension by majority and minority language children in a bilingual primary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7 (3), S. 419 442.
- **Steinlen, Anja (2016):** Primary school minority and majority language children in a partial immersion program: The development of German and English reading skills. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 4(2)*, S. 198 224.
- **Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (2018):** Die Entwicklung des englischen und deutschen Lesens bei ein- und mehrsprachigen Kindern in Grundschulen mit bilingualen Angeboten. In: Massler, Ute & Kutzelmann, Sabine (Hrsg.). *Fach- und Sprachgrenzen überwinden: Mehrsprachige Leseförderung aus der Perspektive der schulsprachlichen und fremdsprachlichen Didaktik. Studienbuch.* Narr: Tübingen.
- Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (2016): Wortschatz und Leseverständnis des Englischen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule. In: Steinlen, Anja K. & Piske, Thorsten (Hrg.). *Wortschatzentwicklung in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Forum Angewandte Linguistik. Frankfurt: Peter Lang, S. 123 166. Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. (1990): The role of mother tongue literacy in third language learning. *Vox* 4, S. 111 121.
- **Tamm, C. (2010):** Eine Schule macht sich auf den Weg: Einführung eines bilingualen Zuges an der Grundschule an der Hügelstraße. In: U. Massler & P. Burmeister (Hrsg.). *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule.* Braunschweig: Westermann, S. 30 37.

- Wesche, M. B. (2002): Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hrsg.): *An Integrated View of Language Development*. Papers in Honor of Henning Wode. Trier: WVT, S. 357 79. Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (2009): Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig: Westermann
- **Zaunbauer, A. C. M., & Möller, J. (2006):** Schriftsprachliche und mathematische Leistungen in der Erstsprache: Ein Vergleich monolingual und teilimmersiv unterrichteter Kinder der zweiten und dritten Klasse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17, S. 1 19.
- **Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2007):** Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des 1. Schuljahres. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, S. 141 153.
- Zaunbauer, A.C.M., Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005): Muttersprachliches Leseverständnis immersiv unterrichteter Kinder. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19, S. 233ff.
- Zaunbauer, A.C.M.; Gebauer, S.K. & Möller, J. (2012): Englischleistungen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 40, S. 315ff.

2.5.1.4 Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit V vom 5.4.2018

Kursauswertung der Kritikkarten vom 5.4.2018 Kursauswertung vom 5.4.: 9 positive und 5 negative Karten (doppelte Nennungen werden nicht aufgeführt, sondern zusammengefasst).

Positiv:

- Gute, positive Stimmung, wertschätzend und motivierend
- Sehr nette und kompetente Referentinnen
- Sehr authentisch und lebensnah/pragmatisch
- Gute Ideen/Tipps zur Umsetzung der Konzeption im Unterricht
- Sehr offen für Fragen und spontane Zwischenrufe
- Sehr flexibel
- Es war einfach toll
- Stärkung des eigenen Vorhabens
- Vielzahl von Gesichtspunkten gut behandelt
- Viele aktuelle Themen/Probleme kamen zur Sprache und es gab befriedigende Antworten
- Interessante Hintergrundinformationen von Frau Steinlen
- Bestätigung unserer/meiner Arbeit (Ulrike Gerdes arbeitet ähnlich wie ich)
- Berücksichtigung der Themen, die von den Teilnehmern gewünscht sind
- Tolle Kombination von Theorie zu Beginn und dann Berichten und Material aus der Praxis
- Motivierende Informationen/Argumente
- Sympathische Gesprächsführung
- Interessanter PowerPoint-Vortrag
- Aufbauende, ermunternde Antworten auf Fragen
- Schöne Praxisschilderungen
- Es kam heraus, dass nicht alles perfekt laufen muss und trotzdem der Unterricht wertvoll für die SuS ist.
- Die Veranstaltung hat vieles wieder in Erinnerung gebracht und gezeigt, dass unsere Probleme typisch sind, auch in anderen Bundesländern und bei anderen Zielsprachen.
- Das Feedback am Ende hat alles noch gut zusammengefasst.
- Leckeres Essen
- Danke!

Negativ:

- Der Kontakt zur Praxis (Lehrerin mit viel Erfahrung im bilingualen Unterricht) hätte früher stattfinden müssen/können.
- Thesenpapier zu den Ausführungen von Frau Steinlen fehlt.
- Unterrichtsmaterial zum Teil gut, aber teilweise auch nicht so ansprechend
- Vortrag manchmal zu schnell
- Noch mehr praxisorientierte Beispiele wären gut gewesen.
- Reflexion am Schluss etwas zu lang

Gesamteindruck des ersten Fortbildungstages

Der Fortbildungstag zum Thema "Immersionsunterricht in heterogenen Lerngruppen" war durch die immer wiederkehrende Frage der Projektlehrkräfte motiviert worden, ob und wie Kinder mit besonderem Förderbedarf und mit Migrationshintergrund in den Immersionsunterricht eingebunden werden können. Diese Frage wurde in Punkt 2.5.1.2 zu den Wünschen und Fragen der Lehrkräfte tiefgehend erarbeitet, weshalb hier nur eine kurze Zusammenfassung der Ausgangsfrage zu diesem Fortbildungstag folgen soll. Kinder mit besonderem Förderbedarf und mit Lernproblemen sowie Kinder mit Migrationshintergrund können von ihren Anlagen her wie Kinder ohne besonderen Förderbedarf und ohne Lernprobleme sowie Kinder ohne Migrationshintergrund am Immersionsunterricht teilnehmen. Da alle Kinder in der Lage sind, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erlernen, zeigen sie keine Probleme mit einer weiteren, ihnen fremden Sprache als Unterrichtssprache. Schließlich können Kinder mit besonderem Förderbedarf und Kinder mit Migrationshintergrund bereits von Haus aus mehrsprachig sein. Eltern mit Migrationshintergrund sollten dazu ermuntert werden, die Herkunftssprache im häuslichen Bereich zu pflegen und zu fördern. Eine gute Qualität in der Erstsprache wirkt sich positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen aus.

Alle Kinder sollten von Anfang an am Unterricht in einer anderen Sprache teilnehmen. Ob Kinder mit oder ohne besonderem Förderbedarf und mit Lernproblemen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund: Zumeist ist die neue Sprache eine Fremdsprache für alle Kinder, sodass alle Kinder gemeinsam eine neue Sprache erlernen. Auf diese Weise erhält der Immersionsunterricht ein integratives Moment.

Doch auch wenn alle Kinder die Anlagen mitbringen, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erlernen, ist von der Lehrkraft immer in Abhängigkeit von der Lernsituation und Lerngruppe zu entscheiden, in welchem Maße die Immersionsmethode eingesetzt wird. Wird die Lerngruppe durch ihre Heterogenität als sehr anstrengend wahrgenommen, soll sich nicht auf die Methode versteift werden. Es sollte stets darauf geschaut werden, was im jeweiligen Moment umgesetzt werden kann und gut funktioniert und nicht darauf, was bereits funktioniert hat und nun nicht mehr klappt. Auch ein geringerer Einsatz der Immersionsmethode oder eine kurze Sprachbegegnung ist wertvoll für die Kinder. Darüber hinaus gilt, dass nicht der besondere Förderbedarf der Kinder, ihre Lernprobleme oder ein Migrationshintergrund für den schulischen Erfolg entscheidend sind, sondern insbesondere auch die Betreuung durch die Eltern. Wichtig ist, dass sich diese um ihre Kinder kümmern, wobei es schon ausreicht, Interesse zu zeigen und nachzufragen: "Hast du Hausaufgaben auf?" "Hast du deine Hausaufgaben gemacht?" "Ist deine Schultasche gepackt?" "Hast du dein Schulbrot eingepackt?"

2.5.2 Elternarbeit – Elterngespräche und Gesprächsführung

2.5.2.1 Spiele zum Kennenlernen: "99 Fragen", "Neben mir sitzt …", "Als Lehrer bzw. Lehrerin/Mutter bzw. Vater möchte ich …"

Zu Beginn des zweiten Fortbildungstages wurden drei kleinere Spiele zum Kennenlernen gespielt. Diese stellen eine Alternative zu einer herkömmlichen Vorstellungsrunde dar und lockern die Stimmung auf. Die Spiele "99 Fragen" und "Neben mir sitzt …" können sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen gespielt werden. Sie stellen für die Projektlehrkräfte somit ein Beispiel aus der Praxis zur eigenen Anwendung dar.

1. "99 Fragen"

Ein Spielleiter (in diesem Fall die Referentin Frau Diepold, im Unterricht die Lehrkraft) stellt an alle Mitspieler laut die gleiche Frage. Derjenige, auf den die Frage zutrifft, steht auf.

Beispielfragen aus der Fortbildung:

Wer von Ihnen/euch ist in Ostfriesland geboren?
Wer von Ihnen/euch spricht zu Hause Plattdeutsch/Saterfriesisch?
Wer von euch ist mit Plattdeutsch aufgewachsen?
Wer von Ihnen/euch geht boßeln?
Wer von Ihnen/euch arbeitet seit mehr als fünf Jahren in seinem Beruf?

2. "Neben mir sitzt ..."

Bei diesem Spiel gibt es keinen Spielleiter. In einer Runde, in der sich die Mitspieler bereits ein bisschen besser kennen, fängt eine Person an, sich und ihren Nachbarn vorzustellen. Zur Vorstellung des Sitznachbarn gehört die Benennung einer oder mehrerer Eigenschaften, die man an dieser Person schätzt. Deshalb ist es sinnvoll, dass sich die Mitspieler bereits ein bisschen kennen.

Beispiel:

Max Mustermann: "Ich bin Max Mustermann und neben mir sitzt Erika Gabler. Ich schätze an ihr ihre offenherzige und zuverlässige Art."

Erika Gabler: "Ich bin Erika Gabler und neben mir sitzt Angelika Schmidt. Ich schätze an ihr, dass sie auch in schwierigen Situationen immer ruhig bleibt und die Kontrolle behält."

Angelika Schmidt: "Ich bin Angelika Schmidt und neben mir ..."

Der Kreis schließt sich, indem der letzte Mitspieler eine oder mehrere Eigenschaften über Max Mustermann benennt.

3. "Als Lehrer bzw. Lehrerin/Mutter bzw. Vater möchte ich ..."

Das dritte Spiel lässt sich ausschließlich auf einer Veranstaltung mit Lehrern und Eltern umsetzen. Alle Teilnehmer vervollständigen für sich den Satz

"Als Lehrer bzw. Lehrerin möchte ich ..."

"Als Mutter bzw. Vater möchte ich ..."

Im Anschluss werden die vervollständigten Sätze nach Themen zu Paaren geordnet. Zwei Teilnehmer werden ausgewählt, um die Satzpaare abwechselnd nach Lehrer und Elternteil vorzulesen. Alternativ kann jeder Teilnehmer beteiligt werden und einen Satz (entweder seinen eigenen oder einen anderen) vorlesen. Es wird sich herausstellen, dass die Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen der Lehrer und Eltern nur wenig voneinander abweichen.

1. Beispiel:

Als Lehrerin möchte ich den SuS vermitteln, respektvoll und fair miteinander umzugehen.

Als Mutter möchte ich meinem Kind vermitteln, dass es wichtig ist, mit seinen Mitmenschen respektvoll und fair umzugehen.

2. Beispiel:

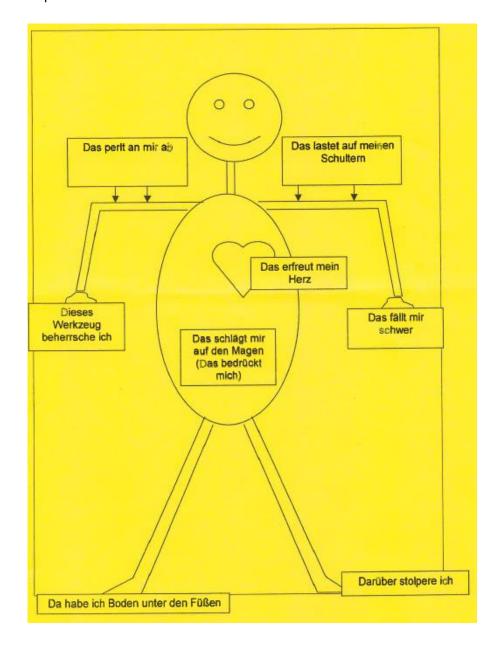
Als Lehrer möchte ich immer ein offenes Ohr für meine SuS haben, um allen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Als Vater möchte ich meinen Kindern stets zuhören, um mitzukriegen, was sie bewegt, damit ich ihnen zur Seite stehen und helfen kann.

2.5.2.2 "Arbeitsblatt Kopf voll"

Nach den Spielen zum Kennenlernen erhielten die Lehrkräfte das Arbeitsblatt "Kopf voll". Zu zweit überlegten die Lehrkräfte

- was an ihnen abperlt,
- was auf ihren Schultern lastet,
- was für Werkzeuge sie beherrschen,
- was ihr Herz erfreut,
- was ihnen schwerfällt,
- was sie bedrückt bzw. ihnen auf den Magen schlägt,
- was ihnen Halt gibt ("Boden unter den Füßen"),
- worüber sie stolpern.



Im Anschluss wurden die Ergebnisse aus den Kleingruppen zusammengetragen. Hier eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse:

Das perlt an mir ab:

- An mir perlt die Lästerei über andere ab.
- An mir perlt Kritik über Sitzordnung ab.
- An mir perlt Kritik am Immersionsunterricht mit Platt/Saterfriesisch ab, wenn ich mir sicher bin, dass mein Gegenüber nicht recht hat oder nicht über genügend Informationen verfügt und ich mit wissenschaftlichen Belegen sicher argumentieren kann.

Das lastet auf meinen Schultern:

- Auf meinen Schultern lastet unbegründete Kritik an meiner Arbeit/Kompetenz.
- Auf meinen Schultern lastet mein eigener Leistungsdruck.
- Auf meinen Schultern lastet die Frage der Benotung von SuS innerhalb und außerhalb des Immersionsunterrichts.
- Mir lastet die hohe Arbeitsbelastung, die der Immersionsunterricht mit Niederdeutsch/Saterfriesisch mit sich bringt, auf den Schultern. Es wäre schön, wenn es mehr Material gäbe, auf das ich zurückgreifen könnte.
- Mir lastet das Wissen darüber auf den Schultern, dass meine Mühen zu jedem Zeitpunkt umsonst gewesen sein könnten, da die Eltern ihre Zustimmung dazu, dass ihre Kinder am Immersionsunterricht mit Niederdeutsch/Saterfriesisch teilnehmen, jederzeit zurückziehen können.
- Mir lastet die fehlende Rechtssicherheit bei den Fächern auf den Schultern: Darf ich weiterhin Mathe auf Niederdeutsch unterrichten?

Das erfreut mein Herz:

- Mich erfreuen Lob und positive Rückmeldung.
- Mich erfreut es, wenn Eltern auf Niederdeutsch oder Saterfriesisch mit mir sprechen. Dann weiß ich gleich, dass es keine Probleme mit den Eltern geben wird, sie vielmehr die Vorteile früher Mehrsprachigkeit erkannt haben und zu Hause selbst fördern.
- Mich erfreut, wenn sich Eltern und SuS bedanken.
- Mich erfreut, wenn die Kinder Spaß am Unterricht auf Niederdeutsch/Saterfriesisch haben und die Sprache durch das Sprachbad und gutes Zureden erlernen und selbst sprechen.
- Mich erfreut die hohe mediale Aufmerksamkeit unseres Projektes.

Das fällt mir schwer:

- Mir fällt es schwer, mich abzugrenzen, Kritik nicht persönlich zu nehmen.
- Mir fällt es schwer, "aufgedrückte", als sinnlos empfundene Arbeit zu verrichten.
- Mir fällt es schwer, meine Gefühle zurückzustellen.
- Mir fällt es schwer, im Gespräch mein Ziel konsequent im Auge zu behalten.

Das bedrückt mich bzw. schlägt mir auf den Magen:

- Mich bedrückt der Neid der Kollegen.
- Mich bedrückt persönliche Kritik.
- Mich bedrückt die nur mäßige/fehlende Unterstützung der Schulleitung.
- Mich bedrückt, wenn ein Kind unter einer schwierigen Situation zwischen Eltern und Lehrern leidet, wenn sich beide Parteien beispielsweise nicht einig sind.

Das gibt mir Halt:

- Mir geben eine gute Organisation und Strukturierung, eine gute Vorbereitung und fundierte Beratung halt.
- Mir gibt das Lob durch SuS oder Eltern Halt wie auch Gespräche mit ehemaligen Eltern oder SuS.
- Mir geben die Kollegen/die Schulleitung halt.
- Mir gibt der Austausch mit anderen Lehrkräften, die immersiv arbeiten, unglaublich viel Halt.

Darüber stolpere ich:

- Ich stolpere über meine Genauigkeit.
- Ich stolpere immer wieder über die fehlende rechtliche Absicherung für Immersionsunterricht mit Niederdeutsch/Saterfriesisch.
- Ich stolpere über das Ein- und Umstellen auf unterschiedliche Elterntypen und darüber, mein eigenes Reden meinem Gegenüber anzupassen.
- Ich stolpere, wenn ich nicht gut vorbereitet bin und "zwischen Tür und Angel" von Eltern überfallen werde ohne darauf gefasst zu sein.

Dieses Werkzeug beherrsche ich:

- Ich beherrsche die Niederdeutsche/Saterfriesische Sprache mündlich und schriftlich.
- Ich bin für den Immersionsunterricht methodisch gut geschult.
- Ich kann Kollegen dazu motivieren, auch die Immersionsmethode auszuprobieren.
- Ich kann SuS dazu motivieren, Niederdeutsch/Saterfriesisch zu sprechen.

2.5.2.3 Elterngespräche effektiv führen: Zwei Sichtweisen – zwei Welten – eine Realität

Nachdem über die Ergebnisse des Arbeitsblattes "Kopf voll" die Bedürfnisse der Lehrkräfte ermittelt worden sind und sich gezeigt hat, dass immer wieder das Thema "Eltern" eine wichtige Rolle spielt, geht es im Anschluss um das Handwerkszeug der Gesprächsführung im Elterngespräch.

Hier das Handout von Siga Diepold:

I. Grundhaltungen der PädagoIn

Oberstes Ziel:

Erhöhung der elterlichen Kooperationsbereitschaft durch Achten und Respektieren ihres Selbstwertgefühls.

- 1. Empathie
- 2. Kontextberücksichtigung
- 3. Eigenverantwortung stärkend
- 4. Ressourcenorientierung
- 5. Lösungsfokussierung
- II. Die vier Gesetze der Kommunikation

Gesetz 1: Es gibt keine rein sachlichen Gespräche.

Gesetz 2: Erst zuhören, dann den eigenen Standpunkt zum Ausdruck bringen.

Gesetz 3: Nur ein Teil des Verhaltens hat mit der aktuellen Situation zu tun.

Gesetz 4: Unsere momentane emotionale Verfassung hat Einfluss auf

Wahrnehmung und Kommunikation. Timing ist wichtig.

III. Checkliste zur Gesprächsvorbereitung

Planung – äußerer Rahmen

Ort

- Eigener Raum? Zugang zum Raum von anderen einsehbar?

Dauer

- Ausreichend Zeit? Pufferzeit für "Komplikationen"?

Mögliche Störquellen

- Telefon?

Atmosphäre

- Ausstattung des Raums? Sitzmöglichkeiten? Kleiner Tisch?

Sitzordnung

- Sitzordnung über Eck

Dokumentation

- Wann und wie dokumentiere ich? Während oder nach Gespräch? Zeit!

Eigene innere und äußere Planung

Genug Energie fürs Gespräch? Richtiger Zeitpunkt?

- Äußerlich frisch und fit?

Inhaltliche Vorbereitung

- *Thema:* Gute Vorbereitung dient kompetenter Gesprächsführung, führt zum Erfolg und spart Zeit.
- *Ist-Situation:* Kurze Beschreibung worum es geht. Die Ausgangslage, die verändert werden soll. Dies dient der Klarheit über wesentliche Elemente der Situation und über die beteiligten Partner.
- Mein Ziel: Was wird als Ergebnis angestrebt? Wie sehen die Ziele aus?
- Meine Argumente: Womit will ich im Gespräch überzeugen, was kann geeignet sein, den Partner zur Zustimmung zu gewinnen? Anschließend Beurteilung der Argumente
- Evtl. Einwendungen: Auf welche Gegenargumente muss ich vorbereitet sein? Wie kann ich darauf reagieren?
- Lösungsmöglichkeiten: Kompromisse möglich?
- Vereinbarung: Zeit festsetzen zur Überprüfung der Vereinbarung

IV. Phasen und Ablauf eines Elterngesprächs

Phasen des Gesprächs	Inhalt
1. Begrüßung/Kontakt	Wer ist Gastgeber? Anwärmen, Kontakt
	herstellen.
2. Eröffnung, Information über Struktur	Klärung des Anliegens, Erwartungen und
und Verlauf	Ziele, Zeitfenster.
3. Problem verstehen	Wie sehen die jeweiligen Parteien das
	Problem? Bisheriger Umgang mit dem
	Problem unter Einbeziehung
	hervorgerufener Gefühle und Reaktionen.
4. Problemsicht erweitern	Wer ist noch beteiligt? Welche
	Schwierigkeiten tauchen durch das
	Problem noch auf? Entstehung?
	Konsequenzen für die Zukunft? Funktion?
	Was ist positiv am Problem?
5. Ausnahmen vom Problem, Ressourcen	Wann trat das Problem nicht auf? Stärken
erfragen	des Kindes, der Familie? Was läuft gut?
6. Ziele definieren	Erwartungen der Eltern, der PädagogIn,
	des Kindes, präzise kleinschrittige
	Zielbeschreibung, da der Weg zum Ziel
	sonst nicht realisierbar ist.
7. Lösungen konstruieren	Gemeinsames realistisches Sammeln von
	Lösungsmöglichkeiten, Ressourcen
	nutzen.
8. Vereinbarungen, Aufgaben	Ergebnisse des Gesprächs
	zusammenfassen. Wer erledigt was bis zu
	welchem Zeitpunkt? Terminliche
\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \	Überprüfung der Vereinbarungen.
9. Verabschiedung	Positiv das Gespräch beenden.

V. Wie führe ich ein Konfliktgespräch?

Phasen des Gesprächs	Inhalt
1. Begrüßung/Kontakt	"small talk", Platz anbieten.
2. Information über Struktur und Verlauf	Hinweis auf die zur Verfügung stehende
	Zeit, Hinweis auf Zuhören und Ausreden
	lassen, Betonung des gemeinsamen

	Anliegens.
3. Formulierung des Konfliktes	Eltern beginnen lassen.
	Unterschiedliche Standpunkte, Gefühle,
	Interessen der Betroffenen klären.
	Beschreibung des Konflikts. Beide Seiten
	mit den dazugehörenden Argumenten
	neben einander stehen lassen. Konsens
	über den Ist-Zustand herstellen.
4. Zielvereinbarung herstellen	Ziele klar und präzise positiv formulieren,
	evtl. rechtlichen, organisatorischen
	Rahmen verdeutlichen
5. Gegenseitige Erwartungen klären	Erwartungen der Eltern an die PädagogIn.
	Erwartungen der PädagogIn an die Eltern,
	evtl. Visualisierung der Erwartungen
6. Suche nach Lösungen	1. Mögliche Lösungen sammeln, evtl.
	schriftlich.
	2. Lösungsmöglichkeiten bewerten, das Für
	und Wider abwägen.
	3. Entscheidung treffen.
7. Vereinbarungen, Aufgaben	Wer macht was wann wie wo?
	Terminvereinbarung
8. Verabschiedung	Zusammenfassung des Gesprächs,
	Gemeinsamkeiten benennen, aber auch
	unterschiedl. Standpunkte, wenn sie noch
	bestehen, positiven Schluss finden

Handwerkszeug der Gesprächsführung VI.

Wer hat das Problem? 1.

wei flat das Problems	
Wenn ich das Problem besitze	Wenn der Andere das Problem besitzt
Ich bin Sender.	 Ich bin Zuhörer.
 Ich bin Beeinflusser. 	 Ich bin Ratgeber.
 Ich möchte mir selbst helfen. 	 Ich möchte dem Anderen helfen.
 Ich möchte schimpfen. 	 Ich höre mir Gefühlsausbrüche an.
 Ich muss selbst eine Lösung fin- den. 	 Ich mache es dem Anderen leicht, selbst eine Lösung zu finden.
 Mit der Lösung muss ich zufrie den sein. Ich bin in erster Linie an meinen 	 Ich kann die Lösung akzeptieren (Kind), beim Erwachsenen muss ich sie nicht akzeptieren.
 ich bin in erster Linie an meinen eigenen Bedürfnissen interessiert. Ich bin aktiv. 	 Der Andere muss mit der Lösung zufrieden sein. Ich verhalte mich eher passiv.

Beschreiben statt bewerten 2.

Formulierung

als beschreibende Beobachtung

als Deutung, d. h. persönliche, wertende Stellungnahme

Ich-Botschaften 3.

Ich-Botschaften formulieren

Beispiel:

Ich bin ... verärgert wenn Sie ... mir nicht zuhören

weil ... ich Ihnen etwas Wichtiges sagen will.

Struktur:

Ich bin ... (Nennen eines Gefühls) wenn Sie ... (Nennen des Auslösers)

weil ... (Begründung)

4. Aktives Zuhören

Techniken:

Paraphrasieren Verbalisieren Nachfragen Zusammenfassen Klären Weiterführen

5. Das Vier-Ohren-Modell

Abwägen

Vierseitiges Hören – vierseitiges Reden

Beziehungsseite Wie ich zu dir stehe

Appellseite Wozu ich dich veranlassen möchte

Selbstmitteilungsseite Was ich von mir mitteile Sachseite Worüber ich dich informiere

VII. Tipps für Elterngespräche

- 1. Wählen Sie einen freundlichen Raum aus und einen günstigen Zeitpunkt.
- 2. Bereiten Sie sich gut auf das Gespräch vor, indem Sie die Eltern immer als Partner sehen.
- 3. Schildern Sie im Gespräch so früh wie möglich die positiven Seiten und Leistungen des Kindes. Ein Lob kann dann ermutigen, wenn
- a) es genaue Einzelheiten (möglichst mit Belegen) des Positiven oder Gelungenen enthält
- b) Fortschritte beschrieben, Bemühungen oder gute Absichten aufgezeigt werden
- c) Ihr positives Gefühl gegenüber dieser Leistung zum Ausdruck kommt.
- 4. Achten Sie auf wichtige Hinweise! Äußerungen wie "Zuhause ist das aber ganz an ders, …" "immer", "nie", "eigentlich" können später im Gespräch aufgegriffen werden.
- 5. Hören Sie aktiv zu!
- 6. Machen Sie deutlich, dass es in einem Gespräch mehrere Wahrheiten gibt!
- 7. Bleiben Sie bei der Sache mit Herz und Verstand!
- 8. Wenn Eltern ihre Probleme schildern, erbitten Sie sich ein konkretes Beispiel.
- 9. Wenn Sie ein Problem schildern, sollte Ihre klare Aussage Tat und Täter unterscheiden.
- 10. Schildern Sie nur das Verhalten des Kindes, also das, was Sie sehen oder hören. Bewerten Sie das Verhalten nicht.
- 11. Irgendwann wird es nötig sein, dass Sie die Eltern behutsam dorthin führen, dass

sie einsehen oder zumindest ahnen können, dass auch ihr Verhalten "irgendetwas" mit den Problemen des Kindes zu tun haben könnte. Überfordern Sie die Eltern nicht. Fragen Sie sie, ob Sie Vorschläge machen dürfen, wie sich das Problem eventuell mildern ließe. Erkundigen Sie sich, ob sie zu einem Experiment bereit sind, das einige Zeit dauert (z. B. vier Wochen) und sie danach gemeinsam darüber sprechen, was geklappt hat, was noch zu verbessern wäre. Ermutigen Sie die Eltern. Eltern können eher Hilfe von außen annehmen, wenn ihnen weiterhin zugestanden wird, ihr Kind am besten zu kennen.

- Durchschauen Sie die Strategien der Eltern!

 Manche Eltern geben Ihnen die "Schuld" an den Problemen ihres Kindes. Bleiben Sie freundlich und machen Sie deutlich, dass Sie echt besorgt sind und dass Sie auch bereit sind, eigene Verhaltensweisen zu überprüfen, wenn es denn "uns" sinnvoll erscheint.
- Das Kind ist der Partner auch im Elterngespräch!D. h., wenn irgend möglich sollte das Kind an dem Gespräch teilnehmen.

2.5.2.4 Beispiele für den Gesprächseinstieg

Im Zuge der Besprechung der Inhalte des Handouts wurden immer wieder Beispiele aus der Kommunikation mit Eltern besprochen. Dabei werden immer wieder Tipps gegeben, mit welchen Einstiegen ein Gespräch in bestimmten Situationen begonnen werden kann. Hier ein paar Beispiele

Einstiege:

- Das verstehe ich nicht ...
- Ich verstehe das, denn ... (dem Gegenüber Sicherheit geben, Verständnis zeigen)
- Das ist jetzt schwierig für mich ...
- Ich werde darüber nachdenken und mich wieder bei Ihnen melden ...
- Ich werde mich zu Ihrem Anliegen besprechen und mich zeitnah wieder bei Ihnen melden ...
- Ich kann das gut nachvollziehen, denn ... (dem Gegenüber Sicherheit geben, Verständnis zeigen)

Weiteres:

Nachfragen bei Unklarheiten und in der Nachfrage die Problemschilderung in eigenen Worten wiederholen.

- Verstehe ich Sie richtig ...?
- Meinen Sie ...?

Daraufhin auch möglich:

- Ich kann Ihre Sorge verstehen, aber das Projekt hat gezeigt, dass ... (auch von anderen Projektergebnissen, z. B. in Hamburg berichten)
- Ich sehe darin kein Problem, denn ...
- Ich kann im Moment nicht nachvollziehen, was Sie so beunruhigt.
- Ich kann im Moment nicht nachvollziehen, wo das Problem liegt.
- Es ist Ihr gutes Recht, dass Sie diese Meinung haben.
- Es tut mir leid, dass ich Sie nicht überzeugen konnte

2.5.2.5 Auswertung Qualifizierungskurs Mehrsprachigkeit V vom 6.4.2018

Kursauswertung der Kritikkarten vom 6.4.2018 Kursauswertung vom 6.4.2018: 9 positive Karten und 1 negative (doppelte Nennungen werden nicht aufgeführt, sondern zusammengefasst).

Positiv:

- Gut vorbereitete Referentin
- Interessantes und Neues gelernt
- Gute Methoden
- Kurzweilig
- Tolle Beispiele, tolle Atmosphäre, tolle Gespräche
- Zwei tolle Tage, die inhaltlich und persönlich viel gebracht haben
- Praxisnah
- Viele Ideen bezüglich Elternbeteiligung ausgetauscht
- Gute Übungen
- Intensive Arbeit
- Kompetente Referentin
- Neue Perspektiven, aufgefrischte Kenntnisse
- Frische Übungen, für die Arbeit mit Eltern und Kindern geeignet
- Gutes Handout
- Schöne praktische Übungen
- Klarer Vortrag, sehr anschaulich
- Verdeutlichung der Strukturen bei Gesprächen
- Gutes Handwerkszeug für Gespräche allgemein und für uns Plattdeutsch-bzw. Saterfriesischlehrkräfte
- Erfrischende Abwechslung, keine zu langen Vortragsphasen
- Ich fühle mich gestärkt, um in Elterngespräche zu gehen.
- Danke für das leckere Essen, Kaffee und Kekse

Negativ:

• Einzelne Elternprobleme wurden zu ausführlich besprochen, da nur für einzelne Kolleginnen relevant.

Gesamteindruck des zweiten Fortbildungstages

Das Thema "Elterngespräche und Elternarbeit" in einer Fortbildung näher zu beleuchten war von den Lehrkräften erbeten worden, da sie im Zuge des Immersionsunterrichtes mit Niederdeutsch oder Saterfriesisch immer wieder mit Eltern konfrontiert werden, die mit der Unterrichtsmethode aus verschiedenen Gründen nicht oder nicht mehr einverstanden sind. Von einem Experten in Sachen Gesprächsführung wollten sie über Tipps und Tricks für diese speziellen Fälle informiert werden. Dieses Handwerkszeug erhielten die Lehrkräfte im Zuge des Fortbildungstages von der Referentin Siga Diepold. Da die Lehrkräfte alle dieselben Problemstellungen formulierten, wurden vor allem für spezielle Anliegen von Eltern nach Argumentationsstrategien gesucht. Beruhigt hat die Lehrkräfte, dass sie ein Gespräch und die Klärung eines Anliegens auch auf einen späteren Zeitpunkt, evtl. nach Rücksprache z. B. mit der Schulleitung, verschieben dürfen. Mitgenommen haben sie auch die Bestärkung, dass sie als "Experten für Immersionsunterricht mit Regionalsprachen" sehr gute Argumente für ihre Sache haben, die sie immer dann vorbringen können, wenn das Problem des Gegenübers ausreichend dargelegt wurde. Am wertvollsten war jedoch die Erkenntnis darüber, dass viele Anliegen und Argumente von Eltern nicht das Problem der Lehrkraft sind, und diese die vorgebrachten Anliegen und Argumente nicht auf sich beziehen sollte. Sie kann versuchen, den Eltern bei der Klärung ihres Anliegens zu helfen oder Argumente durch Gegenargumente zu entkräften, sollte deshalb aber nicht die eigene Arbeit in Frage stellen.

3. Literatur

3.1 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.

3.2 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.

3.3 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.

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)

3.4 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.

Bialystok, E. (Hrsg.): Language Processing in Bilingual Children. Cambridge 1991.

Bialystok, E.: Consequences of bilingualism for cognitive development. In: Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches. Hrsg. v. J. F. Kroll/A. M. B. de Groot. Oxford 2005, S. 417 – 432.

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.

Breidbach, S.: Bildung, Kultur, Wissenschaft, Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster 2007.

Bruck, M.: Language impaired children's performance in an additive bilingual education program. Applied Psycholinguistics 3 (1982), S. 45 – 60.

Bruck, M.: The suitability of immersion education for children with special needs. In: Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment. Research and Application. Hrsg. v. C. Rivera. Clevedon 1984, S. 123 - 131.

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

Burmeister, P.: Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Englischerwerb in der Grundschule. Hrsg. v. M. Pienemann/J. Keßler/E. Roos. Paderborn 2006, S. 197 – 216.

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./Pasternak, R.: Exciting and dangerous. Das Thema "Fire" im fremdsprachlichen Sachfachunterricht. Grundschule 4 (2007), S. 36 – 40.

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.

de Bot, K.: Multi-competence and early foreign language learning. Konferenzvortrag AILA, Universitat Essen 2008.

de Bot, K.: An early start for foreign languages (but not English) in the Netherlands. In: Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton. Hrsg. v. R. D. Lambert/E. Goldberg Shohamy/A. R. Walton. Amsterdam/Philadelphia 2000.

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.

Cummins, J.: Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon 2000.

Döpke, S.: One Parent - One Language: An Interactional Approach. Amsterdam/Philadelphia 1992.

Doyé, P.: Lernen in zwei Sprachen. Deutsch im bilingualen Kindergarten. Praxismaterialien für die bilinguale Vorschulerziehung 4. Hildesheim/Zürich/New York 2012.

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.

Fischer, U.: Von Herausforderungen und Chancen. Grundschule 4 (2007), 32 – 34.

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].

Franceschini, R.: "Viele Wege führen zum Ziel": Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland. In: Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Eine Veranstaltung für pädagogisches Fachpersonal. Dokumentation. Hrsg. v. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. Saarbrücken 2003, S. 1 – 16 u. S. 63 – 65.

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.

Genesee, F.: Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge 1987.

Holobow, N./Genesee/F. Lambert, W.: The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social classbackgrounds: Report 2. Applied Psycholinguistics 12 (1991), S. 179 – 198.

Holobow, N./Genesee, F./Lambert, W./Gastright, J./Met, M.: Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds. Applied Psycholinguistics 8 (1987), S. 137 – 152.

Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H.: BISC — Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. 2. Auflage. Göttingen 2002.

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

Kersten, K.: Profiling child ESL acquisition: practical and methodological issues. In: Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages. Hrsg. v. J.-U. Keßler/D. Keatinge. Cambridge 2009, S. 267 – 293.

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

Lepschy, A.: Yellow cows and blue horses. Kunstunterricht in der zweiten Klasse – englisch immersiv. Grundschule 4 (2007), S. 41 - 44.

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

MERCATOR – European Research Centre on Multilingualism an Language Learning: Trilingual Primary Education in Europe. Leeuwarden 2011.

Met, M./Lorenz, E. B.: Lessons from US immersion programs: Two decades of experience. In: Immersion Education: International Perspectives. Hrsg. v. R. Johnson/M. Swain. Cambridge 1997, S. 243 – 264.

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.

Ostfriesische Landschaft (Hrsg.): Bildungs- und Integrationschancen durch Niederdeutsch. Oll' Mai Symposium 2014. Dokumentation 8 (2014). Aurich 2015.

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.

Pienemann, M.: Language processing and second language development: Processability theory. Amsterdam 1998.

Pienemann, M.: Spracherwerb in der Schule: Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Englischerwerb in der Grundschule. Hrsg. v. M. Pienemann/J. Keßler/E. Roos. Paderbom 2006, S. 33 – 63.

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.

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

Reich, H. H./Krumm, H.-J.: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster 2013.

Ringbom, H.: Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters 2007.

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.

Schader, B.: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf 2004.

Schlemminger, G.: Un village de magasins d'usine à Roppenheim? Sachfachlernen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht der vierten Klasse. Grundschule 4 (2007), S. 45 – 41.

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.

Thomas, W. P./Collier, V. P./Abbott, M.: Academic achievement through Japanese. Spanish, French: The first two years of partial immersion. The Modern Language Journal 77,2 (1993), S. 170 – 179.

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

Walker, C. L./ Tedick, D. J.: The complexity of immersion education: Teachers address the issues. The Modern Language Journal 84 (1, 2000), S. 5 - 27.

Wesche, M. B.: Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode. Hrsg. v. P. Burmeister/T. Piske/A. Rohde. Trier 2002, S. 357 – 379.

Widlok, B. [u. a.]: Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München 2010.

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

Wode, H.: Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein: Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Überprüfung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe. Bd. 1: Testentwicklung und holistische Bewertung. Kiel 1994.

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

Wode, H.: Bilingualer Unterricht - wie geht's weiter? In: I to differ: Festschrift für Hans Hunfeld. Hrsg. v. H. E. Piepho/A. Kubanek-German. München 1998, S. 215 – 231.

Wode, H.: Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e. V. Kiel 2004.

Wode, H.: Multilingual Education in Europe: What Can Preschools Contribute? In: Language as a Tool – Immersion Research and Practices. Hrsg. v. S. Björklund. University of Vaasa: Proceeding of the University of Vaasa, Reports, 2001a, S. 424 – 446.

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.

Wode, H.: 'Young age' in L2-acquisition: the age issue in reverse in phonology. In: La fonologia dell' interlingua: Principi e metodi di analisi. Hrsg. v. L. Costamagna/S. Giannini. Milano 2003.

Wode, H.: Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. Kiel 2004.

Wode, H./Burmeister, P./Daniel, A./Rohde, A.: Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilingualem Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4 (2, 1999).

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.