

Fryco Libo

**Pširucka serbšćina ako druga rěc
Handreichung Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache
(SaZ)**

**allgemeine didaktische Grundlegung des Witaj-
Bildungsprogramms für alle Schulstufen unter besonderer
Berücksichtigung der Primarstufe**

ABC 2010

Impressum

Awtor: Dr. Fryco Libo

Rěcnje přešlědała: M. Hašcyna

Fachowy doglěd: Dr. Rosemarie Beck, LISUM Berlin-Brandenburg

© ABC 2010

Inhalt

I. Schule als Ort für den vertieften Erwerb der sorbischen (wendischen) Sprache. Der Standard Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache [SaZ] Das sprachdidaktische Konzept des Witaj-Programms

1. Was ist eine Zweitsprache?

2. Zur Bezeichnung von Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ)

3. Sprachkompetenz in Sorbisch (Wendisch) auf dem Niveau einer Zweitsprache als jahrgangsstufengemäßes sprachliches Qualifikationsniveau

4. Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) vs. als Fremdsprache (SaF). Die didaktische Verortung des Unterrichts zwischen Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichem Unterricht

4. 1. Die Integration von Erwerb und Lernen (Bewusstmachung) im SaZ-Unterricht

4. 2. Die explizite Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen in SaZ

4. 3. Lese- und Textdidaktik. Textarbeit als Schlüssel zu kommunikativen Fähigkeiten

4. 3. 1. Gestaltung der Aufgaben und Übungen zur Förderung des Leseverstehens nach Lernstufe

4. 3. 2. Textarbeit

4. 3. 3. Texte als Grundlage für Spracherwerb, Information und Sprachverwendung

4. 4 . Impulse der Didaktik des muttersprachlichen Deutschunterrichts

5. Einsichten und "Gespür" für die regelgemäße Struktur der Sprache. Das konstruktivistische Prinzip als Bindeglied zwischen Erwerb und Bewusstmachung

II. Prinzipien curricularer Planung für den SaZ-Unterricht

1. Die Synthese von Spracherwerb und Sprachlernen als spezifisches Merkmal immersiver Unterrichtskonzepte

2. Identifikation themenverbindlicher sprachlicher Lernziele

3. Ungesteuerter Erwerb im SaZ-Unterricht bzw. bilingualen Unterricht

3. 1. Immersionsmethodeninventar

3. 2. Alphabetisierung der Witaj-Lerner

4. Aufbau der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

4. 1. Curriculares Modell zur Entwicklung der Diskursfähigkeit

4. 2. Vom "Gespür" für sprachliche Valenz- und Interdependenzstrukturen zur Regel

4. 3. Ermittlung der semantisch- syntaktischen Leerstellen des Verbs

4. 4. Der Text als Ausgangspunkt – Vom Text zum Satz

4. 4. 1. Fragegeleitetes Lesen. Notierung der Sätze mit den Schlüsselinformationen

- 4. 4. 2. Hinführung zu den syntaktischen Leerstellen des Verbs
- 4. 4. 3. Eigene Ausdrucksganzheiten bilden

5. Erarbeitung semantisch-morphologischer Strukturen

- 5. 1. Das Prinzip der Konjugation – Spielszene
- 5. 2. Vertiefung des Prinzips der Konjugation - Wortkarten
- 5. 3. Das Prinzip der Deklination - Die Hinführung zum Kasus
 - 5. 3. 1. Nominativergänzung
 - 5. 3. 2. Akkusativergänzung
 - 5. 3. 3. Dativergänzung
 - 5. 3. 4. Präpositionale Ergänzungen
- 5. 4. Angaben

III. Arbeit mit dem Implementationsbrief Fördermaßnahmen und Unterrichtsplanung

1. Metasprachliche Implikationen von Ausdrucksganzheiten

- 1. 1. Minimalgrammatik (Verstehens- und Mitteilungsgrammatik)
- 1. 2. Schwierigkeiten mit der Grammatizität von Texten

2. Spracherwerbsphasen und –sequenzen der Zweitsprache Sorbisch (Wendisch) in der Primarstufe

- 2. 1. Wortarten
- 2. 2. Satzteile und ihre Verkettung (operatives Prozedere)
- 2. 3. Satzarten

3. Förderhinweise

3. 1. Sprachliches Wachstum in der Zweitsprache als Interimslösung SaZ als Interlanguage

3. 2. Unanalysierte Formen in der L 2 Produktion als Grundlage des sprachlichen Wachstums in der Zweitsprache Interferenzen der L 1

3. 3. Vordringlich zu bearbeitende grammatische Strukturen und Redemittel

3. 4. Verfügbarkeit der Sprachmittel von Jahrgangsstufe 1 bis 4

Anhang

Sprachmittel und unterrichtliche Hinweise

Inventar kontexteingebetteter struktureller Übungen (Glinz)

Abkürzungsverzeichnis

Literatur

Vorbemerkung:

Die vorliegende Handreichung enthält Hinweise für die Umsetzung des bilingual-immersiven Spracherwerbsprogramms Witaj in der Unterrichtspraxis; vornehmlich für den Lernbereich "Witaj-Sprache" in der Primarstufe. Sie gilt in ihrer allgemein didaktischen Grundlegung auch für weiterführende Schulen in der Sekundarstufe I.

Für den Lernbereich Witaj-Sprache in der Primarstufe bzw. für den Sorbisch-(Wendisch-) Unterricht in der Sekundarstufe, der als Propädeutikum für den bilingualen Sachfachunterricht gefasst ist, führen wir schulstufenübergreifend den Begriff Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) ein. Diese Klassifizierung trifft auch zu, wenn Sorbisch (Wendisch) im bilingualen Unterricht als Arbeitssprache verwendet wird. SaZ bezeichnet den Witaj-Standard der sorbischen (wendischen) Sprache im umfassenden Sinne.

Kernbereich der sprachlichen Lernziele von SaZ ist der Aufbau einer diskursiven schulstufengemäßen Sprachkompetenz, wie sie für die Behandlung von Sachthemen nach dem Curriculum der Primarstufe im bilingualen Unterricht obligatorisch ist. In diesem Sinne ist Witaj-Sprache bzw. der Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht auf dem SaZ-Level mit dem bilingualen Sachfachunterricht unmittelbar verzahnt.

I. Schule als Ort für den vertieften Erwerb der sorbischen (wendischen) Sprache. Der Standard Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache [SaZ]

Das sprachdidaktische Problemfeld des Witaj-Programms

Das Witaj-Sprachprogramm sieht vor, dass Witaj-Lerner eine Witaj-Kita besucht haben und bei Eintritt in das Schulsystem minimal zweisprachig sind. Es herrscht eine frühe Form der dominanten Zweisprachigkeit vor, bei welcher Deutsch die starke Sprache (L 1) und Sorbisch (Wendisch) - gemessen an einsprachigen Kompetenzniveaus - die schwache Sprache ist (L 2). In der Schule beginnt eine **nachhaltige Förderung** der L 2, indem die Zielsprache Sorbisch (Wendisch) neben der Muttersprache Deutsch als **Lern-** bzw. **Arbeitssprache** aufgebaut wird. Entsprechend dem Spracherwerbskonzept für zweisprachige Immersionsprogramme wird bilingualer (Vor)Sachfachunterricht in sorbischer(wendischer Sprache) erteilt, wobei für die verwendete Arbeitssprache der Standard „Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache“ (SaZ) angestrebt wird.

Dieser Standard ist besonders für Witaj-Lerner, die keine Witaj-Kita besucht haben, sogenannte Seiteneinsteiger, eine große Herausforderung; werden sie doch dazu gedrängt, bereits ab Klassenstufe 1 in einer Sprache zu lernen, die sie sich parallel dazu erst aneignen. Aber auch die Witaj-Kita-Lerner befinden sich in einer nur unwesentlich komfortableren Situation. Sie sind in der rezeptiven Phase altersgemäß bis zum Verstehen von Kita-Situationen vorangekommen, aber im aktiven Sprachhandeln über die Reproduktion (Nachsprechen, Wiederholen), Phase eines bestimmten Kerninventars der Bezeichnung des eigenen Wollens und Tuns, noch nicht hinausgewachsen. Einige befinden sich noch in der so genannten Schweigeperiode. Hier gilt es, binnendifferenziert anzusetzen und die sprachlichen Voraussetzungen für die Verwendung von Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache zu schaffen (propädeutische Funktion des Sprachunterrichts). Das bedeutet konkret, dass in der Unterrichtspraxis von Witaj-Sprache (SaZ) die für den bilingualen (Vor) Sachfachunterricht relevante Lexik und Strukturen zumindest im Ansatz bereitgestellt werden.

Dass der Erwerb des Sorbischen (Wendischen) als Arbeitssprache nicht ausschließlich durch „Learning by doing“, mithin ausschließlich durch den Gebrauch der Zielsprache im bilingualen Vorsachfachunterricht Sachkunde und Mathematik erfolgen konnte, war empirisch alsbald klar geworden. Eine nach Maßgabe „quasimuttersprachliche Vorbereitung“ des unterrichtlichen Sprachhandelns musste her. So entschloss man sich durch den Druck der Unterrichtspraxis, den bilingualen (Vor)Sachfachunterricht um den Lernbereich „Witaj-Sprache“ zu erweitern, genauer

dem (Vor)Sachfachunterricht Sprachunterricht (sprachlichen Förderunterricht) nach dem Paradigma des muttersprachlichen Deutschunterrichts vorzuschalten, Alphabetisierung und Lesen lernen in der Zielsprache Sorbisch (Wendisch) zu betreiben und Elemente von **Sprachbetrachtung** - hier die text- und kontextuell eingebettete Sprachübung - dabei in den Mittelpunkt zu stellen. Als „Witaj-Sprache“ soll diese Art „Förderunterricht“ die Lerner sprachlich fit für das fachliche bzw. inhaltliche Lernen in sorbischer (wendischer) Sprache machen. Der Lernbereich "Witaj-Sprache" bildet in der Primarstufe gleichsam den „Rettungsanker“, um gemeinsam mit dem bilingualen Vorsachfachunterricht das schulstufenrelevante Sprachhandeln (SaZ-Level) zu entfalten.

Dabei erweist sich die Sachlage mit Bezug auf Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache durchaus als ein wenig dichotom. Wenngleich klar scheint, welche Ziele man mit dem Immersionsprogramm erreichen will (Revitalisierung des Sorbischen/Wendischen sic!), ist aber nicht bzw. noch nicht klar, ob diese Ziele überhaupt erreichbar sind.

Gesicherte Erkenntnisse aus Kanada – projiziert auf Witaj - besagen:

- Immersionsschüler beherrschen Sorbisch (Wendisch) besser als diejenigen, die am regulären Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht teilgenommen haben.
- Kompetenzen und sprachliche Fertigkeiten in der Muttersprache Deutsch leiden nicht darunter, dass in der Primarstufe hälftig in 3 Fächern, in der Sek. I in zwei Fächern verstärkt Sorbisch (Wendisch) als Unterrichtssprache eingesetzt wird.
- Ebenso wenig leiden die Fachkenntnisse darunter, dass sie mittels der schwächeren sorbischen (wendischen) Sprache erworben werden.

Tests von Immersionsschülern am Ende der Primarstufe besagen aber ebenso:

- Die Qualität der Sprachbeherrschung des Sorbischen (Wendischen) lässt zu wünschen übrig. Während die rezeptiven Fähigkeiten vergleichsweise gut entwickelt sind, bleiben die produktiven Fähigkeiten – vor allem beim Schreiben – weit dahinter zurück. Beim Sprechen (Sprachhandeln in der Zielsprache) ist die Flüssigkeit besser entwickelt als die grammatische Genauigkeit (fluency +; accuracy -) Die Feststellung einer hohen Kommunikationsbereitschaft allein genügt nicht. Kanadische Erfahrungen und auch Berichte von Lehrkräften aus dem Niedersorbischen Gymnasium besagen, dass Immersionslernende (fast) alles ausdrücken können, oft aber äußerst lückenhafte Formalkenntnisse haben. Zumindest unter Berücksichtigung von Untersuchungsergebnissen kanadischer Immersionsprogramme könnte sogar behauptet werden, dass Sorbisch (Wendisch) auf SaZ-Level Gefahr läuft, eine Art „sorbisches (wendisches) Unterrichtspidgin“ bzw. ein *lernaltersprachliches Substrat* (Abendroth-Timmer) zu produzieren. Zumindest entwickelt sich eine individuell differenzierte Interimsprache (Interlanguage), die hinsichtlich der accuracy noch einen erheblichen Abstand zur Norm der Zielsprache aufweist.

Hinzu kommt:

- Die Zielsprache wird **nicht** als Kommunikationsmittel außerhalb des Klassenzimmers genutzt.
- An dem Programm beteiligte Lerner sprechen auf dem Schulhof und in ihren sonstigen sozialen Kontakten Deutsch und nicht Sorbisch (Wendisch) miteinander. D. h. wenn kein unterrichtlicher Zwang besteht, die Zielsprache zu verwenden, dann wird diese Sprache nicht benutzt. Bereits 1992 wurde festgestellt: Die Zielsprache des Immersionsprogramms bleibt eine Kommunikationssprache und keine ‚Identitätssprache‘ (Edmondson, 61).

Dennoch wird durch das Witaj-Bildungsprogramm mit Schuleintritt der Annahme Rechnung getragen, dass in der schwachen L 2 schon gelernt werden kann, während sie parallel dazu noch angeeignet wird. Trotz expliziter Fördermaßnahmen ist dadurch ein gewisser Druck zur Verwendung der L 2 unvermeidbar und die Aneignung bzw. Automatisierung von Worthülsen nicht ausgeschlossen. Diese konfliktträchtige Lernsituation soll durch gezielte Fördermaßnahmen in der L 2 möglichst entschärft werden, hier besonders durch Förderung von Lern- und Sprachbewusstheit, gezielte Lernaktivitäten und Übungen, um auf diese Weise den Input möglichst decodierbar zu halten und damit zugleich den Druck vom Kessel zu nehmen bzw. die Encodier-

barkeit zu gewährleisten. All das soll der Lernbereich Witaj-Sprache bzw. der SaZ-Unterricht leisten. Um das zu erreichen, ist Witaj-Sprache bzw. SaZ-Unterricht **quasi-muttersprachlicher Sprachunterricht**, der sich am **Paradigma des muttersprachlichen Unterrichts** ausrichtet. Witaj-Sprache mit dem Ziel des SaZ-Levels ist zugleich **sprachlicher Förderunterricht**, der sich vom modernen Fremdsprachenunterricht durch die intensivere und unmittelbare sprachliche Vorbereitung des Vorsachfachunterrichts auszeichnet. Die Schülerinnen und Schüler lernen vorausgehend Wörter aus Themenfeldern des Sachkundeunterrichts kennen und diese diskursgerecht in Strukturen des Zustimmens bzw. des Ablehnens oder des Benennens und Beschreibens z. B. in Sachkunde oder Mathematik einzubinden.

Im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht ist in SaZ der **Input** in der Zielsprache **breiter** und zugleich **zielgerichtet** auf die Verstehens- und Sprechbedürfnisse im Vorsachfachunterricht fokussiert. Während der Fremdsprachenunterricht bestimmte kommunikative Strukturen systematisch-progressiv einführt, diese geschützt auf ebendiesem Level übt und erst nach Aneignung deren Verwendung abfordert, konstruiert der SaZ-Unterricht die Gerüste, Strategien und Eselsbrücken, mit deren Hilfen sich der Witaj-Lerner im Labyrinth des L 2 Inputs zurechtfinden und im Unterrichtsdiskurs bestehen kann. Dabei soll durch das verstärkte **Synchronisieren von Spracherwerb und Lernen** der Weg zum jahrgangsstufenrelevanten Sprachstand möglichst abgekürzt werden. In diesem Zusammenhang gewinnen kommunikativ ausgerichtete Unterrichtsformen an Bedeutung, die eine **asymmetrischere Kompetenzverteilung** (Hören – Sprechen; Lesen – Schreiben) **zu Gunsten der Mündlichkeit** anstreben, und den Lernenden zugleich viel Gelegenheit zum **Üben in Wort und Schrift** geben und ihnen dadurch **vielfältigere Möglichkeiten zur Wissensfestigung** eröffnen. Vor dem Hintergrund von zielgerichtetem Erwerben, Lernen und Üben soll bei der Verfügbarkeit über Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache ein deutlich höheres Maß an **Nachhaltigkeit und Lerneffektivität** mit **Bezug auf das mündliche Sprachhandeln** erreicht werden.

Als Problem verbleibt: Die Witaj-Lerner verstoßen in einem derart konzipierten Sprachunterricht häufiger und vielfältiger gegen Normen der sorbischen (wendischen) Sprache als in einem auf richtiges Nachsprechen und Nachschreiben des Vorgesagten ausgerichteten Unterricht. Der Grund liegt darin, dass sie - spracherwerbstheoretisch gesprochen - verfrüht, d. h. trotz noch geringen Inputs und einer begrenzt ausgebildeten mentalen sprachlichen Landkarte, eigenständig fremde Sprache produzieren müssen.

Dabei hat Deutsch als stärkere Sprache einen nicht unerheblichen Anteil an den **Sprachschwierigkeiten** der Witaj-Lerner und verursacht eine ganze Reihe von Interferenzkomplifikationen. Nicht nur grammatikalische Fehler im Sinne der lexikalischen und morphosyntaktischen Sprachrichtigkeit kommen zum Vorschein, sondern auch Unkenntnis der Festigkeit von idiomatischen Wendungen oder auch falscher Gebrauch von Verknüpfungsmitteln stören den Sprachfluss und die Verständigung.

Andererseits übt Deutsch einen starken positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in Sorbisch (Wendisch) aus. Der Einfluss der starken Sprache bildet die Voraussetzung, dass Sorbisch (Wendisch) überhaupt als L 2 parallel gelernt und als Arbeitssprache verwendet werden kann. Hintergrund dafür ist, dass Cummins zufolge **Schreibfertigkeiten, Lesestrategien und diskursives Denken** von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen werden können (Deutsch-Didaktik, 843). Die Lehrkraft muss also bei der Benutzung des Sorbischen (Wendischen) als Arbeitssprache mit dem ständig unterliegenden Einfluss der bereits vorhandenen Sprachkompetenz in der deutschen Sprache rechnen bzw. kann andererseits davon zehren. Insofern sind die Bezeichnungen „zweisprachiges Immersionsprogramm“ resp. „bilingualer Unterricht“ völlig gerechtfertigt – auch wenn der Unterricht möglichst einsprachig in der Zielsprache Sorbisch (Wendisch) stattfindet. Die Erstsprache Deutsch wirkt als antizipierendes und aktivierendes Bindeglied zwischen L 1 und L 2.

Die Bedeutung der Verwendung von Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache (SaZ) ist hinsichtlich ihrer zielsprachlichen Effizienz unstrittig. Breiter und zielgerichteter Input wurde dabei als maßgebliches Kriterium gegenüber Sorbisch (Wendisch) als Fremdsprache ausgemacht. Dennoch bleibt ausdrücklich festzuhalten, dass es sich in beiden Fällen, Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache (SaZ) bzw. Sorbisch (Wendisch) als Fremdsprache (SaF) um den Erwerbs- und Unterrichtsgegenstand **Sorbisch (Wendisch)** handelt, wobei jedoch **unterschiedliche Register** bzw. **verschiedene Ebenen der Sprachbeherrschung (Standards)** zu berücksichtigen sind.

Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache ist didaktisch zugleich als neuer curricularer und unterrichtsmethodischer Ansatz im Kontext der sorbischer (wendischer) Sprachenvermittlung zu bestimmen. Nachfolgend sollgeklärt werden, warum bei der Verwendung von Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache im Witaj-Kontext von Zweitsprache die Rede ist.

1. Was ist eine Zweitsprache?

Begrifflich ist zwischen Fremdsprache und Zweitsprache zu differenzieren. Grundsätzlich basiert die Bestimmung einer Sprache als Zweitsprache auf der Rolle oder der Funktion der neben bzw. nach der L 1 zu erlernenden Sprache in der Kultur der Lernenden. Wir haben es dann mit einer Zweitsprache zu tun, wenn die L 2 eine für das Leben und das Überleben in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt (Edmonson/House, 7). Die **Definition einer Sprache als Zweitsprache erfolgt also aus der Notwendigkeit ihrer Nutzung (Arbeitssprache)**.

Sorbisch (Wendisch) ist dann als Zweitsprache zu bezeichnen,

- wenn ein Sprecher die sorbische (wendische) Sprache nolens volens nutzen muss, obwohl er sie noch nicht oder nur unzureichend beherrscht;
- wenn - wie im Witaj-Unterricht - Sorbisch (Wendisch) bereits als Arbeitssprache gebraucht wird, obwohl sie sich der Lerner parallel dazu erst aneignet;
- wenn die sorbische (wendische) Sprache dabei gesteuert und ungesteuert angeeignet wird.

H Röttsch spricht von der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse (HDaZ, 33).

An die Vermittlung von Sorbisch (Wendisch) auf dem Niveau einer Zweitsprache sind sehr viel höhere Ansprüche zu stellen als an eine Fremdsprache, weil die Zweitsprache als Lerner- bzw. Arbeitssprache (Unterrichtssprache) zunehmend **Grundlage schulischer Lernprozesse** ist. (G. Belke, 2)

2. Zur Bezeichnung von Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ)

Der Begriff Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) ist formal legitimiert durch die Sorben-(Wenden-) Schul-Verordnung von 2000, wonach das Fach Sorbisch (Wendisch) als Fremdsprache bzw. als Zweitsprache angeboten wird (SWSchulV 2000). Wir wollen uns darauf einigen, dass mit dem Begriff Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache der Bildungsstandard des Spracherwerbsprogramms Witaj (Witaj-Standard) bezeichnet wird.

Unterhalb einer gewissen Sprachfähigkeit in einer zweiten Sprache wie Sorbisch (Wendisch) bringt der Unterricht in einer fremden Arbeitssprache mehr Schaden als Nutzen für die betroffenen Lerner. Von daher steht das Bildungsprogramm Witaj in der Pflicht, in der zweitsprachlichen Kompetenz den Witaj-Standard alters- und jahrgangsstufengemäß herauszubilden.

Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache weist inhaltlich-begrifflich eine große Nähe zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf: Unter DaZ wird allgemein der Erwerb bzw. die Vermittlung von Deutschkenntnissen innerhalb des **deutschen Sprachraums** verstanden; hier vor allem an Minderheiten sowie Migrantinnen und Migranten (Deutsch-Didaktik, 606). Das Ziel besteht dabei darin, die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Deutsch so zu verbessern, dass damit eine wesentliche Grundlage für deren Integration, einen erfolgreichen Schulabschluss und deren gesellschaftlicher Partizipation geschaffen wird. (HDaZ, 3)

Der Standard Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache meint ebenso den nachhaltigen Erwerb bzw. die Vermittlung von Sorbisch-(Wendisch-)Kenntnissen und das auch **innerhalb des sorbischen (wendischen) Sprachraums, zu verorten als bilingual-immersives Bildungsprogramm Witaj**. Zielgruppe sind reguläre Schülerinnen und Schüler an Brandenburger Schulen, die am Witaj-Programm teilnehmen. Das Ziel der zweisprachigen Erziehung besteht hier darin, die **Kompetenz** von Schülerinnen und Schülern deutscher Herkunftssprache **in der sorbischen (wendischen) Sprache** so zu entwickeln, dass sie jahrgangsstufenweise aufsteigend in bestimmten Fächern als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache gebraucht werden kann.

Die alters- und schulstufengemäße Aneignung der sorbischen (wendischen) Sprache ist dabei die wichtigste Voraussetzung, um im Sachfachunterricht in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) erfolgreich mitarbeiten zu können. Die rasche Verfügbarkeit über die schulfachrelevanten

Sprachmittel bestimmt letztlich die Qualität des bilingualen Unterrichts, die schulische Leistungsfähigkeit der Witaj-Lerner und damit ihre späteren Chancen als Multiplikator bzw. Multiplikatorin innerhalb sorbischer (wendischer) Sprachdomänen.

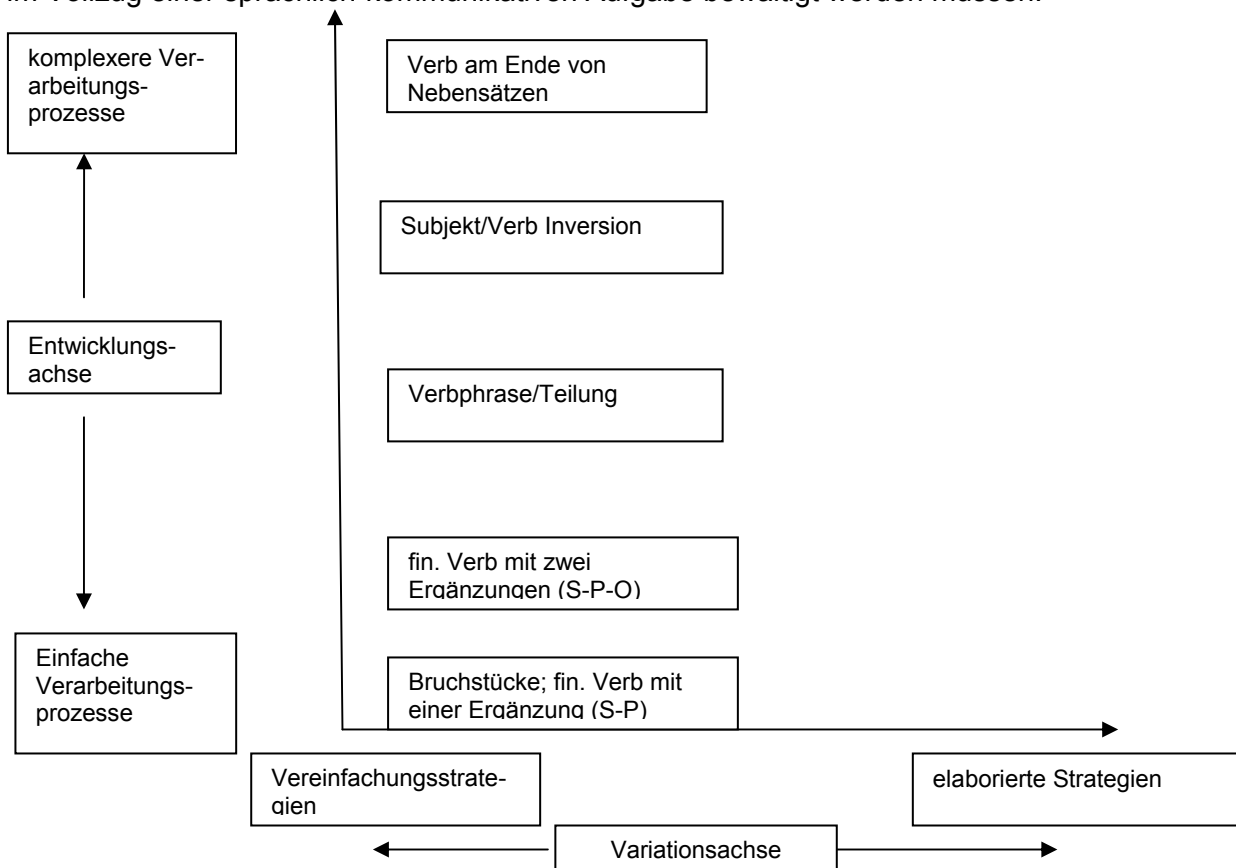
Die Bezeichnung **"sorbischen (wendischen) Sprachraum"** stellt gegenüber dem Begriff "deutscher Sprachraum" wesentliche Unterschiede heraus. Im Gegensatz zu Deutsch steht für den Erwerb von Sorbisch (Wendisch) ein öffentlicher Sprachraum so nicht mehr zur Verfügung. Deshalb wird in der Schule ein in gewisser Weise **artificialer Sprachraum** initiiert; d. i. eine dem öffentlichen Sprachraum ähnliche **lernalterssprachliche Umgebung** als kompakter sorbischer (wendischer) Unterrichts- bzw. Klassenraum, als sorbisches (wendisches) Spracharchipel, in dem nach dem **Immersionprinzip** kommunikative bzw. diskursive Kompetenz in Sorbisch (Wendisch) als Ziel und Mittel eines didaktisch reflektierten inhaltsorientierten Sprach- und Sachunterrichts aufgebaut wird, so dass beginnend in der Primarstufe die Gegenstände und Konzepte des Sprach- und Sachlernens in der „schwächeren“ Zweitsprache Sorbisch (Wendisch) erarbeitet werden können.

3. Sprachkompetenz in Sorbisch (Wendisch) auf dem Niveau einer Zweitsprache als jahrgangsstufengemäßes sprachliches Qualifikationsniveau

Die Sprachfähigkeit in einer Zweitsprache (second language proficiency) kann als variable Größe aufgefasst werden, die vom Kontextualisierungsgrad des sprachlichen Handelns und dem kognitiven Aufwand hinsichtlich des jeweils rezipierten oder produzierten Inhalts abhängig ist.

Für die horizontale Achse gilt, dass hier mehr oder weniger stark ausgeprägte situativ-kontextuelle Informationen vorliegen müssen, um die Rezeption oder Produktion sprachlicher Bedeutungen in Gang zu setzen.

Die vertikale Achse bezieht sich auf die Komplexität der intellektuell-kognitiven Anforderungen, die im Vollzug einer sprachlich-kommunikativen Aufgabe bewältigt werden müssen.



Das multidimensionale L2-Erwerbsmodell nach Clahsen, Meisel, Pienemann; erweitert durch Grieshaber (Edmonson/House, 164)

Cummins unterscheidet bei der Sprachhandlungskompetenz in der Zweitsprache **zwei Register**, die Geläufigkeit eines elementaren Sprachgebrauchs (surface fluency); d.h. eine kommunikative Interaktionsfähigkeit in situativ eingebetteten und kognitiv wenig anspruchsvollen Sprachverwendungszusammenhängen, etwa Alltagsdialoge über vertraute Themen **BICS** (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und den Einsatz von Sprache als Werkzeug des verbalen Denkens; d. h. eine abstraktere, in Konzeptbildungen und kognitiven Prozessen verankerte Sprachhandlungskompetenz, in intellektuell anspruchsvollen und kontextreduzierten Sprachgebrauchssituationen, in denen textgebundene inhaltliche Aussagen über sprachlich explizite Mittel transportiert werden. Für den Einsatz von Sprache als Werkzeug des verbalen Denkens benutzt er die Bezeichnung **CALP** (*Cognitive/Academic Linguistic Proficiency*) (Cummins, <http://www.iteachilearn.com./cummins/bicscalp.html>).

Die Abhängigkeit zwischen beiden Bereichen fokussiert er besonders auf das funktionale Sprachkönnen, in unserem Fall auf den bilingualen Unterricht. *BICS* sei eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für ein **funktionales Sprachkönnen in einer bilingualen Unterrichtssituation** (und damit für den längerfristigen Schulerfolg eines Witaj-Kindes). Eine altersgerechte BICS-Kompetenz kann von einem Witaj-Kind in etwa zwei Jahren erworben werden. Der alters- und schulgemäße Aufbau einer funktionalen, den Schulerfolg sichernden CALP-Kompetenz dagegen dauert sehr viel länger. Cummins setzt **fünf bis sieben Jahre** bei einem zielführenden, ergebnisorientierten Sprachunterricht (Förderunterricht) in der „schwächeren“ Zweitsprache an, um die (schul)stufenangemessene Ausdrucksfähigkeit zu erreichen (Bredel et. al. Deutsch-Didaktik, 843).

Der Standard Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) entspricht im günstigsten Fall der von Cummins als Schulsprache CALP bezeichneten - der schulischen Sprachumgebung angemessenen - Sprachhandlungskompetenz. Als sprachliches Qualifikationsniveau zeichnet der Standard SaZ sich gegenüber Sorbisch (Wendisch) als Fremdsprache (SaF) vor allem durch ein vergleichsweise höheres zielsprachliches **mündliches** Kompetenzniveau aus, das Voraussetzung für die Sprachhandlungskompetenz in der Arbeitssprache des bilingualen Faches ist.

Bei BICS und CALP handelt es sich um verschiedene Varietäten bzw. Register der sorbischen (wendischen) Sprache; die Alltagssprache bzw. die Fachsprache (Schulsprache). Die Unterrichtssprache in der Primarstufe ist zunächst eher der Alltagssprache zugewandt bzw. fußt auf ihr, bevor sie in den Jahrgangsstufen 5 und 6 stärker in die Fachsprache hineinzureichen beginnt.

Insofern ist es realiter möglich, bereits zum Ende der Primarstufe im mündlichen Sprachhandeln als jahrgangsstufenspezifische Kernkompetenz die Kompetenzstufe „Selbständige Sprachverwendung“ (**B1**) nach GER) anzustreben. Ziel ist zum Ende der Klassenstufe 9/10 das fortgeschrittene Kompetenzniveau **B2/C 1** nach GER zumindest im mündlichen Sprachhandeln zu erreichen.

4. Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) vs. als Fremdsprache (SaF). Die didaktische Verortung des Unterrichts zwischen Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichem Unterricht

Der SaZ-Unterricht unterscheidet sich vom Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht als Fremdsprache (SaF) in erster Linie dadurch, dass der SaZ-Didaktik noch der Status einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin fehlt. Sie hat - wie auch DaZ - einen Platz zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Sorbisch-(Wendisch)Unterricht (Bredel et al. 607). Dabei konkurrieren muttersprachlich und fremdsprachlich orientierte Erwartungen und Zielvorstellungen miteinander, wobei sich die Waage in der Schulpraxis eindeutig zu Gunsten einer Near-nativ-Erwartungshaltung neigt. Der Empirie folgend vollzieht sich im SaZ-Unterricht eine Integration relevanter Elemente der Muttersprachendidaktik und der Fremdsprachendidaktik, wobei das Paradigma des muttersprachlichen Deutschunterrichts in "Witaj-Sprache" – wie der SaZ-Unterricht in der Primarstufe auch genannt wird – eindeutig dominiert. Auch im Sorbisch-(Wendisch-) Unterricht mit dem Standard SaZ in der Primarstufe wird das Paradigma des muttersprachlichen Deutschunterrichtes in den Komponenten Textarbeit, informationsentnehmendes Lesen und

Sprachbetrachtung bei gleichzeitigem Abgleich mit den im bilingualen Sachfach als verfügbar erwarteten Sprachmittel weitergeführt.

Um die der schulischen Sprachumgebung **angemessene Sprachhandlungskompetenz** aufzubauen, ist es erforderlich, parallel zur ihrer medialen Verwendung die Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) zum **Unterrichtsgegenstand** zu erheben. Das leistet der **SaZ-Unterricht**.

Bei der methodischen Gestaltung baut der SaZ-Unterricht zunächst auf dem gleichen Raster auf wie der Fremdsprachenunterricht:

- Sprachliche Vorentlastung
- Erarbeitung der sprachlichen Elemente
- Festigung und Sicherung
- Transfer und Anwendung (Schlemminger, 44). Er führt den Lerner vom Hörverstehen/ Leseverstehen zum Sprechen

Im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht versucht der SaZ-Unterricht verstärkt, natürliche Spracherwerbsprozesse im Unterricht zu berücksichtigen und gezielt zu stützen (Gerüste, Strategien, Eselsbrücken), indem angestrebt wird, dass die Witaj-Lerner in natürlichen Situationen über die Zielsprache bewusst nachdenken (Edmonson/House, 11). SaZ setzt demnach verstärkt auf ungesteuerten Erwerb, der durch Unterricht ergänzt wird. Wir sprechen auch von der Verbindung ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse. Aufbauend auf dem sich aus dem **sprachlichen Input** heraus entwickelnden Gespür für wohlgeformte Äußerungen und die Kombinationsmöglichkeiten sprachlicher Mittel soll der Witaj-Lerner durch die Betrachtung von Sprachproben aus dem Input dazu geführt werden, syntaktische und morphologische Regelmäßigkeiten wahrzunehmen (Morphosyntax) bzw. anzueignen und dabei natürlichen Erwerbssequenzen folgend (Natural approach) voranzukommen. Hohe Kontaktzeiten der Witaj-Lerner zur Zielsprache in SaZ (Witaj-Sprache) selbst und im BILI(V)SFU, die bereits zu Beginn der Primarstufe die Ausbildung eines bestimmten Maßes an **Language Awareness** (im Sinne eines sich der Sprache Gewährwerdens) evozieren, sollen dabei den Einstieg der Witaj-Lerner in prozedurales Sprachhandeln merklich abstützen.

4. 1. Die Integration von Erwerb und Lernen (Bewusstmachung) im SaZ-Unterricht

Der SaZ-Unterricht setzt gegenüber dem SaF-Unterricht verstärkt auf die Entwicklung eines Decodier- bzw. Encodiergerüsts für den von Anfang an breiteren sprachlichen Input. Grundlage für Verstehens- und Sprachhandlungsstrategien scheint das Entdecken von **Regelmäßigkeiten durch den Lerner in dem ihm präsentierten Sprachmaterial** durch einen um ein Vielfaches gesteigerten Input zu sein. Sprachhandlungsstrategien einschließlich von Merksätzen und Eselsbrücken sind das Resultat eines Abstraktionsprozesses, in dessen Verlauf der Lerner aus dem ihm präsentierten umfangreichen Sprachmaterial Regelmäßigkeiten herauszufiltern sucht, die er dann als Regeln in einer internalisierten Grammatik abspeichert und anwendet (RLP B, S. 20). Neben dem Input, der Frequenz des Sprachgebrauchs, ist dabei die Hilfe der Witaj-Lehrkraft durch Textarbeit und Sprachbetrachtung unerlässlich. Sie soll die den Witaj-Lerner bei seiner Suche nach Regeln der sorbischen (wendischen) Sprache durch die **explizite Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen unterstützen**.

4. 2. Die explizite Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen in SaZ

Die **explizite Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen in SaZ** meint keine reinen Strukturübungen oder gar einen Grammatik-Paukkurs. E. Breindl sieht Grammatik bei Berücksichtigung des kommunikativen Paradigmas - also in SaZ (und fortführend im bilingualen Unterricht) (Breindl, <http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/lehrergramm/lg.html>) in einer praktisch dienenden, dem Erwerb hilfreich zur Seite stehende Rolle. Damit verbindet sich im Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht als SaZ eine **Akzentverschiebung vom systematischen Grammatiklernen hin zu der unmittelbaren kognitiv-konzeptuellen Stützung (scaffolding) der Sprachaneignung**.

Richtig ist, dass die damit verbundene Grundlegung neuer grammatiktheoretischer Konzepte, wie Valenzgrammatik, Textgrammatik und kommunikativfunktionale Grammatik in der didaktischen Praxis bestenfalls Teilbereiche abdeckt.

Aber es sind genau diese Teilbereiche, über die mittels der Arbeit am Text Language awareness (hier Sprachgespür), vor allem für die L 2, vorangebracht wird und die den Lehrkräften den Blick

für die entscheidenden methodologischen und modelltheoretischen Stellschrauben der Sprachaneignung eröffnen.

Insofern ist es von großer Bedeutung, welches Grammatikmodell der Sprachbetrachtung zu Grunde gelegt wird. Die Zweitsprachendidaktik präferiert die Valenzgrammatik – hier als Dependenz-Verb –Grammatik zu verstehen, die das Verständnis vor für die Valenzbeziehungen des Verbs, für die Dependenzbeziehungen im Satz (z.B. Verhältnis der Rektion und der Kongruenz), verbunden mit der konsequenten Berücksichtigung der aufsteigenden Stufen des Spracherwerbs fördern soll. Sie kann beim Lernen eine Beschleunigung und Effektivierung der Aneignung der L 2 bewirken. Dabei schließt das sprachliche Gewahrwerden für Valenzbeziehungen auch die aufwachsende Auseinandersetzung mit syntaktischen Regularitäten und Einsicht in die morphologische Systematik der L 2 ein. Es handelt sich dabei jedoch mitnichten um eine systematische Grammatikvermittlung, sondern um aneignungsrelevantes "Stückwerk", das am Ende die Hypothesenbildung des Sprachhandelns durch seinen Netzwerkcharakter wirkungsvoll unterstützt.

Dass die Lehrkräfte zur Intendierung der Auseinandersetzung mit relevanten grammatischen Regularitäten über mehr und systematischeres Grammatikwissen verfügen müssen, leuchtet ein. Der Witaj-Unterricht ist gerade der konkrete Ausdruck dafür, dass der Spracherwerbsprozess grundsätzlich durch Unterricht beeinflusst werden kann und das nicht zuletzt durch kognitiverende Verfahren. Die Auseinandersetzung mit grammatischen Regularitäten und punktuelle Einsichten in die Systematik der Zielsprache bewirkt nachhaltig die Beschleunigung und Effektivierung der Aneignung der sorbischen (wendischen) Sprache, wenn sie als Bestandteile komplexeren Sprachhandelns lokalisiert und in ihrem funktionalen Zusammenhang entdeckt und angeeignet werden.

Für das Immersionsmodell gilt: Die Abrufbarkeit entsprechend verinnerlichter sprachlicher Konstrukte aus dem mentalen Lexikon und der Abgleich der funktionalen Angemessenheit beeinflusst vorrangig das Bilden korrekter bzw. das Verwerfen falscher Hypothesen im Prozess des Sprachhandelns. Erst im Nachhinein werden diese Konstrukte daraufhin untersucht, dass ihr Aufbau bestimmten grammatischen Regeln und Paradigmen folgt, deren bewusste Anwendung die Bildung korrekter und das Verwerfen falscher Hypothesen erleichtert.

So ist das Witaj-Kind rasch in der Lage, sprachlich korrekt einen Hamsterbau zu beschreiben, solange dazu eine Aneinanderreihung von Nomen genügt, der Hamster in der 3. Person belassen wird und die Aktivitäten des Hamsters durch das Verb im Präsens markiert werden. Das Perfekt als narratives Tempus bereitet ihm bereits einige Mühe. Die Regel für die Verwendung der dritten Person Singular als Abstraktion des Hamsterlebens in seinem Bau wird ihm erst sehr viel später geläufig.

Die Lehrkraft wird dabei zum "Spracherwerbshelfer". Sie muss zum einen den nötigen Input bereitstellen, – dazu muss sie den Sprachstand der Lerner diagnostizieren und das sprachliche Material auf seine Adäquatheit hin prüfen. Zum anderen fördert sie alternative Annäherungen an die Grammatik und individuelle "Regelformulierungen" Dazu beurteilt sie den individuellen Regeloutput und wägt konkurrierende Regeln gegeneinander ab (Jo, to móžoš teke tak groniš). Die Witaj-Lehrkraft muss sich vor allem dessen eingedenk sein, dass sprachliche Daten oft mehr als nur eine Regeldeutung zulassen und den vorhandenen Spielraum ausschöpfen.

Ein Verzicht auf einen einheitlichen lehrerinduzierten systematischen Lernweg erfordert somit vom Lehrer letztlich erhebliches systematisches Grammatikwissen sowie die Fähigkeit zur Analyse von sprachlichem Material. Breindl nennt es eine Neuorientierung, die eine andere Kontextualisierung von Regelwissen bedeutet. Unzweifelhaft impliziert das Immersionsmodell einen kommunikativen, funktionalsemantischen und auch textgrammatischen Ansatz, der eine neue Verortung und Interpretation grammatischer Regeln in diesen Kontexten erfordert, z.B.

Zusammenhänge herzustellen

- zwischen Wortstellung und Informationsgewichtung,
- zwischen Genus verbi und Textsorte,
- zwischen Konnektoren und Argumentation oder
- zwischen Tempus und Register.

Leider ist für das Sorbische (Wendische) eine Didaktik, die sich Erkenntnisse aus der Sprachtypologie zunutze machen würde, noch nicht einmal in Ansätzen vorhanden. Dennoch kann im Witaj-Unterricht davon ausgegangen werden, dass z.B. in der für den fortgeschrittenen Witaj-Unterricht (Ende der Primarstufe/Anfang der Sek.1) bereits relevanten Frage der adäquaten Verwendung von Konnektoren die temporalen Konnektoren wie *während*, *indessen*, *nachdem*, *alldieweil schon* kausal und adversativ eingesetzt werden können.

- Während = wetom až *umg*, mjaztym až (Wetom až / Mjaztym až wóni se smjeju, źo nam na plac.) DNS
- Indessen = folgt der Konstruktion mjaztym až
- nachdem = za tym až, za tym ako (Mógu akle pśiš, za tym až / ako mam wšykno gótowe. Pśidu wítše abo pšezwítše, za tym ako cas mam.) DNS
- alldieweil = dla tog až *umg* (Kupijom hyšći pór roźow, dla tog až na rendezvouz du.) DNS (DNS, <http://www.dolnoserbski.de/dnw/index.htm>)

Sequentiell aufeinander folgende Sachverhalte werden dadurch als in einem Kausalzusammenhang stehend interpretiert bzw. die Koinzidenz von Ereignissen wird betont.

Damit ist auch für SaZ ein Grammatikalisierungslehrpfad markiert, den viele Sprachen einschlagen und der letztlich auf die Rolle eines Bindegliedes zwischen Language Awareness (hier eher Sprachgefühl, z. B. für einen abgeschlossenen Satz) und der zunehmenden Bewusstwerdung grammatischer Regularitäten - insbesondere auf die Stützung des Erwerbs durch Valenz- und Interdependenzwissen – hinausläuft.

4. 3. Lese und Textdidaktik. Textarbeit als Schlüssel zu kommunikativen Fähigkeiten

Der SaZ-Unterricht muss bis zum Übergang vom vorfachlichen Gesamtunterricht zum eigentlichen Fachunterricht (Ende der Jahrgangsstufe 4 / Anfang der Jahrgangsstufe 5), wenn verstärkt Sachinformationen und propädeutische Sachtexte von beträchtlicher grammatischer Komplexität und lexikalischer Steilheit Eingang in den Unterricht finden, die Schwelle des dafür erforderlichen Wortschatz- und Strukturinventars wenigstens erreicht und die dafür erforderlichen kommunikativen **Fähigkeiten** schulstufengemäß zumindest ansatzweise entwickelt haben.

Deshalb gilt es so früh wie möglich, mit dem Üben des **Textverständnisses, mit dem informationsentnehmenden Hören und Lesen**, dabei mit der begrifflichen Prägnanz im Ausdruck und der lexikogrammatistischen Korrektheit zu beginnen. Das gilt auch für schriftliche Bearbeitungsmodi, insbesondere für das **Erstellen eigener Texte**, was ab Jahrgangsstufe 5 zunehmend eine sprachlich explizite, textgebundene **Verschriftlichung** mit fachgerechtem Vokabular notwendig macht.

4. 3. 1. Gestaltung der Aufgaben und Übungen zur Förderung des Leseverstehens nach Lernstufe

Auf den "sprachlich unteren Ebenen" (Jahrgangsstufen 1/2, 3/4 Primarstufe):

Teilweise spielerisches Trainieren; Übungen zum Erkennen, Wiedererkennen von (Morphemen), Wörtern, Wortverbindungen, Wortgruppen – Wortbedeutungen (sprachliche Strukturen werden immanent in sprachlichen Ganzheiten angeeignet, Üben und Einprägen von **Standardsituationen** der Sprachverwendung) // Einsetzübungen, Spinne, Mindmapping, Schnippeltexte

Bereits auf den sprachlich unteren Ebenen ist mit der **Sprachbetrachtung** zu beginnen. Die Lerner sind für Sprachmittel und deren Funktion zu sensibilisieren, z. B. Das Verb ist der Boss im Satz. An Hand von „Sprachproben“ (Glinz) aus dem Text (sprachliche Ganzheiten, Sätze) sollten semantisch-strukturelle Zusammenhänge herausgefunden (Präpositionen als Eselsbrücken für Rektion) und die Lerner für einen vollständigen Satz und die dafür erforderliche Struktur sensibilisiert werden.

In den Jahrgangsstufen 3/4, ggf. schon eher, sollte das Interesse der Lerner am **Knacken der angeeigneten Ganzheiten** befördert (i. e. Grußformeln, Arbeitsanweisungen, Redemittel, wie sie

zu Sprechakten des sich Vorstellens, des Erzählens über Hobbys und bevorzugte Dinge, des Nachfragens, des Signalisierens des Nichtverstehens usw.) und **Neuzusammensetzung bzw. Variation** eingefordert werden.

Auf den "sprachlich fortgeschrittenen Ebenen" (beginnend in den Jahrgangstufen 5/6, 7/8 Sek.I) wird **Textarbeit** zunehmend in den Dienst kommunikativer Ziele des SaZ-Unterrichts gestellt. Die Lerner sollen fähig werden, geschriebene Texte eigenständig zu verstehen; das Verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen. Die Aufgaben sollten auf die gezielten Entnahme von Informationen, von Wortgeländer und Schlüsselbegriffen zur Vorbereitung einer Präsentation fokussieren.

Die Sprachbetrachtung wird unter dem Aspekt der Sensibilisierung für Sprachmittel und deren Funktion in komplexeren Satzstrukturen fortgesetzt. Dabei werden **Strukturen in Abhängigkeit von der Frequenz ihres Gebrauchs** (frequency of exposure) **Gegenstand sprachlicher Reflexion**. Die Sensibilisierung für Vollständigkeit von Sätzen und die dafür erforderliche Struktur ist bis in die Sek. II fortzuführen.

4. 3. 2. Textarbeit

Textarbeit beginnt eigentlich parallel; im Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht als Witaj-Sprache und gleichzeitig ebenfalls im bilingualen Unterricht. Während im Sprachunterricht Lektionstexte bearbeitet werden, sollen über Hör- oder Lesetexte z. B. Sachkundeeinhalte, aber auch Inhalte mathematischer Aufgabenstellungen (Textaufgaben) erschlossen werden.

Weitgehende Einsprachigkeit (partielle Immersion) bei der Textarbeit ist in der Primarstufe nur machbar, wenn die Lesetexte im Sprachunterricht und Sachunterricht entsprechend gestaltet (adaptiert) und entlastet (vereinfacht) sind. Zweckmäßig ist die visuell gestützte Entlastung. Einsprachige Texte müssen zudem geschickt "eingefädelt" werden (Butzkamm).

Einführung / Hinführung zum Text von der Aufgabenstellung: Žinsa comy ...; über die Hypothesenbildung: Co južo wó kšetku wěmy...; bis zur eigenständigen Produktion: Co sy wunamakal/-a, žo kšetk bydli, wulicuj!

Selten vorzufinden sind sprachstandsgemäße Lesebuchtexte bzw. Sachkundelektionen; als besser geeignet erscheinen Texte aus der Zeitschrift "Płomje".

Interessierte Lerner präparieren eine solche Lektion, indem sie vorher (bzw. unterrichtsbegleitend) in zweisprachige Vokabelverzeichnisse bzw. das Wörterbuch hineinschauen. Die Präparierung (präjudizierende Beschäftigung mit dem Text) sollte generell obligatorisch sein; für einsprachigen SaZ-Unterricht für Lerner deutscher Herkunftssprache ist sie eine unabdingbare Form sprachlicher Vorentlastung. Bei günstigen Verhältnissen (Motivation und ein Sprachstand der Stufe 0/1 [Witaj-Kita + sprachlich interessierte Seiteneinsteiger) kann mit entsprechenden Stützpraktiken weitgehend einsprachiger SaZ-Unterricht für das Witaj-Schülerklientel relativ erfolgreich sein.

Textarbeit ist jede intensive mündliche oder schriftliche Beschäftigung mit Texten, mit ihren Inhalten und dem darin enthaltenen Sprachmaterial (auch grammatische Implikationen).

Die folgende schematische Darstellung zeigt die Ziele der Textarbeit; die Schwerpunktsetzung im Unterricht folgt dabei den sprachlichen Lernzielen.

4. 3. 3. Texte als Grundlage für Spracherwerb, Information und Sprachverwendung

Text im SaZ //BILI(V)SFU sind als Grundlage für

Spracherwerb	Information	Sprachverwendung
<p>Entwicklung/Erweiterung von Sprachwissen/ Sprachkönnen</p> <p>Lexik, Grammatik i. e. Sprachbetrachtung, Strukturen, Funktionen (Register, Konnektion, Kohärenz ; Idiomatik/Phraseologie etc.)</p>	<p>Vermittlung; Verstehen von fachspezifischen Inhalten</p> <p>Segmentieren/Analysieren Aufbau etc.</p> <p>Informationsentnahme/ Verwendung</p>	<p>Modell für Verbindung von Inhalt/ Form, Versprachlichung von Gedanken / Absichten,</p> <p>adäquate Textsorte/n, Textkohärenz, Bedeutungszusammenhang</p> <p>mdl./schrftl. Produktion</p>

Textarbeit kann in unterschiedlicher Weise vor sich gehen, z.B.

- lehrer- und lernergesteuert (d.h. selbstständig),
- hörend (ohne Textvorlage), hörend und mitlesend,
- lesend,

Texte sind jahrgangsstufengemäß auszuwählen

Spracherwerb

Lexik	Grammatik
<p>1. Gruppierung nach Absätzen/Abschnitten maximal 10 Lexeme/Einheit (lernpsychologische Gründe)</p> <p>2. Überschriften finden</p> <p>3. Schlüsselwörter der einzelnen Absätze herausfinden und aufschreiben (note taking/note making) > Verben/Prädikate, Ergänzungen/ Subjekte, Objekte, Angaben/Adverbiale je einzeln, später gekoppelt erfassen > Kontextbezug herstellen, ggf. erläutern und begründen > unbekannte Lexeme im Wortfeld klären (unter Zuhilfenahme des Kontextes und bekannter Lexeme)</p> <p>4. Übungen (Festigung, Wiederholung, Anwendung)</p> <p>In der produktiven Phase Schlüsselwörter zu ganzen Sätzen ergänzen bzw. vervollständigen und vortragen lassen (Präsentation)</p>	<p>1. Kurzwiederholung bereits bekannter textrelevanter grammatischer Implikationen</p> <p>2. Kennzeichnung von Verben/Prädikaten > Ergänzungen/Subjekte, Objekte, Angaben/Adverbiale als textspezielle satzkonstituierende Phänomene des einfachen Satzes (S/Nom-V/P-O/Akk -Angabe/Adverbiale)</p> <p>> Dabei grammatische Implikationen des Textes beachten (Was gibt der Text her?) und schulstufengemäß bzw. sprachstandsgemäß auswählen</p> <p>3. Entlastung, Auflösung komplexer Strukturen Strukturverkürzungen zur Offenlegung syntaktisch-morphologischer Strukturen und deren Funktion (Bedeutung von Textproben)</p> <p>Markierung von Valenzen und Abhängigkeiten; Verbindungen (Kongruenzen) und Verbindungsgliedern (Konnektoren)</p> <p>Übungen unterschiedlicher Formen entsprechend den herausgefundenen Modellen für Verbindung von Inhalt/ Form (Versprachlichung von Gedanken / Absichten, Bedeutungszusammenhängen mit kognitiv-konzeptuellem Kern (heuristischer Sprachgebrauch ab Klassenstufe 5)</p>

Ablauf der Arbeit im Bereich der Information, d.h. des Inhalts (Lexik) als Einstieg in die Beschäftigung mit relevanten Sprachmitteln und deren Textfunktion (Grammatik)

Information

Schema / Matrix

Information
Vorinformation (<i>Gespräch</i>)
Vorwissen // Vermutungen
Hypothesenbildung ausgehend von Überschrift, Untertitel, Bild etc. (Notieren)
I. Globale Informationsentnahme
(1. <i>Lesen, Segmentieren, Analysieren, Kennzeichnen, Notieren</i>)
Texterschließung durch Sprachwissen, intuitives Erfassen der grammatischen Grundordnung (grammatische Strukturen) Inferieren von Bedeutungen mit Hilfe des Lexikwissen (Semantik), Satzmusterwissen (syntaktische Struktur) und des Dependenz- und Valenzwissens; Fokussierung von Sprachmitteln und ihrer Funktion mit dem Ziel der <ul style="list-style-type: none"> • Hypothesenüberprüfung • Identifikation von Schlüsselwörtern, -inhalten
II. Detaillierten Informationsentnahme
(2. <i>Lesen, ergänzendes Kennzeichnen, Notieren, Zusammenfassen</i>)
Ergänzung bisher entnommener Informationen, Einbezug von Gesamtkontext, impliziter Bedeutungen, Mitgemeintem etc.
III. Präsentation des ganzheitlichen Textverstehens
SPRACHVERWENDUNG (Übung) ist die Voraussetzung für die Bewusstmachung von Sprach- und Sachwissen und gleichzeitig ihr Resultat. Verbalisierung von Sprach- und Sachwissen bildet die Grundlage für das Sprachhandeln. Sie sollte mündlich und schriftlich erfolgen.

Sprachverwendung

textgebunden	Mittel	textunabhängig
Wiederholung Einsatz-/Ergänzungsaufgaben Rekonstruktionen mit/ohne Text-Wortgerüst Zusammenfassung Wiedergabe	Verstehensfragen Textauslegung Stellungnahme Vergleich Wertung (Pro/Contra) usw.	Bearbeitung von Zusatztext(en) Eigentext(e) anfertigen

(Textarbeit, <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Textarbeit>)

Bei der Textarbeit kann die Witaj-Lehrkraft damit rechnen, dass die sich entfaltenden Fähigkeiten im Textverständnis und im Erstellen eigener Texte eine zunehmend **wache Haltung gegenüber der Struktur der Zweitsprache** befördern. Deren fortlaufende Verwendung veranlasst die Lerner zur genaueren Wahrnehmung, zum Kategorisieren, Vergleichen, mehr oder weniger willkürlichen Umordnen. Auf diese Weise werden Gewahrwerden und dauerhafte Bewusstheit aktuell weiter miteinander verkoppelt (Bredel et al. Deutsch-Didaktik, 847).

SaZ-Sprachunterricht in der Primarstufe sollte seinem Wesen nach handlungsorientierter und schülerorientierter Sprachunterricht sein. So wird **Sprache** selbst zum **Gegenstand des Handelns**, indem die Schüler mit den Elementen der Sprache und den Beziehungen zwischen diesen Elementen spielend umgehen können. Der operative Umgang mit Sprachmitteln, das Hantieren nach dem Baukastenprinzip, das Puzzeln und Legen, das **"Begreifen"** von Sprachstrukturen fördert die Verbindung ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung des Sprachgefühls für einen kompletten Satz und um die Kombinationsmöglichkeiten seiner Strukturelemente steht.

4.4 . Impulse der Didaktik des muttersprachlichen Deutschunterrichts

Bei der Verkopplung von aktueller Gewährleistung und dauerhafte Bewusstheit (Einheit von Erwerb und Bewusstmachung) gewinnen Impulse aus anderen Didaktiken einen besonderen Stellenwert, hier die Impulse der **Didaktik des muttersprachlichen Deutschunterrichts**. Dabei spielt **der Leseunterricht** in der Primarstufe in der Zweitsprache eine bedeutende Rolle:

1. Die Fähigkeit zur korrekten Lesetechnik ist eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für die Entwicklung des Leseverständnisses; viele Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten, die anscheinend gut abschneiden bei standardisierten Tests in den ersten Schuljahren, erfahren in der 4. Klasse einen Leistungsabfall („grade 4 slump“), wenn bei den standardisierten Tests der Schwerpunkt stärker **auf das sinnentnehmende Lesen** als auf die korrekte Lesetechnik gelegt wird.

2. Der effektivste Weg zur Förderung der Lesetechnik verbindet umfangreiche und vielfältige Beschäftigung mit bedeutungsvollen Drucktexten **mit explizitem und systematischem Unterricht** im Wahrnehmen der Phoneme und der Laut-Buchstaben-Beziehung.

3. Ein systematischer Unterricht in der **Lautierung** kann Zweitsprachler befähigen, gedruckte Wörter in ihrer Zweitsprache bis zu einem relativ hohen Niveau zu erkennen und lautgerecht zu lesen, ungeachtet der Tatsache, dass ihre Kenntnisse in der Zweitsprache noch begrenzt sind. Die Fähigkeit zur korrekten Lesetechnik führt aber nicht automatisch zum Leseverstehen oder zu anderen Fertigkeiten in der Zweitsprache.

4. Die Reihenfolge des Leselernens in einem bilingualen Programm (zuerst die Erstsprache / zuerst die Zweitsprache / Erst- und Zweitsprache parallel) erlaubt allein keine zuverlässige Vorhersage der späteren Leseentwicklung oder des schulischen Weiterkommens.

5. Nach den Anfangsklassen hängt das Leseverstehen vor allem davon ab, wie viel die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lesen. Häufiges Lesen vermittelt einen breiten Wortschatz, der übereinstimmend als wichtigste Vorbedingung für die Lesefähigkeit betrachtet wird: psychometrisch ausgedrückt sind Wortschatzkenntnisse nicht von Leseverstehen zu unterscheiden.

(Cummins, http://www.laga-nrw.de/data/cummins_debatte_ber_spracherziehung.pdf.)

In einem Immersionsprogramm und besonders im SaZ-Unterricht muss zudem viel, mehr als an einer Regelschule **geschrieben** werden. Swain weist dem Schreiben 4 Hauptfunktionen für den schulisch vermittelten L 2-Erwerb zu:

1. Inhaltsbezogene Übung in der Anwendung vorhandener Ausdrucksmittel und Automatisierung des Sprachgebrauchs
2. Gebrauch von Redemitteln zum Zweck des Hypothesentestens
3. Einholen von Rückmeldungen zur Verständlichkeit und sprachlichen Korrektheit des Produzierten
4. Gewährwerden in Bezug auf die sprachlichen Phänomene, über die man funktional noch nicht hinreichend verfügt. (Zydati, 144)

Das **Paradigma des Deutschunterrichts** als Verbindung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation ist besonders geeignet, um im Umgang mit Texten und Medien fachübergreifend **Sprachproduktion zu generieren**. Bereits in der Primarstufe können die Witaj-Lerner auf diese

Weise aus Texten bzw. Bild/Texten und einfachen narrativen Texten bzw. Lesebuchgeschichten Ergebnisse festgehalten. Sie beginnen mit dem **sinnentnehmenden Lesen** am einfachen Satz.

Synergieeffekte des didaktischen Paradigmas des Deutschunterrichts zur Didaktik des bilingualen (Vor)Sachfachunterrichts ergeben sich in dem Sinne, dass nunmehr im Fach Sorbisch (Wendisch) als **SaZ** und im bilingualen Sachfachunterricht ähnliche deduktiv-hypothetische Verfahren in den Vordergrund rücken – die auch für das Entdecken von Regeln zur Verwendung zielsprachlicher Strukturen relevant sind - im einzelnen:

- Information entnehmen // Ermittlung von Schlüsselbegriffen
- Beschreiben von Inhalten // Quellenauswertung
- Annahmen. Hypothesen aufstellen
- Hypothese mit Weltwissen abgleichen
- Ergebnisse bewerten // interpretieren und festhalten
- Konzepte, Regelmäßigkeiten // historische Abläufe formulieren (Schlemminger, 45)

Die Beherrschung deduktiv-hypothetischer Verfahren wird dabei zum Kriterium kognitiv-konzeptuellen Sprachhandelns und zielsprachlicher Effizienz des schulischen bilingualen Lehrens und Lernens.

5. Einsichten und "Gespür" für die regelgemäße Struktur der Sprache. Das konstruktivistische Prinzip als Bindeglied zwischen Erwerb und Bewusstmachung

Die Verzahnung von Sache und Sprache in bilingualen unterrichtlichen Arrangements hebt auf den Mehrwert des natürlichen Spracherwerbs (Natural Approach) unter artifiziellen Bedingungen ab. Wie bereits erwähnt, reichen dennoch die Kontaktzeiten zur Zielsprache im Immersionsklassenraum nicht aus, um die Potenzen des natürlichen "freien" Erwerbs voll zur Entfaltung zu bringen; noch weniger dazu, dass sich Witaj-Lerner die komplexen Eigenschaften des Lerngegenstandes SaZ als Witaj-Standard im Selbstlauf aneignen. Im SaZ-Unterricht ist deshalb eine andauernde Relation zwischen Unterricht und freiem Erwerb herzustellen, die auf die **Synchronisation des gesteuerten und ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs** (HDaZ. 41) hinausläuft. In jedem Fall gilt es, die Beziehungslosigkeit zwischen Unterricht und freiem Erwerb zu überwinden und ein Gegeneinander der Erwerbs- und Lernrichtung zu vermeiden (Bredel et al. Deutsch-Didaktik, 607).

Wenngleich noch nicht endgültig geklärt ist, wie sich die Synchronisation des gesteuerten und ungesteuerten Erwerbs der sorbischen (wendischen) Sprache gestalten lässt, so belegen empirische Untersuchungen in Berliner Gesamtschulen für den Lernbereich DaZ, dass **eine sprachsystematische Förderung, die grammatische Strukturen explizit vermittelt und trainiert**, bei Kindern nichtdeutscher Herkunft mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache dringend erforderlich zu sein scheint (HDaZ, 41). Das sich daraus ableitende erste Erkenntnisinteresse lässt sich auf die Frage bringen: Beeinflusst Grammatikunterricht (formfokussierter Unterricht) Geschwindigkeit und Beherrschungsgrad (rate) und/oder den Lernweg (route) des (Fremd)Spracherwerbs? (Rabe, 24) Und weiter: Ist diese Fragestellung auf das Lernen von SaZ mit den bei Witaj-Kindern vorhandenen Schwierigkeiten in der sorbischen (wendischen) Sprache übertragbar?

Bisher erzielte Forschungsergebnisse belegen, dass bestimmte unterrichtliche Verfahren einen Unterschied beim Spracherwerb bewirken. Ein Sprachunterricht, der kommunikative und formfokussierende Anteile **ausbalanciert**, wird günstiger beurteilt als starke Versionen nur kommunikativen oder nur formfokussierenden Unterrichts. Dabei scheint die **Verbindung von expliziter Kognitivierung und implizitem Lernen (Erwerb)** der alleinigen expliziten Instruktion oder dem alleinigen impliziten Lernen überlegen zu sein (Rabe, 24).

Während die natürliche Reihenfolge von sprachlichen Entwicklungsstufen durch formfokussierenden Unterricht als nicht beeinflussbar erscheint (Pienemann, Diehl et al.), könnte formfokussierender Unterricht zum rechten Zeitpunkt (sic!) bewirken, dass Lernende womöglich schneller auf den natürlichen Entwicklungsstufen vorankommen.

Vermittels von Einsichten und "**Gespür**" für die regelgemäße Struktur der Sprache sollen Sprachverstehen und Sprachgebrauch gefördert werden. Der Beitrag des formfokussierten Unterrichts zur Ausbildung dieses "Gespürs" scheint hinsichtlich der verschiedenen Grammatikbereiche zu divergieren. Während formfokussierter Unterricht eher den **Erwerb lexikalischer Merkmale**

stützt und auch dort besonders effektiv zu sein scheint, wo Sprachen regelmäßig funktionieren (Kongruenz, Rektion, Flexion), kann bei der **Syntax** vermutlich auf die den Erwerb beeinflussende Universalgrammatik (Rabe, 25) zurückgegriffen werden. Der Erwerb syntaktischer Strukturen entsprechend der natürlichen Reihenfolge bildet demnach auch den Ansatzpunkt zur Formfokussierung lexikalischer Strukturelemente im Satz. Die explizite Vermittlung sprachlicher Regelmäßigkeiten und deren Training soll das Handlungswissen bereitstellen, das es erlaubt, auftretende sprachliche Probleme **operativ** zu lösen (Bredel et al. Deutsch-Didaktik, 826) Als sprachtheoretische Basis für die Synchronisation des gesteuerten und ungesteuerten Erwerbs der sorbischen (wendischen) Sprache wird eine funktionale Grammatikauffassung präferiert; die zu beschreiben sucht, wie Form und Funktion der Sprache einander bedingen. Methodisch leitet sich für Witaj-Sprache daraus ab, dass von Anfang an die Verbindung von deklarativen und prozeduralem Wissen (Handlungswissen) Wert gesucht wird.

Dabei gilt bereits für Witaj-Grundschüler das **konstruktivistische Prinzip der Sprachentfaltung**. Das bedeutet, dass sie für bereits im Ansatz erworbenes Sprachenkönnen im Unterricht Witaj-Sprache sensibilisiert werden. Es geht also nicht vordergründig um die Vermittlung einer grammatischen Terminologie oder expliziter Regeln, sondern um die zunehmend bewusste **Wahrnehmung** von und den bewussten **Umgang mit sprachlichen Strukturen**.

Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht auf dem SaZ-Level sollte sich daran orientieren, was auf dem Wege der **Sprachwahrnehmung** bzw. des sich Gewährwerdens sprachlicher Vollständigkeit und Zusammengehörigkeit (**Language awareness**) z. B. des Sprachgefühls für die Vollständigkeit von Aussagen und Fragen (Sätzen), bereits in mentale Sprachlandkarten hinein gelangt ist und darauf aufbauen.

Ein hierfür besonders geeignetes Unterrichtsverfahren in der Primarstufe ist der **operationalisierte Grammatikunterricht** nach H. Glinz. Die Sprache soll nach dem Baukastenprinzip zum Gegenstand eines handelnden, experimentellen und entdeckenden Unterrichts werden, bei dem die Witaj-Kinder die Sprache nicht nur thematisch relevant gebrauchen, sondern auch betrachten und darin enthaltene Strukturen entdecken (HDaZ, 41).

Dieser konstruktivistische Ansatz orientiert sich an den von Glinz bestimmten operationalen Verfahren der Umstell-, Ersatz-, Weglass- und Klangprobe und modifiziert dieses nach dem Satzbaukastenprinzip. Vor allem ermöglicht er, dass sich der SaZ-Unterricht den Einsichten der modernen Sprachwissenschaft, hier besonders der Valenz- und Dependenzgrammatik öffnet, indem die Witaj-Lerner ihr Verhältnis zur Sprache, ihren Gestaltungswillen, ihre Einsichten "durch eigenen Umgang mit der Sprache erwerben" (Bredel et al. Deutsch-Didaktik, 817)

Ausgangspunkt dieser Art von Sprachunterricht sind ganze nach Maßgabe von H. Glinz authentische Texte, wenngleich deren Präparation als passfähige Beispielsätze sich nicht immer vermeiden lässt. Die Ergebnisse – hier die sprachlich-funktionalen Strukturen können graphisch bzw. mittels Magnet- oder Bausteinanordnung festgehalten werden. Dabei stehen die Glinz'schen Proben in direktem Zusammenhang mit den psycholinguistisch so bedeutsamen **"begreifbaren" Strukturelementen**: Durch die Klangprobe werden Texte in Sätze segmentiert. Mit der Verschiebeprobe bzw. Ersatz oder Einsatzprobe können die jeweils erforderlichen Segmente im Satz bewegt werden (Füllung von Leerstellen, die das Verb um sich herum eröffnet) bzw. lassen sich die relevanten Strukturelemente des Satzes herausfinden. Die erforderlichen **Ergänzungen** und **Angaben** konstituieren Sätze, welche dann in ihren Dependenz- und Valenzrelationen komplett sind (Bredel et al. Deutsch-Didaktik, 818)

Die Nutzung des **"operativen"** Grammatikunterrichts auch für die Aneignung der Zweitsprache hebt auf Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung ab, nach der Zweitsprachenerwerb wie Erstsprachenerwerb in Phasen abläuft. Die Phasen sind sequentiell geordnet; sie gehorchen einer chronologischen Reihenfolge. Entsprechend erfolgt die Bearbeitung des sprachlichen Inputs; der Lerner nimmt nur das auf – was er auch aufzunehmen in der Lage ist. Äußere Faktoren können die Reihenfolge der Sprachentwicklung nicht verändern – auch der Grammatikunterricht nicht – wohl aber kann der Grammatikunterricht die Bewegung der chronologischen Reihenfolge in sich aufnehmen. Genau das tut der "operative" Grammatikunterricht, indem er das Theorem der schrittweisen Füllung von Leerstellen aufgreift, dessen Schrittfolge durch die Valenz abgebildet bzw. bestimmt wird. Die Chronologie der Erwerbsreihenfolge wird durch **Bewegungsrichtung des Erwerbs der Sprachmittel** entsprechend der Valenzgrammatik "aufgenommen". Dadurch werden

implizite Lernmechanismen bedient. Entscheidend aber bleibt der **Input, der mental verarbeitet wird**. – die Zeit **"time on task"** in der das Gehirn die betreffende Sprache bzw. Information **verarbeitet**. Das **Baukastenprinzip** beeinflusst dabei nachhaltig die Verarbeitungstiefe.

Ist eine kritische Masse an sprachlichen Erfahrungen vorhanden, beginnt die Produktion (Verhältnis vom Verwenden zum Verstehen 1: 1000)

1. Einzelwörter, chunks, ganze Wendungen
2. Eigene Regelanwendung bei der Strukturierung der Sprachmittel, Unsicherheiten, turbulente chaotische Phase (**Gehirn dröseln sich aus Beispielen die Regeln heraus**)
3. Stabilisierung der Sprache, Angleichung an Zielsprachengewohnheiten (Bleyhl, 5-23)

II. Prinzipien curricularer Planung für den SaZ-Unterricht

1. Die Synthese von Spracherwerb und Sprachlernen als spezifisches Merkmal immersiver Unterrichtskonzepte

Unterrichtlich vermittelter Spracherwerb ist weder mit dem natürlichen Zweitspracherwerb (wie ihn Migranten außerhalb der Schule erfahren) noch mit einer zweisprachigen Erziehung (wie sie Kinder in einer bilingualen Familie durchlaufen) identisch. Dennoch wird durch den Erwerbsansatz versucht, die Wirksamkeit von **"ratiomorphen Prozessen" (Zydatiř)** des natürlichen Zweitspracherwerbs (Natural Approach) zu nutzen, um den Spracherwerb im Unterricht zu stützen. Insofern sind Immersionsprogramme Formen des vertieften Zweitspracherwerbs. Dabei besteht in der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung weitgehend Konsens darüber, dass unter institutionellen Bedingungen gänzlich ungesteuerter Spracherwerb nicht möglich ist. Spracherwerbskonzepten, die sich an einer Philosophie eines (vermeintlich) „ungesteuerten“, gewissermaßen „naturwüchsig“ entfaltenden Spracherwerbs orientieren, wird in der Literatur eine Absage erteilt. Die Kontaktzeiten sind viel zu gering, um die ratiomorphen Prozesse des natürlichen Erwerbs umfassend zu aktivieren.

Das spezifische Merkmal des bilingual-immersiven Bildungskonzepts Witaj ist deshalb nicht in erster Linie der sich im Selbstlauf vollziehende natürliche Erwerb der sorbischen (wendischen) Sprache, sondern die **Vernetzung von Sprachlernen und Spracherwerb, die als Integration von Erwerb und Bewusstmachung** im Unterricht umzusetzen ist.

Im Folgenden sollen die **grundlegenden Prinzipien curricularer Planung** dargestellt werden, wie sie für die Vernetzung von Sprachenlernen und Spracherwerb beim integrierten Sach- und Sprachlernen (auch CLIL) gelten. Die Planungsprinzipien immersiver Lernarrangements schließen dabei sowohl den systematischen, lehrgangsgesteuerten Sorbisch-(Wendisch-)Kurs auf dem SaZ-Level als auch den bilingualen (Vor)Sachfachunterricht (BILI(V)SFU) ein. Dabei geht es vor allem darum, den ganzheitlichen Ansatz von SaZ + BILI(V)SFU zu erläutern.

Im Witaj-Kontext umfasst die curriculare Planung konkret den Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht - hier (Witaj-Sprache) auf SaZ-Level (2 Stunden parallel zum muttersprachlichen Deutschunterricht bzw. zusätzlich zum bilingualen Regelunterricht) **und** den über alle 6 Schuljahre entsprechend dem Curriculum der Primarstufe angelegten bilingualen Regelunterricht in bestimmten Fächern, wie Sachkunde und Mathematik (BILI(V)SFU) mit einem Anteil von ca. 50% des Regelunterrichts. Dabei sieht sich der SaZ-Unterricht in der Aufgabe, die **sprachlichen Voraussetzungen** (Kernkompetenzen) für den bilingualen Unterricht zu schaffen (Propädeutikum).

Dazu folgt der systematische SaZ-Kurs **einerseits** dem am primären Curriculum ausgerichteten Ausbau des Wortschatz- und Struktureninventars bzw. der zunehmenden Verfügbarkeit pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten in Bezug auf Darstellungsverfahren, Mitteilungsabsichten und den Ausdruck semantisch-logischer Beziehungen (academic skills) und **andererseits** der gegenstandsorientierten Berücksichtigung der sprachlichen Anforderungsprofile für Sachkunde und die übrigen Lernbereiche des primären Curriculums sowie perspektivisch des in der 5. und 6. Klasse beginnenden Sachunterrichts in Fächern wie Geschichte.

In der Grundschulpädagogik setzen sich dabei immer stärker curriculare Konzepte durch, die die Inhalte des vorfachlichen Unterrichts ganzheitlich zu vernetzen suchen. Diese sind in geradezu

idealer Weise für immersive Lernarrangements geeignet. Dabei hat sich der Ansatz bewährt, generell auf „narrative Prinzipien“ der Unterrichtsführung zurückzugreifen.

2. Identifikation themenverbindlicher sprachlicher Lernziele

Ein sprachdidaktisch zu reflektierendes Immersionskonzept setzt eine sorgfältige inhaltlich wie linguistisch perspektivierte Planung sowie koordinierende Absprachen seitens der an dem Unterrichtsvorhaben beteiligten SaZ und BILI(V)SFU-Lehrkräfte voraus, die die **sprachlichen Anforderungsprofile für die bilingualen Lernbereiche des primären Curriculums** gegenstandsorientiert sequenzweise berücksichtigen. Der SaZ-Unterricht (Witaj-Sprache) ist dabei Dienstleister, ist sprachliches Propädeutikum für den bilingualen (Vor)Sachfachunterricht. Vom sprachlichen Vorlauf, den der SaZ-Unterricht unter anderem in der Diskurskompetenz schafft, hängt maßgeblich der Erfolg des bilingualen Unterrichts ab. Da die Witaj-Lehrkraft in der Regel sowohl SaZ-Unterricht als auch bilingualen (Vor)Sachfachunterricht erteilt, dürfte diese Abstimmung relativ unproblematisch sein.

Ohne spezifische sprachliche Kenntnisse im Wortschatz und Struktureninventar und ohne die Verfügbarkeit von Fähigkeiten in Bezug auf Darstellungsverfahren, Mitteilungsabsichten und den Ausdruck semantisch-logischer Beziehungen sind die meisten Inhalte des primären Curriculums in sorbischer (wendischer) Sprache funktional überhaupt nicht zu bewältigen. Es muss bei den beteiligten Lehrkräften darüber Klarheit herrschen, dass bestimmte sprachliche Lernziele für das jeweilige Thema des bilingualen Unterrichts **obligatorisch** sind, weil ohne diese sprachlichen Mittel keine Inhalte transportiert werden können. Obligatorische sprachliche Lernziele müssen zumindest ansatzweise **im Vorab** im SaZ-Unterricht eingeführt werden. Die Vertiefung und Übung übernimmt der bilinguale Unterricht.

Der **Kernbereich** dieser verbindlichen sprachlichen Lernziele (**Kernkompetenzen**) eines Themas bzw. einer Sequenz ist über eine entsprechende Gegenstandsanalyse **g e m e i n s a m** durch die am SaZ-Unterricht + BILI(V)SFU beteiligten Lehrkräfte festzustellen. Sache und Sprache werden für alle Beteiligten sichtbar miteinander **verzahnt**. Das ist die Voraussetzung für das Gelingen von bilingualen unterrichtlichen Arrangements.

Dabei ist die Abstimmung der verbindlichen sprachlichen Lernziele gegenstandsgerecht sowie ziel- und adressatenbezogen für beide Komponenten der immersiven Lernarrangements, für den SaZ-Unterricht und für den BILI(V)SFU vorzunehmen. Erst das sprachliche Üben im Doppelpack sichert den bilingualen Lernerfolg.

Die **Abstimmung zwischen SaZ und bilingualem Sachfach** ist wie folgt herzustellen:

1. Zuerst werden die in den Sachfachunterricht einzubringenden Materialien (u. a. Texte, Abbildungen, Grafiken, Diagramme und Experimente) von beiden Lehrkräften einer inhaltlichen und linguistischen Sachanalyse unterzogen, damit die unabdingbaren (obligatorischen) sprachlichen Lernziele mit besonderer Unterstützung der SaZ-Lehrkraft so präzise wie möglich bestimmt und ausformuliert werden können.

2. Dann können diese von der SaZ-Lehrkraft nach Möglichkeit gegenüber dem bilingualen Sachthema bzw. der Sequenz **vorab** in den SaZ-Unterricht eingebracht werden. Der Ansatz, dabei generell auf „narrative Prinzipien“ der Unterrichtsführung zurückzugreifen (*storyline approach*), erleichtert das durchgehende sprachliche Verschränken der sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Themenbereiche des bilingualen Unterrichts und ihre sprachliche Realisierung im Vorab in SaZ. Die frühe Einführung entsprechender Arbeitsformen mit Texten, wie das informationsentnehmende Lesen, hilft hier weiter. Durch den übergreifenden Einsatz narrativer Prinzipien kann schrittweise auf altersgemäß entwickelte Vorformen der Literalität in der gesprochenen Sprache, wie das Vorlesen von Geschichten, der diskursive Umgang mit Bilder- bzw. Kinderbüchern, Kenntnisse von Reimen und Liedern zurückgegriffen werden. Semantisch differenziert können Dingen, Vorgängen und Eigenschaften benannt werden. Auch erste Ansätze des Paraphrasierens und Aushandeln von Bedeutungen (Co dej to byś? // Co to jo?) sind denkbar. Gestuft wird in der Interaktion mit dem Witaj-Lerner die Syntax aufgebaut. Das Versprachlichen von Ereignissen (narrative Darstellungsweise) fordert zudem ohne Druck zum Ausprobieren von bereits angeeigneten Sprachmitteln heraus.

Bestimmte sprachliche Lernziele können auch in der sprachlichen Interaktion implizit fokussiert werden, wie es so ähnlich auch in der Interaktion von Erwachsenen und Kind im Kontext des

Erstspracherwerbs geschieht (so genanntes *motherese* oder „Mutterisch“) (Coš lubjej mloko abo tej?) Die herausgeforderte Antwort befördert dabei wenigstens die Aneignung der entgegengestellten Lexeme.

3. Ungesteuerter Erwerb im SaZ-Unterricht bzw. bilingualen Unterricht

Ungesteuerter Spracherwerb im Unterricht meint generell „Eintauchen in die Zielsprache“, meint möglichst hohe Kontaktzeiten mit der Zielsprache resp. eine hohe Frequenz des der Zielsprache Ausgesetztseins, um die Wirkungen des ungesteuerten natürlichen Spracherwerbs (Natural Approach) wenigstens im Ansatz auslösen zu können. Insofern **gilt die durchgängige Verwendung von Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache in der sprachlichen Interaktion zwischen Lehrkraft und Lerner als wichtigstes Unterrichtsprinzip** bilingual immersiver Unterrichtsarrangements schlechthin. Soll Immersion wirklich gut funktionieren, so müssen hierbei einige **Regeln** eingehalten werden:

1. Voraussetzung für das Funktionieren von Immersion ist eine **sehr hohe Sprachkompetenz** der Immersionslehrkräfte, um nach Möglichkeit alle Sprach- und Sachfachinhalte auf Sorbisch (Wendisch) vermitteln zu können. Sie stehen vor der Aufgabe, auf alles, was im Unterricht passiert, auf Sorbisch (Wendisch) zu reagieren; falls erforderlich, Paraphrasierungen vorzunehmen und das gesamte Inventar sprachlicher Entlastung bzw. Vereinfachung einzusetzen. Die Lehrkräfte sind zugleich veranlasst, Sprach- und Sachfachlehrmaterialien in Sorbisch (Wendisch) zu entwickeln, die für die Umsetzung des Immersionsmodells Voraussetzung sind. Basis dafür sind die gültigen Rahmenlehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 des Landes Brandenburg.

Zugleich sind die Immersionslehrkräfte selbst das wichtigste sprachliche Beispiel für die Witaj-Lerner. Auch unter diesem Aspekt ist auf normgerechte Prosodie bzw. Aussprache zu achten. Dazu zählt besonders die Berücksichtigung des Ut (ó) und des stummen W (w).

2. In den ersten Unterrichtstagen werden die Kinder mit dem Schulalltag vertraut gemacht und dabei an die Unterrichtssprache Sorbisch (Wendisch) gewöhnt. Da Schule für jedes Kind etwas Neues ist – unabhängig davon, ob es die Witaj-Kita (sorbisch-(wendisch-)sprachige Gruppe im Kindergarten) besucht hat – "stören" sich die Kinder auch an der neuen Sprache – am Sorbischen (Wendischen) nicht weiter (Piske/Burmeister, 133).

3. Motivationsfördernde Aktivitäten aus dem herkömmlichen Frühbeginn, wie **Reime, Lieder, Spiele** und auch viele **Total-Physical-Response-Übungen** (feste Immersionsphasen) stützen den Gewöhnungsprozess, die in Sorbisch (Wendisch) als SaZ (Witaj-Sprache) und bilingualem Vorsachfachunterricht nach Maßgabe koordiniert werden und dabei ähnlich ablaufen sollten .

4. **Feste Routinen im Unterrichtsablauf**, darunter ein täglicher Morgenkreis mit immer wiederkehrenden Begrüßungsritualen sind **ein hilfreiches sprachliches Gerüst**. Sie geben dem Schulalltag eine **Struktur** und haben per se einen hohen Wiedererkennungswert für die Witaj-Lerner (Piske/Burmeister, 133)

5. Die Lerner werden dazu angehalten, frühzeitig **im Chor** kleine sorbisch-(wendisch-)sprachige **Reime mitzusprechen und Lieder mitzusingen**. Durch das chorische Mit- und Nachsprechen gewöhnen sie sich an die **Prosodie** der Zielsprache. Sorbisch (Wendisch) wird selbstverständlicher Klassenzimmeralltag.

6. Das **Nachsprechen** und **situationsadäquate (Re) Produzieren einzelner Vokabeln und formelhafte Phrasen** (zur Begrüßung, zum Abschied, zum Befinden usw.) ist wiederholt abzufordern, so dass ein gewisser Einschleifeffekt erreicht wird.

Damit der Unterricht funktioniert, müssen die Kinder zudem rasch einen (rezeptiven) **Schulbasiswortschatz** aufbauen, so z.B. die Bezeichnungen für die Dinge in der Schultasche, im Klassenraum, im Pausenhof und in der Sporthalle. So ist es für die Kinder wichtig zu wissen, dass sie für den Mathematikunterricht die "Drogi licenja" brauchen und nicht die "Fibla". Wenngleich das Lernen von Vokabeln von Anfang an nebenher erfolgt – und durch authentische für die Kinder

sinnvolle Situationen unterstützt wird, kommt die Witaj-Lehrkraft um den Aufbau von **Strukturen** nicht herum.

Es empfiehlt sich anfangs die ganzheitliche Aneignung sprachlicher Ganzheiten (Auswendiglernen) einzufordern. Kurze Texte, Reime, Gedichte, Grußformeln, Standardarbeitsanweisungen bzw. andere Redemittel nach dem Sprechaktprinzip „Was sagt man in bestimmten Situationen, um z. B. Verstehen bzw. Nichtverstehen auszudrücken, höflich um Wiederholung zu bitten usw.“ sind systematisch zu wiederholen bzw. auswendig zu lernen. Das „Knacken“ dieser sprachlichen Ganzheiten, Variation bzw. Neuzusammensetzung beginnt etwa ab Klassenstufe 3/4, wobei die Kinder dazu durch reflektierende Sprachbetrachtung ermutigt werden sollten.

Damit Immersion funktioniert, muss als ein weiteres Unterrichtsprinzip die **ständige Sprachstandsdiagnose** durch die Witaj-Lehrkraft gewährleistet sein. Das bedeutet, neben dem Einsatz des Sorbischen (Wendischen) als Arbeitssprache ständig den tatsächlichen **Erwerbsstand** der Sprache bei allen Unterrichtsaktivitäten bei der **Unterrichtsplanung** und bei der **Durchführung des Unterrichts** in Sorbisch (Wendisch) als Witaj-Sprache und im bilingualen Sachfachunterricht zu berücksichtigen – zu prüfen, inwieweit die Witaj-Lerner sprachlich „dranbleiben“ und zugleich gezielt an der **Sprachförderung** zu arbeiten.

Die Lehrkraft ist deshalb gehalten:

- das eigene Sprachhandeln ständig zu **reflektieren**,
- den sprachlichen Input ständig an den **Verstehensmöglichkeiten** der Kinder zu orientieren, um ihnen das Verstehen prinzipiell zu ermöglichen,
- die Arbeitssprache **angemessen, anschaulich und nicht zu komplex** zu gebrauchen und
- die **Muttersprache** bewusst als "Steigbügelhalter" des Decodierens des Sorbischen (Wendischen) einzusetzen (Piske / Burmeister, 131 – 150).

3. 1. Immersionsmethodeninventar

Die oberste Bedingung des bilingualen Arbeiten und Lernens ist, dass von Anfang an die Decodierbarkeit des Sprachfach- bzw. Sachfachinhalts (Witaj-Sprache, Sachkunde, Mathematik) gewährleistet ist. Die Kinder müssen verstehen können und gleichzeitig zur eigenständigen Sprachproduktion (Encodieren) angeregt werden.

In den ersten Wochen und Monaten in der Schule besteht die größte Herausforderung für die Immersionslehrkraft darin, **Inhalte** mit Mimik und Gestik, Körpersprache, Bildern, Fotos und Gegenständen so **anschaulich zu präsentieren**, dass der Lerner eine Beziehung zwischen dem Gesagten und dem Gezeigten sowie dessen Bedeutung bzw. dessen Funktion herstellen kann. Wir sprechen von der **Visualisierung** von Bedeutungen, die als grundlegendes methodisches Werkzeug über die gesamte Primarstufe hinweg und auch in der Sek. I eine wichtige Hilfe zur Überwindung vorhandener Verstehensbarrieren bildet. Schauspielerische Fähigkeiten auf dem Gebiet der Pantomime sind dazu besonders hilfreich.

"Sorbisch (Wendisch) wird zunächst ausschließlich **handlungsbegleitend** und in einem dem Lernenden unmittelbar ersichtlichen Kontext, d. h. kontextualisiert verwendet" (Piske/Burmeister, 134). Die Präsentation bzw. **Interaktion in einer bestimmten Situation** sollte nach Möglichkeit **selbsterklärend** und der Inhalt ohne Worte verständlich sein. Indem die Witaj-Lerner ganz genau zuschauen und aktiv mitmachen, begreifen sie, worum es im Unterricht geht (Sie kapieren die Situation. H. Wode). Seitenverkehrt dienen **Wiederholungen** (Wälzen) der zielsprachigen Bezeichnung der Situation und **Paraphrasierungen** als weitere grundlegende Werkzeuge zu gleichen Teilen der Aneignung relevanter sprachlicher Mittel. Sie stützen das Einschleifen von Wörtern und Wendungen und damit deren Verfügbarkeit. Auf diese Weise können die Witaj-Lerner auch strukturell komplexere Zielsprache leichter verstehen, noch dazu, wenn äußerungsbegleitende Mimik und Gestik sowie der Tonfall eindeutig sind, z.B. erste Dialoge: *Coš lubjeje mloko abo tej? Mloko? Hmm, to słoži. Pijom rad (a) mloko! Dobra jěza a piše se mě lubi.*"

Die Witaj-Lerner sollten im ersten Schulhalbjahr Gelegenheit haben, die sprachliche Interaktion auf Grund der mangelnden Sprachkenntnisse bzw. der noch vorhandenen Defizite in der Zielsprache auch zweisprachig ablaufen zu lassen: Das bedeutet, dass spontanes Sprachhandeln der Witaj – Lerner auch auf Deutsch erfolgen darf, während die Witaj-Lehrkraft möglichst nur Sorbisch (Wendisch) sprechen sollte um dadurch einen umfangreichen, **strukturell möglichst einfachen** –

jedoch nicht künstlich vereinfachen - **Input zu** liefern. Dabei darf sich die Immersionslehrkraft auch nicht davor scheuen, durch Hilfestellung und sanften Druck den Transfer ins Sorbische (Wendische) einzufordern – *Groń to pšosym hyšći raz serbski // Wumějoš to teke serbski? No, wopytamej to raz gromaže.*

Eine zusätzliche Möglichkeit, regel- und prosodiegemäßen sorbischen (wendischen) Input bereitzustellen besteht darin, dass die Lehrkraft alles, was sie tut, auf Sorbisch (Wendisch) **kommentiert** – laut auf Sorbisch (Wendisch) denkt: *Něnto wótrějom toflu. Trjebam městno , aby wjeliki dom nakresli(a) ...*

Wie H. Wode ausführt, führt hierbei ein **variantenreicher** und **im Kontext verständlicher Input**, der in Immersionsprogrammen über mehrere Jahre in ausreichendem Umfang präsentiert wird (**hohe Kontaktzeiten**), dazu, dass Spracherwerbsprozesse bei den Lernenden in Gang gesetzt werden, wie sie ähnlich beim Erwerb der Muttersprache (**Natural approach**) ablaufen. Wichtig: Auch die Fehlerkorrektur läuft in Sorbisch (Wendisch) ab. Dabei werden die Fehler von der Witaj-Lehrkraft in den ersten Schuljahren der Primarstufe nur indirekt korrigiert, indem sie die Schüler-äußerung mit der korrekten Form in der Zielsprache wiederholt. (Piske/Burmeister, 135)

3. 2. Alphabetisierung der Witaj-Lerner

Besonders wichtig für den frühkindlichen Spracherwerb ist die Alphabetisierung der Witaj-Lerner in Sorbisch (Wendisch). Sie erfolgt in enger Abstimmung der Witaj-Lehrkraft mit der Lehrkraft in Deutsch, nach Maßgabe zeitgleich auf Deutsch und auf Sorbisch (Wendisch). Dabei ist das sorbische (wendische) Schriftbild vom ersten Schultag an im Klassenraum präsent, so auf Wandbildern, an der Tafel und auf Arbeitsblättern (Fibel), mit Hilfe derer die Alphabetisierung vorgenommen wird. Sorbische (Wendische) Wörter mit den zu lernenden Buchstaben werden von der Lehrkraft vorgelesen und auf die Tafel geschrieben. Der neue Buchstabe wird markiert und chorisch geprobt.

Hilfreich ist auch eine andere Verfahrensweise, bei der auf Arbeitsbögen Linien von den sorbischen (wendischen) Wörtern zu den passenden Bildern gezogen werden und die Kinder das Schriftbild dieser Vokabeln wieder erkennen müssen. Bedeutungsvoll ist in jedem Fall die Übertragung von Begriffen von der Tafel ins Heft.

Der Weg zur Aneignung von Buchstaben muss über die Identifizierung einzelner Laute/ Buchstaben in einem bestimmten Wortinventar erfolgen, das für ein bestimmtes Thema bereitgestellt wird.

Nutzung der bildgestützten Bedeutungserschließung

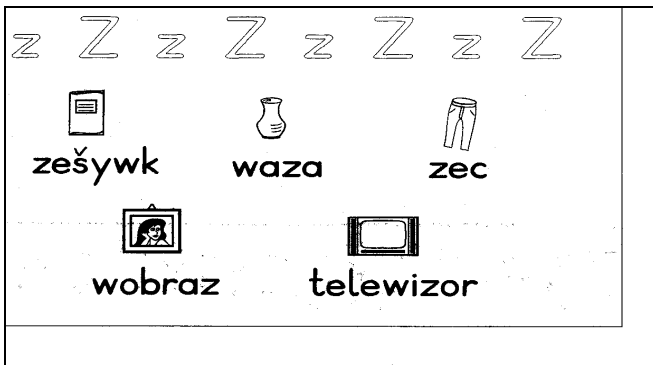
Der „Trick“ der Fibel, bei der Alphabetisierung von Anfang an auf bereits angeeignetes Weltwissen zurückzugreifen (Mama am [Bild Tisch]), funktioniert in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) so nicht (Mama ma [Bild Hund]). Den Lernern ist die Bezeichnung des Hundes in Sorbisch (Wendisch) unbekannt. Sie muss erst über das **Hör/Sehverstehen** gelernt werden, bevor auf diese zurückgegriffen werden kann. Erschwerend kommt hinzu, dass in diesem Kontext die Verwendung des Genitivs mit zusätzlichem Lautwechsel erforderlich ist (psa).

Dennoch kann *die* bildgestützten Bedeutungserschließung genutzt werden. **Beispiel Buchstabe Z:**

1. **Z** in den Wörtern erkennen (**optische Analyse**)

2. **Ausspracheübung** der jeweiligen Wörter, damit die Kinder wissen, worum es sich dabei handelt

Hier kann die suggestive Kraft der Klangfarben einzelner Laute genutzt werden, um dem Lerner die Segmentierung des Lautprozesses zu erleichtern. Dabei fallen **Zischlaute** als charakteristisches Merkmal der neuen Sprache besonders auf, da sie in dieser Vielfalt und Intensität im Deutschen nicht vorkommen. Sie stehen in der Regel am Anfang bzw. am Ende einer Silbe.



(Quelle: K. Genzer)

Mit der Lehrkraft des Faches Deutsch ist die Kompatibilität der Alphabetisierungssequenzen in der L1 und in der L2 zu klären, die in der wechselseitigen Stützung und Vertiefung von Buchstabenkombinationen besteht; andererseits aber Abweichungen in der Laut- und Buchstabenfolge zulassen muss, die ausgehend von der jeweiligen Sprache lexikalisch-syntaktische Ursachen haben.

Im Unterschied zur Alphabetisierung in der Muttersprache, die die Sprachrezeption und Sprachproduktion auf Grundlage eines vorhandenen analphabetischen Sprachstandes stützt [Lesen und Schreiben lernen], bedeutet Alphabetisierung im Witaj-Unterricht zugleich, zielgerichtet den Aufbau und die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel aufzubauen, um die sprachliche Interaktion in der L2 überhaupt erst in Gang zu setzen. Parallel dazu werden in der L2 Lesen und Schreiben gelernt.

Im Einzelnen wird in der Folge Laut > Buchstabe > Silbe > Wort systematisch ein Lexikvorrat aufgebaut, der zu den ersten Sprachmustern führt (**sprachliche Ganzheiten**).

Lerntechniken:

- Identifikation der bezeichneten Inhalte
- Segmentierung der Lautprozesse, Erwerb des Gefühls für die Sprachstruktur
- Zuordnung von sprachlichen Ganzheiten (Redemitteln) und bildgestützten Situationen // Sprechen nach Bildimpulsen
- Herausfinden von Wörtern aus Spielsituationen
- Prosodische Spracharbeit: Zischlaute (Nachahmung von Geräuschen von Zügen, Bienen usw.)

Unterrichtsmittel: Bildkarten, Wortkarten, Lernspiele (Domino, Memory, Puzzle, Satzbaukasten)

4. Aufbau der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

4. 1. Curriculares Modell zur Entwicklung der Diskursfähigkeit

Soll Sorbisch(Wendisch) im Sachunterricht Arbeitssprache sein, müssen den Lernern diese Redemittel in einer stark strukturierten Weise möglichst im Vorab verfügbar gemacht werden. Diese Aufgabe sollte zu großen Teilen der SaZ-Unterricht übernehmen. Dazu ist ein **curriculares Modell der Diskursentwicklung** erforderlich, das in Abstimmung mit den Aufgaben des bilingualen vorfachlichen und des fachlichen Unterrichts die sprachlich-stilistischen und die funktional-pragmatischen Merkmale unterrichtsrelevanter Textsorten und Diskursgenres aus der Perspektive einer Verstehens- und Mitteilungsgrammatik beschreibt.

Die spezifischen Anforderungen an eine Texttypologie für den bilingualen Unterricht in der Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) liegen darin, dass die L 2 als Arbeitssprache verwendet wird und dass sie zugleich erst noch gelernt werden muss, was viel Zeit und Übung erfordert (Zydatiř, 144) Dazu müssen die Themen und Inhalte z.B. der Sachkunde in der Primarstufe, im Einzelnen die diesem Lernbereich inhärenten sprachlichen Aspekte zielgerichtet in den SaZ-Unterricht einfließen, um seitenverkehrt in der Rückkopplung das integrierte Sach- und Sprachenlernen im bilingualen Unterricht zu stützen. Bestimmte sprachliche Lernziele des SaZ-Unterrichts sind mehr oder weniger fest mit bestimmten Themen und Inhalten des Sachunterrichts zu verbinden.

Zydatiř listet an Hand eines Sachkundethemas wie Nahrungsmittel und Nährstoffe auf, welche Redemittel dafür obligatorisch sind. Sie können analog in die Arbeitssprache Sorbisch (Wendisch) übertragen werden.

Inhaltlich relevante Elemente sind:

nominale Begriffe wie jěza, zežywidła, wobřed, jěžny řed, wobjed, wobjedowa pšestawka, rostlina, góntwa, zemja, rola, pólo, wóda, słyńco, kwětk, kórjeń, tucne, witaminy, proteiny etc.

verbale Begriffe wie pšíř, dostař se, póslař, kopař (kulki), ryř, sajžař, roř

Adjektive: górucy, zamarnjony, zymny, strowy, fryřny, tucny etc.

diverse grammatische Strukturen mit Bezug auf die drei grundlegenden Zeitstufen

Vergangenheit (Perfekt): Co jo se stało? Kak jo k tomu pšířo?

Gegenwart: X maca/ XXX macaju, X nurknjo se (do wódy), X póscynja (gusku) z ...,X wari

Zukunft: Co se stanjo ako pšiduce?

kohäsionsstiftende Konnektoren: ako předne, pón, slědujo, nježli, pjerwjej až, pózdzej, lětos, znowa, wótnowotki etc.

modale Fügungen: móžomy sajžař / pjac / wariř, kak se wariř musy, kulki muse se běliř, **verbale**

Erklärungen und Begründungen: pomjenijomy to / tomu se groni /to jo, to se pomjenijo / to jo, jedno město, žo..., družyna (rybow), sorta (kulkow)

Ausdruck von Ursache und Wirkung: To pomaga twójomu šěloju,aby..., To dostanjoř, gaž..., To bužo /se stanjo, gaž..., Gaž se chrapka ... do X dajo, rořo Y , .. tak až..., Gaž..., pón / pótom... (Zydatiř, 145)

Wie die Auflistung zeigt, erfordern bereits relativ einfache Inhalte des Sachunterrichts eine Fülle von Ausdrucksmitteln, die semantisch-konzeptuell, funktional-pragmatisch und strukturell grammatisch "sitzen" müssen, um gezielt in den Unterricht eingebracht werden zu können.

In der Auseinandersetzung mit den sachbezogenen Themen des primären Curriculums werden dann vor allem grundlegende Darstellungsverfahren der mündlichen und auch der schriftlichen Rede benötigt, die in einer stark strukturierten Weise verfügbar gemacht werden müssen.

Richtschnur für den jahrgangsstufengemäßen Aufwuchs der Redemittel sind die an den natürlichen sprachlichen Entwicklungsstufen orientierten Sprachhandlungskompetenzen nach Piepho, unter besonderer Berücksichtigung der **anwachsenden heuristischen Funktion der Sprache (Erklären, Begründen, Aufzeigen von Ursache und Wirkung)** /Siehe Implementationsbrief/. Bestimmend ist dabei die **Fähigkeit zu gegenstandsangemessenen Textanalyse**, die Sensibilität und das in einem Text liegende sprachliche Potential, das es in Richtung auf kommunikative Fertigkeiten zu entfalten gilt.

Die **Fähigkeit zur gegenstandsangemessenen Textanalyse** gilt als eine der schwierigsten und anspruchsvollsten (fremd)sprachigen didaktischen Kompetenzen (Zydatiř, 146). Sie muss systematisch beginnend in der Primarstufe in SaZ über die didaktisch reflektierte Analyse von Lehrwerktexten (beginnend mit der Fibla) und fiktionalen bzw. nichtfiktionalen authentischen Texten (Kinderzeitschrift Plomje) geschult werden. Der aus dem bilingualen (Vor)Sachfachunterricht übernommene inhaltliche Zugriff auf Materialien und Texte reicht nicht aus. Die sprachliche Schulung muss eigenständige Parameter der curricularen Planung bilden.

Kommunikativer Sprachgebrauch ist immer textsortengebunden. Deshalb kommt der sprachlichen Analyse der Texte und Materialien und damit der **Entwicklung der schulstufengemäßen Diskurskompetenz** der Lerner eine vorrangige Bedeutung zu. Durch die gegenstandsbezogene Reflexion von Texten ist die SaZ-Lehrkraft in der Lage, das im Text angelegte Potential an Wortschatz- und Strukturelementen sowie an Redeabsichten und Stilmitteln zu erkennen und in ihrem Unterricht für spracherwerbsfördernde Aktivitäten einzusetzen (Zydatiř, 146)

Wir brauchen für den SaZ-Unterricht zudem ein curriculares Modell der Diskursentwicklung - in Abstimmung mit den Inhalten und Aufgaben des vorfachlichen und fachlichen Unterrichts. Erst wenn dieses **auf der Inhaltsebene** systematisch beschrieben (Beschreibung der sprachlich-stilistischen und funktional-pragmatischen Merkmale unterrichtsrelevanter Textsorten) und - darauf gestützt - in sprachdidaktisch angemessener Form (sach-, lerner- und zielgerecht) ausgeformt ist, können die "ratiomorphen" eher unbewusst-implizit wirkenden Spracherwerbsfähigkeiten der menschlichen Kognition (Zydatiř) in optimierter Weise wirken; erst dann funktioniert Immersion.

Im Mittelpunkt der Inhaltsebene steht dabei die Beschreibung der mentalen Entfaltung sprachlicher Strukturen für das Verstehen und Mitteilen (Verstehens- und Mitteilungsgrammatik) und deren didaktisch-reflektierende Analyse. Sie bildet gleichsam den Fahrplan für den Aufbau der erwerbsstufengemäßen Verfügbarkeit relevanter sprachlicher Mittel. Insofern stellt die ausdrückliche und systematische Beschäftigung mit der Grammatik der sorbischen (wendischen) Sprache einen ganz wesentlichen Gesichtspunkt bei der Entwicklung von zielsprachlichen Fördermaßnahmen im SaZ-Unterricht dar.

Die Ursache dafür ist in einer Besonderheit des Erwerbs einer Sprache als Zweitsprache zu suchen - durch die er sich wesentlich vom Erstsprachenerwerb unterscheidet. Während der Erstsprachenerwerb sich sozialisationsgebunden **vornehmlich konzeptionell- inhaltlich orientiert**, ist der Zweitsprachenerwerb eher **strukturell ausgerichtet**. Dem Zweitsprachenerwerb liegt ein **Abstraktionsprozess** zu Grunde, in dessen Verlauf der Lerner **aus dem ihm präsentierten Sprachmaterial Regelmäßigkeiten herauszufiltern** sucht, die er dann als "Regeln" seiner eigenen Interimsgrammatik speichert und anwendet.

Beispiele:

generalisierte Verwendung des Demonstrativums (Artikelwortes) **ten**.

generalisierte Verwendung des Hilfsverbs (Zustimmung) **jo**

Diese "**Regeln**" sind Produkte des ungesteuerten Spracherwerbs (Erwerbsansatz der Immersion). Sie sind Bestandteil einer **Interimssprache** und kommen allein dadurch zu Stande, dass der Zweitsprachenlerner die Sprache parallel gebraucht und lernt.

Für die SaZ-Förderung kann diese Besonderheit des Zweitsprachenerwerbs - die **Suche nach Regelmäßigkeiten im Sprachgebrauch** (besser das Gedrängtwerden zum normgerechten Sprachhandeln im Regelunterricht) - genutzt werden, indem die SaZ-Fördermaßnahmen den Lerner bei seiner Suche nach Regeln der sorbischen (wendischen) Sprache - durch eine explizite Beschäftigung mit der Grammatik, die den Erwerbsansatz ausfindig macht und diesen zum Ausgangspunkt nimmt - unterstützen (Quelle RLP DaZ Berlin, S. 20 ff.)

Das bedeutet, Grammatiklernen wird weder als reine Strukturübung noch als Grammatikpaukkurs aufgefasst - auch wenn beides trotz seines umstrittenen Stellenwertes sicherlich seinen Platz im Rahmen der Fördermaßnahmen des SaZ-Unterrichts haben dürfte.

Durch Immersion beginnt **mental** der Aufbau der Verfügbarkeit über bestimmte sorbische (wendische) Sprachmittel, **ohne** dass zunächst die Regeln der Grammatik für deren Gebrauch explizit vermittelt werden können. (Natural approach). Ursache dafür sind die durch den sprachlichen Input ausgelösten **kognitiv-mentalen Prozesse** zur semantisch-grammatischen Hypothesenbildung: Ausgehend von der Bedeutung angeeigneter sprachlicher Ganzheiten ist die Aufmerksamkeit der Lerner beim rezeptiven, vor allem aber beim produktiven Sprachhandeln (language use) aufsteigend auszurichten auf:

- das **Verb** im Satz
- die mit seiner unterschiedlichen Verwendung **wechselnden Personalformen**
- die unterschiedliche **Anzahl von Leerstellen**, die das Verb dabei um sich eröffnet und die bis zur Abgeschlossenheit des Satzes mit **Ergänzungen bzw. Angaben** aufgefüllt werden
- die Beziehungen der **Rektion und Kongruenz** zwischen den Satzgliedern

Durch die Frequenz des Sprachgebrauchs (frequency of exposure) wird sich der Witaj-Lerner **bestimmter Zusammenhänge zwischen den Sprachmitteln gewahr (Language awareness) – deren Entwicklung einen zyklischen Verlauf nimmt**. Sie bildet die Grundlage für den Aufbau der Sprachhandlungskompetenz, die durch die zyklische Progression bei der Behandlung der **Anzahl von Leerstellen** des Verbs und der Anzahl der Ergänzungen **bzw. Angaben** sowie der Beziehungen der **Rektion und Kongruenz** gestützt wird.

4. 2. Vom "Gespür" für sprachliche Valenz- und Interdependenzstrukturen zur Regel

Parallel zur Herausbildung einer gewissen Fertigkeit zur Feststellung von Leerstellen im Satz ist im SaZ-Unterricht explizit eine formfokussierte **Unterweisung zur Komplexität der Sprachmittel** erforderlich, die die Valenzstrukturen des Satzes aufgreift und dabei vor allem die Satzgliedfolge sowie die erforderlichen Ergänzungen und Angaben zum Verb zum Inhalt haben. Ziel ist die

bewusste Wahrnehmung von und den **bewussten Umgang mit** sprachlichen Strukturen (HDaZ, 42) auf der Grundlage von **Texten**.

Besonders wichtig ist dabei die Erkenntnis der Witaj-Lerner, dass ein Satz – um inhaltlich vollständig zu sein - eines Verbs mit mindestens einer, meist zwei oder drei Ergänzungen bzw. Angaben - **Valenzbeziehungen** bedarf. Entscheidend ist vor allem die Herausbildung des Gespürs dafür, **wann** der Satz komplett ist. So lässt sich bei SaZ- Anfängern das Satzmuster **<nom>** entwickeln, das zum Satzmuster **<nom, akk>**, ggf. mit einer **Angabe** erweitert wird. Dadurch kann in expliziten kontextualisierten Übungssituationen durch bewusstes Hören und Sprechen "ein **Gefühl für die Abgeschlossenheit des Satzes** entwickelt werden (Thimm 2000, S. 39, zit. nach HDaZ, 42) **Verweis auf Unterrichtssequenz, Implementationsbrief SaZ**

Das sich aus der Frequenz des Sprachhandelns entwickelnde **Gespür für Valenzstrukturen** sollte vorrangig an folgenden sprachlichen Mitteln (**SaZ-Minimalgrammatik**) festgemacht werden:

- Verb, Ergänzung, und Angabe; **Abhängigkeit** der Anzahl von Ergänzungen und Angaben vom Verb,
- Flexion der Verben (Konjugation),
- Nomen, Pronomen und Adjektive (Deklination); ihre Abhängigkeit voneinander und vom Verb,
- Flexion von Nomen, Pronomen und Adjektiven,
- Frühzeitig sollte eine grammatische Terminologie eingeführt werden, zu deren Unterstützung eine Symbolik mit hohem Wiedererkennungseffekt genutzt werden sollte:

maskulin ▲, feminin ●, neutral ■ ;

Singular, Dual und Plural. Sie sind zu erfragen, indem auf das Markierungsmerkmal der **Endung** fokussiert wird: In der Regel> Singular: m -Ø, f -a, n -o; Dual: m -a, f -e, n -a; Plural: m -y, -e, f -y, n -a mit vielen Abweichungen.

Diese sprachlichen Mittel stehen für die wechselseitigen Abhängigkeiten von Form und Funktion im Satz, die den Lernern als Kongruenz- bzw. als Rektionsbeziehungen auffallen. Der Lerner erwirbt die Verfügbarkeit über diese Sprachmittel entsprechend der Chronologie der natürlichen Reihenfolge sprachlicher Entwicklungsstufen. Sprachmittel, die Sprachhandelnskompetenzen außerhalb der natürlichen Erwerbsstufen vorzeitig zu konfigurieren versuchen, werden nicht gelernt (teachability-Hypothese).

Der in der Primarstufe zu präferierende operationalisierte Sprachunterricht nach dem Konstruktionsprinzip folgt ebenfalls der Chronologie des natürlichen Spracherwerbs. Die operationalen Verfahren der Umstell-, Ersatz-, Weglass- und Klangprobe ermöglichen, dass Witaj-Sprache den Ansatz des natürlichen Erwerbs vertieft nutzen kann, indem Sprachhandelnskompetenzen entsprechend der Erwerbsrichtung durch zyklisch aufsteigenden handelnden Umgang mit sprachlichen Strukturen entwickelt werden.

4. 3. Ermittlung der semantisch- syntaktischen Leerstellen des Verbs

Grundlage für die Schulung der **bewussten Wahrnehmung** von sprachlichen Strukturen, die sich an den **Leerstellen des Verbs** orientieren, ist die Betrachtung von Verben im **Kontext**. Die hierfür relevante sprachliche Grundstruktur ist der einfache **Satz**.

Die Sätze sollten nach Maßgabe authentische Informationen enthalten, die im Zusammenhang mit der Betrachtung der Leerstellen des Verbs erschlossen werden können (informations-entnehmendes Lesen). Hierfür eignen sich am besten einsetzend in der Jahrgangsstufe 2 einfache kurze (narrative) **Texte**. Die Texte sollten in der **Fibla** stehen bzw. in der **Cytanka**. Sie können auch den Lernmitteln **Wěcna wěda** oder **Drogi licenja** entnommen werden. In höheren Jahrgangsstufen sind auch Texte aus der Kinderzeitschrift "**Płomje**" geeignet. Wichtig ist, dass die Texte erforderlichenfalls sprachlich vorentlastet worden sind, damit sie von den Kindern decodiert werden können.

Aufbauend auf der Erkenntnis der Bedeutung des Verbs im Satz sollen die Witaj-Kinder lernen, dass es zur Bildung eines abgeschlossenen wohlgeformten Satzes **eines Verbs** mit mindestens **einer Ergänzung** bedarf: **Kito spi. Wón spi**. Sie lernen entsprechend der zyklischen Progression weiter, dass sich die Wohlgeformtheit des Satzes auch und zumeist in **zwei Ergänzungen des Verbs** und in der Regel ebenfalls in **einer Angabe** niederschlagen kann. Um das bereits vorhandene Sprachgefühl für semantische Sachverhalte und Wohlgeformtheit zu diagnostizieren

bzw. geeignete Förderansätze zu dessen Festigung zu finden, eignet sich besonders eine **szenische Darstellung**, in der das erforderliche Besetzen der Leerstellen des Verbs gespielt wird.

4. 4. Der Text als Ausgangspunkt – Vom Text zum Satz

4. 4. 1. Fragegeleitetes Lesen // Notierung der Sätze mit den Schlüsselinformationen)

Die ausgewählten Texte sollten den im Implementationsbrief nach Doppeljahrgangsstufen ausgewiesenen Kommunikationszielen bzw. zu entwickelnden Sprachhandelskompetenzen in allen 4 Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben entsprechen. Dabei empfiehlt es sich, den Lerner von einfachen möglichst authentischen Bild/Texten zyklisch progressiv zu anspruchsvolleren weil komplexeren authentischen Texten zu führen.

Bevor der Text angehört bzw. gelesen wird (abhängig von der Entwicklung der Lesefertigkeit), werden bestimmte Fragestellungen zum Inhalt formuliert. Der Text wird dann auf mögliche Antworten befragt (ab Klassenstufe 3 bestimmen Witaj-Lerner die wichtigsten Auskünfte des Textes in Gruppenarbeit). Im Mittelpunkt steht die Markierung von Zentralbegriffen // Schlüsselwörter. Die zu den Schlüsselbegriffen gehörenden Satzstrukturen (Kontext) werden an der Tafel oder /und im Heft festgehalten.

4. 4. 2. Hinführung zu den syntaktischen Leerstellen des Verbs

Es wird nicht möglich sein, auch bei entsprechender sprachlicher Vorentlastung solche Texte zu finden, die ausschließlich bestimmte Satzmodelle enthalten bzw. lediglich mit dem Modell **<nom> (S-P)** auskommen. In der Regel stehen die syntaktisch/morphologischen Basismodelle **<nom> (S-P)**; **< nom, akk> (S-P-O)**; **<akk> (S/P-O)**; **<nom, ang, akk> (S-P-A-O)** nebeneinander. Auch Lesebuchgeschichten sind in dieser Hinsicht nur begrenzt einsetzbar, aber noch eher für den Anfang geeignet als Texte aus der Zeitschrift *Plomje*. Es empfiehlt sich deshalb, die „bunte Mischung“ im Text bei zu behalten, aber bei der Ermittlung der syntaktischen Leerstellen des Verbs stringent mit dem Basismodell **<nom> (S-P)** zu beginnen.

Zuerst wird der Zusammenhang zwischen Sprachmittel und Information bestimmt. Semantisch-syntaktische Leerstellen des Verbs werden im Satz markiert. Dabei wird gezielt nach den syntaktisch/morphologischen Basismodellen gesucht. Die Progression ist dabei zyklisch aufsteigend in der Richtung **<nom> (S-P)**; **< nom, akk> (S-P-O)**; **<akk> (S/P-O)**; **<nom, ang, akk> (S-P-A-O)** je nach Lernfortschritt auszuweiten. Dazu muss der Text im Vorab entsprechend adaptiert werden.

4. 4. 3. Eigene Ausdrucksganzheiten bilden

Den Abschluss der Textarbeit bildet stets die Bildung eigener Ausdrucksganzheiten bei Nutzung des Textinhalts nach dem Muster des jeweils behandelten Basismodells. Zentrale Aussagen einzelner Abschnitte werden mit eigenen Worten zusammengefasst und notiert bzw. vorgetragen (**Präsentation**). Dabei ist für die eigene Sprachproduktion der Witaj-Lerner ausreichend Zeit vorzusehen.

5. Erarbeitung semantisch-morphologischer Strukturen

5. 1. Das Prinzip der Konjugation – Spielszene

Die Markierung der Satzstrukturen mit den Schlüsselinformationen, die Analyse der Sprachstruktur und die Bildung eigener Ausdrucksganzheiten tragen dazu bei, dass beim Lerner nach erheblichem sprachlichen Input ein Gespür für die Leerstellen des Verbs entsteht. Die Valenz- und Dependenzgrammatik generiert in sprachdidaktischer Hinsicht ein erwerbsstützendes Grammatikmodell; die zu beschreiben sucht, wie lexikalische Merkmale des Satzes in Form und Funktion einander bedingen.

Begonnen wird damit, dass der Witaj-Lerner durch den kommunikativen Gebrauch an die bestehenden Zusammenhänge zwischen Verb und Nominativergänzung **<nom>** herangeführt wird. Er entdeckt deren wechselseitigen Einfluss im Satz und prägt sich dessen morphologische Kennzeichnung ein. Er erschließt sich das **Prinzip der Konjugation** als Ausdruck der Relation

zwischen dem konkreten Prädikat und dem Subjekt. Um das Satzmuster <nom> (Subjekt – Prädikat – Relation) einschließlich seiner morphologischen Kennzeichnung dauerhaft verfügbar zu machen, wird diese Relation altersgemäß am sinnvollsten wiederum durch eine Spielszene (didaktische Bedeutung des Spiels) angeeignet, die das **Prinzip der Konjugation** darstellt.

Im Rahmen eines Pantomimespiels//Bildszene – die mit dem **Sachthema des Textes** korrespondiert - versprachlichen die Witaj-Kinder unter Anleitung der Witaj-Lehrkraft, was eines der Kinder macht: (**Kito ženjo. Co wón cyni? Wón ženjo.**)

Sie versprachlichen weiter, was **sie selbst** tun: **Ja wuknjom. Co ja cynim? Ja wuknjom. Ja pišom.**

Sie versprachlichen in Partnerarbeit, was der **angesprochene Partner** macht: **Ty wuknjoš. Co ty cyniš? Ty wuknjoš. Ty pišoš.**

Sie versprachlichen schließlich, was andere Kinder tun: **Dwa wuknika rejujotej. Wónej rejujotej.** [Dual] **Tši wukniki rejuju. Wóni rejuju.**

Zu Beginn spricht die Lehrkraft Frage und Antwort vor. Die Kinder sprechen die Antwort nach und wiederholen sie mehrmals. Nachdem die Satzmodelle "sitzen", braucht die Lehrkraft nur noch steuernd einzugreifen, damit die richtigen Verben und Verbformen verwendet werden. Beim Einschleifen der Konjugationsformen ist darauf zu achten, dass zunächst besonders frequentierte Verben ohne Ergänzungen wie gnaš, pisaš, cytaš, rejowaš; später mit erforderlichen Ergänzungen wie **měš, hyš, jěš, twariš, jěc, piš, někogo góriš** in der Spielszene ihren Platz haben.

Auf Grund der hohen Frequenz im Sorbischen (Wendischen) gegenüber der Muttersprache ist im Kontext verbalisierter Spielszenen unbedingt auf das Hilfsverb **byš + I-Form** zu achten.

5. 2. Vertiefung des Prinzips der Konjugation - Wortkarten

Puzzle Wortkarten mit Verben

Die Witaj-Kinder erhalten Wortkarten mit Verben, die zum Sachthema des Textes in Verbindung stehen. Auch das Konjugationsparadigma wird nach Häufigkeit des Gebrauchs der Verben vergegenständlicht und in themenrelevanten Satzzusammenhängen geübt.

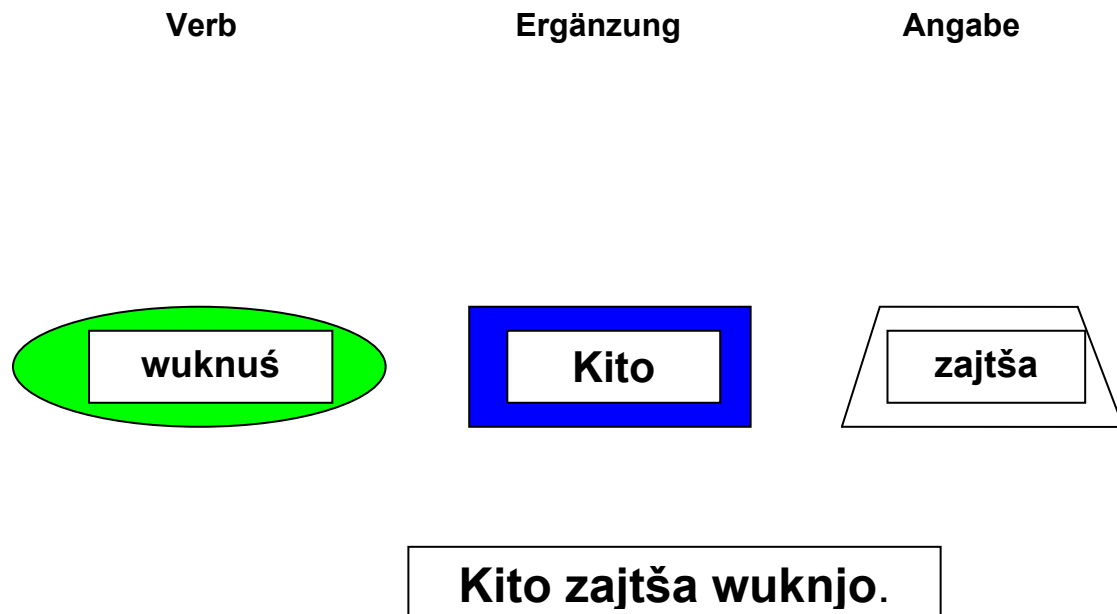
- in der 1. Person Singular, Präsens und Perfekt
- in der 2. Person Singular, Präsens und Perfekt
- in der 3. Person Singular, Präsens und Perfekt
- in der 3. Person Plural, Präsens

Sie finden dazu Subjekte aus dem Text bzw. ordnen vorgegebene Subjekte, die etwas tun, zu. An der Tafel werden die Wortkarten (magnetisch) so geordnet, dass verschiedene Verben in der 1. und 3. Person Singular sowie in der 3. Person Plural untereinander stehen. Erste Fragmente des Satzbaukastens werden trainiert. Dabei ist zu prüfen, ob das Sachthema auch Dualkonstruktionen, nach Möglichkeit in der ersten Person Dual Präsens (Muster: Mej z brašom (ja a mój bratš) jěžomej do Blotow) hergibt.

Die Kinder erkennen, dass es einen **Unterschied in den Flexionsformen** macht, ob sie als **Sprecher** selbst etwas tun oder über das **Tun anderer Mitschüler** sprechen (**Personalform**) und dass abhängig von der An- bzw. Abwesenheit des Sprechers die **Endungen des Verbs** ausfallen. Sie bemerken, dass dabei auch in die Endung einfließt, ob ich bzw. die anderen etwas **jetzt** tun bzw. schon getan haben (Markierung Präsens, Perfekt); resp. ob die Handelnden ein Einzelner bzw. mehrere sind (**Numerus**) (induktive Vorgehensweise).

Die Witaj-Lerner gewinnen auf diese Weise den Eindruck, dass sie den Regelprozess **eigenständig** entdecken. In diesem Kontext können die metasprachlichen Begriffe **Verb** und **Endung**, besonders im Hinblick auf die Weiterarbeit an der Konjugation und der späteren Arbeit an der Deklination eingeführt werden (HDaZ, S. 42). Erst wenn die Lerner den Verbbegriff (Tätigkeitswort, Tu-Wort) vollständig verstanden haben, sind sie in der Lage, die Funktion des Verbs im Satz zu entdecken.

In diesem Kontext sollten auch die Grundlagen für das **"Satzbaukastenprinzip"** gelegt werden, mit dessen Hilfe sie dann die in der sorbischen (wendischen) Sprache am meisten gebrauchten Satzmuster <nom> und <nom, akk> konstruieren können. Es sind das **Verb**, symbolisiert durch ein **Oval** (wuknuš) die Ergänzung, symbolisiert durch ein **Rechteck** (Kito) und die Angabe, symbolisiert durch ein **Trapez** (zajtša).



5. 3. Das Prinzip der Deklination - Die Hinführung zum Kasus

Das Prinzip der Konjugation fokussiert vorrangig den Erwerb der <nom> - Relation (Relation zwischen Verb und Nominativergänzung [Subjekt – Prädikat]). Die <nom, akk> - Relation, (Relation zwischen Verb und Nominativergänzung einerseits und dem Verb und der Akkusativergänzung andererseits [Subjekt-Prädikat-Objekt] erfordert die Hinführung zum Kasus (Deklination) des Nomens, das als Ergänzung steht; also der Akkusativergänzung, Dativergänzung usw. Mit der Hinführung zum Kasus der Ergänzungen, die nicht im Nominativ stehen, werden das Aufspüren weiterer Valenzbeziehungen des Verbs und damit die intuitive Besetzung von "gefühlten" Leerstellen sprachdidaktisch besonders wirkungsvoll stimuliert.

Das Entdecken der relevanten Deklinationsformen von Nomen, die als Ergänzungen zum Verb stehen, gelingt ebenfalls am besten in Sätzen, die aus authentischen **Texten** als ganzheitliche Informationen mit Hilfe der Lehrkraft entnommen werden. Ein ganzer Satz bildet den Kontext, in dem Funktion und Form der Kasusbeziehung semantisch-syntaktisch verortet und vom Lerner durchschaut werden können.

Bereits ab der 2. Klasse ist es möglich, mit der Reflexion des **Nominativs** und im Anschluss daran mit dem **Akkusativ** zu beginnen. Im Interesse einer erfolgreichen Sprachreflexion der Nominativergänzung und der Akkusativergänzung als semantische und strukturelle Sachverhalte auch in diesem frühen Lernstadium ist die Bindung des formfokussierten Unterrichts an einen sprachlich vorentlasteten kindgemäßen ggf. bebilderten Text unbedingt einzuhalten. Am Inhalt einfacher Sätze können die Lerner am besten das "Gefühl" für die entsprechende Leerstelle bzw. die Abgeschlossenheit des Satzes entwickeln. Dabei ist die zyklische Progression von Nominativergänzung zur Akkusativergänzung in der sich aufwärts windenden Spirale sehr flach zu halten.

Auch ist zu überlegen, inwieweit den Witaj-Lernern bereits linguistische Bezeichnungen und Beschreibungen an die Hand gegeben werden sollten. Wenn, dann nur als Formalisierung dessen, **was sie bereits selbst erkennen und ausführen können in kindgerechter Form: Tätigkeitswort, Ergänzung, 1. Fall, 4. Fall usw.**

Die Kinder sollen sich ein Gefühl dafür aneignen,

- dass jeder Satz in der Regel mindestens eine **Nominativergänzung - eine Ergänzung im 1. Fall** (Lehrerwissen-Subjekt) hat
- ob dies ein **Name, Ding** (Lehrerwissen Nomen) oder ein **Zwergwort/lutk [Fürwort]** (Lehrerwissen-Pronomen) **für Name oder Ding) ist,**
- dass ein Zusammenhang zwischen Nominativergänzung und Verb existiert, der in der Verbendung zum Ausdruck kommt
- wo die Nominativergänzung im Satz steht:
an erster Stelle **Kito** spí – **Wón** spi. oder

an zweiter Stelle, wenn eine Angabe (Adverbial) als Zeitmarkierung vorangestellt wird. Něnto **Kito** spi. – Něnto **wón** spi. (Inversionsregel der L 1 ist in der L 2 nicht zwingend und kann an dieser Stelle vernachlässigt werden)
an zweiter Stelle, wenn gefragt wird: Spi **Kito** južo? Spi **wón** južo?

Die Witaj-Lerner sollen weiter das Gespür dafür ausprägen,

- dass ein Satz zwecks Komplettierung und Vollständigkeit eine **Akkusativergänzung** (Lehrer-wissen- Akkusativobjekt) haben kann
- dass dies ein **Nomen** oder ein **Pronomen** sein kann
- dass das Verb die Akkusativergänzung "regiert" und den 4. Fall erfordert (Rektion)
- wo die Akkusativergänzung im Satz steht
In Aussagesätzen als Nomen nach dem Verb: Kito jě **jabluko**.
als Personalpronomen vor dem Verb: Kito **jogo** znajo.
In Entscheidungsfragen an dritter Stelle Jě Kito **jabluko**?

Die Einsichten sollten nach Maßgabe am Satzbaukasten durch eigenständige Konstruktion gewonnen werden können..

Die Reflexion des **Nominativ**, des **Akkusativ**, des **Dativ** und weiterer Kasus setzt metasprachlich und altersgemäß realisierbar an der Wahrnehmung der Rektion an. Das bedeutet, dass Ergänzungen in ihrer Verbildung mit dem Verb fokussiert werden müssen.
Folgende Arbeitsschritte werden zur Aufdeckung der Valenzbindung empfohlen:

5. 3. 1. Nominativergänzung

Zuerst wird das Satzmuster **<nom>** aus einem gegebenen Text isoliert und fixiert **cytaś: Kito cyta**. Mehrere Beispiele für dieses Satzmuster **Nominativergänzung + Verb** stützen das Einprägen und Behalten. Dabei sollte zwischen einer Personenbezeichnung und einem Personalpronomen als Nominativergänzung differenziert werden. **Kito** cyta – **Wón** cyta. Diese explizite Übungssituation unter Nutzung des Baukastenprinzips gewährleistet bewusstes Hören und Sprechen und vertieft das "Gefühl" für die vom Verb eröffnete eine Leerstelle. Bewusstes Hören und Sprechen stützen dabei die Entwicklung des Gefühls für die Abgeschlossenheit des Satzes weiter ab.

5. 3. 2. Akkusativergänzung

Der Text, an dem die grammatischen Erscheinungen des Satzmusters **<nom>** exemplifiziert werden, sollte zugleich auch den Spielraum für die Thematisierung von Satzmustern **<nom, akk>** bieten. Eingeübt wird das Satzmuster **<nom, akk>** mit den Verben **cyniś, měś, hyś pó, wiześ, słyšaś, cytaś, pisaś, zmakaś se, zejgraś, twariś, jěśc, piś, někogo góriś**.

Bei der Reflexion der **Akkusativergänzung** sollte das Gespür dafür entwickelt werden, inwiefern es sich um eine **notwendige bzw. fakultative Ergänzung zum Verb** handelt. Die Lerner sollten dazu aus dem Text Sätze mit Verben herausfinden, die den Akkusativ regieren und im weiteren Übungsablauf selbst bzw. mit Hilfe der Lehrkraft Verben finden, nach denen im Fall der Ergänzung der Akkusativ stehen muss (**wiześ, jěśc, njasc, mólowaś, pisaś, graś, wuknuś, pytaś, namakaś, lubowaś + něco resp. někogo**) und damit weitere abgeschlossene Sätze mit Nominativ- und Akkusativergänzung bilden und nach dem Satzbaukastenprinzip vergegenständlichen, die nach Maßgabe inhaltlich mit dem bereits analysierten Text korrespondieren, um ihnen stets den **semantisch-syntaktischen Zusammenhang von Verb und Ergänzung** vor Augen zu führen.

Zur sprachlichen Entlastung dieser Übungen ist unbedingt die Bedeutung der **Kategorie der Belebtheit** im Vorab zu klären. Die Lerner erfahren, dass sich bei **belebten maskulinen Nomen**, wenn sie als Akkusativergänzung verwendet werden, eine Veränderung ergibt (**Akk. = Gen.**): **pjas: Kito ma psa – Wón ma psa** (+ Konsonantenwechsel). Bei unbelebten maskulinen Nomen erfolgt im Akkusativ keine Veränderung (**Akk. = Nom.**) **klěb: Pjakař pjaco klěb**.

Bei belebten femininen Nomen gilt diese Regel nicht. Sie stehen bei der Verwendung als Akkusativergänzung auch im Akkusativ. **Hanso lubujo swóju soťšu**.

Neutrale Nomen bleiben ebenso wie maskuline Nomen bei ihrer Verwendung als Akkusativobjekt unverändert. **Žeńska změjo góle**.

5. 3. 3. Dativergänzung.

Bei Verwendung eines maskulinen, femininen bzw. neutralen Nomens als Dativergänzung ergeben sich genusspezifische deutliche Änderungen. Dabei ist zu beachten, dass es nur wenige Verben gibt, die den Dativ regieren (**pomagaś, słušaś, kazaś, mjenaś + někomy**). Diese sollten ebenfalls aus einem Textzusammenhang herausgefunden werden, um deren Entdeckung semantisch-syntaktisch zu stützen. Im Zusammenhang damit ist es besonders wichtig, dass die an Stelle des Nomens verwendbaren **Personalpronomen** ebenfalls eingeschliffen werden: **Knigly słušaju mě. Šal słuša tebje. Zešywk słuša jomu. Fazeraki słušaju jej.** Als nächster Schritt kann der **Austausch der Personalpronomen durch Nomen** vorgenommen werden. **Knigly słušaju ceptarce. Fazeraki słušaju wuknicy. Zešywk słuša wuknikoju.**

Das Verhalten der Nomen bzw. von Personalpronomen als Nominativergänzung, Akkusativergänzung und Dativergänzung sollte nach dem **Satzbaukastenprinzip** geübt und als **Ergebnis in Tabellenform gesichert** werden.

Nominativ	Akkusativ	Dativ	
žeńska – jedna žeńska - wóna	žeńsku – jednu žeńsku - ju	žeńsce – jadnej žeńsce	●
muž – jaden gólc - wón	gólcu – jadnogo gólcu jogo	gólcuju – jadnomu gólcuju jomu	▲
góle – jedno góle - wóno	góle – jedno góle - wóno	gólešeju – jadnomu gólešeju	■
wukniki – te wukniki - wóni	wukniki – te wukniki wóni	wuknikam – tym wuknikam jim	

Diese Übersicht eignet sich als "Monitor" für regelgerechtes Sprachhandeln.

Unverzichtbarer Bestandteil dieser Sprachbetrachtung sind **Übungsphasen nach dem Baukastenprinzip**, in denen **durch Konstruktion** eine **Konzentration** auf relevante Strukturen erreicht werden soll. Parallel geschaltete Hör- und Sprechübungen bewirken im Zusammenhang, dass Strukturen mental tiefer und damit nachhaltiger angeeignet werden.

Die Festigung der verschiedenen Formen erfordert vielfältige Konstruktionsübungen. Dabei muss von den Lernern auch "stures Auswendiglernen" der Nomen und Pronomen eingefordert werden, da sie zwar die vom Verb eröffneten Leerstellen – hier für die Nominativ-, Dativ- und Akkusativergänzung bereits erahnen, aber diese language awareness bei weitem (noch) nicht an den dafür relevanten Formenbestand heranreicht.

Die thematisch- situative Einbettung sollte dabei stets selbstverständlich sein, um nach Möglichkeit auf Synergien bereits erschlossener Texte zurückzugreifen. Selbst das erneute Heraussuchen von bereits "sitzenden" Nominativ- Akkusativ- und Dativformen aus bekannten Texten (z.B. aus dem Sachkundeunterricht) ist hilfreich und sollte stärker genutzt werden.

Unmittelbar nach dem Einschleifen sollte das Satzmuster **<nom, akk>** unbedingt in einer narrativen Unterrichtsphase zur Wiedergabe bekannter inhaltlicher Informationen des Ursprungstextes genutzt werden, z.B. beim Nacherzählen eines narrativen Textes. Dabei ist nach Möglichkeit und Textrelevanz darauf zu achten, dass im Kontext des Satzmusters **<nom, akk>** auch die Dativergänzung **<dat>** im Satzmuster **<nom, dat>** **Knigly słušaju mě**, als Bestandteile des Valenzrahmens des Verbs "geortet" werden.

Das Üben von Strukturen in Kontexten sollte sich nach Maßgabe nicht nur auf das jeweilige Nomen beschränken, sondern bei Auswahl eines relevanten situativen **Kontextes** sollten auch **dazugehörige Adjektive** mit eingeschliffen werden. Bereits bei den Lernern vorhandene Ahnungen hinsichtlich der "Vollständigkeit" durch die Kongruenz zwischen den einzelnen Elementen eines Satzes liefern dafür die erforderlichen Verankerungspunkte (anchoring). Die folgende Übersicht stellt die Zuordnung von Nomen und Adjektiv und die zwischen ihnen herrschende Kongruenzrelation als Nominativ-, Akkusativ- und Dativobjekt dar: Dabei erklärt der Satzbaukasten wiederum das Konstruktionsprinzip.

Nominativ	Akkusativ	Dativ	
młoda žeńska	młodu žeńsku	młodej žeńsce	●
stary wujk	starego wujka	staremu wujkoju	▲
lube góle	lube góle	lubemu gólešeju	■
pilne wukniki	pilne wukniki (3-4)/pilnych wuknikow (ab 5)	pilnym wuknikam	

5. 3. 4 Präpositionale Ergänzungen

Eine Präpositionalergänzung **prä** liegt vor im Satzmuster <nom, prä, akk> Kupijom **z** *Kitom jěšnicu* bzw. als Direktivergänzung **dir** im Satzmuster <nom, dir> *Žomy do šule. Pójdu k mamje*. Die Bewusstmachung der Präpositionalen Ergänzung als Valenzelement des Verbs bereits in der Primarstufe führt keineswegs zu Irritation und Verunsicherung, sondern hilft über die Aneignung der Rektion der Präpositionen – Eselsbrücken: do + G, z + I, k + D, w + L - den Formenkanon der Ergänzungen schneller zu festigen.

Im Kontext der Leerstellen des Verbs und der mit ihm verbundenen Ergänzungen nehmen die präpositionalen Ergänzungen einen wichtigen Platz ein. Besondere Schwierigkeiten bereiten die präpositionalen Ergänzungen mit Genitiv, Instrumental, Dativ und Lokativ. Da das Verhalten der Nomen bzw. von Personalpronomen in präpositionalen Ergänzungen denen in Akkusativergänzung und Dativergänzung gleicht, lässt sich daran vertiefend anknüpfen. Hinzu kommen im Sorbischen (Wendischen) gegenüber der Muttersprache Deutsch präpositionale Ergänzungen im Instrumental und Lokativ, die zusätzlich in kontextueller Einbettung mit dem Satzbaukastenprinzip geübt werden müssen.

prä Direktivergänzung **dir**, **Satzmuster** <nom, dir> *Žomy do šule*.

prä Instrumentalergänzung **ins**, **Satzmuster** <nom, ins> *Hanso jěžo z kólasom*.

prä Situativergänzung **sit**, **Satzmuster** <nom, sit> *Kito bydli pši starej mamje*.

Im Laufe der Primarstufe sollten alle bis zur Jahrgangsstufe 6 in der Unterrichtssprache des (Vor)Sachfachunterrichts relevanten Sprachmuster <nom>, <nom, akk>; <nom, dat>; <nom, prä> in **SaZ** in die Sprachreflexion einbezogen werden. An hervorragender Stelle sollte der für das Sorbische (Wendische) charakteristische Zusammenfall von Pronomen und Verb behandelt werden, der nach außen den Wegfall des Pronomens bedeutet. *Pójdu do kina*. Dabei ist unbedingt darauf zu achten, dass alle Valenzpositionen, die als Ergänzungen an das Verb andocken, in altersgemäß geeigneter Form markiert und in einem Satzbaukasten nach Möglichkeit an der Tafel und am Platz mit einem geeigneten Lernmittel gekennzeichnet werden können. Von der frühzeitigen Einführung des verallgemeinernden grammatisch-linguistischen Begriffsinventars bzw. der grammatischen Kategorien sollte so lange wie möglich abgesehen werden. Es ist lediglich als Hintergrundwissen der Immersionslehrkraft zu betrachten.

Eine besondere Form der Ergänzung ist die in der Handreichung DaZ (S. 42) so genannte Adjektivergänzung **adj** nach dem Muster **Wjedro jo rědne**. Die Adjektivergänzung muss bei der Bestimmung der Valenz von Verben besonders herausgestellt werden. Die Witaj-Kinder sollen lernen, dass es sich dabei um die Ergänzung einer Leerstelle des Hilfsverbs "byś" handelt, welche nur das Verb "byś" eröffnet und dass dieses Sprachmittel im Sorbischen (Wendischen) besonders produktiv ist.

Hintergrundwissen für die Immersionslehrkraft I

Die Form *Wjedro jo rědne* wird als Prädikativ bezeichnet. Siehe dazu:

<http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/Wort/Verb/VollHilfModal/Kopulaverb.html>

Prädikative bilden zusammen mit einem Kopulaverb (byś, bywaś, wóstaś u.a.) ein mehrteiliges Prädikat

Nach der Funktion und Frequenz kennt das Sorbische (Wendische) vorrangig Prädikative zum Subjekt.

Žeńska jo młoda.

Žeńska jo ceptarka.

Prädikative zum Objekt **Wóna woła jogo głupaka. (Sie nennt ihn einen Dummkopf.)**

sind eher selten und stellen häufig eine Interferenzerscheinung der Muttersprache Deutsch dar: Inwiefern das Prädikativ als Teil des Prädikats oder als selbstständiges Satzglied betrachtet wird, ist strittig. Für die

Vermittlung des Leerstellenkonzepts und seine erforderliche Umsetzung ist die Bestimmung als selbstständiges Satzglied – hier als Ergänzung – sinnvoll. Da das Prädikativ sowohl Nomen als auch Adjektiv sein kann, können wir als Bezeichnung auch **Prädikatsergänzung <prä>** verwenden. Im Sorbischen (Wendischen) können auch einige Adverbien prädikativ verwendet werden, die in der didaktisierten Form der Valenzgrammatik als Angaben firmieren: Knigly su **tam**. Jej se groni **hynac**.. Wir ordnen sie entsprechend dem Stellenwert der Angaben im Valenzkonzept als relativ selbständige Angaben ein.

Hintergrundwissen für die Immersionslehrkraft II

Im Zusammenhang mit dem Hilfsverb "byś" ist weiterführend das mehrteilige Prädikat **byś + 1-Form** in seiner Funktion als **Umsetzung des Perfekts** herauszustellen und ebenfalls auf dessen Produktivität zu verweisen.

Ty sy pšemalsnje jěł.
Wón jo w měsće był.
Ja som doma spał.
Toś te knigly su se how zabyli.

Die auffällige Produktivität dieser sorbischen (wendischen) Form in Alltagstexten, aber auch beim Beschreiben und Erörtern drängt zur frühzeitigen erwerbsnahen Bewusstmachung dieses Phänomens als Ausdruck wohlgeformten und abgeschlossenen Sprachhandelns. Gleiches gilt für die **Modalverben + Infinitiv**

Ja cu něnto domoj hyś.
Ty njesmějoš tak spěšnje jěš.
Ty njetrjebaš wěcej pšisć.

5. 4. Angaben

Die Besetzung von "gefühlten" Leerstellen des Verbs ist neben dem Andocken von Ergänzungen auch mit der Erweiterung des Satzes um **Angaben** verbunden, an die sprachdidaktisch über die **Markierung von Zeitangaben** und **weiteren Adverbialen (Modalangaben, Ortsangaben)** herangeführt werden kann. Wichtig für den Witaj-Lerner ist die Einprägung der Stellung im Satz. Das besondere Merkmal der Zeitangabe **žinsa, witše** ist ihre Indeklinabilität. Gleiches trifft für Modalangaben **rědnje, spěšnje** zu. Als problematisch erweisen sich Ortsangaben. Chóšebuz lažy **w Bramborskej**. Aus sprachdidaktischen Gründen sollten Ortsangaben bei vorangestellter Präposition und entsprechender Flektion zweckmäßigerweise unter die <prä> Ergänzungen subsumiert werden. Die unflektierten Ortsangaben hingegen **doma, wence** sind Angaben im Sinne der Valenzgrammatik. Die Übereinstimmung der Angaben sollte in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal, die Indeklinabilitätskonkordanz geschult werden. Die Einbindung in die Valenzstruktur des Verbs im Zusammenhang mit der Ergänzung und seiner konstruktiven Aneignung durch das Baukastenprinzip erleichtert die Aneignung der Angaben im Kontext und gewährleistet deren Verfügbarkeit.

Separierung finiter & infiniter Verbteile

Bisher wurde mit der Orientierung an der Dependenzgrammatik, nachdem das Verb mit seiner Valenz das Satzmuster bestimmt, folgende Terminologie eingeführt:

Werb jo wjednik w saže.

Sada funkcioněrujo hejnak towaristwo.

Werb póstajijo, kak wjele člonkow dej sada ako towaristwo měs. Toś te člonki pomjenijomy dodanki (Ergänzungen). Někotare werby pominaju se jano jaden dodank. Druge trjebaju dwa dodanka atd.

Pši tom smy z togo wujšli, až ma sada jaden werb // až stoj jaden werb w srježi sady.

Pši nałožowanju principa twarskego kasćika smy pón na to pšisli, až wuglědaju sadowe mustry zwětša tak:

<nom, akk> Klocki Nomen, werb, nomen atd.

<nom, prä> Klocki Nomen, werb, prepozicija, nomen atd.

Pši tom smy teke pšawe kórcowki werbow a nomenow wopóznali.

Co pak to jo? W našom teksće njamamy sady ako **Kito jo spiw nawuknuł**.

Werb se rozdźěljo. Mamy dwa žěla: ...**jo**...**nawuknuł**. (Zur visuellen Stützung werden an der Tafel magnetische Symbolkarten angebracht, mit denen sich die Kinder eigene Sätze puzzeln können.)



Werb wóstanjo weto wjednik w saže. Pomina se dwa dodanka pó mustrije <nom, akk>. Jano ten drugi (infinitny) žěl werba lězo na kóńc sady.

Die Separierung finiter & infiniter Verbteile erfolgt nach

Auxiliarverben (Hilfsverben) - AUX

byś Ja som serbski nawuknuł (byś + ł-Form) = Ich habe sorbisch (wendisch) gelernt.
měś Ja mam nowe crjeje woblacone (měś + P-Ptz). = Ich habe neue Schuhe an.

Modalverben -MOD

kšěś Wón co dobyś (Modalverb + Infinitiv). = Er will gewinnen.
móc Kito móžo derje wulicowaś. = Kito kann gut erzählen.
musaś Ja musym něnto hyś. = Ich muss jetzt gehen.

Phasenverben - PHA

zachopiś Wjacor zachopijom knigły cytaś (Phasenverb + Infinitiv).

Futur - FUT

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

Alle Satzmuster müssen entweder an der Tafel gepuzzelt oder mit dem Satzbaukasten geübt werden können.

Zur Unterstützung des Erwerbs solcher schwieriger Formen bzw. ihrer Entfaltung zum normgerechten Sprachgebrauch bedarf es einer massiven Steuerung durch unterrichtliche Maßnahmen. Sie sollten so zeitig wie möglich nach Maßgabe spielerisch einsetzen. Zur Internalisierung korrekter Formen sind dabei schematische bzw. Musterübungen besonders von Sprachstrukturen unabdingbar. Dabei ist die Dosierung von Drillverfahren - sog. pattern drill - von der Immersionslehrkraft so geschickt vorzunehmen, dass grundsätzlich im Kontext "gedrillt" wird und dabei der Effekt einer hohen Frequenz des Ausgesetztseins (sprachlicher Input) erreicht wird. Die dadurch versuchte Aneignung leerer Worthülsen und der Missbrauch des Drillverfahrens zum Papageienlernen sind unbedingt zu vermeiden. Sie sollen der Reflexion und dem Üben der oben genannten, für SaZ-Lerner dienen.

III. Arbeit mit dem Implementationsbrief Fördermaßnahmen und Unterrichtsplanung

1. Metasprachliche Implikationen von Ausdrucksganzheiten

1. 1. Minimalgrammatik (Verstehens- und Mitteilungsgrammatik)

Im Hinblick auf die Verortung ihrer Funktion beim Verstehen (Decodieren) und Mitteilen wird der Gegenstandsbereich der Grammatik nach IDS Mannheim unter zeichentheoretischer (semiotischer) Perspektive wie folgt gegliedert:

- nach den Relationen der Zeichen untereinander und den Regeln, nach denen sie zu jeweils größeren Einheiten zusammengefügt werden können (**Syntax**),
- nach der Relation zwischen Zeichen und deren Bedeutung, genauer: zwischen Zeichen und den von ihnen bezeichneten außersprachlichen Gegenständen, Sachverhalten usw. (**Semantik**) und schließlich

- nach der Relation zwischen Zeichen und deren Verwendung durch Menschen, also auch der Beziehung zwischen Sprecher, Hörer und Zeichen (**Pragmatik**).
(ProGr@mm, <http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm/>)

Aus diesen Perspektiven oder Dimensionen können grammatische Regularitäten beschrieben; unter Zuhilfenahme dieser Perspektiven können grammatische Regularitäten im SaZ-Unterricht vermittelt, mithin **im Text "entdeckt"**, bewusst wahrgenommen und angeeignet werden. Es ist jedoch ein Irrtum, zu glauben, dass das der Witaj-Lerner ohne die Hilfe, Beratung und Ermunterung der Lehrkraft schafft.

Für die SaZ- Minimalgrammatik ist der **syntaktische Aspekt zentral**. Bei der **Beschreibung des Aufbaus von größeren Einheiten (Ausdrucksganzheiten – Piepho) aus kleineren** ist dabei deren **semantische Grundlegung** verstärkt zu berücksichtigen, wie z.B. auch bei der Kategorisierung der Nebensätze (Sek.1).

Die **morphologischen Formen**, die im traditionellen Grammatikunterricht eine exponierte Rolle innehaben, ordnen sich in der SaZ-Grammatik in den Rahmen syntaktischer Beziehungen ein. Dieser Stellungswechsel wird unter anderem dadurch legitimiert, dass die Morphologie in der semiotischen Dreigliederung keinen eigenen Ort hat.

1. 2. Schwierigkeiten mit der Grammatizität von Texten

Die Ableitung von Regeln bedeutet nichts Geringeres als dass der Lerner die Vielfalt möglicher Formen selbstständig verallgemeinert und systematisiert.

Für SaZ-Lerner erweist sich das deshalb so schwierig, weil sie versuchen müssen, aus informationstragenden Ausdrucksganzheiten Verallgemeinerungen (Regeln) abzuleiten – ohne dass sie die sehr komplexen Ausdrucksmöglichkeiten, die die sorbische (wendische) Sprache bietet, auch nur annähernd kennen. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Witaj-Lerner auf Grund der noch vorhandenen sprachlichen Defizite erhebliche **Schwierigkeiten bei der hypothetischen Regelfeststellung** haben dürfte.

Um den Zugang zu grammatischer Hilfestellung bei der Sprachaneignung nicht zu verstellen, muss deshalb bei dem angesetzt werden, wozu jeder Sprachfähige immer schon in der Lage ist, und das ist die Fähigkeit, zu erkennen, dass mehrere Erscheinungen gleicher oder zumindest ähnlicher Art sind.

Diese elementare (kognitive) Fähigkeit sollte die SaZ-Lehrkraft nutzen, um die Systematik von Deklination und Konjugation als Bündel von Schwierigkeiten festzustellen, die ihren Ursprung in der Valenz bzw. Interdependenz von im Text festgemachten Ausdrucksganzheiten haben und in Form einfacher Fragen am Text exemplarisch aufgegriffen werden können. So kann etwa eine Ergänzung wie ...**na žělo** oder ...**na žěle** zur Klärung von Problemen mit der Flexion von Nomen nach Präpositionen (Rektion) führen und – wenn es die Semantik der Textstelle hergibt - auch noch zu weiteren funktionellen Betrachtungen der Flexion (Deklination von Pronomen, Adjektiven und Nomen) in differenzierten Ergänzungspositionen mit Einschleifübungen genutzt werden.

Zu jeder der in der Zielsprache aufgegriffenen Fragen sollten Antworten in Form verbalisierter Musterausdrucksganzheiten bereitgestellt, exemplarisch angesprochene Phänomene in übergreifende Zusammenhänge des praktischen Sprachhandelns gestellt und dabei behutsam die unvermeidlichen grammatischen Kategorisierungen eingeführt werden. Die Probe aufs Exempel ist stets die Verwendung des gelernten Satzmodells in der Präsentation des Inhalts des gelesenen und analysierten Textes (Zusammenfassung).

Die im SaZ-Unterricht zu erwerbenden Einsichten in grammatische Wohlgeformtheit, die sich durch die Frequenz des Gebrauchs einschleift, gewinnen in Anlehnung an vorhandene Formulierungskonventionen den Charakter von "Rezepten oder Bedienungsanleitungen". Sie versetzen den Witaj-Lerner in die Lage, ein Sprachverhalten zu erreichen, das an die altersgemäße Entwicklung von Erstsprachlern heranreicht.

Die gefundenen Regeln müssen stets auf dem tatsächlichen Sprachverhalten der Mitglieder der Sprachgemeinschaft – also nach Maßgabe auf authentischen Texten beruhen. Die vom Lerner

gefundenen Antworten beziehen sich auf eine Auswertung einschlägiger Daten aus einem relevanten Textkorpus. Weitere Texte müssen die einmal entdeckten Regeln bestätigen.

Die Zielsetzungen der SaZ-Fördermaßnahmen sollten sich an der Beherrschung derjenigen sprachlichen Fähigkeiten orientieren, die altersgemäßen mit der sprachlichen Entwicklung von Erstsprachlern korrespondieren. Die spiralcurriculare Vorgehensweise des SaZ-Unterrichts greift diese sprachlichen Lernziele unmittelbar auf und ordnet nach Schulstufen zyklisch aufwachsend die grammatische Strukturen und Redemittel, die auf den **tatsächlichen Spracherwerbsstand** abheben.

Die Entscheidung über die zu behandelnden Valenz –und Dependenzstrukturen kann nur in Bezug zu den tatsächlich vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten bzw. Defiziten der Witaj-Lerner getroffen werden. Die systematische Beobachtung des tatsächlichen Sprachstandes und seiner gezielten Weiterentwicklung bildet deshalb die entscheidende Voraussetzung für effektive Sprachfördermaßnahmen.

Die Fördermaßnahmen müssen zudem thematisch-inhaltlich dem Stand der kognitiven Entwicklung entsprechen – auch wenn sich die Zweitsprachentwicklung selbst auf einem niedrigeren Niveau befindet. Auch hierfür ist eine systematische Diagnose des Sprachstandes und seiner punktgenauen Förderung unerlässlich.

2. Spracherwerbsphasen und –sequenzen der Zweitsprache Sorbisch (Wendisch) in der Primarstufe

Die nachfolgende Zusammenstellung lehnt sich wesentlich an eine Zusammenstellung von Spracherwerbsphasen und –sequenzen der Erstsprache Deutsch an. Sie ist eine Aufarbeitung zahlreicher Einzeluntersuchungen, wie sie im Berliner Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache vorgenommen wurde (DaZ Berlin, S. 20 ff). Hintergrund ist die Orientierung des SaZ-Unterrichts an der Beherrschung der sprachlichen Fähigkeiten, die der altersgemäßen Entwicklung von Erstsprachlern entsprechen und die Übernahme des didaktischen Paradigmas des muttersprachlichen Deutsch-Unterrichts für "Witaj-Sprache" in der Praxis.

Übernommen wird ausdrücklich auch die Grundaussage, dass es sich bei der Zusammenstellung von Spracherwerbsphasen und Sequenzen eher um **Tendenzaussagen** und **Näherungswerte** handelt, die trotz der bereits festgestellten Differenz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb als Orientierungsgrößen bei der Entwicklung von Sprachfördermaßnahmen im SaZ –Unterricht hilfreich sind. Die Sprachenspezifik des Sorbischen (Wendischen) wird dabei - weitgehend auf empirische Beobachtungen gestützt - berücksichtigt. (Hierzu besonders Grahl, S. (2006): Ergebnisse der Sprachaneignung im Witaj-Unterricht. Zur Evaluation des Witaj-Konzepts in der Grundschule Sielow).

2. 1. Wortarten

Witaj-Kinder kennen bei Schuleintritt in Chunks bereits die Kopplung von Demonstrativpronomen und Substantiv (**ten pjas** aber auch **ten ruku** [hyperkorrekt für tu ruku]); das Substantiv selbst (**mama, awto, tedij** als Interferenzrelation zur Muttersprache); die Kopplung von Substantiv und Verb (**mama ma ... , nan ma**) und kurz nach Schuleintritt bereits die Kopplung von Demonstrativpronomen und Hilfsverb (**To jo ...**) in ausgewählten sprachlichen Einheiten. Lernziel der Grundschule ist die sichere Beherrschung relevanter Substantiva, Verben, Hilfsverben, Adjektiva, Präpositionen und Pronomen und der schulstufengerechte Aufwuchs des Volumens der verstandenen und verwendeten Wörter. Dabei ist darauf zu verweisen, dass es sich dabei im Wesentlichen um Konkreta (ikonische Phase) handelt. Abstrakta tauchen erst ab Klasse 6 in größerem Umfang auf (symbolische Phase). Wichtig beim Verb ist die Tatsache, dass der sichere Gebrauch des Perfekts vor Klasse 3 (**byś + I-Form**) nicht erwartet werden kann, was die Lehrkraft nicht davon abhalten sollte, es bereits früher durch die Fokussierung auf Perfektformen im Verlauf des Sprachhandelns einzuführen. Auch das Prädikativ ist im Ansatz bereits in Klasse 1 bekannt (**To jo pšawje. To jo móžno. Jo to wěrna? Wence jo śma. Mě jo zyma. Daj mě pokoj.**)

Adjektive als qualifizierende und klassifizierende Merkmale der Sprache werden bei Schuleintritt zwar schon in ihrer Funktion durch ihre Nähe zum Nomen erahnt (language awareness); ihre zielgerichtete Verwendung beginnt erst in Klassenstufe 2 und steigt in Abhängigkeit vom Alter und der zunehmend bewussten Nutzung der heuristischen Funktion der Sprache an.

Pronomina werden mit Ausnahme des Personalpronomens (**ja, ty, wón, my**); des Possesivpronomens (**mój**) und des Numerals (**jaden, dwa, tsi, ...**) erst in höheren Klassen, teilweise auch erst nach der Grundschule in höherem Maße verwendet (z. B. Demonstrativpronomen **toś ten, toś ta, toś to**, auch wenn Witaj-Kinder bei Schuleintritt bereits das Demonstrativpronomen **ten** pjas kennen; bestimmte Interrogativ- und Relativpronomen wie das Begründung erheischende **cogodla** und das den Nebensatz einleitende **kótaryž**, während **co** und **se** bereits ab Klasse 1 bekannt sind).

Die Konjunktion **a** ist bereits sehr früh präsent. Sie verbindet sich etwa in Klasse 3 zur Konnexion **a pón**, die für das Erzählen von Erlebnissen und Geschichten zur Verbindung von Sätzen Voraussetzung ist.

2. 2. Satzteile und ihre Verkettung durch operative Prozeduren

Subjekt, Prädikat, teilweise Akkusativobjekt und punktuell adverbiale Bestimmung kommen in **bruchstückhaften Äußerungen** bereits zum Ende der ersten Klasse vor. Dabei ist der zielsprachlich korrekte Gebrauch der finiten Verbform im Prädikat aber lediglich im Ansatz vorhanden. Mit zunehmendem Alter steigt die korrekte Verwendung der finiten Verbform im Rahmen des schulstufengemäß aufwachsenden Sprachhandelns an, bleibt aber bis in die Sekundarstufe hinein ein Sorgenkind, das besonderer Zuwendung bedarf. Dahinter verbirgt sich die Schwierigkeit des Umgangs mit dem Prinzip der Konjugation und der Vielfalt der anzueignenden Personalformen des Verbs.

Bis in die zweite Klasse hinein dominieren Bruchstücke (Chunks)

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

Der Lehrkraft fällt die Aufgabe zu, diese Leerstellen zu füllen.

Der Aufwuchs verläuft in die Richtung des **finiten Verbs** in einfachen Äußerungen **mit einer Ergänzung** (Subjekt) und vom finiten Verb mit einer Ergänzung (S-P) zum finiten Verb **mit zwei Ergänzungen** (S-P-O) [**Valenz**].

Parallel dazu erfolgt die **Separierung finiter & infiniter Verbteile** nach

Auxiliarverben (Hilfsverben) - AUX

byś Ja som spiw nawuknuł (byś + ł-Form). = Ich habe das Lied erlernt.

Modalverben -MOD

kśěś Wón co dobyś (Modalverb + Infinitiv). = Er will gewinnen.

Phasenverben - PHA

zachopiś Wjacor zachopijom pisaś (Phasenverb + Infinitiv). = Abend beginne ich zu schreiben.

Futur - FUT

byś (Ja) budu k tebje pśiś (Personalform des Futurstamms von byś + Infinitiv).
= Ich werde zu dir kommen.

besser:

hyś Pśidu k tebje. (Personalform des Präsensstamms von hyś + Präfix) = Ich werde zu dir kommen.

Das Sprachhandeln zum Ende der 2. Klasse und zum Beginn der 3. Klasse ist gekennzeichnet durch:

- Eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Flexion unsicher
- Symbolfeldausdrücke oft ohne Determinativ, syntaktisch isoliert
- Meist Verankerung mit Finitum

- Neufokussierung statt Verkettung durch operative Prozeduren
- Füllung der Leerstellen durch Lehrkraft erforderlich

Bis zum Ende der 4. Klasse entwickeln sich die angeeigneten Sprachmittel wie folgt:

- altersgemäß ausreichender Wortschatz, Flexion noch teilweise unsicher
- Symbolfeldausdrücke mit Determinativ syntaktisch integriert
- Sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktionen
- Beginnende Verkettung durch operative Prozeduren
- Füllung noch vorhandener Leerstellen unverändert durch Lehrkraft erforderlich, Bereitstellung von Wortschatz und Redemitteln

Der weitere Aufwuchs folgt vom Ansatz her - beginnend etwa ab Klassenstufe 3/4 - dem Inversionskriterium (Subjekt steht nach finitem Verb). Das Kriterium selbst beschränkt sich in Sorbisch (Wendisch) auf Grund der sprachspezifisch weitgehend freien Abfolge der Satzglieder auf den Erwerb der **Frontstellung eines Adverbials bzw. einer Angabe**.

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

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

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

Der Aufwuchs der Sprachmittel bis zum Ende der Klassenstufe 6 erscheint in seiner Entwicklung wie folgt:

- Ausreichender unterrichtsrelevanter Wortschatz, Flexion noch punktuell unsicher
- Deiktika (Sprachliche Ausdrücke, die von dem jeweiligen Kontext abhängig sind, z.B. hier, heute in thematischer Prä-V2 Position Fortführung)
- Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren
- Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen
- Hilfe durch frequency of exposure defizitärer sprachlicher Mittel Strukturen (Einschleifen durch Input)

Bereits ab Klassenstufe 5 beginnt sich die Fähigkeit zur **Bildung von Nebensätzen zu entwickeln, deren Vervollkommnung weit in die Sekundarstufe I hineinreicht und auch bis zum Ende der Klassenstufe 10 noch anhält**. Sprachspezifisch werden in Endstellung bei Gebrauch subordinierender Konjunktionen finite und infinite Verben bzw. Teile des Prädikats zunehmend sicherer gebraucht. Nebensätze nach subordinierenden Konjunktionen (až, gaž, dokulaž, ...) werden verstärkt verwendet; im Einzelnen Nebensätze mit

Auxiliarverben (Hilfsverben) - AUX

(byś + ł – Form)

..., dokulaž jo raz z lětađom lešeł.

Modalverben –MOD

(Modalverb + Infinitiv)

..., dokulaž jo wón kšěł dobyś.

Phasenverben – PHA

(Phasenverb + Infinitiv)

...,gaž som wjacor zachopił knigły cytaś.

Futur – FUT

(kšěś + Infinitiv)

...,až Kito co pśiš.

Zum Ende der Klassenstufe 6 ist die Verkettung von Satzteilen etwa wie folgt ausgebildet

- Komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen
- Differenzierter Wortschatz

- Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren
- Verwendung von Partikeln zur Modalisierung

Hilfe weiterhin durch Einschleifen defizitärer sprachlicher Mittel und Strukturen erforderlich (Grießhaber 2006, 42)

2. 3. Satzarten

In der Primarstufe dominieren zu Beginn bruchstückhafte Äußerungen, die sich bereits in der ersten Klasse zu einfachen Sätzen (S-P) konstituieren und zu einfachen Hauptsätzen aufwachsen. Sie sind für die Grundschulzeit als Frage- und Aussagesatz, aber auch als Aufforderungssatz in der Sprache der Lehrkraft charakteristisch. Die Verwendung von Satzgefügen und damit die ausdrückliche und korrekte Bildung von Nebensätzen setzt punktuell erst zum Ende der Primarstufe ein und entwickelt sich dann voll in der Sekundarstufe.

3. Förderhinweise

3. 1. Sprachliches Wachstum in der Zweitsprache als Interimslösung SaZ als Interlanguage

Der Erwerb des Sorbischen (Wendischen) als Zweitsprache (SaZ) erfolgt in der Schule von Anbeginn unter dem Zwang der ständigen Nutzung der Sprache, **bevor** ein altersgemäßer Sprachstand erreicht worden ist. Die Lerner durchlaufen im Erwerbsprozess systematisch verschiedene Stadien, die als individuelle Varietäten des zu erwerbenden Systems angesehen werden können. Sie verfügen dabei über eine individuelle Interimssprache, deren Regelsystem noch erheblich von dem der Zielsprache abweicht. Die grammatische Regeln von SaZ als Interlanguage sind systematisch und variabel zugleich.

Systematisch sind sie in der Weise, dass die Abweichungen von der Zielsprache nicht zufällig, sondern regelhaft sind.

Variabel sind sie in dem Sinne, dass sie sich ständig im Hinblick auf die stärkere Annäherung an die Zielsprache verändern (DdS, S. 842) und die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel zunimmt.

Im produktiven Sprachgebrauch setzt unter dem Druck der Verwendung von SaZ als Arbeitssprache frühzeitig die Aneinanderreihung angeeigneter sprachlicher Elemente i.e. Lexik, Redemittel ein, die aber noch weitgehend unsystematisch verläuft. Erheblich lückenhafte Formalkenntnisse bzw. Abweichungen von der Sprachnorm der Zielsprache, die besonders Flexion und Markierung der Beziehungen zwischen den Redemitteln betreffen, sind eine natürliche Folge der Immersion – hier des Bestehens auf der Nutzung der noch nicht auf adäquatem Level angeeigneten Zweitsprache als Arbeitssprache.

Abhilfe schaffen hier durchgängige Angebote von Sprachstrukturen zur Nominalflexion und zum Verbkomplex im Sinne eines Spiralcurriculums vom ersten Schuljahr an.

Immer wieder und in unterschiedlichsten Kontexten sind die Nominalflexion (Deklination) / 6 Fälle / und die Strukturen des Verbkomplexes (Konjugation) / Zeitformen, dabei Bedeutung des Perfekts; des Aspekts (Aktionsarten) zu trainieren, um die Fähigkeit zur normgerechten Verbalisierung fragmentarisch gespeicherter Strukturen zu entwickeln.

Die Übungsangebote zur Nominalflexion und zum Verbkomplex stützen die natürlichen Regelbildungsprozesse und die realiter vorhandene Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, wenngleich dadurch nur „Reparaturen“ an bereits angeeigneten Sprachmitteln in Gang gesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit fossilisierten Fehlern wird letztlich nur in Einheit mit dem sprachlichen Input gewonnen, da sich kompetentes Sprachhandeln nur auf dem Wege einer kontinuierlichen Reorganisation und Erweiterung des bestehenden Systems entwickelt.

3. 2. Unanalysierte Formen in der L 2 Produktion als Grundlage des sprachlichen Wachstums in der Zweitsprache Interferenzen der L 1

Die von Immersionslern erworbenen Sprachfähigkeiten stehen vornehmlich für eine wachsende Anzahl von **Tokens** (semantische Zeichen, Markierungen von wesentlichen Bedeutungen); verkürzt: von in Worten festgehaltene frequenten Denkresultaten. Gemeint sind solche Formen des Verbs wie **jo // su // wiži**, die anfangs nur mit der Message **byś** und ohne die grammatische Person memorisiert aber sogleich übergeneralisiert werden. Auch die Formen des Substantivs (Nomen) werden als Tokens gelernt und in gleicher Weise generalisiert: **ten gólc** springt hinterher... Pienemann nennt dies **unanalyisierte Formen in der L 2 Produktion**.

Diese Tokens markieren die Denkwege der Witaj-Lerner, wobei die Wörter zu Beginn weder regelgerecht im Satz positioniert noch kongruenzrelevant flektiert sein müssen. Ebenso kann eine Verletzung der Rektion eintreten bzw. die Rektionsregel unbeachtet bleiben. Die Entwicklung des Sorbischen (Wendischen) bei Witaj-Lernern ist charakterisiert durch den Aufwuchs "unanalyisierter Formen", die ganzheitlich (holistically) im mentalen Lexikon aufgestapelt werden.

Das Aufstapeln von Tokens, das nicht zuletzt auch als Spracherwerbsstrategie angesehen werden kann, und der stetige Einfluss der L 1 - ihrer Muttersprache Deutsch - bestimmen die Schwerpunktsetzung in Spracharbeit und Sprachbetrachtung. Dabei ist zu beachten, dass die Denkprozesse selbst nicht nur zu Beginn der Primarstufe sondern bis weit in die Sekundarstufe hinein in der Muttersprache Deutsch ablaufen und deren Resultate mit allen Interferenzen zwischen L 1 und L 2 in die Zielsprache Sorbisch (Wendisch) transferiert werden. Deshalb sind in der Spracharbeit die grammatischen Strukturen und Redemittel vordringlich zu fokussieren, die den Witaj-Lernern im Sorbischen (Wendischen) auf Grund ihrer Herkunftssprache Deutsch besondere Schwierigkeiten bereiten.

3. 3. Vordringlich zu bearbeitende grammatische Strukturen und Redemittel

Folgende morho-syntaktischen Kategorien bereiten den Schülern deutscher Herkunftssprache besondere Schwierigkeiten:

- **Artikel** Verwendung des im Deutschen verbindlichen Artikels, der im Sorbischen (Wendischen) nur bei besonderer Betonung eines Sachverhalts (Demonstrativpronomen) **ten, ta, to; ten** ptašk – **jaden** ptašk, **ta** žeńska – **jadna** žeńska, **to** góle – **jadno** góle erforderlich ist; also nicht: **ten golc** springt hinterher und nimmt **ten pjas** na **ten** ruku.
- **Personalpronomen** Verwendung des im Deutschen verbindlichen Personalpronomens. Die L 1 drängt zur Verwendung des Personalpronomens, das im Sorbischen (Wendischen) nur bei besonderer Hervorhebung der handelnden Person gebraucht wird.
Ja som cora doma był – Besser: Cora **som** doma był. Aber: **Ja som** Gottlieb Fort.
- **Flexionsinterferenz** Verwendung der muttersprachlich relevanten Flexionsform im Sorbischen (Wendischen) Er schläft mit dem Hund (Hund bleibt im Deutschen unflektiert und wird ebenso ins Sorbische (Wendische) übertragen. - Wón spi s **pjas** (**pjas** ist im Sorbischen (Wendischen) hingegen flektiert. (Richtig: **z psom**)
- **Deklination** (Nomina, Pronomina, Possesivpronomen, (ja - mój; ty - twój; wón - swój), Adjektiva in Kongruenz zum Nomen in den einzelnen Fällen, besonders Dativ, Instrumental und Lokativ unter Beachtung des Genus des Bezugsnomens. (D/A-N/mask.: Wón ma **k nowemu wobłakoju** carny kłobyk stajony; I/A-N/mask: **Z nowym elanom** ze żěłom zachopijom.)
- **Kongruenz I** Realisierung der Kongruenz in der Verbindung von Hilfsverb und Nomen; willkürliche Kopplung von Plural- und Singularformen Tam su žaba // Tam su **dwa** žaba (Richtig: Tam su žaby. Tam **stej dvě žabje**.)
- **Kongruenz II** Realisierung der Kongruenz in der Verbindung Adjektiv-Nomen; willkürliche Kopplung von Dual- und Pluralformen Wen wiži **dwě wjeliki žabki** a **wósym mały žabki** (Richtig: Wón wiži **dwě wjelikej žabce** a **wósym małych žabkow**.)

- **Kongruenz III** Realisierung der Kongruenz von **Demonstrativpronomen-Nomen** im Genus: Verwendung von **ten** žaba oder jaden. Richtig: **ta** žaba oder **jadna** žaba (bei ausdrücklicher Verwendung als Demonstrativum)
- **Kohärenz von Präpositionen** (sowohl in ihrer Semantik als auch in der Verbindung Verb - Kasus) bedeutungsgerechte Verwendung von Präpositionen
z.B: Präposition **pó** (weil keine direkte Entsprechung in der Muttersprache)
Die Raupe kriecht auf dem Blatt umher. Die direkte Entsprechung von **auf** wäre **na**
Hier: Guseńca łazy **pó** łopjenku.
- **Kohärenz** des Relativpronomens **se**
- **Verbflexion**
 - Realisierung der semantisch relevanten Personalendungen
 - Realisierung des Numerus (Dual)
 - Realisierung von zusammengesetzten Zeitformen Perfekt, Futur
- **Aspekt** Verwendung der Verben entsprechend der unterschiedlichen Betrachtungsweise des **Handlungsablaufs**. Einem deutschen Verb stehen in der Regel zwei sorbische (wendische) Verben gegenüber; ein Verb des vollendeten **perfektiven** Aspekts (p) und ein Verb des unvollendeten **imperfektiven** Aspekts (ip)
springen = skócyś (p), skokaś (ip)
essen = zjěś (p), jěś (ip)
Dabei drückt die **Benutzung eines perfektiven Verbs** die Ganzheit der durch das Verb bezeichneten Handlung aus.
Die **Benutzung eines imperfektiven Verbs** schließt hingegen das Merkmal der Ganzheit der Handlung aus.
Für den L 2-Lerner erweist es sich als besonders schwierig, die Handlung, die er mit dem jeweiligen Verb bezeichnen möchte, als geschlossenes unteilbares Geschehen bzw. als offenes Geschehen wahrzunehmen bzw. den Ein- oder Ausschluss des ganzheitlichen Geschehens überhaupt zu bemerken. Das Empfinden einer Verbalhandlung als geschlossenes unteilbares Geschehen ist hier ein besonderes Merkmal des "Sprachgefühls", des sprachlichen Gewahrwerdens (language awareness), das nur durch hohe Kontaktzeiten erwerbbar ist.
- **Satzbau** (Prädikat Verbalkomplex; Akkusativ- und Dativobjekt//Valenzbindung)

3. 4. Verfügbarkeit der Sprachmittel von Jahrgangsstufe 1 bis 4

Hinsichtlich der "Kerninhalte" und der "möglichen Schüleraktivitäten zum Erwerb der Sprache" in den verschiedenen Lernfeldern der Lehrgänge Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (siehe Implementationsbrief) und unter Einschluss von Beobachtungen zum altersmäßigen Erwerb grammatischer Strukturen wird eine Progression von Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 4 wie folgt vorgeschlagen. Diese ist in Jahrgangsstufe 5 und 6 weiter zyklisch zu vertiefen.

Jahrgangsstufe	Sprachmittel
1.	Nomen mit Artikel/Demonstrativpronomen Verb, Hilfsverb, qualifizierende Adjektive Personalpronomen Possesivpronomen (mój, twój) Interrogativpronomen (chto, co, žo) Numerale Präpositionen einfacher Aussagesatz

	(S-P-0) adverbiale Bestimmung des Ortes Satzreihen mit "a"; "a pón"	
2.	Wdh. von Klasse 1	zusätzlich: Adverbien (cora, wence, dołojce, dołoj) adverbiale Bestimmung der Zeit, der Art und Weise, des Grundes verstärkter Gebrauch von qualifizierenden und klassifizierenden Adjektiven Erweiterung des Gebrauchs von Präpositionen das Relativpronomen "gaž" reflexive Personalpronomen (sebje, se, swój) das Prädikativ Einführung Hilfsverb "byś" + I-Partizip Dativ-Objekt Satzverbindungen, erste Satzgefüge
3.	Wdh. von Klasse 1 und 2	zusätzlich: adverbielle Form der Adjektive (rědnje spiwaś, derje wariś) Erweiterung des Verbalkomplex (...jo pšišet, ...bužo wěriś) koordinierende/subordinierende Konjunktionen K - a, ako, ale S - ako, aby, až präpositionale Objekte einfache Satzgefüge
4.	Wdh. von Klasse 1, 2 und 3	zusätzlich: Relativpronomen (což, zož, kenž) Indefinitpronomen (casy, cesto, dosć, wjele) Genitivattribut (dom mójogo nana, Kitowy bratš) komplexere Satzgefüge

Zum Ende der Klassenstufe 4 sollte der Sprachstand alters- und schulstufengemäß entwickeltes Verstehen und sich Mitteilen können umfassen.

Hinweis für Witaj-Lerner, die als Seiteneinsteiger des Witaj-Bildungsprogramms eingeschult werden:

Seiteneinsteiger müssen rasch den Sprachstand der übrigen Witaj-Kinder erreichen. Dies erfordert ein schnelleres Lernen dieser Kinder. Eine raschere Sprachaneignung ist nicht durch das schnellere Fortschreiten durch die Lernfelder erreichbar. Auf diese Weise wird zuviel durchgenommen und zu wenig gelernt. Diesen Schülerinnen und Schülern sollte dazu vielmehr ein differenzierteres Angebot unterbreitet werden, indem die Lernfelder mit **weiteren Modulen** und **umfangreicherer Lexik** (Redemittel) **angereichert** sind. Auf diese Weise werden die Sprachkontaktzeit merklich erhöht und die ratiomorphen Potentiale des natürlichen Spracherwerbs verstärkt aktiviert. Andererseits sollte verstärkt auf Drillübungen und damit auf Konditionierung im Sinne des Behaviorismus zurückgegriffen werden. Insbesondere bei Seiteneinsteigern ist die "rollengemäße" Festigung von Lexik und Redemitteln (**Auswendiglernen**) oft der einzige Weg zur

Gewährleistung des sprachlichen Diskurses und des realiter stattfindenden sprachlichen Aufholens.

Anhang

Im Folgenden werden **Äußerungsbereiche (kognitiv-konzeptuelles Sprachhandeln //Academic skills)** und die für ihre Versprachlichung relevanten Mittel benannt, die für die Bearbeitung der Themen in den "möglichen Schüleraktivitäten" und eine Entfaltung der **zweitsprachlichen Kompetenz** benötigt werden.

Insbesondere für die SaZ-Förderung in der weiterführenden Schule empfiehlt sich die Orientierung an diesen **Äußerungsbereichen**, da in der Sek. I - anders als in der Grundschule - nicht mehr vorrangig die altersbedingten Stufen der Sprachentwicklung, sondern mit Blick auf das anwachsende kognitiv-konzeptuelle Sprachhandeln die tatsächlichen erreichbaren Stufen - entsprechend den Stufen des natürlichen Zweitsprachenerwerbs (Pienemann, Diehl, Grieshaber) - zu berücksichtigen sind.

Sprachmittel und unterrichtliche Hinweise

Äußerungsbereiche	mögliche Sprachmittel
<p>Wahrnehmung und sprachliche Darstellung von Handlungen und Situationen</p> <p>Sätze I</p>	<p>Die sorbische (wendische) Satzbildung ist relativ variabel. Vor allem im mündlichen Ausdruck (Diskurskompetenz) ist ein vollständiger Satz nicht immer erforderlich. Die Wortstellung richtet sich nach der Art der am Satz beteiligten Konstituenten.</p> <p>Einfache Aussagesätze (Valenz) Vom Verb ausgehend ergeben sich als hauptsächlich Formen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vollständiger Satz: Subjekt Verb <i>Kócka spi.</i> 2. Vollständiger Satz mit obligatorischem Objekt/ Ergänzung: z.B. <i>daś, wižeś + O</i> <ol style="list-style-type: none"> a) 1 Objekt - <i>Wižim Kita.</i> b) 2 Objekte - <i>Dajom Kitoju knigly.</i> 3. Kopula-Satz mit "byś + <i>t</i>-forma" 4. Genusunterscheidung bei Nomen Flexion bei <ol style="list-style-type: none"> a) Subjekt <i>Kito, mama, góle</i> b) Dativobjekt <i>Kitoju, mamje, gólešeju</i> c) Akkusativobjekt <i>Kita, mamu, góle</i> d) Präpositionalobjekt <i>z Kitom, z mamu, z gólešim</i> 5. Genusunterscheidung bei Adjektiven Flexion bei <ol style="list-style-type: none"> a) hartem Stamm <i>dobry</i> b) weichem Stamm <i>tuni</i> 6. mehrteiliges Prädikat (Verbklammer) bei <ol style="list-style-type: none"> a) Perfekt im Satz b) Futur im Satz c) Modalverben

<p>Sätze mit Inversionssignal</p> <p>Sätze II (academic skills) Sprachhandeln (BICS) - Erzählen - Präsentation von Informationen, die Texten entnommen wurden</p> <p>Zusätzlich: Akademisches Sprachhandeln (CALP) - Ursache/Grund - Wirkung /Zweck - Bedingungsgefüge</p> <p>Unterscheidung zwischen Person- und Sachkennzeichnung, Differenzierung von Sachfachgegenständen</p> <p>Hinweis auf einzelne Erscheinungen und deren kognitive Einordnung in ein System von Welt-erfahrungen Zuordnung</p> <p>Hinweis auf einzelne Erscheinungen und deren kognitive Einordnung in ein System von Welt-erfahrungen: Hier Verallgemeinerung/Unbestimmtheit</p> <p>Hinweis auf einzelne Erscheinungen und deren kognitive Einordnung in ein System von Welt-erfahrungen: Hier Exemplarischer Verweis</p> <p>Verankerung von Situation und Handlungen im Raum</p>	<p>In Fragesätzen und bei Voranstellung von Satz-teilen (Adverbien/Angaben) wird in der Regel die Wortstellung verändert (...Verb, (Subjekt),...</p> <p>Aussageverkettungen I a) mit Konjunktionen <i>a, a pón, ale, abo</i> b) Relativsätze mit <i>kenž, kótaryž, -až, -ež</i> c) NS mit <i>ako</i> d) NS mit <i>pšeto</i> e) NS mit <i>až</i></p> <p>Aussageverkettungen II a) Infinitivsätze mit <i>aby</i> b) Relativsätze mit <i>kótary, kótaryž</i> c) NS mit <i>dokulaž, dla togo až, pšeto, nježli</i> d) NS mit <i>aby</i> e) NS mit <i>gaž ...pón, gdyž, pótom</i></p> <p>Satzinterne Strukturierung mittels</p> <p>a) Personalendungen der Verben</p> <p>b) Personalpronomina Genus Kasusform</p> <p>Possesivpronomina z. B. <i>mój, twój, naš, waš jogo, jeje, jeju, jich, naju, waju;</i> <i>das possessive</i></p> <p>Reflexivpronomen <i>swój</i></p> <p>Indefinitpronomina, Nomen z. B. <i>casy, cesto, dosć, wjele, mało, pišku, tšošku wěcej, mjenej, něco, něži, wjelgin</i> <i>(ceła) kopica, bejna tšoča, mań</i></p> <p>Demonstrativpronomina z. B. <i>toś ten, - ta, - to, ten, ta, to, tam, tam ten, taki, tak, tamny, wóny, telik, how</i></p> <p>in Verbindung mit dem Relativpronomen</p> <p><i>ten, kótaryž ta, kótaraž to, což te, kenž ten ako</i></p> <p>1. Lokaladverbien <i>določje górzejce</i></p>
---	---

<p>Verankerung von Situation und Handlungen in der Zeit</p>	<p><i>nutši</i> <i>wence</i></p> <p>2. Präpositionen a) Auswahl b) Kasus</p> <p>1. Verbalhandlung im Präsens Perfekt mit <i>byś + t-Form</i> Präteritum mit <i>běšo (Erzähltempus)</i> Futur mit <i>budu / mit präfigiertem Verb (pšinjasom)</i></p> <p>2. Temporaladverbien <i>žinsa, witše, cora, lětosa, wódnjo</i></p> <p>3. Präpositionen <i>wót ... do</i></p>
<p>Qualifizierung von Handlungen; Zuweisung von Modalitäten zu Handlungen, Situationen und Gegenständen</p>	<p>1. Adjektive <i>módry, carnj, mlody</i></p> <p>2. Adverbien <i>rědnje, derje, pilnje</i></p> <p>3. Modalverben <i>móc, směś, dejaś</i></p> <p>4. <i>snaž, možno až, možo byś až</i> als Kennzeichnung einer Möglichkeit</p> <p>5. Konjunktiv <i>by +- Form</i></p>
<p>Unterscheidung von Einzahl, Zweizahl (Dual) und Mehrzahl</p>	<p>Numerus</p> <p>1. Differenzierung zwischen Einzahl, Zweizahl und Mehrzahl durch Zahlwörter</p> <p>2. Singular- Dual- und Pluralbildung</p>
<p>Vergleich, Gleichsetzung, Graduierung und Feindifferenzierung</p>	<p>1. "tak - ako"</p> <p>2. Komparation</p> <p>3. Partikel + Adjektiv/Adverb <i>wjelgin derje</i> <i>wjelgin rědnje</i> <i>pšerědnje</i> <i>pšedobre</i></p> <p>4. Aktionsart Präfigierung <i>dopisaś, zjěść, wupisaś, najěść se, zalicyś se, póžětaś, pócakaś</i></p> <p>5. Aspekt <i>skokaś - skócyś</i> <i>drapaś - drapnuś</i> <i>wariś - zwariś</i></p>

<p>Verneinung, Nichtexistenz</p>	<p>1. Externe Satznegation <i>Ně, to njejo pšawje.</i> <i>Ně, to nic, - tak nic, -ten nic</i></p> <p>2. Satznegation <i>njejo - To njejo wěрно.</i></p> <p>3. Negationspartikel nic <i>Ně, žinsa nic.</i> <i>Ja nic.</i></p> <p>4. Negativpronomen <i>nicht - How njejo nicht doma.</i> <i>nic - Wón njejo nic wižel.</i> <i>žeden - Kito njama žednogo casa.</i></p> <p>5. Adverbiale Negationswörter <i>niži - Ja jogo niži njewižim.</i></p>
---	---

Inventar kontexteingebetteter struktureller Übungen (Glinz)

(Glinz, H. (2003): Geschichte der Didaktik der Grammatik. Erarbeiten und Anwenden zentraler grammatischer Begriffe)

Operative Grammatik:

Mit dem Wort- und Satzbaukasten arbeiten, dabei möglichst viele Varianten kompletter Sätze bilden (operative Grammatik); durch vertieftes Studium zum Aufbau verbaler Propositionen (Verb + Satzglieder) gelangen

Subjekte als besondere Satzglieder (nach Terminologie Valenzgrammatik E 1) <nom> , Objekt (E 2) <nom, akk> Adverbiale (Angaben) erkennen, Beachtung der Rektion; Erarbeitung durch Verschiebeprobe bzw. nach dem Baukastenprinzip

Erträge: wachsende Gewandtheit im eigenen Formulieren und Schreiben, größerer Durchblick auch beim Lesen

Erarbeiten und Anwenden zentraler grammatischer Begriffe

Symbole einschließlich farbliche Markierungen für bestimmte Sprachstrukturen vereinbaren (z.B. Verben – blau) Üben von Grammatik, Wortschatz und Ausdruck

Ziehen von geeigneten linguistischen Proben aus Texten (Sätzen) für den Aufbau wichtiger grammatischer Begriffe. Die Proben sollten die Lerner nach Möglichkeit selbstständig ziehen und daraus Erträge für die Sicherheit und Gewandtheit im Verstehen, Lesen, im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck gewinnen

Markieren der Verben in den gelesenen Texten (dann auch in den selbst geschriebenen) und damit Einstieg in das gesamte verbale Formensystem

Klärung ihrer Bedeutung im jeweiligen Text (**Kontext bzw. Satz**) Untersuchen besonders frequentierter Personalformen und bestimmter Tempusformen, dadurch Beweglichkeit im Gebrauch frequenter Verbformen (dabei auch auf Dualformen bestehen), zunehmende Sicherheit bei Zeitformen und Aspekt, erste Klärungen der Valenz-Verb-Beziehungen (Aufbau von Präpositionen)

Glinz erfasst die Valenz durch den Begriff der Präpositionen = ein Verb als Kern und dazu verschiedene, mehr oder weniger verschiebbare Satzglieder, Erarbeitungsziel ist das Erkennen des Aufbaus und der Grenzen der verbalen Präpositionen

Wege der Erarbeitung:

- in kurzen Texten (Auswahl aus Dolnoserbški 1, Strusacki) die **Verben markieren lassen**,
- auf die Stellung des Verbs achten (Personalform in der Regel an zweiter Stelle, 1-Form im Perfekt überwiegend am Schluss)
- Erkennen der Nomen, Pronomen und Adjektive in Texten. Für alle restlichen Wörter zunächst die Sammelklasse „Partikeln“
- Wege der Erarbeitung für **Nomen** Beobachtung ihrer semantischen Funktion beim Lesen und beim

eigenen Schreiben als **Namen für Personen, Gegenstände, Dinge**

- Wege der Erarbeitung für **Pronomen Kombinationsspiele**, beginnend mit Kito – wón, Katja – wóna; für **Adjektive** Kombinationsspiele *dlujka droga, dlujke blido, dlujki nos*; für **Adjektive** ist auch die Probe möglich: *nowy psíklad – psíklad jo nowy*. Hierher gehören auch die Vergleichsformen *Běgař A jo był dobry, běgař B jo był lěpšy, nejlěpšy jo był běgař C*.
- hinzuweisen ist auf die Kongruenz zwischen dem Adjektiv *lěpšy* und dem Substantiv in Genus, Kasus und Numerus; für die Pronomen gibt man am besten eine Tabelle heraus, in der die Lerner jederzeit nachsehen können, hingegen muss die Kongruenz in den jeweils stark gebrauchten Fällen eingeschliffen werden

Ausnahme der Sammelklasse sind die **Präpositionen**, wie z. B. k, z, pó, w, wó, pší, na. Sie bestimmen den Kasus eines abhängigen Wortes im Satz (Rektion) und sind deshalb im textlichen Kontext bei jeder sich bietenden Gelegenheit in dieser Funktion zu üben: K + Dativ = k wujkoju; z + Instr. = z nanom; na + Akk. na drogu, aber na + Lok. na droze

Erträge: Klärung der Funktion und der Strukturierung des Wortschatzes überhaupt, Entwicklung eines „Gefühls“ für die Kongruenz zwischen Adjektiv und Substantiv, Gebrauchsmöglichkeiten des Komparativs, **Präpositionen als „Eselsbrücken“ für den Fall, den sie verlangen und damit für eine sichere Deklination des folgenden Nomens einprägen**

Erarbeiten der Flexion des Sorbischen (Wendischen) = sechs Fälle bei den Nomen, Adjektiven und Pronomen im Singular, Dual und Plural bei Maskulinum, Femininum und Neutrum

Wege der Erarbeitung:

- Gezielte Ersatzproben, wie Tam Kito jo -Tam wón jo. Ty Kita wižíš - Ty jogo wižíš. Aber: Tam Katja jo. - Tam wóna jo. Ty Katju wižíš. - Ty ju wižíš. In Verbindung mit Präpositionen: z tobu – bžez tebj; z wami – bžez was
- Gemeinsam werden Reihen aufgestellt, wobei sich eine lernpsychologisch sinnvolle Rang- und Reihenfolge empfiehlt, Ausgangspunkt ist grundsätzlich der **Nominativ**, dem der **Akkusativ** nachfolgen sollte (Hintergrund: Eine Reihe männlicher Nomen ist im Akkusativ gleich dem Nominativ) darauf sollte der **Genitiv** folgen, da der Genitiv sich als „Eselsbrücke“ gern mit Besitz verbindet, z. B. To jo kłobyk mójogo bratša..., und bei belebten maskulinen Nomen der Akkusativ gleich dem Genitiv ist. Wižim gólca. Der nun folgende **Dativ** steht in der Regel bei zielführenden Mitteilungen mit der Präposition **k**, z. B. Pójdu ku Kitoju. während die Präposition **do** den Genitiv einfordert, ist die Bewegung abgeschlossen, verwenden wir die Präposition **pla**, und der Genitiv kann unverändert beibehalten werden, Som pla Kita.
- wird dagegen die Präposition **w** verwendet, um den Ort der Befindlichkeit anzuzeigen, ist der **Lokativ** zu gebrauchen: Smy w kinje.
- Am Ende der Reihe sollte der **Instrumental** stehen, signalisiert durch die Präposition **z**: Bur jo z krowu do města na mark šef. (mit etwas)

Lernpsychologisch sinnvolle Rang- und Reihenfolge:

Nominativ,
Akkusativ,
Genitiv „Eselsbrücke“ Besitz „mójogo,“
Dativ, k „Eselsbrücke“ Ziel - Person,
Lokativ, w „Eselsbrücke“ Lokalität, Ort,
Instrumental, z „Eselsbrücke“ Instrument – mit etwas.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen (SKA) im Sachkundeunterricht / Mathematikunterricht vorbereiten

SKA von **Operatoren** (überwiegend Sprachhandlungsverben) ableiten, dabei die Verbindung zu bestimmten Inhalten oder kognitiven Prozessen herstellen (z. B. ein Experiment beschreiben, eine Hypothese begründen, Befragungsergebnisse vergleichen, einen Befund bewerten) Sprachhandlungen als sprachliche Anforderungen über relevante Fächer vergleichen bzw. auf Übertragbarkeit prüfen.

Transferierbarkeit von SaZ zum Fach Sachkunde austesten.

Erträge: Das korrekte Setzen der Fälle und das Üben durch die Aufstellung von Reihen besonders frequentierter Sprachmittel bzw. deren wiederholtes Abarbeiten durch Einsetz- und Variationsübungen im Kontext ist Gegenstand der Behandlung im Unterricht über alle Schulstufen hinweg. Auf diese Weise soll nach Maßgabe **die gefühlsmäßige Beherrschung des relevanten Formenkomplexes – in use** erreicht werden. Dabei können die genannten Lernhilfen die Automatisierung des Formenkanons beschleunigen.

Was tun damit?

1. In die Lernphasenabfolge **PPP** (*presentation, practice, production*) unter *practice* als Arbeit am Text einordnen und in *production* als Üben im Kontext (Sprechen) einmünden lassen.
2. Als Hilfe für den didaktischen Durchblick bei der Lernarbeit im Bereich Reflexion über Sprache betrachten.
3. In dieser Kontinuität bis zum Ende der Primarstufe bei zyklisch aufwachsenden Anforderungen bzw. Schwierigkeitsstufen fortfahren

Abkürzungsverzeichnis:

A - Adverbial

ang - Angabe

BICS - (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) Geläufigkeit eines elementaren Sprachgebrauchs (surface fluency); d.h. eine kommunikative Interaktionsfähigkeit in situativ eingebetteten und kognitiv wenig anspruchsvollen Sprachverwendungszusammenhängen, etwa Alltagsdialoge über vertraute Themen (nach Cummins)

BILI(V)SFU – bilingualer (Vor) Sachfachunterricht

CALP - (*Cognitive/Academic Linguistic Proficiency*) Einsatz von Sprache als Werkzeug des verbalen Denkens; d. h. eine abstraktere, in Konzeptbildungen und kognitiven Prozessen verankerte Sprachhandlungskompetenz, in intellektuell anspruchsvollen und kontextreduzierten Sprachgebrauchssituationen, in denen textgebundene inhaltliche Aussagen über sprachlich explizite Mittel transportiert werden. (nach Cummins)

CLIL - integriertes Lernkonzept von Sprache und Inhalt

DaF – Deutsch als Fremdsprache

DaZ - Deutsch (Wendisch) als Zweitsprache

DdS – Handbuch Didaktik der deutschen Sprache (Bredel, U. 2006)

Ergänzung – füllt nach Valenzgrammatik die Leerstellen, die das Verb um sich eröffnet
<nom> (S-P) - syntaktisch/morphologisches Basismodell nach Valenzgrammatik, bestehend aus Subjekt und Prädikat; das Verb verfügt über eine Leerstelle und bedarf einer Ergänzung

HRDaZ - Handreichung Deutsch als Zweitsprache der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin 2001.

<nom, akk> (S-P-O) - syntaktisch/morphologischen Modell nach Valenzgrammatik, bestehend aus Subjekt, Prädikat und Objekt; das Verb verfügt über zwei Leerstellen und bedarf zweier Ergänzungen

<nom, ang, akk> (S-P-A-O) - syntaktisch/morphologischen Modell nach Valenzgrammatik, bestehend aus Subjekt, Prädikat und Objekt; das Verb verfügt über zwei Leerstellen und bedarf zweier Ergänzungen; hinzu kommt ein Adverbial als Angabe

prä – präpositionale Ergänzung

prä als Direktivergänzung **dir**, **Satzmuster <nom, dir>** Žomy **do** šule.

prä als Instrumentalergänzung **ins**, **Satzmuster <nom, ins>** Hanso jězo **z** kólasom.

prä als Situativergänzung **sit**, **Satzmuster <nom, sit>** Kito bydli **pśi** starej mamje.

SaF – Sorbisch (Wendisch) als Fremdsprache

SaZ - Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache

S - Subjekt

P - Prädikat

SaZ – Level – Niveau von Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache = Witaj-Standard

WITAJ – bilingual-immersives Spracherwerbsprogramm

WITAJ-Sprache = SaZ-Unterricht, propädeutischer Sorbisch-(Wendisch-)Unterricht in der Primarstufe zur Vorbereitung auf die Verwendung von Sorbisch (Wendisch) als Arbeitssprache im bilingualen (Vor)Sachfachunterricht

Literatur

Abuja, G. (1999): Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache. Charakteristika „bilingualen“ Lernens in Österreich. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]4(2)14pp.

Available http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg04_2/beitrag/abuja2htm

Bach, G./Niemeier, S. (2000): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bartnitzky, H. (2000): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen Scriptor

Bausch, K. R. et al. (2002): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.

Belke, G. (2003): Deutsch als Zweitsprache in Regelklassen. Das Sprachspiel als Grundlage eines integrativen Deutschunterrichts. Available: [http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/germanistik/Homepage_Neuland/Display/pdf%204/Belke.pdf (aufg. 25.02.2010)].

Belke, G. (2006): Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen. In: Bredel, Ursula et al.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh S. 840 – 853.

Bleyhl, W. (2003): Ist früher besser? – Die Bedeutung des frühen Lernens. In: Edelhoff (Hrsg.) Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Frankfurt/M: Diesterweg 5-23.

Bredel, U. et al. (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. und 2. Band. Paderborn: Schöningh.

Breindl, E. (2000): Alle reden von Lernergrammatik: und was ist mit den Lehrern? Available: <http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/lehrergramm/lg.html>

Breidbach, S. et al. (2002): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Cummins, J. (1986): Language proficiency and academic achievement. In: Cummins, J. / Swain, M. (eds). Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice. London: Longman pp. 139-161.

Cummins, J. (1979/2008): BICS and CALP
[<http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html> (aufg. am 24. 02. 2010)].

Cummins, J.: Die fachliche und die politische Debatte über die Spracherziehung von Minderheiten: Behauptungen und Gegenbehauptungen über Lesen, gehobene Sprache, Pädagogik und Sprachstandsermittlung und die Beziehung all dessen zur schulischen Entwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder. Zusammenfassung eines Arbeitspapiers für die Internationale Konferenz über Bilingualismus, Bristol, 20.4.2001.
Available: http://www.laga-nrw.de/data/cummins_debatte_ber_spracherziehung.pdf.

De Florio-Hansen, I. (2003): Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 50 (2003)1, S. 11-19.

Edmonson, W. (2002): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser ?. In: Bausch, K. R. et al. : Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr 2002, S. 55 – 65.

Edmonson, W. J./House, J. (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke.

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

Finkbeiner, C. (Hg.) (2002): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Hannover: Schroedel.

Gegenstandsbereich der Grammatik nach IDS Mannheim, Quelle: Autorenteam: [Dr. Elke Donalies](#), [Dr. Marek Konopka](#), [Jacqueline Kubczak](#), [Prof. Dr. Bruno Strecker](#) © IDS Mannheim, zuletzt geändert am 11.01.2006 18:03). Available ProGr@mm, <http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm/>

Glinz, H. (2003): Geschichte der Didaktik der Grammatik. Erarbeiten und Anwenden zentraler grammatischer Begriffe. In: Bredel, U. et al. (2006) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, S. 423 – 437.

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

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

Grießhaber, W. (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse

Available online:

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>

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

Gröne, H.: „We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class.“ Beobachtungen an Lernern in der Praxis. Learn:line, Arbeitsbereich: Bilingualer Unterricht, <http://www.learn-line.nrw.de>

Handreichung Deutsch als Zweitsprache der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin 2001.

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

Immersion conference (2004): Pathways to Bilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education. October 21-23, 2004 Radisson-Metrodome Hotel Minneapolis, Minnesota, USA.

Available online:

<http://www.carla.umn.edu/conferences/past/immersion/terms.html>

Krashen, Stephen. D. 1982: Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York.

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

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

Legutke, M. / Schocker-v. Dittfurth, M. (2003): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff. Thübingen Narr.

Le Pape Racine, Ch. (2000): Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts. Zürich: Pestalozzianum.

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

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

Piske, T./Burmeister, P. (2008): Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen. In: Schlemminger, G. (Hg.): Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobung von Unterrichtskonzepten und –materialien in der Grundschule. Hohengehren: Schneider.

Rabe, H.: Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (III). In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 2/2009, S. 24-26.

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch als Zweitsprache für Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004.

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

Schlemminger, G. (Hg.) (2008): Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobung von Unterrichtskonzepten und –materialien in der Grundschule. Hohengehren: Schneider.

Starosta, M., Hannusch, E., Bartels, H.: Deutsch-Niedersorbisches Wörterbuch (DNS) /online/
Available: <http://www.dolnoserbski.de/dnw/index.htm>

Textarbeit. Available online:

<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Textarbeit>

Thürmann, E. (2000): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, Gerhard et al. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-93.

Verordnung über die schulischen Bildungsangelegenheiten der Sorben (Wenden) (Sorben-[Wenden-]Schulverordnung – SWSchulV) vom 31. Juli 2000.

Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und Bilinguaalem Unterricht. München: Hueber.

Wolff, D. (1997): Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Tübingen: Narr, 167–183.

Wolff, D.: Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. Available: Dieter Wolff Lears: linke, Arbeitsbereich: Bilinguales Lernen
<http://www.learn-line.nrw.de>

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