



UNIVERSITÄT  
LEIPZIG

# Abschlussbericht

über die  
externe Evaluation  
von Sorbisch/Wendisch-Angeboten  
der Primarstufe im Land Brandenburg



© 2017

# Impressum

© 2017

Universität Leipzig  
Institut für Sorabistik  
Beethovenstraße 15  
04107 Leipzig

Autor\_innen: Prof. Dr. Eduard Werner (Projektleiter), Dr. Jana Schulz (stellv. Projektleiterin)

JSmoin Softnet AG  
Lübecker Straße 128  
22087 Hamburg

Autor\_innen: Dr. Michael Jacobsen (Projektleiter), Dr. Arno Schöppe

Konzept und Gestaltung:  
Institut für Sorabistik  
JSmoin Softnet AG

**VERTRAULICH**

## Abkürzungsverzeichnis

Im laufenden Text und den Fragebögen werden die folgenden Abkürzungen verwendet:

<b>ABC</b>	Arbeitsstelle für sorbische/wendische Bildungsentwicklung Cottbus
<b>BiliSFU</b>	Bilingualer Sach-Fachunterricht
<b>BICS</b>	Basic Interpersonal Communicative Skills (= Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch, Alltagskommunikation)
<b>CALP</b>	Cognitive Academic Language Proficiency (= Sprache in dekontextualisierten akademischen Situationen, Schriftsprache)
<b>CLIL</b>	Content and language integrated Learning (= Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen)
<b>CH-A</b>	Checkliste Außendarstellung (der Schule)
<b>Elt</b>	Schuleltern
<b>HAVAS 5</b>	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger
<b>Hj</b>	Halbjahr
<b>IM</b>	Immersion
<b>L1</b>	Language 1 (= Erstsprache)
<b>L2</b>	Language 2 (= Zweitsprache)
<b>LK</b>	Lesekompetenz
<b>Ln</b>	Language n (= Fremdsprache)
<b>LuL</b>	Lehrkräfte (Lehrerinnen und Lehrer)
<b>LV</b>	Leseverständnis
<b>Mgt</b>	Management (Schulleitungen)
<b>NSG</b>	Niedersorbisches Gymnasium (Cottbus)
<b>MZP1</b>	Messzeitpunkt 1
<b>MZP2</b>	Messzeitpunkt 2
<b>ONB</b>	Offene nicht-teilnehmende Beobachtung
<b>RCW</b>	Rěčny centrum Witaj (= Witaj-Sprachzentrum) (Cottbus/Bautzen)
<b>StSA</b>	Staatliches Schulamt (Cottbus)
<b>SaZ</b>	Sorbisch als Zweitsprache
<b>SaF</b>	Sorbisch als Fremdsprache

<b>SaX</b>	Sorbisch als SaF/SaZ in heterogenen Lerngruppen
<b>SK-S</b>	Sprachkompetenz – Sprachreflexion
<b>SK-SF</b>	Sprachkompetenz – Sachfach
<b>SK-SP</b>	Sprachkompetenz – Sprachprofil
<b>SK-SS</b>	Sprachkompetenz – Sprachstand
<b>SuS</b>	Schülerinnen und Schüler
<b>S/W</b>	Sorbisch/Wendisch
<b>SifL</b>	Sorbisches Institut für Lehrerbildung (Bautzen)
<b>SI</b>	Sorbisches Institut e. V. (Cottbus/Bautzen)
<b>STG</b>	Steuergruppentreffen, Projektkoordinationstreffen im LISUM
<b>TA-DE</b>	Testaufgaben (Mathematik) – Deutsch
<b>TA-SW</b>	Testaufgaben (Mathematik) – Sorbisch/Wendisch
<b>X000</b>	X=E=Elt=Schuleltern, Fragenummer 000 X=L=LuL=Lehrkräfte X=M=Mgt=Schulleitung X=S=SuS=Schülerinnen und Schüler

## Hinweise

Im gesamten Abschlussbericht sind unter den Bezeichnungen Schüler, Lehrkraft, Schulleitung, Interviewer usw. stets alle Geschlechter zu verstehen, die aus Gründen der Sprachökonomie nicht immer parallel aufgeführt worden sind. In den Fragebögen wurden je nach inhaltlichem Zusammenhang möglicherweise jeweils andere Bezeichnungen gewählt.

Im Abschlussbericht wird ebenfalls aus Gründen der Sprachökonomie anstelle der Bezeichnung Sorbisch/Wendisch für das Niedersorbische als ausgeschriebene Form auch „Sorbisch“ verwendet.

In den automatisch generierten Grafiken unterscheidet sich das Gendering aus technischen Gründen von den im Text verwendeten Formen. Ansonsten finden im gesamten Bericht, mit Ausnahme von Zitaten und Bezeichnungen von Einrichtungen, die von der Universität Leipzig empfohlenen Regelungen für das Gendering (gender gap) Anwendung.

# Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort und Dank .....	8
1.1 Aktuelle Entwicklungen .....	11
1.2 Sorbisch/Wendisch im Primarbereich der Schulen im Land Brandenburg .....	12
1.3 Forschungsstand und curriculare Grundlagen .....	14
2. Gesamtdarstellung des Evaluationsprojekts .....	16
2.1 Forschungsfragen und Erwartungsbild .....	16
2.2 Zeitplan, Organisation und Verfahren der Schulbesuche (MZP1 und MZP2) .....	23
2.3 Beurteilungsgrundlagen (Qualitätsbereiche) .....	26
3. Ergebnisse .....	31
3.1 Steckbriefe der Schulen .....	31
3.2 Sprachtests .....	63
3.2.1 Die ONB für F1/F11/HF1/L2 .....	65
3.2.2 Der Test LK für F1/F2/F5 .....	67
3.2.3 Der Test SK-SF für F1/F2/F5/HF1/HF4/L1 .....	72
3.2.4 Der Test SK-S für F1/F2/F5/HF1/HF4/L1 .....	75
3.2.5 Der Test SK-SS für F1/F2/F5/F6/HF1/HF4/L1 .....	77
3.2.6 Der Test SK-SP für F1/F2/F5/F6/HF1/HF4/L1 .....	81
3.2.7 Die Tests TA-SW sowie TA-DE für F3/HF3/L1 .....	86
3.2.8 Zusammenfassung für F1-F6/HF3/L1 .....	90
3.2.9 Sprachkompetenz für VZ5-VZ7 .....	94
3.3 Fragebögen und Interviews .....	97
3.3.1 Demografische Angaben .....	98
3.3.1.1 Demografische Angaben der Gruppe Elt für VZ1-VZ4 .....	99
3.3.1.2 Demografische Angaben der Gruppe LuL für VZ5 .....	102
3.3.2 Kompetenzen / Einstellungen der LuL u. strukt. Bedingungen für F11/L2 ....	103
3.3.2.1 Sichtbarkeit der Sprache .....	104
3.3.2.2 Randstundenlage .....	104
3.3.2.3 Stundenausfall .....	105
3.3.2.4 Zusammenlegung von Jahrgangsstufen (Flex) .....	106
3.3.2.5 Mangelnde Wertschätzung und fehlendes Prestige .....	106
3.3.2.6 Lehrer_innenmerkmal Methodisch-didaktische Kompetenz für SaZ-/SaF-Unterricht für VZ12 .....	109
3.3.2.7 Anwendungsmöglichkeiten des S/W .....	111
3.3.2.8 Sonstiges .....	113
3.3.3 Angebots-Nutzungsverhalten aus Sicht der Gruppe Elt für F15/L3 .....	116

3.3.4 Output bezüglich der S/W-Bildungsangebote (alle Gruppen) für Z1/F4/F8/F12/F14/F15 .....	117
3.3.5 Interkulturelle Kompetenz aus Sicht der LuL für HF2/F9/F10 .....	122
3.3.6 Kompetenzen und Einstellungen der LuL für HF5/L2.....	123
3.3.7 Wahrnehmung der Rahmenbedingungen für die S/W-Bildungsangebote für HF6/F8/F12/F14/F15 .....	126
3.3.8 Auswirkung des S/W-Unterrichts – Feedback von allen Gruppen für F4/F16/UL6 .....	141
3.3.9 Zusätzlicher Schulerfolg / Chancen durch S/W-Unterricht für F4/UL7 .....	141
3.3.10 Wirkung der S/W-Bildungsangebote auf die Kompetenzentwicklung für F1/L1/Z1.....	141
3.3.11 Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (SaZ und SaF) für F7 .....	142
3.3.12 Einstellungen der Mgt gegenüber dem S/W-Unterricht für F13.....	144
3.3.13 Angebots-Nutzungs-/Anwahlverhalten der Elt für F15/L3 .....	146
3.3.14 Auswirkung von SaZ-/SaF-Unterricht auf Interkulturalität und Bilingualität in Familien für F9/F10/F16/L3/UL6.....	147
4. Ableitung von Handlungsbedarf.....	154
5. Literatur.....	159

# 1. Vorwort und Dank

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Intervalluntersuchung zusammen, die im Herbst 2015 und Sommer 2017 an 22 bzw. 21 Schulstandorten im Land Brandenburg durchgeführt worden ist.

Die externe Evaluation erfolgte auf Grundlage eines Schulbesuchsverfahrens, welches sich an sozialwissenschaftlichen, soziolinguistischen, bildungswissenschaftlichen und (sorabistischen) sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert. Anhand systematisch ausgewählter Kriterien und Indikatoren wurden Daten zur Bewertung schulischer Vermittlungsformen des Sorbischen/Wendischen gesammelt und zusammengefasst. Ausgewählte Ergebnisse werden im vorliegenden Abschlussbericht vorgestellt und für die Projektschulen typische Tendenzen beschrieben.

Im Rahmen der Auswertung erfolgte zunächst eine Beschreibung des Ist-Standes zum 1. Messzeitpunkt (MZP1). Im Sinne einer zukunftsorientierten Schulentwicklung wurden bereits im 1. Zwischenbericht Handlungsvorschläge unterbreitet und Optimierungsvorschläge formuliert.

Das Evaluationsprojekt war auf zwei Messzeitpunkte (MZP1 und MZP2) konzentriert, die bzgl. des Wissensstands der Schüler\_innen einen Abstand von ca. zwei Schuljahren haben. Zu den Messzeitpunkten sind jeweils vier Personengruppen einbezogen worden:

1. Management (Schulleitungen) der evaluierten Schulen (Mgt)
2. Lehrkräfte, die in Zusammenhang mit dem Sorbischen/Wendischen eingesetzt werden (LuL)
3. Schüler\_innen, die Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache bzw. als Zweitsprache erlernen, Teilnahme freiwillig (SuS)
4. Schuleltern (Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte dieser SuS), Teilnahme freiwillig (Elt).

Der MZP1 war zunächst für das 2. Schulhalbjahr 2015 so geplant, dass die SuS der 4. sowie zusätzlich – falls die Schüler\_innenanzahl einer Schule weniger als acht beträgt – der 3. Jahrgangsstufe den Tests und Befragungen unterzogen werden sollten. Für dieses Schulalter wurden auftragsgemäß die Tests und Fragebögen ausgelegt, und die Mgt wurden entsprechend vorab von diesem Forschungsprojekt informiert.



Aus organisatorischen und rechtlichen Gründen (Genehmigungen für die Tests und Befragungen) musste der MZP1 allerdings auf den Schuljahresbeginn des 1. Schulhalbjahres 2015/2016 verschoben werden. Der Fokus auf dieselbe Gesamtheit der Schüler\_innen konnte beibehalten werden, da die Wissensstandänderung zwischen dem ursprünglich geplanten MZP1-Termin vor den Sommerferien 2015 und dem nunmehr unmittelbar nach diesen Sommerferien liegenden aktuellen MZP1-Termin einvernehmlich im Rahmen der Steuergruppentreffen mit der\_m Auftraggeber\_in für vernachlässigbar gehalten wurde. Damit sind nunmehr die SuS der (neuen) Jahrgangsstufe 5 inkl. der des Niedersorbischen Gymnasiums und ggf. zusätzlich der (neuen) Jahrgangsstufe 4 in die Evaluation einbezogen worden. Für den MZP1 und den Erhebungszeitraum Mitte September bis Mitte Oktober 2015 bzw. Anfang Dezember (einige LuL, Mgt) ergaben sich folgende Verhältnisse bei der Teilnahme an diesem Forschungsprojekt:

Gruppe	Gesamtheit zu Beginn Hj. 1/2015	Teilnehmerzahl/-quote für MZP1
Mgt	22 (Anzahl Schulen)	22 (100%)
LuL	38	31 (82%)
SuS	ca. 250 <sup>1</sup> (Stufe 5 und ggf. Stufe 4)	161 mit Elt-Genehmigung (64%)
Elt	158 (wg. Geschwister)	68 (43%)

Tabelle 1

Der MZP2 wurde zum Ende des 2. Schulhalbjahres 2017 vorgesehen, um Änderungen von ca. zwei Schuljahren wie geplant erfassen zu können. Alle Daten der am MZP1 beteiligten Personen im Sprachraum wurden bis dahin gespeichert, um Vergleiche anzuführen und messbare Entwicklungen analysieren und beschreiben zu können. Für die Untersuchungen zum MZP2 sind daher ähnliche Teilnehmer\_innenzahlen erwartet worden, die im Wesentlichen jedoch aufgrund von Abmeldungen vom Sorbisch/Wendisch-Unterricht nicht erreicht wurden. Auf die Gründe der Abmeldungen wird im Kapitel 3.1 (Steckbriefe der Schulen) eingegangen.

Gruppe	Teilnehmer zu MZP1	Teilnehmerzahl zu MZP2
Mgt	22 (Anzahl Schulen)	21
LuL	38	34
SuS	161 (Stufe 5 und ggf. Stufe 4)	132 (Jahrgangsstufen 6 und ggf. 5)
Elt	68	36

Tabelle 2

---

1 Laut „Leistungsbeschreibung zur Evaluation (...)“ des LISUM vom 21.10.2013.

Den Angaben zufolge hat sich Anzahl der ausgefüllten LuL-Fragebögen zu MZP2 gegenüber zu MZP1 erhöht, was als verstärktes Interesse der LuL interpretiert wird. Die Anzahl der ausgefüllten Elt-Fragebögen war hingegen rückläufig.

Hiermit bedanken wir uns bei allen am Projekt beteiligten Schulleitungen, Lehrkräften, Schulleitern und Schüler\_innen, die sich für das Beantworten unserer Fragen Zeit genommen und somit zum Gelingen des Evaluationsprojekts beigetragen haben. Darüber hinaus danken wir unseren Projektpartner\_innen für die konstruktive Zusammenarbeit.

Das Projektteam

## 1.1 Aktuelle Entwicklungen

Derzeit offiziellen Angaben zufolge lernten im Schuljahr 2014/15 in Brandenburg insgesamt **1.522 Schüler\_innen** Sorbisch/Wendisch, davon 1.032 (= 69%) im Primarbereich (Zahlen nach Budarjowa 2016, S. 15 bzw. Budarjowa 2016a, S. 16.). Zu Evaluationsbeginn (MZP1) im Schuljahr 2015/16 nahmen insgesamt **1.468 Schüler\_innen** am Sorbisch/Wendisch-Unterricht teil, davon 301 am sog. Witaj-Unterricht. Ein signifikanter Rückgang der Schüler\_innenzahlen gegenüber dem Vorjahr ist für 2016/2017 zu verzeichnen, der sich auch im Rahmen der Evaluation bei MZP2 auf die Anzahl der teilnehmenden Schüler\_innen auswirkte (vgl. Tabelle in Kapitel 1). Den am 18.11.2017 auf der Hauptversammlung des Sorbischen Schulvereins präsentierten Zahlen zufolge nahmen im Schuljahr 2016/17 lediglich noch **1.143 Schüler\_innen** am Sorbisch/Wendisch-Unterricht teil, was einen Rückgang von 325 Schüler\_innen (!) gegenüber zum Vorjahr ausmacht. Der Anteil derjenigen Schüler\_innen hingegen, die am Witaj-Unterricht teilnahmen war leicht angestiegen und betrug insgesamt 349 gegenüber 301 im Vorjahr (Angaben nach Ludmila Budarjowa, Manuskript/Rechenschaftsbericht, 18.11.2017, S. 11).

Hierbei ist zwischen unterschiedlichen **Spracherwerbstypen** zu unterscheiden, d. h. zwischen sog. „Witaj“-Schüler\_innen, bei denen der Spracherwerb des Sorbischen/Wendischen auf Grundlage der Immersionsmethode bereits in Kindertagesstätte stattfand (Witaj-Modellprojekt, hier: Zweitspracherwerb) und Schüler\_innen mit Sprachunterricht ab 1. Jahrgangsstufe (hier: Fremdspracherwerb) sowie Seiten- bzw. Quereinsteiger\_innen, d. h. Schüler\_innen mit Sprachunterricht Sorbisch/Wendisch ab einer höheren Jahrgangsstufe (hier: Fremdsprachenunterricht).

Darüber hinaus wird nach **Unterrichtstypen** differenziert; hier wird unterschieden zwischen:

- Sorbisch/Wendisch als Zweitsprache (= SaZ), dem sog. „Witaj“-Unterricht, bei dem neben Bilinguaalem Sachfachunterricht (= BiliSFU) auch Sprachunterricht angeboten wird und
- Sorbisch/Wendisch als Zweitsprache (=SaX), die in heterogenen Lerngruppen mit SaF-Schüler\_innen unterrichtet werden und teilweise am BiliSFU teilnehmen,
- Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache (= SaF) sowie
- weiteren fakultativen Sprachangeboten, z. B. in Form von AG Sorbisch (Konzept der Sprachbegegnung), die auftragsgemäß nicht Gegenstand des Evaluationsprojekts waren.

Ein grundsätzliches Problem besteht in der bislang undifferenzierten Verwendung des Begriffs „Witaj“ und der damit verbundenen terminologischen Unschärfe. Die im Jahr 1998 in Verbindung mit dem Witaj-Modellprojekt eingeführte Bezeichnung *Witaj* (als sorbisches Wort für „Willkommen“) beschränkte sich ursprünglich auf den Vorschulbereich und diente zur Beschreibung natürlicher bilingualer Spracherwerbsmechanismen nach der Immersionsmethode. Zwischenzeitlich ist diese Bezeichnung weit verbreitet und findet in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen Anwendung, z. B. Witaj-Projekt, Witaj-Konzept, Witaj-Methode, Witaj-Unterricht, Witaj-Schule, Witaj-Sprachzentrum usw. (vgl. Schulz 2015, S. 212).

In der Niederlausitz hat sich 18 Jahre nach der Einführung des Projekts *Witaj* auch als Terminus im Schulbereich etabliert. Ursprünglich als Äquivalent für *Content and language integrated Learning* (CLiL), d. h. für Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen, eingeführt – wird *Witaj* inzwischen zur Bezeichnung differenzierter schulischer Vermittlungsformen verwendet, was eine eindeutige Zuordnung der Schüler\_innen entsprechend der drei vorab definierten Unterrichtstypen zu SaZ, SaF sowie SaX erschwerte (vgl. folgenden Kapitel 1.2). Hier zeigte sich, dass die Schüler\_innen an sog. Witaj-Schulen oft selbst nicht wussten, welchem Spracherwerbtyp sie zuzuordnen sind und nach welchem Unterrichtstyp sie unterrichtet werden.

## **1.2 Sorbisch/Wendisch im Primarbereich der Schulen im Land Brandenburg**

Die Zielgruppe des Evaluationsvorhabens bilden im Wesentlichen:

- a) diejenigen Lerner\_innen, die Sorbisch/Wendisch als Zweitsprache (SaZ) erworben haben und diese jetzt als Arbeits- und Zielsprache im Fachunterricht (BiliSFU) verwenden,
- b) diejenigen Lerner\_innen, deren allgemeine Unterrichtssprache ihre Muttersprache Deutsch ist und die die Zielsprache Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache (SaF) erwerben (siehe Frage S023).

Im Rahmen des Evaluationsvorhabens war neben der Klassifizierung nach Spracherwerbtypen ebenfalls nach Unterrichtstypen zu differenzieren, da aufgrund spezifischer schulorganisatorischer Rahmenbedingungen mitunter unterschiedliche Erwerbstypen gemeinsam in sprachlich heterogenen Lerngruppen unterrichtet werden (SaX).

Zu MZP1 boten im Land Brandenburg insgesamt 22 Schulen S/W-Unterricht an, das waren:

sechs Schulen mit SaZ-Angeboten sowie BiliSFU (sog. Witaj-Unterricht): Cottbus-Sielow (Chósebuz-Žylow), Jänschwalde (Janšojce), Straupitz (Tšupc), Vetschau (Wětošow), Briesen (Brjazyna), Burg im Spreewald (Bórkowy) sowie 16 Schulen mit SaF-Angeboten.

An zwei Schulstandorten, die bei der ursprünglichen Konzipierung des Evaluationsvorhabens in das Projekt eingebunden waren, fand zwischenzeitlich kein S/W-Unterricht mehr statt; das betraf die Grundschulen in Wadelsdorf/Hornow und Lübbenau.

Bei Durchführung von MZP2 hatte sich die Anzahl der Schulen mit S/W-Unterricht in Jahrgangsstufen 5 und 6 um eine reduziert. Daher sind in die Untersuchungen zu MZP2 insgesamt 21 Schulen einbezogen worden. Darüber hinaus fand ein Schulbesuch an der GS Lübbenau statt, an der S/W-Unterricht nicht mehr stattfindet, jedoch in Form einer AG (=Arbeitsgemeinschaft) angeboten wird (siehe Kapitel 3.1, Grundschule 23).

### 1.3 Forschungsstand und curriculare Grundlagen

Bis dato sind keine systematischen Untersuchungen der Sprachkompetenzen von Kindern und Schüler\_innen im Zusammenhang mit der sorbischen/wendischen Sprache durchgeführt worden; es liegen lediglich Teilstudien zu einzelnen Fragestellungen vor (vgl. u. a. Grahl 2009, Norberg 2010, Nowak 2012, Schulz 2015, Vogt 2017, Werner 2018). Darüber hinaus existieren für das S/W bislang keinerlei standardisierten Testverfahren, daher mussten diese Instrumente für das Evaluationsvorhaben erst entwickelt werden. Da es sich bei zwei- und mehrsprachigen Spracherwerb- und Sprachenlernen um komplexe Prozesse handelt, sind bei der Konzipierung des Forschungsdesigns unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt worden (u. a. die Klassifizierung nach Spracherwerbstypen, eine Differenzierung nach Unterrichtsformen SaZ und SaF). Es wurde ein Methodenkomplex erarbeitet, im Rahmen dessen neben Fragebögen für SuS, LuL sowie Mgt und Elt auch insges. sieben Erhebungsinstrumente für Sprachtests Anwendung finden (vgl. Übersicht Sprachtests in Kapitel 3.2). Hierbei orientierten sich die Evaluator\_innen an standardisierten Testverfahren, die im Rahmen von Sprachstandserhebungen bereits in anderen Sprachen (auch Minderheitensprachen) Anwendung gefunden haben (vgl. Schulz 2015). Bei der Konzipierung der Untersuchungsinstrumente wurde daher auf international bewerte Testverfahren zurückgegriffen, die unter Beachtung sprachlicher Spezifika in modifizierter Form für das Sorbische/Wendische anwendbar gemacht wurden, das sind u. a.:

- der C-Test, ein schriftlicher Test der allgemeinen Sprachbeherrschung (Grotjahn 2002, 2010, 2014)
- das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes (nach Reich/Roth 2004, 2007)
- die Profilanalyse (Grießhaber 2009)
- Tests zur Feststellung der Lesekompetenz (nach Bos et al. 2004, 2005).

Für die Korrelation zwischen Sprachstand (Sachfachsprache S/W) sowie weiteren kognitiven Fähigkeiten sind Textaufgaben sowie Rechenaufgaben (Sachtexte) in Parallelversionen (vgl. TA-SW und TA-DE) entwickelt worden. Ergänzend hierzu wird die Methode der offenen, nicht-teilnehmenden Beobachtung (des Unterrichts und Pausenverhaltens) angewendet (ONB).

Ergänzend zu den Fragebögen für LuL (mit Angaben z. B. zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen, demographischen Angaben und Informationen zu Rahmenbedingungen) wurden

Einzelinterviews (wahlweise Deutsch oder S/W) mit Kontrollfragen<sup>2</sup> durchgeführt (vgl. Kapitel 3.1, Leitfaden der qualitativen Interviews mit den LuL) sowie eine Checkliste zur Außendarstellung der Schule ausgefüllt (CH-A). Im Ergebnis der Auswertung des Zwischenberichts sind zu MZP2 weitere Einzelinterviews mit Lehrkräften durchgeführt worden, die u. a. persönliche Veränderungen zwischen MZP1 und MZP2 erfragten, konkrete positive sowie negative Entwicklungen darstellten, Handlungsbedarf u. a. In Bezug auf vorhandenes oder fehlendes Unterrichtsmaterial sowie die angebotenen und jeweils wahrgenommenen berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen erfassten (insgesamt 46 mit Mgt sowie LuL).

Die Inhalte und Ziele des Evaluationsprojekts orientieren sich an schulischen Curricula, das sind vor allem:

- der „Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen / Jahrgangsstufen 1–10“ (MBS 2008),
- der „Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10, Teil C Moderne Fremdsprachen“ (MBS 2015),
- die „Hinweise zur Gestaltung des Sorbisch/Wendisch-Unterrichts“ (LISUM 2008),
- die Dokumentation „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ (LISUM 2007),
- der „Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Sekundarstufe I moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1–10: Sorbisch/Wendisch als Zweitsprache (SaZ) für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I des Witaj-Bildungsprogramms“ (ABC 2010).

---

2 Diese Interviews sollten ursprünglich auch zur sanften Sprachstandserhebung bei den LuL dienen.

## **2. Gesamtdarstellung des Evaluationsprojekts**

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) hat die Untersuchung zur Erhebung der Sprachkompetenz im S/W von Schüler\_innen der 4. Jahrgangsstufe und der identischen Schüler\_innenpopulation in der 6. Jahrgangsstufe ausgeschrieben. Grundlage hierfür bildeten das „Rahmenkonzept zur Evaluation der sorbischen (wendischen) Bildungsangebote im Grundschulbereich“ sowie die „Leistungsbeschreibung zur Evaluation von WITAJ/Sorbisch (Wendisch) als Fremdsprache im Grundschulbereich des Landes Brandenburg“, beide in der Version vom 21.10.2013.

Auf insgesamt drei ordentlichen Steuergruppentreffen (17.09.2014, 05.11.2014 und 08.01.2015) wurden Inhalte und Ablauf des Evaluationsvorhabens festgelegt. Im Rahmen einer Auftaktveranstaltung am 18.11.2014 im Lindner-Congress-Hotel Cottbus sind die in das Evaluationsvorhaben eingebundenen Mgt, LuL und Elt über Ziele und Ablauf des Evaluationsprojekts informiert worden. Im Rahmen eines außerordentlichen Treffens der STG am 26.02.2015 wurden nochmals ausgewählte organisatorische Fragen geklärt. Vor Durchführung des MZP1 fand am 04.08.2015 das 5. Steuergruppentreffen statt. Zur Präsentation und Diskussion des bereits eingereichten Zwischenberichts erfolgte das 6. Steuergruppentreffen am 18.05.2016.

Auf dem 7. STG am 05.05.2017 sind Veränderungen im MZP2 festgelegt worden, die u. a. den Verzicht auf Sprachtests der Lehrkräfte beinhaltet.

### **2.1 Forschungsfragen und Erwartungsbild**

Gemäß dem Rahmenkonzept der Auftraggeber\_in dieser Untersuchung war das Ziel „Ergebnisse einzuholen, die es erlauben, besonders den Output bezüglich der sorbischen/wendischen Bildungsangebote der Schulen zu erfassen, zu analysieren und zu bewerten“. Diese Untersuchung lieferte dazu für den Grundschulbereich im s/w Sprachraum des Landes Brandenburg Informationen zu einer Reihe von Fragestellungen, die zu Projektbeginn bekannt waren und die hier als „Vertragliche Ziele“ angegeben sind:



### **Einflussfaktoren**

- 1 VZ Einfluss Bildungshintergrund der Schuleltern
- 2 VZ Einfluss Berufe der Schuleltern
- 3 VZ Einfluss gesprochene Sprachen im Schulelternhaus
- 4 VZ Einfluss Angebots-Nutzungsverhalten bezüglich Schulwechsel

### **Sprachkompetenz**

- 5 VZ Sprachkompetenzerwerb der S/W-Sprache
- 6 VZ Sprachkompetenzerwerb der S/W-Sachfachsprache
- 7 VZ Sprachkompetenzerwerb der deutschen Sprache

### **Interkulturelle Kompetenz**

- 8 VZ Interkulturelle Kompetenz der Schüler\_innen aus SaZ-/SaF-Gruppen

### **Schul-Leistungen**

- 9 VZ Schulleistungen von Schüler\_innen aus SaZ-/SaF-Gruppen bzgl. nichtsprachlicher Domänen

### **Lehrermerkmale**

- 10 VZ Lehrermerkmal Berufliche Qualifikation
- 11 VZ Lehrermerkmal Sorbische (wendische) Sprachkompetenz
- 12 VZ Lehrermerkmal Methodisch-didaktische Kompetenz für SaZ-/SaF-Unterricht
- 13 VZ Lehrermerkmal Strukturelle Bedingungen
- 14 VZ Lehrermerkmal Einstellungen zu S/W-Bildungsangeboten
- 15 VZ Lehrermerkmal Fortbildungserfahrung und -bedarf

In der Startphase des Projekts wurde zusätzlich ein Kriterien-Katalog erstellt, der insbesondere die Forschungsziele konkretisierte und dessen Zusammenfassung hier unter dem Namen „LISUM-Kriterien“ einschließlich der im Kriterien-Katalog verwendeten Kürzel (L2 usw.) wiedergegeben wird:

<b>Metaziele (LISUM)</b>	<b>Kürzel</b>	<b>Bezug</b>
Untersuchung der Wirkung der sorbischen/wendischen Bildungsangebote im Grundschulbereich des Landes Brandenburg auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der sorbischen/wendischen (Sachfach-) Sprache und der deutschen Sprache sowie im nichtsprachlichen Bereich, wie z. B. Rechnen.	<b>Z1</b>	HF4
Generierung von (Handlungs-)Empfehlungen zur Optimierung der sorbischen/wendischen Bildungsangebote	<b>Z2</b>	UL5

<b>Wissenschaftliche Fragestellungen (LISUM)</b>	<b>Kürzel</b>	<b>Bezug</b>
Welche Sprachkompetenzen bzgl. der sorbischen/wendischen Sprache, der sorbischen/wendischen Sachfachsprache und der deutschen Sprache erwerben Schülerinnen und Schüler?	<b>F1</b>	HF1 UL1
Wie entwickeln sich die sorbische/wendische Sprache, die sorbische/wendische Sachfachsprache und die deutsche Sprache bei Schülerinnen und Schülern?	<b>F2</b>	UL1
Wie entwickeln sich die Kompetenzen in nichtsprachlichen Domänen bei Schülerinnen und Schülern, die am SaZ- und SaF-Unterricht teilnehmen?	<b>F3</b>	HF3
Wie effektiv sind sowohl SaZ- als auch SaF-Unterricht, auch in Hinblick auf heterogene Lerngruppen?	<b>F4</b>	UL2
Welchen Sprachstand erreichen die Schülerinnen und Schüler zu beiden Messzeitpunkten (hier: 4. und 6. Jahrgangsstufe)?	<b>F5</b>	UL3
Ist der erreichte Sprachstand und sind die Kontaktzeiten mit der sorbischen/wendischen Sprache ausreichend, um darauf aufbauend Bilingualen Sach-/Fachunterricht durchzuführen?	<b>F6</b>	UL4
Welche Einflussfaktoren haben Wirkung auf die sorbische/wendische und deutsche Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler im SaZ- und SaF-Unterricht?	<b>F7</b>	HF5
Wie werden die Rahmenbedingungen für die sorbischen/wendischen Bildungsangebote der Schulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen?	<b>F8</b>	HF6
Wie ausgeprägt ist die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen und in den Klassen mit Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache?	<b>F9</b>	HF2
Wie wirken sich der SaZ- und SaF-Unterricht sowie die außerunterrichtlichen Angebote und Projekte auf die interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus?	<b>F10</b>	UL6
Welche Kompetenzen und Einstellungen weisen die Lehrkräfte auf, die im Bereich des sorbischen/wendischen Unterrichtsangebotes tätig sind?	<b>F11</b>	HF5
Wie werden die Rahmenbedingungen für die sorbischen/wendischen Bildungsangebote der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommen?	<b>F12</b>	HF6
Welche Einstellungen weisen die Schulleitungen auf, die im Bereich des sorbischen/wendischen Unterrichtsangebotes tätig sind?	<b>F13</b>	HF6
Wie werden die Rahmenbedingungen für die sorbischen/wendischen Bildungsangebote der Schulen aus Sicht der Schulleitungen wahrgenommen?	<b>F14</b>	HF6
Welche Rolle spielt das schulische Unterrichtsangebot von SaZ und SaF in der Sek I beim Nutzungs-/Anwahlverhalten der Eltern (Übergang in die 7. Jahrgangsstufe)?	<b>F15</b>	L3
Wie wirken sich der SaZ- und SaF-Unterricht sowie die außerunterrichtlichen Angebote und Projekte auf die Interkulturalität und Bilingualität in den Familien aus?	<b>F16</b>	UL6 L3

<b>Zu erbringende Leistungen</b>	Kürzel
Messung der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere bezogen auf die Sprachkompetenz der sorbischen/wendischen Sprache, der sorbischen/wendischen Sachfachsprache und der deutschen Sprache	<b>L1</b>
Messung der Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte sowie deren Rahmenbedingungen (Wahrnehmungen bezüglich struktureller Bedingungen)	<b>L2</b>
Befragung der Eltern zum Angebots-Nutzungsverhalten bezüglich des Übergangs in die 7. Jahrgangsstufe	<b>L3</b>

<b>Ziel des Evaluationsvorhabens (21.10.2013)</b>	Kürzel
Das Untersuchungsziel wird sein, Ergebnisse einzuholen, die es erlauben, besonders den Output bezüglich der sorbischen/wendischen Bildungsangebote der Schulen zu erfassen, zu analysieren und zu bewerten.	<b>Z1</b>

<b>Wissenschaftliche Hauptfragestellungen</b>	Kürzel
Welche Sprachkompetenzen erwerben Schülerinnen und Schüler bezgl. der sorbischen/wendischen Sprache, der sorbischen/wendischen Sachfachsprache und der deutschen Sprache?	<b>HF1</b>
Wie ausgeprägt ist die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen und in den Klassen mit Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache?	<b>HF2</b>
Wie gut sind die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus bilingualen Klassen und aus Klassen Sorbisch/Wendisch als Fremdsprache bezüglich nichtsprachlicher Domänen, wie z. B. Rechnen?	<b>HF3</b>
Wie wirksam sind die Bildungsangebote im Hinblick auf die Vermittlung sorbischer/wendischer Sprachkompetenz (und interkultureller Kompetenz) bei den Schülerinnen und Schülern?	<b>HF4</b>
Welche Kompetenzen und Einstellungen weisen die Lehrkräfte auf, die im Bereich des sorbischen/wendischen Unterrichtsangebotes tätig sind?	<b>HF5</b>
Wie werden die Rahmenbedingungen für die sorbischen/wendischen Bildungsangebote der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler wahrgenommen?	<b>HF6</b>

<b>Wissenschaftliche Fragestellungen der Universität Leipzig</b>	Kürzel
Welche Sprachkompetenzen erwerben Schüler im SaZ und SaF-Unterricht?	<b>UL1</b>
Wie effektiv sind sowohl SaZ- als auch SaF-Unterricht, auch in Hinblick auf heterogene Lerngruppen?	<b>UL2</b>
Welchen Sprachstand erreichen die Schüler zu beiden Messzeitpunkten (hier: 4. und 6. Jahrgangsstufe)?	<b>UL3</b>
Ist der erreichte Sprachstand und sind die Kontaktzeiten mit der sorbisch/wendischen Sprache ausreichend, um darauf aufbauend Bilingualen Sach-/Fachunterricht durchzuführen?	<b>UL4</b>
Wie können entsprechende Konzepte der Sorbisch/Wendisch-Angebote, des Sorbisch/Wendisch-Unterrichts und des Bilingualen Sach-/Fachunterrichts optimiert werden?	<b>UL5</b>
Wie wirken sich der Sorbisch/Wendisch-Unterricht und zahlreiche außerunterrichtliche Angebote und Projekte auf die Interkulturalität und Bilingualität in den Familien, an den Schulen und in der Region aus?	<b>UL6</b>
Wie wirkt sich der Sorbisch/Wendisch-Unterricht durch Erfüllung der Ansprüche einer zweisprachigen Schulausbildung durch die SuS auf deren Schulerfolg und deren Chancen und Perspektiven aus?	<b>UL7</b>

Zur Erlangung der Ergebnisse s.o. wurden zusätzlich zu den umfangreichen und unerlässlichen (sprach-)fachlichen Tests und Untersuchungen des Instituts für Sorabistik gemeinsam Fragebögen entwickelt – abgestimmt auf alle vier am Schulleben unmittelbar beteiligten Gruppen. Durch Fragen zu den folgenden Themenbereichen wird eine nahezu „ganzheitliche Sicht“ im Sinne einer 360 Grad-Bewertung von den Schulleitungen (Gruppe Mgt) über die Lehrkräfte (Gruppe LuL) und die Schülerschaft (Gruppe SuS) bis hin zu den „Kunden“ der Schulen, also den Schulleitern (Gruppe Elt), als Grundlage für Beurteilungen und Handlungsempfehlungen erlangt:

#### **Projektzentrierte Themen für die interne Verarbeitung**

- 1 PZ01 Demographie und Statistik
- 2 PZ02 Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse
- 3 PZ03 Einstellung zur Sprache / Tradition
- 4 PZ04 Wichtigkeit der Sprache
- 5 PZ05 Vorgehensweise im Unterricht / Didaktik / Methodik / Curriculum
- 6 PZ06 Unterrichtsbeurteilung / Unterrichtsklima
- 7 PZ07 Beurteilung der Schüler\_innen-Fachleistungen
- 8 PZ08 Beurteilung der fachübergreifenden Schülerkompetenzen
- 9 PZ09 Mediennutzung
- 10 PZ10 Zusammenarbeit mit Kolleg\_innen
- 11 PZ11 Verhältnis m Mgt
- 12 PZ12 Rolle der Schulleitern

- 13 PZ13 Wahrnehmung externer Aktivitäten
- 14 PZ14 Absicht der Förderung (Personen)
- 15 PZ15 Fortbildung und Weiterbildung
- 16 PZ16 Verhältnis zu Lehrer\_innen und pädagogischen Leistungen
- 17 PZ17 Schulorganisatorische Belange
- 18 PZ18 Abspann, Fragebogen-Feedback, Sonstiges
- 19 PZ19 Schulbeurteilung
- 20 PZ20 Lehrer\_innenbeurteilung
- 21 PZ21 Qualitätsarbeit und Überprüfung
- 22 PZ22 Absicht der Förderung (Unterricht)
- 23 PZ23 Interkulturelle Aktivitäten
- 24 PZ24 Zusatzfragen MZP2

Dieser Bericht konzentriert sich auf die Darstellung der erlangten Erkenntnisse für den Bereich LISUM-Kriterien unter Verwendung der projektzentrierten Auswertungsmodule. Der Bereich LISUM-Kriterien enthält weitgehend die für den MZP1 relevanten vertraglichen Ziele, die Ausführung des Längsschnittes über die Zeit und damit das Berichten über alle Themen war erst nach MZP2 möglich und ist hier ausgeführt.

Zentrales Anliegen der Evaluation war die Untersuchung der Wirkung s/w Bildungsangebote im Grundschulbereich des Landes Brandenburg hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der SuS, insbesondere bezogen auf die Sprachkompetenz der s/w Sprache, der s/w Sachfachsprache und der deutschen Sprache. Darüber hinaus wurden Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte sowie deren Rahmenbedingungen untersucht und Befragungen der Schulleitern zum Angebots-Nutzungsverhalten bezüglich des Übergangs in die 7. Jahrgangsstufe durchgeführt. Das Ziel des Evaluationsvorhabens war daher (lt. Rahmenkonzept vom 21.10.2013), Ergebnisse einzuholen, auf Grundlage derer der Output bezüglich der s/w Bildungsangebote der Schulen über zwei Schuljahre hin erfasst, analysiert und bewertet werden konnte. Die wissenschaftlichen Hauptfragestellungen (HF) sind auf dem STG am 05.11.2014 modifiziert und festgeschrieben worden<sup>3</sup> und lauteten u. a.:

- Wie entwickeln sich die s/w Sprache, die s/w Sachfachsprache und die deutsche Sprache bei SuS?
- Wie effektiv sind sowohl SaZ- als auch SaF-Unterricht, auch in Hinblick auf heterogene Lerngruppen?

---

3 Vgl. Protokoll der Steuergruppensitzung vom 05.11.2014.

- Welchen Sprachstand erreichen die SuS zu beiden Messzeitpunkten (hier: 4. und 6. Jahrgangsstufe)?<sup>4</sup>
- Ist der erreichte Sprachstand und sind die Kontaktzeiten mit der sorbischen Sprache ausreichend, um darauf aufbauend BiliSFU durchzuführen?
- Wie werden die Rahmenbedingungen für die sorbischen Bildungsangebote aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommen?
- Wie werden die Rahmenbedingungen für die sorbischen Bildungsangebote aus Sicht der Schulleitungen wahrgenommen?

Auf Basis dieser gewonnenen Untersuchungsergebnisse wurden wissenschaftlich fundierte (Handlungs-) Empfehlungen zur Optimierung der s/w Bildungsangebote generiert.

Da bislang keinerlei umfassenden Untersuchungen zum Spracherwerb des Sorbischen/Wendischen vorlagen (vgl. Werner 2018) und an Schulen keinerlei Sprachstandserhebungen durchgeführt worden sind (bis auf die Untersuchung von Grahl an der Grundschule in Cottbus/Sielow, vgl. Grahl 2006b), orientiert sich das Erwartungsbild an der Beschreibung des Erwerbs fachbezogener Kompetenzen im S/W-Fremdsprachenunterricht, hier insbesondere der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz (vgl. MBS 2015, S. 17 ff.). Kommunikative Kompetenz wird dort definiert als: „[...] die Fähigkeit und Bereitschaft, in dieser [der Fremdsprache] bewusst, verständlich und konstruktiv mit Partnern zu kommunizieren“ (ebd.), und umfasst hierbei sowie rezeptive als auch produktive Fähigkeiten. Konkret sind das sprachliche Handlungsfelder, wie das Hör- und Hör/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung, die alle bei der Erhebung (hier: Konzipierung der Untersuchungsinstrumente) berücksichtigt worden sind. Die Standards für die Grundschule sind im Rahmenlehrplan für die einzelnen Doppeljahrgangsstufen 1/2, 3/4 usw. beschrieben worden. Daher wurde von einem Erwartungsbild ausgegangen, das z. B. im Bereich Sprechen für die Jahrgangsstufe 3/4 folgendes Zielniveau beschreibt:

„Die Schülerinnen und Schüler sprechen bekanntes Wortmaterial richtig aus, antworten kurz bzw. standardisiert unter Nutzung von Hilfen (Mimik, Gestik und Soufflieren) auf einfache, ihnen vertraute Fragen zu Alltagssituationen, variieren in vertrauten einfachen Kommunikationssituationen bekanntes Wortmaterial innerhalb standardisierter bekannter Satzkonstruktionen“ (MBS 2008, S. 22).

---

4 Die ursprünglich geplante 1. Untersuchung bei SuS der 4. Jahrgangsstufe ist aus organisatorischen Gründen verlegt worden und im Frühjahr 2015 bei der identischen Schüler\_innenschaft durchgeführt worden, die sich dann bereits im 5. Schuljahr befand; worauf bereits in Kapitel 1 (Vorwort) verwiesen worden ist.

Darüber hinaus wurde bei der Formulierung des Erwartungsbildes von der Beschreibung der Strukturierung des sprachlichen Lernens ausgegangen, wie sie in Form eines Stufenmodells (hier: Einführungsstufe, Erste Aufbaustufe und Zweite Aufbaustufe sowie niveaubestimmender Aufgaben ab der Jahrgangsstufe 3/4) in den „Hinweisen zur Gestaltung des Sorbisch-(Wendisch-)Unterrichts“ (LISUM 2008) von Friedrich Liebo spezifiziert wurde. Auch die Ergebnisse der offenen, nicht-teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts in Form von Hospitationen lieferten wichtige Informationen darüber, ob die Schüler\_innen z. B. die lautlichen Besonderheiten des S/W wahrnehmen, s/w Wörter und einfache Sätze zu vertrauten Themen verstehen, s/w Arbeitsanweisungen verstehen und entsprechend umsetzen können oder beispielsweise nach vorgegeben Mustern einfache Fragen zu bekannten Sachverhalten beantworten können, wie im Rahmenlehrplan ausgewiesen.

## **2.2 Zeitplan, Organisation und Verfahren der Schulbesuche (MZP1 und MZP2)**

### **MZP1**

Für die Durchführung der Evaluation wurden zu MZP1 pro Schule insgesamt zwei Tage veranschlagt, an „Witaj“-Schulen mit SaZ-Unterricht sowie BiliSFU drei Tage. Diesem Zeitplan entsprechend fanden am ersten Tag zunächst Gespräche mit der Mgt statt, im Idealfall im Beisein der LuL, bei denen Rahmenbedingungen sowie schulische Spezifika erfragt wurden sowie organisatorische Absprachen getätigt wurden.

Für die Schulbesuche am Tag 2 bzw. an Tagen 2/3 wurden in der Regel drei zusammenhängende Stunden für die zu evaluierenden Schüler\_innen freigeplant, die im Zeitfenster zwischen der 2. und 4. Unterrichtsstunde lagen. Positiv hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Organisation und Flexibilität der Schulen, die dem Evaluationsteam bei Bedarf kurzfristig auch Teile weiterer Unterrichtsstunden zur Verfügung stellten.

An den Schulen mit SaF-Angebot wurden an Tag 2 die Erhebungen wie folgt vorgenommen:

### Tag 2 (Schulen mit SaF-Unterricht)

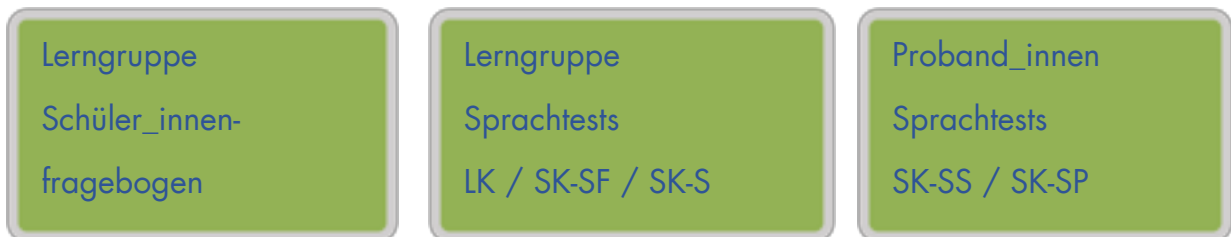


Abbildung 1

Da pro Schulbesuch mehrere Mitarbeiter\_innen des Evaluationsteams vor Ort waren, konnten die persönlichen LuL-Gespräche (zu MZP1 zumeist von der Projektleitung) parallel zu den Erhebungen durchgeführt werden, ebenso Hospitationen (ONB). An „Witaj“-Schulen mit SaZ-Unterricht sowie BiliSFU wurden die Schulbesuche wie folgt organisiert:

### Tag 2 (Schulen mit SaZ-Unterricht)



Abbildung 2

### Tag 3

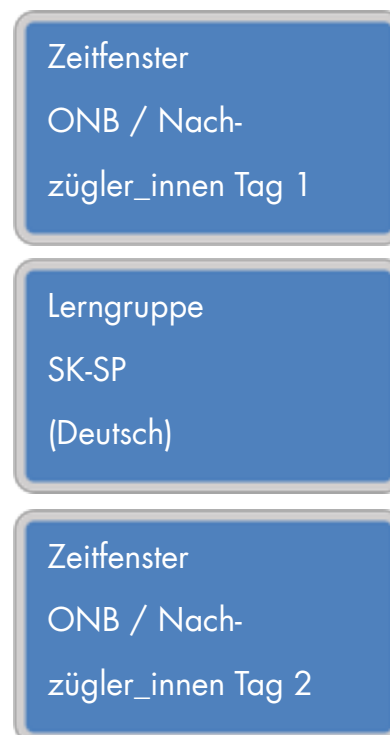


Abbildung 3

Darüber hinaus wurde auch der Test CH-A (Checkliste zur Außendarstellung) begleitend an beiden Tagen (Auswertungsform: Protokoll) durchgeführt.



## MZP2

Für die Durchführung der Erhebungen zu MZP2 wurde pro Schule ein Tag veranschlagt, an „Witaj“-Schulen mit SaZ-Unterricht sowie BiliSFU bei Bedarf 1-2 Tage. Die Vorabsprachen mit den Mgt waren bereits vorab und zumeist telefonisch erfolgt.

Für die Schulbesuche am Tag 1 wurden in der Regel drei zusammenhängende Stunden für die zu evaluierenden SuS freigeplant, die wiederum im Zeitfenster zwischen der 2. und 4. Unterrichtsstunde lagen. Auch zu MZP2 im Juni/Juli 2017 waren die Schulen diesbezüglich flexibel in der Planung von Erhebungszeit sowie der Bereitstellung von Räumlichkeiten. Da wiederum mehrere Mitarbeiter\_innen des Evaluationsteams vor Ort waren, konnten die Gespräche mit dem Mgt sowie die Interviews mit den LuL u. a. über persönliche oder schulische Veränderungen zwischen MZP1 und MZP2, positive und negative Entwicklungen sowie zur eigenen berufsbegleitenden Qualifizierung parallel zu den Erhebungen getätigt wurden. Im Einzelfällen wurden für die Interviews separate Termine eingeräumt. Die beiden zu MZP2 durchgeführten Hospitationen (ONB) wurden ergänzend durchgeführt.

### Tag 1 (Schulen mit SaF- sowie SaZ-Unterricht)

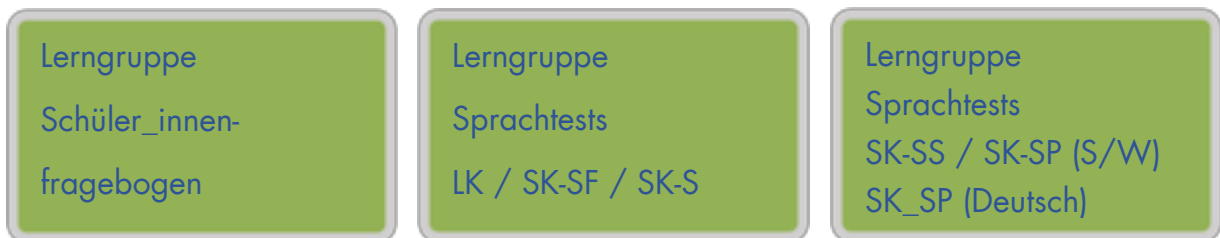


Abbildung 4

Bei Bedarf schlossen sich noch Erhebungen an, die in der darauffolgenden Stunde durchgeführt wurden. Abweichungen von diesem Zeitplan waren schulorganisatorisch bedingt. Darüber hinaus wurde auch zu MZP2 der Test CH-A (Checkliste) begleitend (Auswertungsform: Protokoll) durchgeführt und Veränderungen in der Außendarstellung der Schule zwischen MZP1 und MZP2 dokumentiert.

## 2.3 Beurteilungsgrundlagen (Qualitätsbereiche)

Bei der Konzeption dieser Untersuchungen wurde das EFQM<sup>5</sup>-Modell zugrunde gelegt:

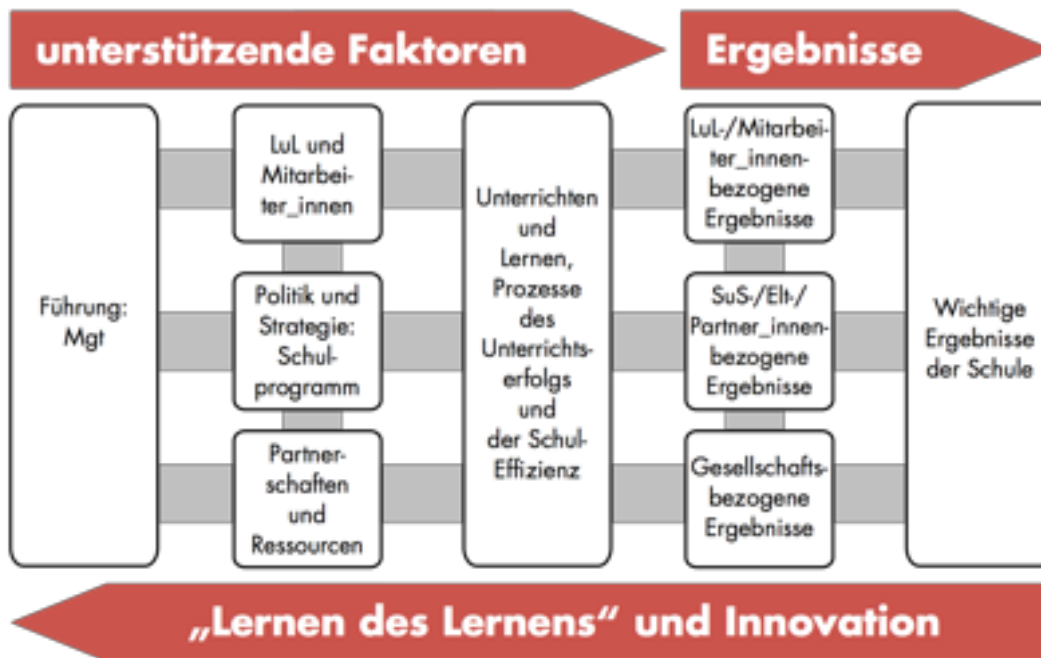


Abbildung 5

Das Kriterium *Führung* umfasst den Fragenkomplex, wie das Mgt (inklusive aller anderen Führungskräfte) eine Kultur des „umfassenden Qualitätsmanagements“ anregt, unterstützt und fördert. Es ist nachzuweisen, wie die Schulleitung

- ihr Engagement für eine Kultur des Qualitätsmanagements sichtbar unter Beweis stellt,
- den Verbesserungsprozess und die Mitwirkung daran fördert, indem sie geeignete Ressourcen zur Verfügung stellt und Unterstützung gewährt,
- Selbstverantwortung, Kreativität und Innovation anregt,
- sich um Schulleitern, Betriebe, öffentliche Einrichtungen, (Wissens-) Lieferant\_innen, Berufsverbände und andere externe Organisationen bemüht,
- Anstrengungen und Erfolge der Lehrkräfte anerkennt/würdigt,
- mehrsprachige Veranstaltungen, Veranstaltungen mit sorbischen und nichtsorbischen Trägern, sprachfördernde Arbeitsgruppen und schulinterne Feedbackwege fördert,
- berufsbegleitende Lehrer\_innenfortbildung und weitere Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt und fördert.

Das Kriterium *Politik und Strategie* umfasst den Fragenkomplex, wie die Schule Qualitätspolitik und -strategie formuliert, stufenweise durchformt, überprüft und in Pläne und Maßnahmen umsetzt. Es ist nachzuweisen, wie Politik und Strategie z. B. im Schulprogramm

- auf relevanten und umfassenden Informationen beruhen,
- entwickelt werden,
- bekannt gemacht und eingeführt werden,
- regelmäßig aktualisiert und verbessert werden,
- das Sorbische/Wendische ausreichend berücksichtigen,
- Vorgaben für S/W und Qualifikation der Lehrkräfte beschreiben, unterstützt durch allgemeine Nachfragen wie „Welche Punkte sind Ihnen besonders wichtig?“ und „Mit welchen Punkten sind Sie nicht einverstanden?“ und die Angabe von Freitexten in Sorbisch/Wendisch in den Evaluationsfragebögen.

Das Kriterium *Mitarbeiter\_innenorientierung* umfasst, wie die Schule das gesamte Potenzial ihrer Mitarbeiter\_innenschaft freisetzt. Es ist nachzuweisen, wie innerhalb der Schule

- Mitarbeiter\_innenressourcen geplant und verbessert werden,
- die Fähigkeiten der Mitarbeiter\_innen aufrechterhalten und weiterentwickelt werden,
- Ziele mit Mitarbeiter\_innen vereinbart und die Leistungen kontinuierlich überprüft werden,
- Mitarbeiter\_innen beteiligt, zu selbständigem Handeln autorisiert und ihre Leistungen anerkannt werden,
- ein effektiver Dialog zwischen den Mitarbeiter\_innen und der Schule erreicht wird,
- für die Mitarbeiter\_innen gesorgt wird,
- Vertretungen stattfinden,
- fachübergreifend und fächerverbindend gearbeitet wird,
- Fortbildungsangebote und berufsbegleitende Qualifizierungen erfolgen,
- Lehr- und Lernmaterialien verfügbar gemacht werden,
- die Privatinitiative zu Mediennutzung gefördert wird.

Das Kriterium *Partner\_innenschaften und Ressourcen* umfasst den Fragenkomplex, wie die Schule ihre Partner\_innenschaften mobilisiert und die verfügbaren Ressourcen effektiv und effizient einsetzt. Es ist nachzuweisen, wie die Schule bezüglich des S/W-Unterrichts

- ihre Wissens- und Informationsressourcen handhabt,
- ihre Beziehungen zu Partner\_innen und „Lieferant\_innen“ handhabt und wie sie die Ausstattung bewirtschaftet,
- Gebäude, Einrichtungen und andere Anlagen handhabt,
- vorhandene Technologien speziell für Jugendliche zur Sicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität nutzt,
- das Angebot bewirbt,
- um Schüler\_innenschaft wirbt,
- Lehr- und Lernmaterialien verfügbar gemacht werden,
- Vorhandensein, Umfang, Nutzungs-, Unterstützungs- und Bekanntheitsgrad nutzt von der Niedersorbischen Sprachschule, dem LISUM, Witaj-Sprachzentrum, ABC, den Sommerkursen des Instituts für Sorabistik der UL, Regionalen Vereinen usw.

Das Kriterium *Prozessmanagement* umfasst den Fragenkomplex, wie die Schule die für die Erfüllung ihres Auftrags notwendigen Prozesse bestimmt, gestaltet, überprüft und verbessert. Es ist nachzuweisen, wie

- die für Unterrichtserfolg und Schuleffizienz wichtigen Prozesse identifiziert werden,
- Prozesse systematisch in Abgleich mit dem Schulprogramm geführt werden,
- Prozesse dokumentiert, überprüft und Ziele für Verbesserungen gesetzt werden,
- Prozesse durch Innovation und Kreativität verbessert, dann neu bewertet werden,
- moderne Ansprüche an den Unterricht und Mediennutzung umgesetzt werden,
- interkollegiale Kommunikation erfolgt,
- kooperative Lehr- und Lernformen benutzt werden,
- bilingualer Sachfachunterricht (BiliSFU) stattfindet,
- der Implementationsbrief Sorbisch/Wendisch (ABC 2010, für SaF), und die Handreichung für den Sorbisch/Wendischunterricht (Liebo 2010, für SaZ) genutzt sind,
- externe Hospitationen abgefragt /gewünscht /durchgeführt werden,
- bewährte bzw. empfohlene Bildungsnetzwerke genutzt werden.

Das Kriterium *Mitarbeiter\_innenzufriedenheit* umfasst den Fragenkomplex, was die Schule im Hinblick auf die Zufriedenheit ihrer Mitarbeiter\_innenschaft leistet. Es ist aufzuzeigen,

- ob die Mitarbeiter\_innen regelmäßig zur Qualität ihrer Arbeit befragt werden,
- ob die Mitarbeiter\_innen sich ausreichend qualifiziert und motiviert fühlen, qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten,
- ob die Mitarbeiter\_innen hinreichend darüber informiert sind, inwieweit vereinbarte Ziele bezüglich der Unterrichtsqualität erreicht wurden,
- inwieweit die Mitarbeiter\_innen die Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium zur Erreichung der vereinbarten Ziele für ausreichend erachten,
- wie mit Beschwerden bzw. Verbesserungsvorschlägen der Lehrkräfte umgegangen wird,
- dass Vorgaben für Sorbisch/Wendisch-Qualifikation der Lehrkräfte vorliegen.

Das Kriterium *Kundenzufriedenheit* (einschließlich „Image des Unterrichts“) umfasst den Fragenkomplex, was die Schule im Hinblick auf die Zufriedenheit von Schüler\_innen, Schulleitern, ggf. Externen/Betrieben u. a. leistet. Es ist nachzuweisen,

- ob bzw. dass SuS und Elt regelmäßig zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität befragt werden,
- welche Verfahren eingesetzt werden, um die Bedürfnisse bzw. Meinungen der Kund\_innen hinsichtlich der Unterrichtsqualität zu ermitteln (z. B. Lehrkraftbewertung durch Schüler\_innen, Einschätzung betrieblicher Ausbilder\_innen usw.),
- wie mit Beschwerden und Verbesserungsvorschlägen zur Unterrichts- und Schulqualität umgegangen wird und wie der Nutzungsgrad hiervon ist,
- ob die Schulleitern sich ausreichend einbezogen fühlen,
- ob nach Kund\_inneneinschätzung einen besseren Berufsausbildungs-/Berufsanschluss ermöglicht wird (ggf. auch per Freitexteingaben).

Und: Welche Kompetenzen haben die Schulleitern in S/W, wie beurteilen sie den Unterrichtserfolg, wie sieht es aus mit Berufsaussichten, Heimatbezogenheit, Karriereplanung, Verbesserung kognitiver Fähigkeiten usw.

Das Kriterium *Gesellschaftliche Verantwortung / Image der Schule* umfasst den Fragenkomplex, wie die Gesellschaft die Schule wahrnimmt und was die Schule bei der Erfüllung der Wünsche und Erwartungen der lokalen, nationalen und internationalen Gemeinschaft insgesamt leistet. Dazu gehört die Bewertung der Gemeinschaft bezüglich der Einstellung der Schule zu Lebensqualität, Umwelt und Erhaltung der globalen Ressourcen, dazu gehören auch die Beziehungen der Schule zu Behörden, Schulaufsicht und Körperschaften, die ihre Geschäftstätigkeit beeinflussen oder regulieren. Es ist nachzuweisen (für Personen außer SuS sowie für Institutionen),

- wie die Gesellschaft die Schule bzw. den Unterricht beurteilt,
- welche Erwartungen die Öffentlichkeit an die Leistung und Unterrichtsqualität der Schule hegt,
- was die Öffentlichkeit über die Leistung und Unterrichtsqualität der Schule weiß,
- welche Belege es gibt, dass die Öffentlichkeit mit der Leistung der Schule zufrieden ist,
- wie das Image der Schule, wie das des Sorbischen/Wendischen ist,
- wie dies zur Erhöhung der Lebensqualität in der Region beiträgt,
- wie das zur interkulturellen Kompetenz beiträgt.

Das Kriterium *Wichtige Ergebnisse der Schule als Organisation* umfasst den Fragenkomplex, was die Schule im Hinblick auf die geplanten Ziele (laut Schulprogramm) und die Erfüllung der Bedürfnisse und Erwartungen aller finanziell oder anderweitig an der Schule Interessierten erreicht. Nachzuweisen sind (Schulleitungsfragen):

- Abbrecher\_innenquoten,
- Unterrichtsausfallquoten,
- qualifizierter Vertretungsunterricht,
- systematische Anpassung von Schulleistung und des Unterrichts an lokale und regionale Erfordernisse,
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemfeldern innerhalb des Unterrichts,
- Bewertung der Unterrichtsqualität durch die Schulaufsichtsbehörden,
- Ergebnisse interner und externer Evaluationen der Unterrichtsqualität,
- Stellung der Schule in Vergleichsuntersuchungen (Benchmarks) u. ä.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Steckbriefe der Schulen

##### Grundschule 1 (Witaj)

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 10.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** September 2015, **MZP2:** Juni 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS zu MZP1:** 14 (8 SaZ, 6 SaF, 1 SaX), Vergleichsarbeiten  
Mathematik: 24  
**Beteiligungsquote SuS MZP1:** 14/19, **MZP2:** 11, Grund: Weggang an das NSG  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 4/14, **MZP2:** 2/11  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 4/4, **MZP2:** 4/4  
**Hospitation:** ja (1h SaZ, am 15.09.15, 4. Stunde)  
**LuL-Gespräche (einschl. Interview mit Mgt): MZP1:** 4 (2 Tonaufnahmen, 2 Protokolle),  
**MZP2:** 2 (Protokolle)

##### Selbstdarstellung der Schule

Auf der Homepage der Schule wird bereits auf der Startseite sowohl das S/W als auch Witaj erwähnt. Es sind jedoch keinerlei Seiten *auf* S/W bereitgestellt, ebenso keinerlei Information *über* das S/W und unter den Links erscheinen keine weiterführenden Informationen, leider auch kein Verweis auf das ABC, obwohl mit diesem intensiv zusammengearbeitet wird. Die Schule selbst ist außen und innen durchgehend zweisprachig beschildert, was im sorbischen/wendischen Sprachgebiet selbstverständlich sein sollte, tatsächlich aber eine lobenswerte Ausnahme darstellt. Die Schriftgröße des Deutschen und S/W ist – auch das ist positiv hervorzuheben – zumeist identisch. Eine wirkliche Gleichstellung ist dies jedoch nicht, denn es ist davon auszugehen, dass bei normaler Leserichtung der Besucher\_innen (also von oben nach unten und dann von links nach rechts) dieser zunächst das Deutsche erfasst und danach das S/W auch ignorieren kann, auch wenn man/frau diesen Effekt dadurch verringert hat, dass das S/W auf den Türen nach links versetzt wurde, was von ungewöhnlich hoher Sorgfalt im Umgang mit dem S/W zeugt. Allerdings wird diese Sorgfalt nicht durchgehalten, denn aktuelle Aushänge und später hinzugefügte Schildchen sind gewöhnlich eher in Deutsch verfasst. Auch auf der zweisprachigen Bürotür des Mgt ist das aufgeklebte Namensschild einsprachig deutsch.

## **Verwendung des S/W**

Der Versuch, die s/w Sprache aktiv zu verwenden, stößt zumindest auf ernste Schwierigkeiten. Lediglich mit einer der LuL war ein Alltagsgespräch auf S/W möglich, beim Interview entschied sich die Lehrkraft für die Verwendung des Deutschen. Die anderen LuL sprechen nach eigener Aussage nach S/W nur im Unterricht. Für Weiterbildung bleibe durch Flex und Witaj keine Zeit. Dass das im Unterricht Erlernte den Spracherhalt gewährleisten kann, wird bezweifelt. Eine fundierte Sprachstandserhebung bei den LuL war nicht Anliegen der Evaluation, von mehr als A1–A2 ist jedoch nicht auszugehen.<sup>6</sup> Sicherheit in der Grammatik und eine den Spezifika des S/W entsprechende Aussprache sind nicht gewährleistet.

## **Lehrsituation**

Die Schule ist mit Lehr- und Lernmaterial sowie räumlich gut ausgestattet, der Fachraum ist visuell ansprechend gestaltet: Insbesondere fällt auf, dass Arbeitsanweisungen und Verhaltensregeln auf S/W aushängen, was sich positiv auf das Sprachprestige auswirken kann. Als Problem wird neben dem Stundenausfall im Witaj-Bereich, den man/frau zwar zu vermeiden versuche, aber aufgrund eines fehlenden Vertretungsstundenkontingents nie ganz vermeiden könne, die Randstundenlage beschrieben sowie Flex, das insbesondere den zweisprachigen Unterricht erschwere. Ein weiteres Problem sei die nachlassende Unterstützung der Schulleitern, die noch vor wenigen Jahren selbst angefangen haben, S/W zu lernen, um ihren Kindern helfen zu können, mittlerweile aber dazu neigen, bei den ersten Schwierigkeiten ihre Kinder vom S/W-Unterricht abzumelden. Weniger leistungsstarken Schüler\_innen werden seitens der Schulleitung vom zweisprachigen Unterricht abgeraten. Trotzdem stellten sich die Teilnehmer\_innenzahlen am S/W-Unterricht (auch zwischen MZP1 und MZP2) an dieser Schule als stabil dar, was auf eine engagierte und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Mgt und LuL sowie einer intensiven Arbeit mit den Schulleitern zurückzuführen sei. Das Schulklima ist gut.

Im Interview zum MZP2 wurde festgestellt, dass trotz Ausschöpfung von Vertretungsreserve und einer Zusammenlegung von Flex-Klassen die Anzahl der Ausfallstunden weiter zugenommen hatte. Darüber hinaus wirkt es sich demotivierend aus, wenn der von den LuL umfangreich und zeitintensiv vorbereiteter Witaj-Unterricht plötzlich ausfällt. Berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen – hier insbesondere vom ABC Cottbus angebotene – werden von der Mehrzahl der LuL wahrgenommen.

---

<sup>6</sup> Dies war der Sprachstand, der laut damaligem Bericht im Nowy Casnik im Rahmen des Weiterbildungsstudiums an der Universität Potsdam erreicht wurde.



## Grundschule 2 (Witaj)

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 08.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:</b> September 2015, Zweittermin: Januar 2016 <b>MZP2:</b> Juli 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:</b> 7 (4 SaX, 3 SaF), <b>MZP2:</b> 7 <b>Vergleichsarbeiten Mathematik: MZP1:</b> 25 <b>Beteiligungsquote SuS: MZP1:</b> 7/7, <b>MZP2:</b> 7/7 <b>Beteiligungsquote Elt: MZP1:</b> 5/7, <b>MZP2:</b> 3/7 <b>Beteiligungsquote LuL: MZP1:</b> 3/3, <b>MZP2:</b> 3/4 <b>Hospitation:</b> ja (1h SaZ, am 21.01.16, 5. Stunde) <b>LuL-Gespräche: MZP1:</b> 1 (Protokoll), Interview mit Mgt, <b>MZP2:</b> 1 (Protokoll) Hier: Wechsel der LuL zwischen MZP1 und MZP2</p>
---

In Schule 2 war die Erhebung zu MZP1 aus verschiedenen Gründen problematisch. Zum einen fiel der S/W-Unterricht bereits seit längerer Zeit aus, obwohl nominell mehrere Lehrkräfte vorhanden waren; zum anderen war die Anzahl von Abmeldungen (17) vom S/W-Unterricht besonders hoch – wie dem Evaluationsteam von SuS mitgeteilt wurde, nicht nur aufgrund des großen Unterrichtsausfalls, sondern auch aufgrund des wenig abwechslungsreichen Unterrichts (der sich laut Aussage von SuS fast ausschließlich auf Singen beschränkt hatte). Aus diesem Grunde war auf der einen Seite die Schüler\_innenbeteiligung gering, auf der anderen Seite jedoch die Rücklaufrate bei den Schülern relativ hoch. Zu MZP2 war eine Verbesserung der Lehrsituation eingetreten, die mit dem Wechsel einer S/W-Lehrkraft an die Schule zusammenhing (s.u.).

### Selbstdarstellung der Schule

Auf der Homepage erscheint der Name der Schule auch auf S/W, ansonsten waren beim Schulbesuch keinerlei Beschriftungen in s/w Sprache zu finden. An mehreren Stellen wurde das S/W als Angebot zwar erwähnt, aber nicht besonders herausgestellt oder beworben. Unter den Links waren keine Informationen zum S/W vorhanden, abgesehen von einem weiterführenden Verweis auf das Witaj-Sprachzentrum. Im Innern des Schulgebäudes war das S/W äußerst spärlich vertreten. Nur wenige Aufschriften waren auf S/W, diese jedoch stets in kleinerer Schriftgröße oder eingeklammert und optisch sehr unauffällig. Als Aufforderung zur aktiven Sprachverwendung des S/W konnten diese nicht angesehen werden.

## Verwendung des S/W

Da das Evaluationsteam zum MZP1 keine der nominellen LuL angetroffen hat, ließ sich über deren Sprachstand keine Aussage treffen. Zwischenzeitlich war eine vom NSG abgeordnete Lehrkraft eingesetzt worden, mit der auf S/W auf gutem Niveau kommuniziert werden konnte. Zum MZP2 hatte sich die Sprachsituation grundlegend geändert. Die nunmehr an der Schule tätige S/W-Lehrkraft verfügt über aktive Sprachkompetenzen und das Interview konnte auf S/W geführt werden.

## Lehrsituation

Die Schule ist mit Lehr- und Lernmaterial und räumlich gut ausgestattet, der Unterrichtsraum ist visuell ansprechend gestaltet. Ein Großteil des Unterrichtsmaterials lag jedoch beim Schulbesuch zu MZP1 unausgepackt im Unterrichtsraum. Der von außen durch das Fenster aufgrund des Witaj-Plakats erkennbare Unterrichtsraum war durch LuL und SuS ausgestattet worden, wobei jedoch keine technischen Mittel zur Verfügung standen, um s/w Buchstaben zu drucken, weshalb die Diakritika von Hand eingefügt werden mussten. Dies hinterlässt nicht den Eindruck von professioneller Unterstützung. Das Schulklima ist sehr gut. Zu MZP2 hatten sich durch die veränderte Lehrsituation sowohl Kontinuität als auch Intensität der Vermittlung von S/W stabilisiert und durch zusätzliche Aktivitäten (hier: eine Theater-AG) war eine Erweiterung des S/W-Angebots erfolgt.

## Grundschule 3 (Witaj)

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 08.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung:</b> MZP1: September 2015, MZP2: Juni 2016 <b>Anzahl der evaluierten SuS:</b> MZP1: 15 (8 SaX, 7 SaF), MZP2: 15 Vergleichsarbeiten Mathematik: 18 <b>Beteiligungsquote SuS:</b> MZP1: 15/15, MZP2: 15/15 <b>Beteiligungsquote Elt:</b> MZP1: 5/15, MZP2: 5/15 <b>Beteiligungsquote LuL:</b> MZP1: 3/3, MZP2: 3/3 <b>Hospitation:</b> ja (1h SaZ, am 25.09.15, 5. Stunde) <b>LuL-Gespräche:</b> MZP1: 2 (Tonaufnahmen), MZP2: 3 (Protokolle), Interview mit Mgt</p>
--

## Selbstdarstellung der Schule

Die Schule weist direkt auf der Homepage durch eine Begrüßung auf S/W auf ihre Sonderstellung hin und spricht im Profil überraschenderweise sogar vom Erlernen des S/W *als Muttersprache*. Seiten auf S/W existierten zu MZP1 nicht, waren jedoch zu MZP2 bereits in Arbeit.

## **Verwendung des S/W**

Trotz der deutlichen Sichtbarkeit des S/W auf der Homepage und der s/w Begrüßung wurde beim Schulbesuch des Evaluationsteams das S/W nicht verwendet. Die LuL sprechen eigenen Aussagen nach nur in der Klasse mit ihren Schüler\_innen S/W, konnten sich über einige Themen des täglichen Lebens jedoch unterhalten. Zu weiteren aktiven Sprechern des S/W hatten sie demnach nur wenig Kontakt, mit denen dann aber auf Deutsch kommuniziert wird. Im Unterrichtsraum hingegen werden auch alltägliche Gegenstände auf S/W beschriftet; hier scheint das Schreiben des S/W weniger problematisch zu sein als in Grundschule 2. Die Beschilderung war mit der in Schule 2 identisch. Das Schulklima kann als gut eingeschätzt werden.

## **Lehrsituation**

Die Schule ist räumlich gut ausgestattet, an der Schule sind mehrere LuL tätig. Die Schüler\_innenzahlen am S/W-Unterricht stellen sich als stabil dar, tendenziell sogar zunehmend, was wiederum als Beleg für eine kontinuierliche sowohl des engagierten Mgt als auch der LuL interpretiert wird. Als Problem wird neben dem Stundenausfall wiederum die Randstundenlage des S/W-Unterrichts beschrieben, die man/frau organisatorisch nur bedingt vermeiden könne, daneben auch Flex, das insbesondere den zweisprachigen Unterricht erschwere. Daneben wurde als konzeptionelles Problem des Witaj-Unterrichts angesprochen, dass man/frau einerseits auf Besonderheiten des S/W eingehen müsse, andererseits aber Inhalte eines anderen Faches zu vermitteln habe, was sich negativ auf die Effektivität des Unterrichts auswirke.

Die sprachliche Ausgangslage der Schüler\_innen wurde als sehr gut beschrieben, die Kinder, die vom Kindergarten kommen, kennen demnach bereits die Zahlen und „verstehen auch schon einige Wörter“. Für längerfristigen Spracherhalt werden jedoch die geringen Kontaktzeiten zum S/W als unzureichend angesehen.

Im Interview zu MZP2 wurde die angespannte Personalsituation angesprochen, die damit zusammenhing, dass Lehrkräfte langzeitkrank oder in die Erarbeitung des neuen Rahmenlehrplans sowie in weitere Qualifizierungsmaßnahmen eingebunden waren. Die LuL mahnten eine „Grundlegende Konzeption des Witaj-Unterrichts“ an, um konzeptionell besser arbeiten zu können und Planungssicherheit zu erhalten. Darüber hinaus wurden insbesondere „moderne“, d. h. crossmediale Lehrmaterialien gewünscht, da vorhandenes Material für differenzierte Lerngruppen nicht durchweg nutzbar sei.

## Grundschule 4 (Witaj)

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 14.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:</b> September 2015; <b>MZP2:</b> Juni 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:</b> 22 (2 SaZ, 10 SaX, 10 SaF), <b>MZP2:</b> 15, 1 Weggang ans NSG, 6 Abmeldungen <b>Vergleichsarbeiten Mathematik: MZP1:</b> 12 <b>Beteiligungsquote SuS: MZP1:</b> 22/22, <b>MZP2:</b> 15/22 <b>Beteiligungsquote Elt: MZP1:</b> 4/22, <b>MZP2:</b> 4/15 <b>Beteiligungsquote LuL: MZP1:</b> 4/4, <b>MZP2:</b> 3/3 <b>Hospitation:</b> ja (1h SaZ, am 23.09.15, 5. Stunde) <b>LuL-Gespräche: MZP1:</b> 3 (Tonaufnahmen), <b>MZP2:</b> 3, ein Interview mit Mgt</p>
---

### Selbstdarstellung der Schule

Die Schule hat keine eigene Homepage. Unter [www.bildung.de](http://www.bildung.de) ist sie jedoch aufgeführt und es wird dort auch auf WITAY [!] hingewiesen. In der Beschreibung der Schule erscheint das S/W nur marginal. Dies betrifft zum einen von Schüler\_innen gestaltete Aufschriften wie z. B. die Begrüßung: Solche Dinge erscheinen in der Wahrnehmung der Erwachsenen als Kunstwerke oder Dekoration oder als Sprachmanifestation, sind also grundsätzlich eine gute Methode, um Sprache besser sichtbar zu machen, ohne Gegenreaktionen hervorzurufen. Im Kontext von Sprachrevitalisierung stellen diese jedoch nur zusätzliche Maßnahmen dar. In den offiziellen Schildern und Beschriftungen ist das S/W auch hier marginalisiert: Die deutsche Aufschrift steht oben und in Fettdruck, das S/W klein darunter oder daneben. Hinzu kommt noch, dass bei den wenigen Manifestationen des S/W auch nicht darauf geachtet wird (und vermutlich aufgrund des allgemeinen Sprachstands gar nicht geachtet werden kann), dass diese wenigstens fehlerfrei sind.

### Verwendung des S/W

Eine allgemeine Verwendung des S/W ist auch in Form einfacher Begrüßungsformeln nicht möglich. Allerdings reagieren viele Kinder auf dem Gang auf einen s/w Gruß, wenngleich überrascht, und fühlen sich angesprochen. Bei den Lehrer\_innen ist mit zweien der LuL ein Gespräch auf S/W möglich; mit diesen Lehrkräften konnte der Projektleiter das Interview auf S/W führen, wobei der einen Lehrkraft sehr gute (gemessen am allgemeinen Sprachstand der LuL ausgezeichnete, nahe C2) und der anderen fließende S/W-Kenntnisse (ca. B2) bescheinigt werden können. Allerdings gaben auch hier alle LuL an, untereinander nur Deutsch zu verwenden. Eine der LuL spricht ihre Schüler\_innen auch außerhalb des Unterrichts auf dem Gang auf S/W an und wird laut eigener Aussage gelegentlich auch außerhalb des Unterrichts von den Schüler\_innen auf S/W begrüßt.

## Lehrsituation

Die Lehrsituation ist grundsätzlich gut, als eines der Hauptprobleme wird wiederum der Unterrichtsausfall im Witaj-Bereich angesprochen. Ebenso mangle es an aktuellem Unterrichtsmaterial für den BiliSFU. Auch ein fehlendes Gesamtkonzept für den Witaj-Unterricht wurde thematisiert; es gebe weder Übereinstimmung bei den Schulen darin, welche Fächer noch wieviel Stunden zweisprachig angeboten werden sollten, was dazu führe, dass Kinder bei Schulwechsel und beim Übergang zum NSG Probleme hätten. Ein weiteres Problem sei Flex, das insbesondere die Organisation des zweisprachigen Unterrichts erschwere.

In der Zeit zwischen MZP1 und MZP2 hatten sich sechs Schüler\_innen vom S/W-Unterricht abgemeldet. Als Gründe hierfür nannten die Befragten Leistungsschwächen im Deutschen sowie mangelnde Attraktivität der s/w Sprache.

In Interviews zu MZP2 wurde seitens der Lehrkräfte ein gezieltes Qualifizierungsangebot gewünscht, das weniger in Form von Sommerakademien stattfinden, vielmehr jedoch in Grammatikkursen angeboten werden sollte, in denen systematisch und didaktisch aufbereitet Systemkenntnisse wiederholt und ggf. gefestigt werden. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Lehr- und Lernmaterial für den S/W-Unterricht sowie für BiliSFU vorhanden ist, jedoch dieses verstreut und unsystematisch Verbreitung findet. Hier wurde seitens der Lehrkräfte eine Katalogisierung (differenziert nach Niveaustufen) gewünscht.

## Grundschule 5 (Witaj)

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 09.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung:</b> MZP1: September 2015, MZP2: Juni 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS:</b> MZP1: 3 (3 SaZ), MZP2: 3 <b>Beteiligungsquote SuS:</b> MZP1: 3/3, MZP2: 3/3 <b>Beteiligungsquote Elt:</b> MZP1: 1/3, MZP2: 0/3 <b>Beteiligungsquote LuL:</b> MZP1: 2/2, MZP2: 2/2 <b>Hospitation:</b> MZP1: ja (1h SaZ, 1h SaF, am 29.09.15, 4./5. Stunde), MZP2: am 29.6.2017 (1h SaZ) <b>LuL-Gespräche:</b> MZP1: 2 (Protokolle), MZP2: 1 (Protokoll)</p>
---

## Selbstdarstellung der Schule

Beim Besuch der Homepage der Schule weist zunächst nichts auf das S/W hin. Weder im Leitbild noch im Programm oder sonstigen Angeboten erscheint das Wort *Sorbisch* oder *Witaj*, unter den angegebenen Partnern ist keinerlei s/w Organisation genannt. Um zu Informationen über

das BiliSFU-Angebot der Schule zu gelangen, muss man/frau sich über mehrere Menüs durchklicken. Hier findet der Interessent dann aber eine ganze zweisprachige Seite in fehlerfreiem S/W, für die man/frau sich größere Sichtbarkeit und einen direkten Link vom Hauptmenü wünschen würde.

Auch in der Ausgestaltung der Schule finden sich markante und sichtbare Informationen über das S/W. Der Unterrichtsraum für S/W ist nicht zweisprachig beschriftet, innen jedoch zweisprachig ausgestaltet. Der Schulname ist einsprachig deutsch.

### **Verwendung des S/W**

Mit beiden LuL ist ein Gespräch auf S/W möglich. Aufgrund der kleinen Gruppengrößen für S/W ist das Klima innerhalb des Kollegiums ungünstig, die LuL fühlen sich nicht respektiert, ihre Arbeit und ihr Mehraufwand finde kaum Anerkennung.

### **Lehrsituation**

Aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen (ein großes Schulzentrum, in dem die Grundschule nur eine untergeordnete Rolle spielt) haben die meisten Schulleitern ihre Kinder vom S/W-Unterricht abgemeldet. Derzeit nehmen nur drei Schüler\_innen am S/W-Unterricht teil, den die LuL mit wahrnehmbar hohem Engagement konzipieren und methodisch abwechslungsreich durchführen.

## **Grundschule 6 (Witaj)**

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 14.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** September/Oktober 2015, **MZP2:** Juni 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 10 (1 SaZ, 9 SaX), **MZP2:** 10/10  
**Vergleichsarbeiten Mathematik:** 7  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 10/28, **MZP2:** 10/10  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 3/10, **MZP2:** 1/10  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 4/4, **MZP2:** 4/4  
**Hospitation: MZP1:** ja (1h SaZ TT, am 30.09.15, 2. Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 4 (Tonaufnahmen), 1 Fragebogen, **MZP2:** 3 (Protokolle), Interview mit (neuer) Mgt

### **Selbstdarstellung der Schule**

Schule 6 ist eine derjenigen Schulen, bei denen das S/W am deutlichsten sichtbar ist. Auf der Homepage wird unter den Angeboten Witaj und S/W herausgestellt und auch versucht, die Schulleitern explizit mit einzubeziehen (Stand der Website vom 04.03.16):

Zeigen Sie Interesse am Unterrichtsgeschehen in WITAJ und Sorbisch, zum Beispiel an allen Geschichten und Anekdoten, die Ihr Kind Ihnen dazu erzählt, zum Beispiel darüber, was es getan oder gelernt hat oder über Dinge, die in der Klasse geschehen sind. Loben Sie jeglichen Erfolg und Fortschritt, wie klein er auch sein mag! Besuchen Sie Veranstaltungen, in denen ihr Kind zeigt, was es in Sorbisch kann.

In der Schule selbst sind viele Aushänge auf Deutsch und S/W, die Ausgestaltung der Schule ist ebenfalls zweisprachig; sonstige Mitteilungen sind nur auf Deutsch. Auch die s/w Thematik in der Ausgestaltung ist hervorzuheben. So gibt es großzügig gestaltete sorbische Sagenthemen komplett zweisprachig. Schule 6 ist eine der Schulen mit den meisten Kindern, jedoch mit einer nur geringen Beteiligungsquote. Lediglich ein Drittel der Schüler\_innen erhielt von den Schulleitern die Erlaubnis, an der Evaluation teilzunehmen, obwohl die Lehrer\_innen aktiv für eine Beteiligung geworben hatten. Bei den Schulleitern der teilnehmenden Kinder betrug der Rücklauf an Fragebögen wiederum nur ein Drittel und war zu MZP2 noch geringer.

### **Verwendung des S/W**

Einfache Dinge wie Begrüßungen waren möglich (teilweise auch mit Lehrer\_innen, die nicht S/W unterrichten). In den Interviews wurde von den LuL ausnahmslos das Deutsche gewählt. Der Projektleitung war zu MZP1 aufgefallen, dass die LuL auf dem Gang mit den WITAJ-Kindern wie auch mit den Mitarbeiter\_innen des Evaluationsprojekts, die untereinander S/W sprachen, ausnahmslos auf Deutsch kommunizierten. Von der Projektleitung in den Interviews darauf angesprochen, meinte man/frau, man/frau habe früher untereinander S/W zu sprechen versucht, dies sei jedoch auf Ablehnung der Kolleg\_innen gestoßen. Mittlerweile sei dies jedoch anders. Somit war davon auszugehen, dass die Verwendung des S/W im Wesentlichen auf den Unterricht beschränkt war und ist. Für eine gute Qualität in der Sprachvermittlung sowie Motivationsstärke spricht jedoch, dass im Jahr 2017 allein zehn Schüler\_innen dieser Schule an das NSG Cottbus wechseln. Auch das Problem der kontinuierlichen Weiterführung des S/W-Unterrichts nach Jahrgangsstufe 6, bspw. an der Oberschule Peitz wurde seitens der Lehrkräfte thematisiert.

### **Lehrsituation**

Die Schule ist sowohl räumlich als auch in Bezug auf Lehrmaterial gut ausgestattet. Im Unterschied zu den anderen Schulen erhalten im ersten Jahr alle Schüler\_innen auch S/W-Unterricht. Optisch ist die Schule sehr ansprechend und das Schulklima ist gut. Im BiliSFU wird innovativ mit Ausfallproblemen umgegangen, so dass z. B. im Musikunterricht oder Sachfachunterricht alle Schüler\_innen bilingual unterrichtet werden, was die Vermittlung von s/w Fachtermini ein-

schließt. Zwischen MZP1 zu MZP2 hatte ein Schulleitungswechsel stattgefunden, der sich positiv auf die Schulentwicklung allgemein, das Schulklima sowie die Lehrsituation ausgewirkt hatte. Die Schüler\_innenzahlen waren demnach weiter angestiegen und mit allen Schüler\_innen wurde ab Jahrgangsstufe 1 Witaj-Unterricht eingeführt. S/W-Unterricht konnte in der Stunden-  
tafel innerhalb von drei Jahrgangsstufen integriert werden – ohne Randstundenlage – was einmal mehr für das Engagement des Mgt sowie für Flexibilität im Zusammenhang mit der Schulorganisation spricht. In den zu MZP2 geführten Interviews wurden von den Lehrkräften u. a. bemängelt, dass Eigeninitiative, z. B. bei der Erarbeitung von innovativen Materialien für den BiliSFU aufgrund von Urheberrechten „ausgebremst“ werde (hier: Fachunterricht Musik). Die Zusammenarbeit mit dem ABC Cottbus wird durchweg konstruktiv bewertet, wobei weitere gezielte sprachliche Qualifizierungsmöglichkeiten gewünscht werden, um bspw. auch Sachfachunterricht sprachlich bewältigen zu können.

## Grundschule 7

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 15.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** September 2015, **MZP2:** Juni 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 5 (5 SaF), **MZP2:** 5/5  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 5/5, **MZP2:** 5/5  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 1/5, **MZP2:** 4/5  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 1/1, **MZP2:** 1/1  
**Hospitation:** ja (1h SaF am 29.09.15, 7. Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Tonaufnahme), **MZP2:** 1 (Protokoll), zzgl. Interview mit Mgt

### Selbstdarstellung der Schule

Die Schule hat keine eigene Homepage, man/frau kann jedoch Informationen über den Bildungsserver Berlin-Brandenburg abrufen. Wenn man/frau sich dann zum Dossier durchklickt und das Gesamtangebot anschaut, findet auch S/W Erwähnung.

In der Schule sind keinerlei Informationen über das S/W sichtbar (auch der Schulname einsprachig Deutsch). Der Unterrichtsraum für S/W ist zweisprachig ausgestaltet, obgleich nicht von außen zweisprachig beschriftet.

### Verwendung des S/W

Die LuL ist die einzige Lehrkraft an der Schule, die über entsprechende Sprachkompetenzen verfügt. Sie begrüßt und spricht SuS auch im Schulgebäude S/W an, de facto wird S/W jedoch außerhalb des Sprachunterrichts trotz Engagements dieser Lehrkraft nicht verwendet.



## Lehrsituation

Nach Auskunft des Mgt kommen viele Kinder aus einem eher problematischen sozialen Umfeld, so dass die Schule mit ihrem Ganztagsangebot hier Kindern sozialen Halt bietet, den sie im Schulelternhaus nicht finden. Aus diesem Grund wird die Randstundenlage des S/W ausdrücklich nicht als problematisch empfunden, denn viele Schuleltern begrüßen es, ihre Kinder länger (oder am Morgen früher) in der Schule beaufsichtigen lassen zu können. Den LuL hingegen verlangen die Randstundenlage sowie die Jahrgangsstufen übergreifende Arbeit beträchtliches methodisch-didaktisches Geschick ab. Die einzige S/W-Lehrkraft an der Schule findet seitens des Mgt Unterstützung und erfährt Wertschätzung ihrer Arbeit.

## Grundschule 8

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 14.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** September 2015, **MZP2:** Juni 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 4 (4 SaF), **MZP2:** 4  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 4/4, **MZP2:** 4/4  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 1/4, **MZP2:** 1/4  
**Hospitation:** ja (1h SaF am 28.09.15, 6. Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Protokoll), **MZP2:** 1 (Protokoll), zzgl. Interview mit Mgt

## Selbstdarstellung der Schule

Während der Schulbesuch zu MZP1 im Ausweichquartier stattfand, konnte das Evaluations-team zu MZP2 einen komplett sanierten Schulkomplex vorfinden, bei dem die in fast identischer Schriftgröße vorgenommene – und somit für jedermann und jedefrau sichtbare – zweisprachige deutsch-s/w Beschilderung sofort auffiel. Auf der Homepage der Schule hingegen wird das S/W nicht erwähnt. Jedoch findet sich gleich auf der Startseite ein Schild mit dem Namen der Schule, einem Bindestrich und der Bezeichnung *Grundschule* nur auf S/W. Diese sprachliche Manifestation des S/W auf der Startseite ist umso überraschender, zumal den Besucher\_innen an keiner Stelle verraten wird, um welche Sprache es sich eigentlich handeln soll. In der Ausgestaltung der Schule fanden sich keine sichtbaren Informationen über das S/W. Der Unterrichtsraum für S/W war zweisprachig beschriftet.

## Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung. Die SuS gaben an, dass sie beim Besuch der Mitarbeiter\_innen des Evaluierungsprojekts die s/w Sprache zum ersten Mal als gesprochene Sprache in einer realen Kommunikationssituation erleben konnten, was damit

zusammenhängt, dass auch an dieser Schule die Lehrkraft die einzige ist, die über entsprechende Sprachkompetenzen verfügt, jedoch an der Schule keinerlei Kommunikationspartner\_innen hat, um S/W im schulischen Alltag anwenden zu können.

## **Lehrsituation**

Über die aktuelle Lehrsituation ließen sich zu MZP1, was Räume und Ausgestaltung angeht, aufgrund schulorganisatorischer Gründe (Ausweichquartier) keine Aussage treffen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung stand für den S/W-Unterricht entsprechend der räumlichen Gegebenheiten ein gesonderter Unterrichtsraum zur Verfügung. Zu MZP2 hatte sich die Lehrsituation aufgrund der zwischenzeitlich erfolgten Schulsanierung verbessert, da nunmehr ein heller Unterrichtsraum in einem modernen Gebäudekomplex vorzufinden und visuell ansprechend ausgestattet war. Im Rahmen einer Hospitation konnte beobachtet werden, wie die Lehrkraft in der kleinen Lerngruppe methodisch abwechslungsreich agierte und durch ständige Wiederholungsübungen versuchte, sprachliche Automatismen bei den SuS auszubilden. Als negativ wirkte sich aus, dass im Rahmen des ohnehin knapp bemessenen Stundenkontingents und der (zu) geringen Kontaktzeiten mit der s/w Sprache der „Transport der Kinder“, d. h. der Weg zum Schulhort von der Unterrichtszeit de facto abgezogen wurde, was pro Woche die Unterrichtszeit um nochmals 60 Minuten minimierte.

## **Grundschule 9**

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 23.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** Oktober 2015, **MZP2:** Juni 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 8 (8 SaF), **MZP2:** 8  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 8/8, **MZP2:** 7/8  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 6/8, **MZP2:** 1/8  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 1/1, **MZP2:** 0/1 (wg. Krankheit)  
**Hospitation:** ja (1h SaF am 05.10.15, 6.Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Protokoll), **MZP2:** nein (LuL langzeitkrank), ein Interview mit neuem Mgt

## **Selbstdarstellung der Schule**

Die Homepage der Schule nennt S/W an erster Stelle sowie unterstrichen unter den Fremdsprachenangeboten, auch wird es mehrfach im als PDF herunterladbaren Schulkonzept erwähnt. Unter den angegebenen Kooperationspartnern wird eine polnische, hingegen keine s/w Institution genannt, obwohl eine intensive Zusammenarbeit mit dem ABC Cottbus sowie der Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur besteht. In der Ausgestaltung der Schule sind sichtbare

Informationen über das S/W vorhanden. Der Unterrichtsraum für S/W ist zweisprachig beschriftet.

### **Verwendung des S/W**

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung. Mit der einzigen S/W-Lehrkraft kann s/w-sprachig kommuniziert werden. Hier ist spürbar, dass die Lehrkraft sogar erfreut darüber ist, die Sprache mit weiteren Kommunikationspartner\_innen verwenden zu können. Sie organisiert regelmäßig Zusatzangebote für das S/W, die über das reguläre Unterrichtsangebot hinausreichen.

### **Lehrsituation**

Auf der Homepage sind fachspezifische Bewertungskriterien für verschiedene Fächer aufgeführt, nicht jedoch für S/W. Ein Fachraum für S/W ist vorhanden, der visuell ansprechend ausgestattet ist.

## **Grundschule 10**

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 16.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung:** MZP1: Oktober 2015, MZP2: Juni 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS:** MZP1: 7 (7 SaF), MZP2: 5  
**Beteiligungsquote SuS:** MZP1: 7/7, MZP2: 5/7, Grund: 2 Abmeldungen  
**Beteiligungsquote Elt:** MZP1: 0/7, MZP2: 0/5  
**Beteiligungsquote LuL:** MZP1: 1/1, MZP2: 1/1  
**Hospitation:** nein  
**LuL-Gespräche:** MZP1: 1 (Tonaufnahme) zzgl. Interview mit Mgt, MZP2: 1 (Protokoll), zzgl. Interview mit Mgt

### **Selbstdarstellung der Schule**

Die Schule stellt sich auf ihrer Homepage international dar, als Sprachen sind Deutsch, Englisch, Französisch und Polnisch anklickbar, S/W hingegen fehlt. Der Klickversuch auf die fremdsprachigen Seiten ergibt jedoch maximal eine teilweise fremdsprachige Menüführung mit einer deutschen Seite oder eine Fehlermeldung 404. Wenn man/frau sich nicht gezielt bis zu den Stundentafeln durchklickt, erfährt man/frau nicht, dass ab Jahrgangsstufe 1 auch S/W angeboten wird. Der Schulname ist einsprachig Deutsch aufgeführt. In der Ausgestaltung der Schule sind jedoch sichtbare Informationen über das S/W vorhanden. Der Unterrichtsraum für S/W ist zweisprachig beschriftet und ausgestaltet.

## Verwendung des S/W

Im Schulalltag ist S/W, wie in den meisten der evaluierten Schulen mit SaF-Angebot, in schulischen Alltagssituationen nicht anwendbar, da die Kolleg\_innen der LuL nicht S/W sprechen. An der vorliegenden Schule ist die Situation jedoch insofern günstiger, als dass die S/W-Lehrkraft selbst fließend s/w spricht und die Sprache auch außerhalb ihres eigenen Unterrichts bewusst verwendet. In den ersten Jahrgangsstufen lernen *alle* Schüler\_innen auf S/W zu grüßen. Dieser positive Umgang mit der Sprache ist jedoch nicht Teil eines Lehrkonzepts (welches dann auch für Witaj-Schulen richtungsweisend wäre), sondern einerseits auf das Engagement der Lehrkraft und die intensive Unterstützung der Mgt zurückzuführen (beruht also auf der Verknüpfung glücklicher Umstände), andererseits wird er durch die Multinationalität der Schüler\_innen erleichtert. In der Schulbibliothek sucht man/frau s/w Bücher vergebens, so dass das S/W hier nicht sichtbar wird.

## Lehrsituation

Die Schule ist technisch sehr gut ausgestattet, die Schumatmosphäre wirkt ausgezeichnet. Es gibt nur eine S/W-Lehrkraft, weswegen das Angebot nicht so umfangreich sein kann, wie es laut Mgt wünschenswert wäre (seitens der Mgt wurde der ausdrückliche Wunsch nach einer weiteren S/W-Lehrkraft zum Ausdruck gebracht, um das Lehrangebot in diesem Bereich auszuweiten). Die Lehrkraft verfügt über ein Stundenkontingent von insgesamt zehn Stunden wöchentlich für den gesamten S/W-Unterricht.

## Grundschule 11

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 15.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:</b> Oktober 2015, <b>MZP2:</b> Juli 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:</b> 10 (4 SaZ, 2 SaX, 4 SaF)<sup>7</sup>, <b>MZP2:</b> 5, Grund: Weggang ans NSG (2/5), 3 Abmeldungen vom S/W-Unterricht <b>Beteiligungsquote SuS: MZP1:</b> 10/17, <b>MZP2:</b> 5/10 <b>Beteiligungsquote Elt: MZP1:</b> 0/10, <b>MZP2:</b> 1/5 <b>Beteiligungsquote LuL: MZP1:</b> 1/1, <b>MZP2:</b> 0/1 <b>Hospitation:</b> ja (1h SaF am 05.10.15, 6. Stunde) <b>LuL-Gespräche: MZP1:</b> 1 (Tonaufnahme), <b>MZP2:</b> 1 (Protokoll)</p>
--

---

7 Hier und im Folgenden beruhen die aufgeführten Zahlen der Aufschlüsselung – die offensichtlich falsch sind, denn die Kinder haben alle nur S/W als Fremdsprache – auf den Angaben der Kinder selbst, denen also nicht klar ist, welchen Unterricht sie erhalten (vgl. im Kapitel 1.1 beschriebenen Sachverhalt).

## **Selbstdarstellung der Schule**

Die Schule hat eine eigene Internetpräsenz, die jedoch nicht professionell ausgestaltet ist: Der Name der Schule ist nicht Teil der Website, die Bilder sind winzig und unscharf, und die Seiten haben ein starres Layout bis hin zur Schriftgröße. S/W wird nicht aktiv beworben und erscheint nur im Stundenplan; zur Sprache oder Kultur sind keinerlei Hintergrundinformationen sichtbar. Der Schulname hingegen ist zweisprachig (das S/W deutlich kleiner), ansonsten sind jedoch keinerlei s/w Ausgestaltung oder sichtbare Informationen über das S/W zu finden.

## **Verwendung des S/W**

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung, was wiederum damit zusammenhängt, dass die Lehrkraft die einzige an der Schule ist, die über s/w Sprachkenntnisse verfügt.

## **Lehrsituation**

Die Lehrsituation ist zu MZP1 als nicht zufriedenstellend bewertet worden: Es gab keinen angemessenen Lehrraum, der Unterricht fand entweder in einem Raum statt, der gerade frei war (in diesem Fall durfte die Lehrkraft u. U. nicht einmal die Tafel benutzen, weil das Tafelbild von eine\_rm Kolleg\_in gebraucht wurde) oder aber in der Abstellkammer, die gleichzeitig als Büro der Kolleg\_in diente, zwischen Kisten und Kartons. Eine angemessene Ausgestaltung des Lehrraums war somit unmöglich. Der fakultative S/W-Unterricht fiel besonders häufig aus, da er als Vertretungspotential angesehen wurde. Zu MZP2 hatte sich die Lehrsituation nur unwesentlich gebessert. Hier wäre eine Unterstützung seitens des Mgt wünschenswert gewesen, um die Rahmenbedingungen des Unterrichts zu verbessern und der Lehrkraft eine Wertschätzung ihrer Arbeit zu vermitteln.

## **Grundschule 12**

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 02.10.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung:</b> MZP1: Oktober 2015, MZP2: Juli 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS:</b> MZP1: 13 (SaF), MZP2: 8, 4 Abmeldungen, 1 SuS krank <b>Beteiligungsquote SuS:</b> MZP1: 13/16, MZP2: 8/13 <b>Beteiligungsquote Elt:</b> MZP1: 5/13, MZP2: 1/8 <b>Beteiligungsquote LuL:</b> MZP1: 1/1, MZP2: 1/1 <b>Hospitation:</b> ja (1h SaF am 06.10.15, 6. Stunde) <b>LuL-Gespräche:</b> MZP1: 1 (Protokoll), MZP2: 1 (Protokoll), zzgl. Interview mit Mgt</p>
---

## **Selbstdarstellung der Schule**

Auf den S/W-Unterricht wird auf der Homepage der Schule hingewiesen, ansonsten sind jedoch keine Informationen über das Angebot zu finden, auch keinerlei Hintergrundinformationen zum S/W. In der Schule selbst gibt es keine sichtbaren Informationen über die s/w Sprache oder Kultur, der Schulname erscheint einsprachig Deutsch. Der S/W-Raum trägt außen auch die Beschriftung *Vorbereitungsraum Kunst*, innen ist er jedoch zweisprachig ausgestaltet, was auf das Engagement der Lehrkraft zurückzuführen ist.

## **Verwendung des S/W**

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung, was wiederum nicht der S/W-Lehrkraft anzulasten ist, sondern der Tatsache geschuldet ist, dass Kommunikationspartner\_innen fehlen.

## **Lehrsituation**

Die Lehrsituation ist mit derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar. An dieser Schule zeigte sich, dass eine Kontinuität in der Sprachvermittlung auch zu entsprechenden Erfolgen (hier: Sprachtests) führen kann. Allerdings gaben nur zwei der befragten acht Schüler\_innen an, an das unweit gelegene Niedersorbische Gymnasium wechseln zu wollen.

## **Grundschule 13**

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 17.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung:** MZP1: Oktober 2015, MZP2: Juli 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS:** MZP1: 3 (SaF), MZP2: 3  
**Beteiligungsquote SuS:** MZP1: 3/3, MZP2: 3/3  
**Beteiligungsquote Elt:** MZP1: 1/3, MZP2: 2/3  
**Beteiligungsquote LuL:** MZP1: 1/1, MZP2: 1/1  
**Hospitation:** ja (1h SaF am 05.10.15, 6. Stunde)  
**LuL-Gespräche:** MZP1: 1 (Protokoll), MZP2: 1 (Protokoll)

## **Selbstdarstellung der Schule**

Die Schule ist im Internet mit mehreren Seiten über die Internetpräsenz des Ortes vertreten. Auf den S/W-Unterricht wird aufmerksam gemacht, Hintergrundinformationen zum S/W sind nicht vorhanden. In der Schule selbst, deren Name einsprachig Deutsch erscheint, findet sich ebenfalls kein Hinweis auf das S/W. Der Unterrichtsraum ist zweisprachig gestaltet, außen jedoch nur auf Deutsch beschriftet.

## Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung, was wiederum damit zusammenhängt, dass die S/W-Lehrkraft als einzige über entsprechende Sprachkenntnisse verfügt. Das Organisieren von außerschulischen S/W-Angeboten ist aufgrund der Entfernung nach Cottbus mit erheblichem Aufwand verbunden und nur selten in der Praxis realisierbar.

## Lehrsituation

Die Lehrsituation ist derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar.

## Grundschule 14

**Datum des Vorgesprächs MZP1:** 14.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** Oktober 2015, **MZP2:** Juli 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 3 (SaF), **MZP2:** 3  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 3/3, **MZP2:** 3/3  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 1/3, **MZP2:** 0/3  
**Hospitation:** ja (1h SaF am 24.09.15, 7. Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Tonaufnahme), **MZP2:** Interview Mgt

## Selbstdarstellung der Schule

Auf der Homepage der Schule weist nichts auf das S/W-Angebot hin (auch unter den Sprachen ist nichts aufgeführt), es werden keinerlei Hintergrundinformationen angeboten. Lediglich unter den Fotos gibt es eine Rubrik *Sorbisch*, die aber dem unvoreingenommenen Besucher nicht vermittelt, es habe etwas mit Sprachunterricht zu tun, sondern es handele sich um Werken oder Kunstunterricht. Der Name der Schule ist einsprachig Deutsch, auf das S/W wird nicht verwiesen; lediglich der Unterrichtsraum ist außen als S/W-Raum erkennbar, wobei der in fehlerhafter Frakturschrift gedruckte s/w Spruch kaum für Schüler\_innen lesbar sein dürfte. An der Schule gibt es auch eine Polnisch-AG, die aufgrund der großen Nachfrage in zwei Gruppen stattfindet und im Gegensatz zum S/W auch durch Aushänge sprachlich deutlich sichtbar ist.

## Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung, was mit den bereits beschriebenen Rahmenbedingungen zusammenhängt.

## Lehrsituation

Die Lehrsituation ist derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar. S/W ist fakultativer zweistündiger Zusatzunterricht mit geringer Beteiligung in den höheren Jahrgangsstufen. Die Lehrkraft war zu MZP2 langzeitkrank und befand sich kurz vor Eintritt in den Ruhestand. Dem Mgt konnte bereits zu MZP1 großes Interesse an der Weiterführung der S/W-Angebote bescheinigt werden. Auch im Interview zu MZP2 wurde deutlich, dass das Mgt intensiv darum bemüht war, eine Nachfolge für die S/W-Lehrkraft an die Schule zu holen.

## Grundschule 15

**Datum des Vorgesprächs für MZP1:** 01.10.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** Oktober 2015, **MZP2:** Juli 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 4 (SaF), **MZP2:** 4  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 4/9, **MZP2:** 4/4  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 0/9, **MZP2:** 1/4  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 1/1, **MZP2:** 2/2  
**Hospitation:** nein (aus schulorg. Gründen)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Tonaufnahme), **MZP2:** 1 (Protokoll)

## Selbstdarstellung der Schule

S/W findet in der Internetpräsenz der Schule im Zusammenhang mit dem *Fest der Sprachen* Erwähnung, dort unter der Rubrik „*Fremdsprachen wie (...)*“. Informationen zum Sprachunterricht fehlen ebenso wie Informationen zum S/W. Der Name der Schule erscheint einsprachig Deutsch. Informationen zum S/W sind jedoch vorhanden. Positiv aufgefallen ist, dass der Unterrichtsraum nicht nur von innen zweisprachig ausgestaltet, sondern auch von außen zweisprachig beschriftet wurde. Auch sonst erscheinen Informationen zum S/W und gelegentliche zweisprachige Beschriftungen.

## Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts kaum Verwendung; die Begrüßung auf S/W ist aber möglich. Zu MZP2 wurde auch zwischen Lehrkraft und Referendar\_in S/W verwendet, was als deutliches und positives Signal auf die Schüler\_innenschaft wahrgenommen wurde.

## Lehrsituation

Die Lehrsituation ist derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar. Zu MZP2 konnte eine Verbesserung der Rahmenbedingungen festgestellt werden, da an der Schule eine



sprachlich kompetente S/W-Referendar\_in ihre Tätigkeit aufgenommen hatte. Im Interview mit der S/W-Lehrkraft wurde der Wunsch der Schüler\_innen geäußert, zusammenhängend zwei Stunden Sprachunterricht erteilt zu bekommen. Als Problem der Schule erwies sich, dass durch deren Abgeschiedenheit und bislang nicht vorhandener Internetanbindung digitales Lehrmaterial und moderne Medien nicht in den S/W-Unterricht eingebunden wären, was dessen Attraktivität minderte.

## Grundschule 16

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 05.10.15  
**Zeitraum der Datenerfassung:** MZP1: Oktober 2015, MZP2: Juli 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS:** MZP1: 5 (SaF), MZP2: 2, 3 Abmeldungen  
**Beteiligungsquote SuS:** MZP1: 5/5, MZP2: 2/5  
**Beteiligungsquote Elt:** MZP1: 4/5, MZP2: 1/2  
**Beteiligungsquote LuL:** MZP1: 1/1, MZP2: 1/1  
**Hospitation:** ja (1h SaF am 15.10.15, fünfte Stunde)  
**LuL-Gespräche:** MZP1: 1 (Protokoll), MZP2: 1 (Protokoll) zzgl. Interview mit Mgt

### Selbstdarstellung der Schule

Die Schule hat keine eigene Website; auf den Seiten des Bildungsservers ist S/W beim Unterrichtsangebot aufgelistet, wird jedoch weder herausgehoben noch durch Hintergrundinformationen zum S/W beworben. In der Schule selbst sind sichtbare Information in Form von Bildern, Trachten etc. vorhanden, die Sprache erscheint jedoch praktisch nicht. Weder der Schulname noch der Unterrichtsraum sind zweisprachig.

### Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung, was wiederum auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Der Unterrichtsraum für S/W war zwar gut ausgestattet, jedoch fehlten Lehrmaterialien, die von der ehemals an der Schule tätigen Lehrkraft offensichtlich mitgenommen und durch die Aushilfslehrkraft nicht wiederbeschafft werden konnten. Moderne oder digitale Medien waren auch hier nicht vorhanden.

### Lehrsituation

Die Lehrsituation ist mit derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar. Die zu MZP1 an die Schule abgeordnete Lehrkraft war zu MZP2 durch eine Aushilfslehrkraft ersetzt worden. Hier wäre anzuraten, künftig eine Kontinuität in der Lehrsituation sicherzustellen.

## Grundschule 17

Schule inzwischen geschlossen.

## Grundschule 18

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 28.09.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** Oktober 2015, **MZP2:** Juli 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 3 (SaF), **MZP2:** 2  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 3/3, **MZP2:** 2/3, eine Abmeldung  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 2/3, **MZP2:** 1/2  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 1/1, **MZP2:** 1/1  
**Hospitation:** nein (schulorg. Gründe)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Tonaufnahme), **MZP2:** 1 (Protokoll) zzgl. Interview mit Mgt

### Selbstdarstellung der Schule

Auf der Website der Schule wird auf S/W-Unterricht ab Jahrgangsstufe 1 hingewiesen. Ansonsten gibt es keinerlei Ausgestaltung, die auf das S/W hinweist. Der mit zweisprachigen Materialien, Postern, Bildern usw. ausgestattete Unterrichtsraum ist von der Lehrkraft in Eigeninitiative gestaltet worden.

### Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung als Umgangssprache, jedoch sind auch den Kolleg\_innen und dem Mgt einzelne Floskeln wie *bitte* und *danke* und auch Begrüßungsformeln geläufig, da die S/W-Lehrkraft diese auch im Umgang mit den Kolleg\_innen verwendet.

### Lehrsituation

S/W hat den Charakter eines zusätzlichen sprachlichen Angebots der alleinigen Lehrkraft, die dieses Angebot auch selbst aktiv bewirbt. Zwischen MZP1 und MZP2 hatte ein Wechsel des Mgt stattgefunden. Als problematisch für die Organisation der S/W-Angebote hatte sich die zwischenzeitlich erfolgte Zusammenlegung von Grund- und Oberschule erwiesen, da hier unterschiedliche Stunden- und Pausenzeiten koordiniert werden mussten. Trotz einer vorhandenen Unterstützung durch das Mgt musste der S/W-Unterricht ab Jahrgangsstufe 4/5 in die Randstunden verlegt werden. Auch an dieser Schule wurde deutlich, dass die Lehrkraft gern zusätzliche und attraktive S/W-Angebote bzw. Veranstaltungen in Cottbus organisieren würde, dies jedoch an der Entfernung und an Kosten (z. B. für den Bus) scheitert.

## Grundschule 19

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 02.10.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** Oktober 2015, **MZP2:** fand nicht statt, da Abmeldungen vom S/W-Unterricht  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 3 (SaF)  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 3/3, **MZP2:** 0/3, da Abmeldungen  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 3/3, **MZP2:** 0/3  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 1/1, **MZP2:** 0/1 (wg. Krankheit)  
**Hospitation:** ja (SaF 14.10.15, fünfte Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Protokoll), **MZP2:** keines

### Selbstdarstellung der Schule

Auf der Website der Schule sind keine Informationen zum S/W vorhanden, lediglich im Zusammenhang mit dem Stundenplan findet es Erwähnung. In der Schule selbst erscheint der Schulname einsprachig Deutsch, auch sind nur spärlich s/w Beschriftungen vorzufinden. Das schwarze Brett ist zweisprachig beschriftet (ohne s/w Aushänge), die s/w Kultur ist in Form von Trachtenpuppen u. ä. sichtbar. Der Unterrichtsraum für S/W ist von außen nicht zweisprachig beschriftet, innen jedoch zweisprachig ausgestaltet.

### Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung.

### Lehrsituation

Die Lehrsituation ist derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar. Auch an dieser Schule wurde deutlich, dass die S/W-Angebote in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie (noch) in 3 und 4 angenommen werden, dann jedoch zahlreiche Abmeldungen erfolgen, die u. a. auf die Randstundenlage sowie auf die Konkurrenz mit anderen (attraktiven) Angeboten zurückzuführen sind. Zu MZP2 nahmen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 keine Schüler\_innen mehr am S/W-Unterricht teil.

## Grundschule 20

**Datum des Vorgesprächs zu MZP1:** 06.10.15  
**Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:** Oktober 2015, **MZP2:** Juli 2017  
**Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:** 6 (SaF), **MZP2:** 3  
**Beteiligungsquote SuS: MZP1:** 6/6, **MZP2:** 3/6  
**Beteiligungsquote Elt: MZP1:** 3/6, **MZP2:** 2/3  
**Beteiligungsquote LuL: MZP1:** 1/1, **MZP2:** 1/1  
**Hospitation:** ja (SaF 15.10.15, siebte Stunde)  
**LuL-Gespräche: MZP1:** 1 (Protokoll), **MZP2:** 1 (Protokoll) zzgl. Interview mit Mgt

### Selbstdarstellung der Schule

Die Schule hat keine eigene Website; auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg wird als Besonderheit der Schule lediglich „der rücksichtsvolle Umgang miteinander“ aufgeführt, das S/W an der Schule jedoch nicht erwähnt. Im Schulgebäude wird das S/W durch Bilder, Trachten etc. sichtbar, die Sprache ist jedoch nicht präsent – auch nicht im Zusammenhang mit dem einsprachigen deutschen Schulnamen. Eine zweisprachige Beschriftung ist außen am Unterrichtsraum für S/W vorzufinden; auch innen ist der Unterrichtsraum zweisprachig ausgestaltet.

### Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung.

### Lehrsituation

Die Lehrsituation ist mit derjenigen der anderen Schulen mit SaF-Angebot vergleichbar. So wurden auch im Interview zu MZP2 „keinen gravierenden Probleme“ erwähnt. An der Schule nehmen insgesamt ca. 40 Schüler\_innen am S/W-Unterricht teil, jedoch auch hier erfolgten ab Jahrgangsstufe 4 zahlreiche Abmeldungen, auf deren Gründe bereits bei den Beschreibungen anderer Schulen mit eingegangen wurde. Darüber hinaus würden sich durch die zwischenzeitlich angekündigte Abordnung der S/W-Lehrkraft an eine zweite Schule organisatorische Probleme ergeben.

## Grundschule 21

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 25.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:</b> Oktober 2015, <b>MZP2:</b> keine <b>Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:</b> 1 (SaF), <b>MZP2:</b> 0 <b>Beteiligungsquote SuS: MZP1:</b> 1/2, <b>MZP2:</b> 0/2 <b>Beteiligungsquote Elt: MZP1:</b> 1/1, <b>MZP2:</b> 0 <b>Beteiligungsquote LuL: MZP1:</b> 1/1, <b>MZP2:</b> 0/1 <b>Hospitation:</b> nein <b>LuL-Gespräche: MZP1:</b> nein, 1 Interview mit Mgt, <b>MZP2:</b> kein Interview</p>
--

### Selbstdarstellung der Schule

Auf der Website der Schule wird auf das Unterrichtsangebot für S/W aufmerksam gemacht, dieses jedoch nicht aktiv beworben. In der Schule ist der Unterrichtsraum zweisprachig gestaltet.

### Verwendung des S/W

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung.

### Lehrsituation

Zu MZP1 wurde die S/W-Lehrkraft nicht angetroffen, die\_r einzige\_r Schüler\_in wusste nicht, ob sie\_r weiterhin am S/W-Unterricht teilnehmen werde. Das Mgt verwies auf die fehlende Motivation, die s/w Sprache erlernen zu wollen, da Sprachräume fehlen und keinerlei weiterführende Angebote existierten. Die Schüler\_innen dieser Grundschule würden fast ausnahmslos an das nahegelegene Gymnasium in Spremberg wechseln. Zu MZP2 fand S/W-Unterricht findet nur noch in Jahrgangsstufen 1-4 statt.

## Grundschule 22

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 23.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:</b> Oktober 2015, <b>MZP2:</b> Juli 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:</b> 1 (SaF), <b>MZP2:</b> 0 <b>Beteiligungsquote SuS: MZP1:</b> 1/2, <b>MZP2:</b> 0/1 <b>Beteiligungsquote Elt: MZP1:</b> 1/2, <b>MZP2:</b> 0/1 <b>Beteiligungsquote LuL: MZP1:</b> 1/1, <b>MZP2:</b> 1/1 <b>Hospitation:</b> ja (07.10.15, 7. Stunde) <b>LuL-Gespräche: MZP1:</b> 1 (Protokoll), <b>MZP2:</b> 1 (Protokoll) zzgl. Gespräch mit Mgt</p>
--

## **Selbstdarstellung der Schule**

Die Schule in freier Trägerschaft hatte ausdrücklich gewünscht, in das Evaluationsvorhaben einbezogen zu werden, obwohl der S/W-Unterricht erst kurze Zeit angeboten wird. Auf der Website der Schule wird auf das Unterrichtsangebot aufmerksam gemacht. In der Schule selbst ist lediglich der Unterrichtsraum zweisprachig gestaltet. Der Schulname ist einsprachig auf Deutsch. Weitere Informationen zum S/W gibt es nicht.

## **Verwendung des S/W**

Die Sprache findet außerhalb des Unterrichts keine Verwendung. Die einzige Lehrkraft für S/W unterrichtet jahrgangsübergreifend in zwei Gruppen (2./3. sowie 4./5./6. Jahrgangsstufe), jeweils in Randstunden. Zu MZP2 konnten keinerlei Sprachdaten von Schülern mehr erhoben werden, da die einzige Probandin ans NSG Cottbus gewechselt war.

## **Grundschule 23**

entfällt (kein S/W-Unterricht mehr) <b>MZP2:</b> 1 Interview, zzgl. Interview mit Mgt
--

Obwohl an dieser Schule kein S/W-Unterricht mehr stattfindet, hat das Evaluationsteam zu MZP2 (am 05.07.2017) einen Schulbesuch durchgeführt, um in persönlichen Gesprächen mit dem Mgt und der dortigen S/W-Lehrkraft die Gründe hierfür zu ergründen und mögliche Perspektiven des S/W zu erfragen. Hierbei wurde deutlich, dass die Entscheidung, nunmehr an der Schule S/W (nur noch) in Form einer AG anzubieten, bewusst gefasst worden ist, um „dem Lehrplandruck nicht länger ausgesetzt zu sein“. Bei der Frage nach Inhalten und Zielen der fakultativen Angebote zeigte sich, dass im Rahmen der Anwendung des Sprachbegegnungskonzepts Grundwortschatz des S/W erworben sowie Redewendungen vermittelt werden.

## Schule 24 (Witaj)

<p><b>Datum des Vorgesprächs zu MZP1:</b> 23.09.15 <b>Zeitraum der Datenerfassung: MZP1:</b> Oktober 2015, <b>MZP2:</b> Juli 2017 <b>Anzahl der evaluierten SuS: MZP1:</b> 14 (SaZ, SaF), <b>MZP2:</b> 19 <b>Beteiligungsquote SuS: MZP1:</b> 14/15, <b>MZP2:</b> 14/14 + 5 Nachrücker_innen aus anderen Grundschulen, insges. 19 <b>Beteiligungsquote Elt: MZP1:</b> 7/14, <b>MZP2:</b> 6/19 <b>Beteiligungsquote LuL: MZP1:</b> 4/4, <b>MZP2:</b> 3/3 <b>Hospitation:</b> ja (MZP2) <b>LuL-Gespräche: MZP1:</b> 1 (Protokoll), <b>MZP2:</b> 2 (Protokoll), Interviews mit Mgt und Stellvertretung</p>
---

### Selbstdarstellung der Schule

Die Website der Schule ist teilweise zweisprachig, die Besucher\_innen gelangen sogar zunächst auf die s/w Startseite. Klickt man/frau weiter, werden die Seiten zunehmend einsprachig auf Deutsch. Die Beschriftungen in der Schule sind praktisch konsequent zweisprachig.

### Verwendung des S/W

S/W wird sowohl als Unterrichtssprache als auch Unterrichtsfach verwendet; auf S/W zu grüßen ist grundsätzlich und mit allen SuS sowie LuL möglich. Eine Kommunikation mit den LuL und dem Mgt auf S/W wird als normal angesehen.

### Lehrsituation

An dieser Schule hat sich zwischen MZP1 und MZP2 die Lehrsituation durch zwei Verrentungen und eine Langzeiterkrankung dramatisch verändert. Außerdem hatte die Schule eine neue Schulkonzeption zu erarbeiten, was das Schulklima insgesamt zu belasten schien. Die Beurteilung der Schulkonzeption stellt zwar nicht den Gegenstand der Evaluation dar, jedoch kann eine Ausrichtung einer Bildungseinrichtung auf durchweg heterogene Lerngruppen, in denen SaZ-, SaF-Lerner\_innen sowie Quereinsteiger\_innen gemeinsam unterrichtet werden, grundsätzlich als sehr problematisch angesehen werden. An dieser Stelle soll auf die Ergebnisse der mehrjährigen Evaluation des schulartenübergreifenden „Konzepts 2plus“ (SMK 2017) in Sachsen verwiesen werden, die auch gegenwärtig aus den oben aufgeführten Gründen kontrovers diskutiert wird. Eine Förderung von SaZ, d. h. von sog. Witaj-Schüler\_innen, kann nur dann effektiv sein, wenn diese gemäß einer Zweitsprachen-Didaktik erfolgt.

## **Zusammenfassung zu den Schulen**

### **Selbstdarstellungen der Schulen**

Die Selbstdarstellung der Schulen ist sehr unterschiedlich. Die Präsentation reicht von professionell gestalteten Internetauftritten über einzelne Seiten in anderen Angeboten (z. B. Webseite des betreffenden Orts) bis zum Fehlen eines Internetangebots, wobei der Bildungsserver Berlin-Brandenburg dann die einzige, oft sehr spärliche Informationsquelle ist.

So unterschiedlich wie die Selbstdarstellung der Schulen ist auch die Präsentation des Sorbischen. Hier reicht die Skala von einer aktiven Bewerbung des Angebots (selten) und Seiten auf Sorbisch (nur in ganz wenigen Ausnahmefällen) über die bloße Erwähnung des Angebots bis zum völligen Fehlen von Information. Hintergrundinformationen erscheinen nur selten.

Auf den Seiten des Bildungsservers wird auf das Fach Sorbisch/Wendisch verwiesen. Hier wäre zu empfehlen, auch Hintergrundinformationen auf Deutsch und S/W zentral zugänglich zu machen (teilweise ist dies bereits über das Sprachzentrum Witaj möglich) und zu verlinken. Dies würde einerseits die Sichtbarkeit des S/W erhöhen und den Schulleitern die Entscheidung für den S/W-Unterricht erleichtern, da die Unterstützung des Landes klarer wäre, andererseits würde es die Schulen in dieser Hinsicht entlasten (es gibt im Normalfall niemanden, der hauptamtlich für die Pflege des Webauftritts verantwortlich wäre) und die Qualität der angebotenen Information sicherstellen. Die Schulen müssten dann lediglich die schulspezifischen Informationen (Stundenanzahl S/W-Unterricht, die vom bilingualen Sachfachunterricht betroffenen Fächer) zuarbeiten.

Auch wäre zu erwägen, das S/W aufgrund seiner Brückenfunktion insbesondere dort hervorzuheben, wo wegen ähnlicher Angebote (z. B. Polnisch-AGs) synergetische Effekte am ehesten zu erwarten wären.

In der Ausgestaltung der Schulen ist S/W dem Deutschen maximal fast gleichgestellt, jedoch nur in wenigen Fällen. Gewöhnlich erscheinen nur wenige Beschriftungen auf S/W, und auch diese sind kleiner, eingeklammert, weniger auffällig. Einer Revitalisierungsabsicht entspricht dies nicht, denn hierfür müsste ja gerade die Anwendung der schwächeren Sprache stimuliert werden, d. h. sie müsste optisch als präferierte Sprache erscheinen. Dies geschieht aber nur in Ausnahmefällen.



## **Verwendung des S/W**

Das S/W ist auf den Unterricht beschränkt, wobei im Sprachunterricht das Deutsche als Unterrichtssprache oft verwendet wird, um das Verständnis zu erleichtern. Im bilingualen Sachfachunterricht stellt sich die Situation als different dar; gemeinhin versuchen die Lehrer S/W zu sprechen, während die Schüler\_innen fast immer auf Deutsch reagieren. Aufgrund des Sprachstands der Schüler\_innen (s. u.) und des aufgrund der Interviewsituationen anzunehmenden Sprachstands der Lehrer\_innen (fehlende sprachliche Flexibilität) ist spontane s/w-sprachige Interaktion in der Vielzahl der Schulen ausgeschlossen, sie wird auch nicht von allen LuL, die im Witaj-Bereich tätig sind, als Ziel angesehen. Die Verwendung von S/W außerhalb hospitierter Stunden ist auf Grußformeln und Wendungen wie *bitte* und *danke* beschränkt. Auf den Missstand angesprochen, erklärte man/frau dem Evaluationsteam, man/frau sei ja kein\_e Muttersprachler\_in. Zu MZP1 entstand der Eindruck, dass nur einzelne LuL um die eigene sprachliche Qualifizierung und eine aktive Sprachanwendung im Bereich des S/W bemüht waren. Aus diesem Grunde wurde zu MZP2 in Einzelinterviews nochmals konkret hinterfragt, wo Handlungsbedarf bestehe, d. h. welche berufsbegleitenden Qualifizierungsangebote vorhanden sind und welche angenommen werden. Hierbei zeigte sich, dass insbesondere für Angebote zu gezieltem Aussprache- und Sprechflüssigkeitstraining oder systematischer Grammatikvermittlung (hier: insbesondere Tempusformen des Verbs, Aspekt u. a.) Bedarf angemeldet wurde. Angebote wie z. B. die Sommerakademie wurden von den Lehrkräften bereits mehrfach besucht und daher für den Lehrbedarf eher als zu allgemein und unspezifisch eingestuft.

## **Werdegang der LuL und Revitalisierung**

Die meisten LuL haben S/W zu DDR-Zeiten auf dem SIFL in Bautzen erlernt und waren danach zumeist für lange Zeit nicht als Lehrer\_innen tätig; die übrigen haben sich ihre Kenntnisse gewöhnlich in Form von Weiterbildungen, Crashkursen und Volkshochschulkursen angeeignet. Viele wussten, obwohl sie aus der Region stammen, zu ihrer Schulzeit nichts von der Existenz des S/W. Verbessert haben sich sie Sprachkenntnisse seitdem vermutlich nicht wesentlich. Und so ist nur mit wenigen LuL überhaupt eine Unterhaltung auf S/W möglich. Die Aussprache ist im Allgemeinen unauthentisch und weicht von der Aussprache sorbischer Muttersprachler\_innen erheblich ab. Vielfach wurde uns mitgeteilt, man/frau rede mit niemandem S/W, nur in der Klasse während des Unterrichts, und wolle nicht, dass irgendjemand sonst höre, wie man/frau S/W spricht. Die eigenen Sprachkenntnisse werden als nicht ausreichend eingeschätzt, es gebe aber zu wenig Zeit für Weiterbildung. S/w Literatur wird im allgemeinen nicht rezipiert (dazu reichen auch die Sprachkenntnisse nicht), man/frau liest allenfalls den *Nowy Casnik* (der einmal

die Woche erscheint, in gewöhnlich sehr einfachem Sorbisch und zum großen Teil auf Deutsch) und den *Plomje*, die sorbische Kinderzeitschrift (der seit laut Ankündigung des Chefredakteurs auf der Fachlehrerkonferenz<sup>8</sup> zweisprachig erscheint, weil er sonst für die LuL zu schwer zu lesen ist). Die LuL reden außerhalb des S/W-Unterrichts sowohl untereinander als auch mit den Kindern Deutsch und haben auch im Privatbereich kaum Sprachkontakt. (Von den wenigen Ausnahmen sind nicht alle in Witaj-Schulen tätig.<sup>9</sup>) Fließende Sprachkenntnisse werden nicht als erforderlich betrachtet, sie sind auch nicht das anzustrebende Ziel, man/frau hört in den Interviews mit LuL an Witaj-Schulen Dinge wie „Wir wollen ja keine kleinen Muttersprachler heranziehen“ oder „Mir ist nicht so wichtig, dass die Kinder richtig Sorbisch sprechen“. Das eigene Fach wird so marginalisiert und herabgestuft, die von Norberg (2006, 2010) dargestellten Prinzipien geradezu ad absurdum geführt. Auf der Fachlehrerkonferenz ist die Umgang- und Arbeitssprache bis auf bruchstückhafte Äußerungen auf S/W Deutsch. Als muttersprachlich betrachtet sich nur eine einzige S/W-Lehrkraft.

Die Situation ist historisch dadurch bedingt, dass der S/W-Unterricht zur DDR-Zeit in den sogenannten B-Klassen bzw. B-Schulen (also denjenigen, in denen S/W lediglich Unterrichtsfach ist und nicht Unterrichtssprache, was den größten Teil der Oberlausitz und die gesamte Niederlausitz betrifft) aktive Sprachbeherrschung nicht zum Ziel hatte und gewöhnlich auch passive Sprachbeherrschung nicht erreichte.<sup>10</sup> Wenn aber der Großteil der heute eingesetzten LuL zu DDR-Zeiten in die Schule gegangen ist und ausgebildet wurde (und auch diese stehen nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung), so kann man/frau kaum andere Ergebnisse erwarten als zu DDR-Zeiten.

Das Revitalisierungskonzept Witaj nach Norberg (2006) wird demnach von mehreren Akteur\_innen nicht verstanden, unter Umständen sogar ignoriert: Zum einen ist man/frau daran gewöhnt, dass niemand die Sprache spricht, und sieht keinen Grund, das zu ändern, zum anderen ist der Erfolgsmaßstab die Schüler\_innenzahl und nicht deren Sprachkönnen, weshalb man/frau aus schulpolitischen Gründen Abmeldungen vom ja nur fakultativen S/W-Unterricht zu

---

8 Nichtgegenderte Bezeichnung

9 Gerade diese beiden haben auch sonst in ihren Schulen ein für das S/W sehr positives Klima geschaffen. In der einen Schule grüßen mittlerweile auch die deutschen Kolleg\_innen die s/w Fachkraft auf S/W und kennen einfache Wendungen wie *bitte* und *danke*. In der anderen Schule hat sich die Teilnehmerzahl in S/W innerhalb eines Jahres verdreifacht.

10 Vgl. Lewaszkiewicz 2014, S. 16: „In den B-Schulen waren die Unterrichtsergebnisse schlecht, denn weder Deutsche noch Sorb\_innen waren motiviert zu lernen. Das Sprachniveau des Obersorbischen/Niedersorbischen vieler Absolvent\_innen dieser Schule kann man/frau als praktisch Null charakterisieren.“ (Übersetzung E. Werner)

vermeiden sucht. Sorbisch wird hier zu einer Art AG ohne großen Lerneffekt, die LuL wird von den Kolleg\_innen oft nicht als vollwertige Lehrkraft betrachtet (eher als verkapptes Vertretungskontingent auf Abruf, „die ruhig auch mal arbeiten sollen“), wobei gerade die Kinder durchaus den Wunsch äußern, sie würden gerne besser S/W sprechen.

Ein echter Immersionsspracherwerb des S/W ist jedoch unmöglich, denn dazu müsste die Sprache einen stabilen Sprachraum haben und von einer Prestigegruppe gesprochen werden, zu der man/frau gehören möchte. Diese Funktion können bei ernstzunehmenden Revitalisierungsbestrebungen in der Schule nur die Lehrer\_innen übernehmen und nur sie könnten auch die Funktion eines sprachlichen Vorbilds zur Schaffung eben eines irgendwie gearteten Sprachraumes<sup>11</sup>, der sich im geschützten Raum *Schule* noch am einfachsten schaffen ließe. Dazu gehört neben der *Sprachbeherrschung* auf entsprechendem Niveau insbesondere die aktive *Sprachverwendung* und die Aufforderung zur Nachahmung.<sup>12</sup> Hier wäre es unerlässlich, dass die mit dem S/W beruflich nicht direkt befassten Kolleg\_innen den LuL den Rücken stärken. Ebenso sollte die Funktion des sprachlichen Korrektivs, die bei muttersprachlicher Tradierung in der Familie und später in der (für das S/W nicht mehr vorhandene) Sprachgemeinschaft erfolgt, durch LuL und Literaturrezeption erfolgen. Beides findet aber nicht oder nur kaum statt. Das niedrige Prestige der Sprachträger\_innen ist hier ein Hindernis – übrigens eins, das wiederum gerade die Kinder nicht sehen.

Eine genauere Darstellung des Sprachstands der LuL ist nicht möglich, weil ein Gespräch auf S/W zumeist vermieden wurde. Somit schien der Bedarf an berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen zu MZP1 zunächst nicht abschätzbar, wurde jedoch zu MZP2 nochmals konkret hinterfragt (vgl. Kapitel 3.3.6). Ebenso wenig war es möglich festzustellen, ob die LuL selbst alle auf dem von den Schüler\_innen der fünften Jahrgangsstufe zu erwartenden Sprachstand waren.<sup>13</sup> Gesichert scheint nur, dass die Mehrzahl der LuL nicht über fließende und vor allem flexible Sprachkenntnisse verfügt.

---

11 Nicht einmal in der gewöhnlichen Definition eines geographisch mehr oder weniger klar abgrenzbaren Gebietes, wo eine bestimmte Sprache Muttersprache ist, sondern mit dem geringeren Anspruch bestimmter soziogeographischer Mikroeinheiten wie Arbeitsgruppen, Schulen etc.

12 Dies ist nicht einfach, aber möglich, und hängt direkt von der Authentizität und Glaubwürdigkeit der Lehrer\_innen ab: Während an Schule 18 (ohne Witaj-Unterricht und nicht im Sprachgebiet) auch die deutsche Lehrer\_innenschaft auf S/W zurückgrüßt und die geschätzte S/W-Lehrkraft nicht nur als Fachvertreter\_in, sondern als Sorb\_in empfindet, erhielten die Lehrer\_innen an Schule 6 noch vor wenigen Jahren, wenn sie sich untereinander auf S/W grüßten, von den deutschen Kolleg\_innen gesagt, dass man/frau dies nicht wünsche. Jetzt grüßen sich alle zumeist auf Deutsch und freuen sich über das tolerante Miteinander.

13 Vgl. Liebo (2008).

## **Lehrsituation**

Die S/W-Lehrkraft bekommt im BiliSFU, wie erwähnt, den Unterrichtsinhalt im Normalfall von der Fachlehrkraft genau vorgegeben und muss daher überdurchschnittlich viel Zeit in die Vorbereitung der Stunden investieren. Dieses Problem wird durch den erwähnten unzureichenden Sprachstand der LuL noch verschärft; Abminderungsstunden für den Zusatzaufwand gibt es nicht, wodurch sich viele Witaj-Lehrer\_innen als Lehrkraft zweiter Klasse fühlen – als Aushilfe, praktisch ohne Kompetenz für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, unter Umständen sogar an mehreren Schulen eingesetzt und dadurch in kein Kollegium wirklich integriert. Für die Vorbereitung gibt es eine Hilfshotline beim ABC, die zwar als Beratung für Zweifelsfälle gedacht ist, aber in Wirklichkeit ganze Texte umfangreich korrigieren muss.

Eines der größten Probleme sind nach Auskunft der Lehrer\_innen die Ausfallstunden; da nicht genügend Vertretungskapazitäten zur Verfügung stehen, werden Witaj-Lehrkräfte sozusagen als Doppelkapazität behandelt und kurzfristig als Vertretung eingesetzt, um Unterrichtsausfall zu vermeiden. Der s/w Sachfachunterricht fällt hier aus, und der große zusätzliche und unbezahlte Vorbereitungsaufwand ist vergeblich, denn in der Stunde danach ist ein anderer Unterrichtsstoff zu behandeln. Manche Witaj-Lehrkräfte (die das Konzept durchweg unterstützen) bedauern mittlerweile, diese Zusatzqualifikation erworben zu haben, weil diesem System nicht zu entkommen ist; sie fühlen sich überlastet und nicht entsprechend ihrer Qualifikation gewertschätzt. Nach den dem Evaluationsteam vorliegenden Aufzeichnungen einzelner Lehrer\_innen ist davon auszugehen, dass ca. 25% des Witaj-Unterrichts aufgrund von Vertretungen nicht gegeben wird (hier Informationen zu MZP1, zu MZP2 unterschiedliche Aussagen). Der Stundenausfall kann zwar nicht per se für den völlig unzureichenden Sprachstand der Schüler\_innen verantwortlich gemacht werden, er trägt jedoch zum negativen Gesamtbild bei, das S/W als das unwichtigste Fach der Schule erscheinen lässt; er demotiviert angesichts der zusätzlichen Vorbereitung die Lehrkräfte und zerstört auf die Dauer das Selbstwertgefühl und die Motivation derjenigen, von denen die Revitalisierung abhängt.

Zweischneidig ist die Beurteilung der Witaj-Kontaktstunden. Für den Spracherhalt werden die Kontaktstunden als deutlich zu wenig betrachtet, auf der anderen Seite befürchtet man, dass eine Erhöhung der Kontaktzeiten zu Lasten des inhaltlichen Anteils der Lehre ginge, weil die Vermittlung der Lehrinhalte auf S/W ein sprachliches Problem für Lehrer\_innen und Schüler\_innen ist.

Das Eine-Person-eine-Sprache-Prinzip hält man/frau nicht für erforderlich, sehr wichtig sei aber, dass die Kinder immer dieselbe Lehrperson für S/W haben, da erfahrungsgemäß die Kinder bei einem Lehrkraftwechsel das S/W der neuen Lehrkraft nicht verstehen, obwohl diese dieselben Formulierungen verwendet. Dieser Meinung kann sich das Evaluationsteam nicht anschließen, denn unseres Erachtens zeigt dies nur, dass die Kinder nicht die Sprache an sich verstehen, sondern die gewohnte Person mit ihrer spezifischen Mimik und Gestik.

S/W-Lehrkräfte an Schulen mit SaF sind im Normalfall für alle Belange ihres Fachs von der Ausgestaltung des Unterrichtsraums bis zur Organisation von Rahmenangeboten selbst verantwortlich; ihr Fach und Engagement findet nur in Ausnahmefällen wirkliche Unterstützung. Ansonsten ist S/W so etwas wie ein Appendix mit dem Status einer besseren AG. Fällt S/W aus, fällt es eben aus, fällt die Lehrkraft eines anderen Faches aus, so muss die S/W-Lehrkraft vertreten – und es fällt wiederum S/W aus. Die S/W-Lehrkraft hat im Extremfall ihr Büro in der Abstellkammer, wo sie auch unterrichten darf, wenn sie nicht „Asyl“ im Klassenraum einer\_s Kolleg\_in findet („Aber bitte nicht die Tafel benutzen, wir benötigen das Tafelbild noch!“). Ein großes Problem des S/W-Unterrichts ist nach Meinung der LuL die Randlage der Stunden; wenigstens eine der zwei bis drei Stunden sollte in der Tagesmitte liegen.

## **Schuleltern**

Als wichtiges Problem wird die Einstellung der Schuleltern betrachtet, die sich laut Lehrer\_innen auskunft in den letzten fünf Jahren stark geändert habe. Während früher Schuleltern auch selbst S/W gelernt haben, um ihren Kindern mit den Aufgaben helfen zu können, werden heute die Kinder von allen Anstrengungen abgeschirmt und selbst bei nur geringfügig schlechteren Noten gleich vom S/W-Unterricht abgemeldet, ebenso wenn das Kind in anderen Fächern nach Meinung der Schuleltern zu schlecht ist. Schwächeren Schüler\_innen wird von einer Beteiligung am S/W-Unterricht von vornherein abgeraten. Dadurch wird es vermieden, schlechte Noten in S/W zu geben, denn der Rückgang von Jahr zu Jahr ist ohnehin enorm, und auch für S/W-Unterricht gelten die vom Schulamt vorgegebenen Gruppengrößen. S/W-Unterricht muss dann jahrgangsübergreifend unterrichtet werden mit weiteren spezifischen Problemen der Qualitätssicherung. Für Lehrer\_innen wie auch Schüler\_innen und Schuleltern ist die Auswirkung auf die Noten somit ein ungelöstes Problem, denn angesichts des Sprachstandes von LuL und SuS ist auf S/W ein gleichwertiger Unterricht wie auf Deutsch kaum möglich, für die Benotung des Deutschdiktates ist aber irrelevant, ob das Kind zwei der nominellen Deutschstunden auf S/W erhält.

## **Strukturelles**

Daher verlangt man/frau von den Kindern nichts Schwieriges: S/W spricht die Lehrkraft, die Kinder stellen die Sprachproduktion ein (man/frau verlangt es ja nicht, und wie einsprachige Klassenkamerad\_innen vor Augen führen, muss man/frau überhaupt kein S/W können) und vergessen, was sie im Kindergarten gelernt haben. Unterdessen bemüht sich die Lehrkraft, den verbleibenden BiliSFU so interessant wie möglich zu gestalten und dabei mit überdeutlicher Stimmführung, Mimik und Gestik die sprachlichen Schwierigkeiten auszugleichen. Viele der Lehrkräfte haben angesichts der oben geschilderten Lehrsituation resigniert. Die Schüler\_innen leiden unter dem System, das ja unter der Prämisse arbeitet, dass man/frau S/W ohnehin nicht benötigt (also der Prämisse, unter der die LuL selbst aufgewachsen sind), zunächst nicht – es sei denn, sie entscheiden sich später für eine Karriere als Sorabist\_in oder Sorbischlehrer\_in und für ein Studium in Leipzig, wo die Versäumnisse aufgeholt werden müssen. Den Eintritt in den Schuldienst finden sie angesichts des von der alten Generation dominierten Systems mit schlechten Rahmenbedingungen dann auch wenig attraktiv.

Zur strukturellen Marginalisierung des S/W gehört auch das fehlende Strukturkonzept für die Weiterführung des Unterrichts. Hier gibt es lediglich das Niedersorbische Gymnasium, so dass von vorneherein klar ist, dass Kinder, die nach der Grundschule auf eine andere Schule gehen werden, eine Sprache lernen, mit der sie nach dem Abschluss der Grundschule nichts mehr zu tun haben werden, was die Teilnahme besonders unattraktiv macht. Im Sinne einer Nachhaltigkeit des S/W-Unterrichts und auch der Motivation von Schüler\_innen, Lehrer\_innen und Schuleltern, aber auch im Sinne der Sprachrevitalisierung sind hier dringend Maßnahmen erforderlich. So besuchen Kinder der Grundschule 18 fast ohne Ausnahme anschließend entweder die Oberschule im Gebäude nebenan oder aber das Gymnasium in einer nahegelegenen Stadt. An beiden Standorten wird der S/W-Unterricht aber derzeit nicht weitergeführt. Vergleichbares gilt für die Region der Grundschulen 19 und 21.

## 3.2 Sprachtests

Die Sprachtests unter Verwendung differenzierter Erhebungsinstrumente sind im Zusammenhang mit den Forschungsfragen UL1–UL7 durchgeführt worden (siehe Protokoll LISUM vom 05.11.2014); hierbei wurde untersucht, welche sprachlichen Kompetenzen in der s/w und der deutschen Sprache bei den Schüler\_innen vorhanden sind und wie sich diese über den Zeitraum von ca. zwei Jahren hinweg entwickeln. Bereits im Zwischenbericht wurden Teilergebnisse der Untersuchung zu MZP1 vorgestellt (hier: Erhebungszeitraum von September bis November 2015). Im nunmehr vorliegenden Abschlussbericht wurden diese mit den Ergebnissen aus MZP2 (hier: Erhebungszeitraum Juni und Juli 2017) verglichen und detailliert beschrieben.

Im Projekt wurden zu MZP1 insgesamt 161 und zu MZP2 132 Schüler\_innen sowohl hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen untersucht, d. h. der Verfügung über sprachliche Mittel ausgewählter Sprachebenen (Aussprache und Intonation, Grammatik, Wortschatz), ihrer Kenntnis verschiedener Register (Alltagssprache, Bildungssprache) sowie ihrer kommunikativen Kompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen) in S/W und zu ausgewählten Details auch vergleichsweise im Deutschen. Darüber hinaus fand auch der nichtsprachliche Bereich in der Erhebung Berücksichtigung, d. h. es konnten mathematische Kompetenzen erfasst werden, die bei Proband\_innen vergleichsweise in S/W oder Deutsch getestet worden sind.

Die Erfassung des Sprachstandes in beiden Sprachen erfolgte über ein umfangreiches Repertoire an Erhebungsinstrumenten (siehe Tabelle 3), die zum Teil schon mit Erfolg in der Sprachstandsdiagnostik von bilingualen Kindern bzw. Schüler\_innen eingesetzt worden sind (HAVAS 5). Die Ergebnisse des Evaluierungsprojekts ermöglichen nunmehr, ein umfassendes Sprachenprofil der Schüler\_innen an insgesamt 22 bzw. 21 Grundschulen im Land Brandenburg zu erstellen, das Auskunft über gruppentypische, aber auch individuelle Ausprägungen gibt. Zudem wurde durch die Wiederholung der Erhebungen im Frühjahr 2017 Aufschluss über die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Proband\_innen erlangt.

## Übersicht der Sprachtests (Einsatz der Untersuchungsinstrumente):

Kürzel	Instrument	Durchführung	Sprache	Datenerhebung	Auswertungsform	Dauer (min)
ONB	Offene, nicht-teilnehmende Beobachtung	Lerngruppe	S/W	Protokoll	deskriptiv (beschreibend)	1/2x 45
LK	Lesetext	Einzeltest/ Proband	S/W	Audiodatei/ Arbeitsblatt	Skalierung (1-6)	10
SK-SF	Sprachtest Sachfachsprache	Lerngruppe	S/W	Arbeitsblatt	Skalierung (1-6)	10
SK-S	C-Test	Lerngruppe	S/W	Arbeitsblatt	Skalierung (1-6)	8-10
SK-SS	Sprachstands- erhebung (mündliche Sprachproben)	Einzeltest/ Proband	S/W	Audiodatei	Skalierung (1-6) / deskriptiv	3-5
SK-SP	Profilanalyse (mündliche Sprachproben)	Einzeltest/ Proband	S/W Deutsch	Audiodateien /Sprach- profilbogen (Grund- schule) S/W und Deutsch	Skalierung (1-5)	6-8
TA-SW	Nichtsprachliche Domäne (Rechnen)	Lerngruppe	S/W	Arbeitsblatt	Skalierung (1-6)	10
TA-DE	Nichtsprachliche Domäne (Rechnen)	Lerngruppe / Vergleichs- Gruppe	Deutsch	Arbeitsblatt	Skalierung (1-6)	10

Tabelle 3



### **3.2.1 Die ONB für F1/F11/HF1/L2**

#### **Das Instrument und die Durchführung der Erhebung**

Da es im Rahmen der Evaluation nicht nur um die Erhebung von Meinungen und Einstellungen, sondern insbesondere auch um Daten zum Sprachstand von Schüler\_innen sowie eine Analyse von Prozessverläufen im Unterricht ging, in dem S/W Arbeits- und/oder Unterrichtssprache ist, bot sich Evaluationsmethode die systematische Beobachtung von konkreten schulischen Situationen an. Die Anwendung der Methode hatte den Vorteil, dass sie unmittelbare Einblicke in die tatsächlichen Abläufe an den jeweiligen Schulen bot und sprachliche Interaktion zwischen Lerner\_innen und Lehrer\_innen direkt beobachtet werden konnte. Die Beobachtung von Unterrichtsgeschehen ist ein im Rahmen von Schulevaluationen gängiges Verfahren bzw. Instrument (Burkard/Eickenbusch 2000). Die Anwendung der ONB eröffnete dem Evaluationsteam die Möglichkeit, durch Hospitation sowohl im S/W-Unterricht als auch im BiliSFU zu beobachten, wie Unterricht strukturiert und konzipiert wird, wie sprachliche Interaktion zwischen Lehrkräften und S/W-Lerner\_innen stattfindet und welche Methoden, Medien, Sozial- und Aktionsformen eingesetzt werden.

In den Vorgesprächen zur Planung der einzelnen Schulbesuche wurden den Schüler\_innen und Fachlehrer\_innen die im Rahmen der Evaluation verwendeten Verfahren und Instrumente vorgestellt und darum gebeten, pro Schule mindestens eine Hospitationsstunde zu organisieren, an der abwechselnd ein bis zwei der insgesamt vier wissenschaftlichen Projektmitarbeiter\_innen des Instituts für Sorabistik der Universität Leipzig teilnahmen. Aus organisatorischen Gründen konnten an vier (der insges. 22 bzw. 21) Projektschulen keine Hospitationen stattfinden (vgl. Kapitel 3.1, Steckbriefe der Schulen).

Da das Ziel der Hospitationen darin bestand, möglichst authentische Unterrichtssituationen beobachten und reflektieren zu können, wurden diese – insbesondere im S/W-Unterricht mit dem Status SaF – zu den tatsächlichen Unterrichtszeiten – von den Evaluatör\_innen durchgeführt.

#### **Bewertungskriterien und Auswertung**

Entsprechend der Methode erfolgte die Hospitation durch das S/W produktiv beherrschende Projektmitarbeiter\_innen, die sich in der Rolle der\_s Beobachter\_in befanden und nicht in das Unterrichtsgeschehen eingebunden waren. In Form von Protokollen zum Unterrichtsgeschehen

erfolgte die Auswertung deskriptiv. Bewertungskriterien waren: 1. die konzeptionelle Gestaltung der Unterrichtseinheit sowie 2. deren sprachliche Realisierung. Hierbei lag der Fokus auf der Beobachtung kommunikativer Unterrichtssituationen, d. h. der sprachlichen Interaktion zwischen Lehrer\_innen und Schüler\_innen und der sprachlichen Flexibilität der Beteiligten.

## **Ergebnisse**

Die Hospitation von insgesamt 21 Stunden an 18 Schulen (nach MZP2), d. h. die Beobachtung von Unterrichtssituationen in authentischer Lernumgebung zeigte eine große Bandbreite von Unterrichtskonzepten des S/W-Sprachunterrichts sowie des BiliSFU – auch in differenzierter Unterrichtsqualität. Positiv hervorzuheben ist das ausdrückliche Interesse einiger Lehrkräfte an einer Hospitation und einem anschließenden reflektierenden Auswertungsgespräch. An Schule 6 konnte beispielsweise die Anwendung von kooperativen Lehr- und Lernformen beim Team-Teaching (Fach Musik) in der kompletten 5. Jahrgangsstufe beobachtet werden, in die auch Schüler\_innen ohne SaF bzw. SaZ eingebunden waren.

Grundsätzlich zeigte sich großes Bemühen der Lehrkräfte, auch mit unterschiedlichen individuellen sprachlichen Voraussetzungen und unter erschwerten Rahmenbedingungen konzeptionell durchdachten S/W-Unterricht sowie BiliSFU zu erteilen, den Unterrichtsgegenstand auf S/W aufzubereiten und die Sprache im Unterricht als Arbeitssprache anzuwenden.

## **Fazit**

Die deskriptive Bewertung der hospitierten Unterrichtseinheiten von jeweils 45 Minuten zeigte, dass diese konzeptionell durchdacht und klar strukturiert waren und methodisch abwechslungsreich unter Anwendung differenzierter Sozialformen umgesetzt wurden. Hierbei zeigte sich, dass die Lehrkräfte über eine unterschiedliche sprachliche Flexibilität im S/W verfügten. Insbesondere an den Schulen, an denen S/W als Fremdsprache unterrichtet wird und die LuL keinerlei Kommunikationspartner\_innen haben, mit dem sie (auch im Schulalltag) auf S/W kommunizieren können, waren die sprachlichen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte begrenzt. Sowohl im S/W-Unterricht als auch im BiliSFU wird das Dilemma sichtbar, das sich in der Diskrepanz zwischen kognitiven Fähigkeiten und den sprachlichen Kompetenzen insbesondere der Schüler\_innen als auch einiger Lehrkräfte offenbart. Um dieses Dilemma zu beseitigen, wären längere und intensivere Sprachkontaktzeiten mit dem S/W notwendig sowie der Ausbau von Sprachräumen für die aktive Verwendung der Sprache, worauf u. a. Měto Nowak bereits hingewiesen hat (Nowak 2012).

### 3.2.2 Der Test LK für F1/F2/F5

Die *Literalität* ist ein Teilbereich des Lehr- und Lerngegenstandes Sprache und untersucht hier die rezeptive Vertrautheit der Schüler\_innen mit dem Schriftbild s/w Texte, d. h. die Vertrautheit mit der Grafie, deren mündliche Realisierung sowie die Lesekompetenz insgesamt. Es ist bekannt, dass der Komplex der Aussprache in Verflechtung mit weiteren Bereichen der Mündlichkeit bislang auch im Zusammenhang mit anderen Sprachen immer noch zu den „Stiefkindern“ der Fremdsprachdidaktik gehört (Fandrych 2016, S. 35), was durch die Ergebnisse der durchgeführten Evaluation einmal mehr bestätigt wird. Auch im Fremdsprachenunterricht S/W (SaF) sowie im Zweitsprachunterricht (SaZ) zeigte sich, dass die differente Laut-Schrift-Zuordnung in der zu erlernenden Sprache ein Problem für den Ausspracheerwerb sowie für den gesamten Bereich der Literalität darstellt.

#### Das Instrument und die Durchführung der Erhebung

Das Instrument zur Untersuchung der Lesekompetenz von Schüler\_innen konzentrierte sich auf Bereiche des IGLU-Lesekompetenzmodells (Bose et al. 2005, S. 51), insbesondere 1. auf „das Verständnis der Informationen von Texten bzw. die Verstehensprozesse“ sowie 2. „die Leseintention, mit der der Text gelesen wird“ (ebd.).

Vor diesem theoretischen Hintergrund erfolgte der Lesekompetenztest auf Grundlage eines Erhebungsinstruments, das a) aus einem von den Schüler\_innen zu lesenden Text bestand sowie b) einem dazugehörigen Fragebogen mit textbezogenen Multiple-Choice-Fragen. Fragen im offenen Format (nach dem Bsp. von IGLU) sind in den Fragebogen *nicht* aufgenommen worden, da vorab davon auszugehen war, dass der Sprachstand der Schüler\_innen im S/W für deren Beantwortung nicht ausreichend war.

Das Erhebungsinstrument basierte auf einem in der Kinderzeitschrift „Płomje“ (2014) veröffentlichten altersspezifischen Lesetext mit der Überschrift: *W dowolu pśi mórju* „Im Urlaub am Meer“ sowie einem dazugehörigen farbigen Bild; es war somit authentisch und entsprach thematisch der Alltagswelt der Proband\_innen. Die Lesbarkeit des fünfzeiligen Textes war vorab mit Hilfe eines Koeffizienten ermittelt worden und betrug durchschnittlich 5,6 Wörter pro Satz (insges. 62 Wörter/11 Sätze). Im Text überwogen einfache und einfache sowie einfach erweiterte Satzkonstruktionen mit leicht verständlichem Wortschatzniveau. Wenige im Text enthal-

tene ungebräuchliche Begriffe ließen sich aus dem Kontext erschließen. Darüber hinaus konnten im Lesetext vorkommende Lexeme fremder Herkunft (Germanismen, Internationalismen) über die Kenntnis des Deutschen erschlossen werden (z. B. *familija* „Familie“, *turisty* „Touristen“, *bryla* „Brille“). Das einzige Wort, mit dessen Kenntnis nicht gerechnet werden konnte („Watt“), war angegeben.

Der Text wurde zunächst der gesamten Lerngruppe von einer kompetenten Sprecherin des S/W laut vorgetragen. Textteile wurden nur dann wiederholt, wenn sie akustisch nicht verstanden worden sind. Danach wurde die Aufgabenstellung zur Untersuchung des Leseverständnisses auf dem zum Text gehörenden Fragebogen erklärt, dessen Bearbeitung in der Lerngruppe erfolgte und etwa zehn Minuten in Anspruch nahm.

Der zweite Teil des Tests wurde in Form von Einzelsettings in einem separaten Raum mit dem Interviewer durchgeführt. Die Aufgabenstellung wurde dem Proband zunächst vorgetragen und lautete: *Pšecytaj tekst (pšosym) glosnje!* „Lies den Text (bitte) laut!“.

Das Materialkorpus zur Auswertung des Tests LK umfasst nach MZP1 insgesamt 146 Audiodateien, 146 LK-Auswertungsbögen sowie 146 Fragebögen. Die Diskrepanz in der Anzahl der im ersten Untersuchungsintervall erfassten Schüler\_innen von insgesamt 161 und der Anzahl der Audiodateien und Fragebögen zum Test LK ergibt sich daraus, dass diejenigen Proband\_innen, die erst wenige Wochen am S/W-Unterricht teilnahmen, den Fragebogen nicht ausfüllten. Bei MZP2 umfasste das gesammelte Materialkorpus 130 Audiodateien, LK-Auswertungsbögen sowie Fragebögen.

## **Bewertungskriterien und Auswertung**

Die Bewertungskriterien bei der Auswertung der Audiodateien konzentrierten sich auf die Beherrschung der Lesetechnik (Leseflüssigkeit, Selbstkorrektur beim Leseprozess, eine korrekte Buchstaben-Laut-Zuordnung) sowie auf die Frage nach dem globalen Textverständnis. Auf sprachlicher Ebene wurde insbesondere auf phonetisch-phonologische Besonderheiten des S/W geachtet. Auswertungskriterien waren hierbei, ob bei den Schüler\_innen die Fähigkeit vorhanden war:

- Laute und Lautgruppen zu identifizieren,
- diese sprechmotorisch zu produzieren und
- bedeutungs-differenzierend anzuwenden.

In Auswertung der Audiodateien wurde auf einem separaten Auswertungsbogen dokumentiert, welchen Gesamteindruck die Schüler\_innen beim Lesen des Textes vermittelten. Darüber hinaus wurden Aussagen zur Leseflüssigkeit und zum Auftreten von Fehlern sowie zur Selbstkorrektur während des Leseprozesses getroffen. Die Auswertungsbögen (LK-Fragebögen) wurden statistisch ausgewertet und eine Skalierung vorgenommen.

Der Fragebogen zur Untersuchung des Leseverständnisses umfasste insgesamt zehn Fragen zu im Text enthaltenen Informationen und deren Vergleich mit der bildlichen Darstellung (Aufgabenstellung: „*Schau dir das Bild an und vergleiche es mit den Aussagen im Text. Welche Aussagen sind richtig und welche falsch?*“), bei denen im Multiple-Choice-Verfahren eine Antwort (von zwei, d. h. *pšawje* „richtig“ oder *wopacnje* „falsch“) ausgewählt und entsprechend angekreuzt werden sollte.

## **Ergebnisse**

Die Audiodateien sind sowohl zu MZP1 als auch zu MZP2 in Einzelsettings mit den Proband\_innen erstellt und danach auf Grundlage von fünf Fragestellungen des Auswertungsbogens LK ausgewertet worden. Diese fünf Items bezogen sich auf den Gesamteindruck in Bezug auf die Beherrschung der Lesetechnik, die Leseflüssigkeit, die korrekte Laut-Buchstaben-Zuordnung, das Selbstkorrekturverhalten sowie das globale Leseverständnis, das durch Nachfragen (hier: Selbsteinschätzung) sowie das Stellen weiterer verständnisüberprüfender Fragen untersucht wurde. Die Bewertung erfolgte auf Grundlage einer Skalierung von 1 bis 6, wobei in Anlehnung an die Bewertung in Schulen der Wert 1 den Höchstwert und der Wert 6 den niedrigsten darstellten. So wurde u. a. die Leseflüssigkeit folgendermaßen bewertet:

„Den unbekanntem, altersgemäßen Text liest das Kind: *sehr stockend (6)* ... bis hin zu *fließend und zügig (1)*.“ oder das Korrekturverhalten: „Lesefehler korrigiert das Kind: *so gut wie nie (6)* ... bis hin zu *grundsätzlich (1)*.“ Für die insgesamt fünf Items ergab sich in der Auswertung ein Mittelwert.

Nach MZP1 und MZP2 können folgende Aussagen getroffen werden:

- Den aus elf Sätzen bestehenden Lesetext in s/w Sprache las die Mehrzahl der Schüler\_innen zu MZP1 in der Zeit zwischen 1:40 Min.–2:20 Min., zu MZP2 mehrheitlich zwischen 1:00 Min.–1:30 Min.

- Dabei wurde deutlich, dass die Lesekompetenz im S/W-Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt, da auch noch in der 5. und 6. Jahrgangsstufe eine korrekte Buchstaben-Laut-Zuordnung – hier insbesondere bei Sibilanten c, ć/č s, ś, š, z, ź, ż – nicht durchweg erfolgte, die sich von der phonetischen Realisierung im Deutschen jedoch grundlegend unterscheidet und bedeutungsdifferenzierend ist.
- Die Buchstaben-Laut-Zuordnung erfolgte mehrfach nach deutschem Vorbild (in einigen Beispielen, z. B. bei *how* nach englischem Muster), z. B. *wózyk* „der Wagen“, hier wie deutsches <z>, *wón śęgnjo* „er zieht“, hier wie deutsches (<ö>, *dokulaž* „deshalb“, hier wie deutsches <z>; darüber hinaus stimmhaftes [z] und stimmloses [s] nach deutscher Distribution, <y> wie deutsches <ü> sowie <ł> als [t]; Plosive werden aspiriert. Teilweise lesen die Schüler\_innen jedoch trotz dieser fehlerhaften Laut-Buchstabenzuordnung relativ flüssig.
- Die Satzintonation wird oft ignoriert, typische s/w Erscheinungen wie Akzentverschiebungen auf die Präposition vor ein- und zweisilbigen Substantiven traten selten auf.

Bereits im Zwischenbericht nach MZP1 war die Handlungsempfehlung formuliert worden, stärker als bislang Leseübungen und insbesondere gezieltes Aussprachetraining (hier: Laute und Lautgruppen zu identifizieren, sprechmotorisch zu produzieren und bedeutungsdifferenzierend anzuwenden) in den S/W-Unterricht einzubauen.

Die Ergebnisse zeigten bereits nach MZP1, dass Schüler\_innen mit SaZ-Unterricht bzw. Schüler\_innen mit SaF-Unterricht +BiliSFU in Bezug auf das Textverständnis bessere Durchschnittswerte erreichen als Schüler\_innen, für die S/W Fremdsprachunterricht war.

Zu MZP2 ist die Lesezeit nicht (mehr) durchweg protokolliert worden, da dieser Wert allein keine Aussage über die Lesekompetenz zulässt. Die Mehrzahl der Proband\_innen benötigte jedoch eine deutlich kürzere Zeit für die Bewältigung der Aufgabe (hier: zwischen 1:00 Min.–1:30 Min., was einmal mehr mit den Ergebnissen in Bezug auf die Leseflüssigkeit korrespondiert, die sich von MZP1 zu MZP2 hin signifikant verbessert hatten. Die niedrigsten Werte erreichten die Proband\_innen im Zusammenhang mit der korrekten Laut-Buchstaben-Zuordnung, die „als Fehler beim Lesen“ bewertet worden sind und daher bei Item Nr. 3) die durchschnittlich niedrigsten Werte erreichten.

Die Ergebnisse des Tests LK ergaben folgende Mittelwerte insgesamt und zeigen die Leistungszuwächse bzw. Leistungsverbesserungen zwischen den beiden Messzeitpunkten, wobei zu bemerken ist, dass bei dieser Skalierung der Wert 1 der auch der Schulnote 1 entspricht:

Spracherwerbstyp	Mittelwert MZP1	Mittelwert MZP2
SaF	3,9	3,4
SaX	3,5	2,9
SaZ	3,4	2,9
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>3,7</b>	<b>3,2</b>

Tabelle 4

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:



Abbildung 6

In Bezug auf das Leseverständnis konnten die größten Leistungszuwächse erreicht werden. Zu MZP1 hatte keiner der Proband\_innen die Höchstpunktzahl von 10 (entspricht der Anzahl richtiger Antworten) erreicht. Die Höchstwerte von neun bzw. acht erzielten Proband\_innen aus beiden Spracherwerbstypen (SaF sowie SaZ), was bereits im Zwischenbericht als Beleg dafür interpretiert wurde, dass auch bei Schüler\_innen mit S/W als Fremdsprachenunterricht ein globales bzw. punktuelles Textverständnis entwickelt werden kann. Zu MZP2 erreichten insgesamt 24 Proband\_innen die Höchstpunktzahl für 10 von 10 richtigen Antworten. Hierbei zeigten sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die Ergebnisse einzelner Schulen.

Im Einzelnen stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar:

Spracherwerbstyp	Mittelwert MZP1	Mittelwert MZP2
SaF	4,8	8,6
SaX	5,7	7,6
SaZ	5,3	6,9
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>5,1 (von 10)</b>	<b>8,2 (von 10)</b>

Tabelle 5

Die Ergebnisse belegen die Zuwächse in Bezug auf Textverständnis insgesamt, diese sind jedoch bei den Probanden des Spracherwerbstyps SaF signifikant. Die Leistungszuwächse in den Spracherwerbstypen SaX+SaZ fallen hingegen geringer aus.

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:



Abbildung 7

## Fazit

Die Auswertung des Tests zur Untersuchung der Lesekompetenz im S/W nach MZP1 und MZP2 zeigte, dass die Lesetechnik in Bezug auf Lesetempo und Leseflüssigkeit im Wesentlichen beherrscht wird, jedoch die für das S/W typische Buchstaben-Laut-Zuordnung oft nicht korrekt erfolgt. Hier sollten stärker als bislang Leseübungen und gezieltes Aussprachetraining ansetzen. Die Testergebnisse zur Untersuchung des Leseverständnisses zeigen, dass durchschnittlich die Hälfte aller Fragen richtig beantwortet wurde. Allerdings muss in diesem Zusammenhang auf einen Nachteil der Multiple-Choice-Fragetechnik hingewiesen werden, der darin besteht, dass bei einer Auswahl zwischen zwei Antwortmöglichkeiten keine verlässlichen Aussagen getroffen werden können, inwieweit die Schüler\_innen tatsächlich über Textverständnis verfügten oder beim Ankreuzen der Antworten geraten haben.

### 3.2.3 Der Test SK-SF für F1/F2/F5/HF1/HF4/L1

#### Das Instrument und die Durchführung der Erhebung

Konzeptionell war auch der Test SK-SF auf die Untersuchung von Verstehensprozessen im S/W-Unterricht ausgerichtet und darauf, inwieweit Schüler\_innen in *Sachtexten* enthaltene Informationen verstehen, dem Text entnehmen und in neuen Kontexten anwenden können. Im Unterschied zum Test LK, der auf Grundlage eines Lesetextes durchgeführt wurde, basierte der Test SK-SF auf einem komplexeren Sachtext, der thematisch an das sowohl im S/W-Unterricht als auch im BiliSFU behandelte Thema „Bräuche bei den Lausitzer Sorben“ anknüpfte und



jeweils zwei sechszeilige Textpassagen zur Vogelhochzeit (*Ptaškowa swajźba*) und zu Ostereiern (*Jatšowne jajka*) enthielt. Die Einschätzung der Lesbarkeit war wiederum vorab mit einem Koeffizienten ermittelt worden, der bei 10,6 Wörtern pro Satz (insges. 138 Wörter/13 Sätze) lag (zum Vergleich Test LK: 5,6 Wörter pro Satz (insges. 62 Wörter/11 Sätze). Im Text dominierten einfach erweiterte Sätze, die durch komplexere syntaktische Strukturen in Form von hypotaktischen und parataktischen zusammengesetzten Sätzen ergänzt wurden. Die spezifische Lexik bezog sich auf Inhalte des Sachfachunterrichts, war jedoch alters- und adressatengerecht, verständlich und aus dem Kontext erschließbar. Im Unterschied zum Test LK erfolgte beim Test SK-SF nach Erklärung der Aufgabenstellung in der gesamten Lerngruppe anschließend die Textrezeption selbständig und die Bearbeitung des dazugehörigen Fragebogens individuell.

### **Bewertungskriterien und Auswertung**

Der Fragebogen enthielt insgesamt sieben Aufgaben, bei denen im Multiple-Choice-Verfahren einzelne Aussagen mit dem vorgegebenen Text verglichen, zwischen der korrekten und falschen Antwort ausgewählt und diese entsprechend angekreuzt werden sollte. Die Bearbeitungszeit betrug in der Praxis 10–12 Minuten. Das statistisch ausgewertete Materialkorpus umfasst nach MZP1 145 und nach MZP2 130 Fragebögen.

### **Ergebnisse**

Die Ergebnisse des Tests SK-SF überraschten nach MZP1 insofern, als dass der qualitative Unterschied in der Anzahl der durchschnittlich richtigen Antworten zwischen denjenigen Schüler\_innen mit SaZ-Unterricht sowie BiliSFU und denjenigen Schüler\_innen mit SaF-Unterricht minimal war.

Bei detaillierterer Betrachtung zeigte sich, dass von den SuS mit S/W als Zweitsprache insgesamt sechs Proband\_innen die Höchstpunktzahl von sieben Punkten erreichten, von den SuS mit SaF-Unterricht niemand. Insgesamt betrachtet stellte sich demnach das Leistungsspektrum in der erstgenannten Gruppe heterogener dar, in der zweitgenannten Gruppe homogener. Die geringen Unterschiede insgesamt ließen nach MZP1 die Interpretation zu, dass Themen zu s/w Bräuchen und Festen in beiden Unterrichtsformen präsent waren und demnach von den SuS beider Gruppen den Sachtexten entsprechende Informationen entnommen werden konnten.

Nach Auswertung der zu MZP2 erhobene Daten und dem Vergleich zeigte sich, dass auch im Bereich des Leseverständnisses von Sachtexten Kompetenzzuwächse nachweisbar waren. Die Ergebnisse stellten sich wie folgt dar:

Spracherwerbstyp	Mittelwert MZP1	Mittelwert MZP2
SaF	3,7	5,7
SaX	4,2	4,9
SaZ	5,0	5,4
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>4,0 (von 7)</b>	<b>5,5 (von 7)</b>

Tabelle 6

Hierbei wurde deutlich, dass sich nach MZP2 in Bezug auf das Textverstehen von Sachtexten kein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den Spracherwerbstypen SaZ und SaF mehr bestand; im Gegenteil: in diesem Bereich waren bei dem Spracherwerbstyp SaF die größten Leistungszuwächse zwischen MZP1 und MZP2 zu verzeichnen, die einer Verbesserung des Mittelwertes von 3,7 auf 5,7 entsprachen und nach MZP2 sogar über dem des Spracherwerbstyps SaZ lagen. Somit hatten sich in diesem Bereich die Sprachkompetenzen (hier: Leseverstehen) denen der erstgenannten Gruppe angenähert. Insgesamt 25 Proband\_innen hatten zu MZP2 den Höchstwert von sieben korrekt beantworteten Fragen erreicht.

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:

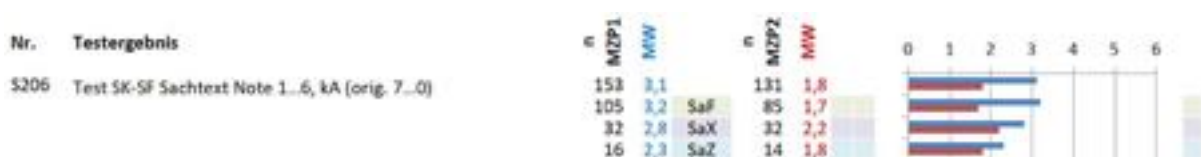


Abbildung 8, Mittelwerte der auf die Notenskala umgerechneten Testergebnisse

## Fazit

Es kann festgestellt werden, dass ein grundlegendes Textverständnis von Sachtexten zu spezifisch sorbischen Themen bei den Schüler\_innen *aller* Spracherwerbstypn vorhanden ist. Hierbei zeigten sich die signifikantesten Leistungszuwächse bei SaF-Schüler\_innen, was belegt, dass auch im Fremdsprachunterricht ein globales Textverständnis von Sachtexten vermittelt werden kann und insbesondere im rezeptiven Bereich, d. h. im Bereich des Hör- und Leseverständnisses solide Ergebnisse erzielt werden können.

### **3.2.4 Der Test SK-S für F1/F2/F5/HF1/HF4/L1**

#### **Das Instrument und die Durchführung der Erhebung**

Der Test SK-S (auch: C-Test) ist ein Erhebungsinstrument zur globalen Feststellung der allgemeinen Kompetenz in SaF bzw. SaZ. Hierbei handelt es sich um einen schriftlichen Sprachtest zur Messung des allgemeinen Sprachstandes von Schüler\_innen. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass er leicht zu entwickeln und sehr ökonomisch in Durchführung und Auswertung ist (Grotjahn 2002, S. 212).

Das für das S/W entwickelte Testinstrument bestand aus vier kurzen authentischen und altersspezifischen Texten, die sich inhaltlich unterschieden und dem Sprachniveau und dem Alter der Proband\_innen angepasst worden sind. Die vier Kurztexte zu den Themen „Schule“, „Verhalten im Straßenverkehr“, „Jahreszeiten“ sowie „Stadt Cottbus“ waren sowohl stilistisch als auch inhaltlich neutral und in sich abgeschlossen. Es handelte sich durchweg um einfache bzw. einfach erweiterte Aussagesätze. Hypotaktische Satzgefüge wurden nicht verwendet. Bei der Testdurchführung wurde den Schüler\_innen die Aufgabe anhand des Fragebogens erklärt, die darin bestand, die im Fragebogen durch einzelne Striche markierten fehlenden Wortteile (Flexionsendungen von Substantiven, Adjektiven und Verben) zu rekonstruieren und sinnvoll zu ergänzen. Die Anzahl der fehlenden Wortteile entsprach exakt der Anzahl fehlender Buchstaben.. Die Bearbeitungszeit betrug pro Textsequenz ca. drei Minuten, d. h. insgesamt ca. zwölf Minuten, womit der ursprünglich veranschlagte Zeitrahmen von acht bis zehn Minuten in der Praxis überschritten wurde.

#### **Bewertungskriterien und Auswertung**

Der Gesamtpunktwert war die Zahl der richtig rekonstruierten Lücken und betrug im Test insgesamt 100. Die Auswertung erfolgte durch Auszählung und durch die anschließende Bildung von Mittelwerten

#### **Ergebnisse**

Die Ergebnisse des Tests lassen Aussagen über die allgemeine Sprechfähigkeit der getesteten Schüler\_innen in S/W in Relation zum Gruppendurchschnitt zu. Hierbei ergaben sich bereits zu MZP1 signifikante Unterschiede zwischen SaZ und SaF.

Demnach konnten zu MZP1 die SuS mit SaZ durchschnittlich 26,3 der insgesamt 100 fehlenden korrekt Wortteile rekonstruieren, wobei der höchste erreichte Einzelwert eines Probanden bei 68 richtigen Antworten lag. Bei SuS mit SaF war die Fähigkeit, fehlende Wortteile zu rekonstruieren und korrekt zu ergänzen, ungleich schlechter ausgeprägt und lag im MZP1 bei durchschnittlich bei 13,3 richtigen Antworten. Der höchste Einzelwert konnte mit insgesamt 37 Punkten ermittelt werden.

Die Leistungszuwächse zwischen MZP1 und MZP2 waren jedoch auch beim C-Test signifikant und statistisch messbar. Sie stellen sich wie folgt dar:

Spracherwerbstyp	Mittelwert MZP1	Mittelwert MZP2
SaF	13,3	22,6
SaX	29,1	36,9
SaZ	26,3	37,1
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>18,1 (von 100)</b>	<b>27,8 (von 100)</b>

Tabelle 7

Bei der Durchsicht der Testbögen wurde deutlich, dass insbesondere beim C-Test von einer Vielzahl von Probanden geraten worden ist. So wurden bspw. die Lexeme *nalěše* („der Frühling“) und *nalěwo* („links“) miteinander verwechselt und in jeweils anderen Kontexten verwendet. Besonders gering war die Anzahl korrekt ergänzter Verbalendungen, lediglich die Verwendung der 3.Ps.Pl., hier: *cytamy* („wir lernen“), *wuknjomy* („wir lernen“) sowie *spiwamy* („wir singen“) konnte sinnvoll rekonstruiert werden. Auch bei Substantiven und Adjektiven zeigte sich, dass eine korrekte Kasusverwendung bei beiden Spracherwerbstypen nur in Ansätzen ausgeprägt war und Deklinationendungen nur in geringem Maße korrekt ergänzt werden konnten.

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:



Abbildung 9, Mittelwerte der auf die Notenskala umgerechneten Testergebnisse

## **Fazit**

Der C-Test, ein zwischenzeitlich etabliertes Testverfahren zur Feststellung der allgemeinen Sprachkompetenz erbrachte für das S/W Ergebnisse, die einen signifikanten Unterschied in der Effektivität des SaZ- und SaF-Unterrichts in Bezug auf Sprachreflexion vermuten lassen. Fehlende Textteile (Flexionsendungen) wurden von SuS der Spracherwerbstypen SaZ sowie SaX deutlich häufiger sinnvoll ergänzt. Jedoch erreichten die Schüler\_innen aller drei Spracherwerbstypen deutliche Leistungszuwächse zwischen beiden Messzeitpunkten, wie die Steigerung des Mittelwertes um 9,7 (von 18,1 auf 27,8) nachweist.

Insgesamt zeigte sich, dass der Bereich der Sprachreflexion auch perspektivisch stärkere Beachtung finden sollte, da Kompetenzen, wie z. B. das Erkennen von Sprachmustern, das Memorieren von Sprachmustern und sprachlicher Elemente, das Bilden von Hypothesen zur Regelbildung und Kasusverwendung, die Überprüfung der Korrektheit des Produzierten usw. bei den Schüler\_innen in Jahrgangsstufen 5 und 6 nur in Ansätzen ausgeprägt sind.

### **3.2.5 Der Test SK-SS für F1/F2/F5/F6/HF1/HF4/L1**

#### **Das Instrument und die Durchführung der Erhebung**

Der Test SK-SS zur Untersuchung produktiver Fähigkeiten orientiert sich am HAVAS-5, der sich bereits seit Jahren als Standardinstrument zur Analyse des Sprachstandes bilingualer Kinder in Deutschland etabliert hat, (Reich/Roth 2004) und auch im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „2plus – Die bilinguale sorbisch-deutsche Schule“ vom Evaluationsteam der Universitäten Köln und Hamburg verwendet wurde (Gantefort 2013). Für die Auswahl dieses Testverfahrens waren mehrere Gründe ausschlaggebend:

- 1) HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen) ist ein Instrument zur Erfassung des Sprachstandes von Kindern in einer oder in mehreren Sprachen und somit für die Analyse deutsch-s/w bzw. s/w-deutscher Spracherwerbsprozesse geeignet.
- 2) Der tatsächliche Sprachstand wird an Sprechhandlungen und an der Bewältigung der Gesprächssituation gemessen. Ermittelt werden soll *nicht* die Richtigkeitsrate in der Reaktion auf standardisierte Impulse, sondern die tatsächlich vorhandene Struktur der Äußerungen in normaler sprachlicher Interaktion (Liebo 2008, S. 78).

Vom Evaluationsteam war geplant, die Ergebnisse von HAVAS 5 als Bestandteil in ein für das S/W zu erarbeitende Sprachförderkonzeptes zu integrieren.

Den Proband\_innen wurde in Einzelsettings der mehrteilige Bildimpuls „Katze und Vogel“ vorgelegt, der aus sechs Einzelbildern besteht. Die an die SuS gestellte Aufgabe bestand darin, auf Grundlage der Bildimpulse eine Geschichte zu erzählen. Die Interviewsituation, die in einem separaten Raum stattfand, sollte somit eine „normale“ Kommunikationssituation simulieren, damit sich Kinder bei der Sprachstandserfassung authentisch geben, also weder befremdet noch gestört oder gar geängstigt reagieren.

Die Bildergeschichte „Katze und Vogel“ ist so gestaltet, dass auf jedem Bild zwei Tiere (Katze und Vogel) agieren bzw. reagieren. Diese Bildgeschichte hat einen klaren Beginn und ein deutliches Ende. Die Aufgabenstellung lautete: *Som si wobrazе sobupšinjast(a). Na wobrazach wižiš stawiznicku. Pšosym powědaj mě wšykno, což se how na wobrazach stawa!* („Ich habe dir Bilder mitgebracht. Auf den Bildern siehst Du eine Geschichte. Bitte erzähle mir alles, was auf den Bildern passiert!“)

Damit wurde den Proband\_innen mit einer Frage „Was passiert da?“ zunächst der Einstieg geboten und mit der Frage „Wie geht die Geschichte weiter?“ wurden sie beim Wechsel auf die laminierte Rückseite nach Bild Nr. 3 zum weiteren Sprechen aktiviert. Ansonsten sprach di\_er Interviewer\_in nur, wenn di\_er Schüler\_in dies verlangte oder der Sprechfluss ins Stocken geriet. Mit der Frage zu Bild Nr. 6 *Cogodla placo kócka?* („Warum weint die Katze?“) war das Interview abzuschließen. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und für die vertiefende Auswertung zunächst digitalisiert, danach transkribiert.

## **Bewertungskriterien und Auswertung**

Die Auswertung erfolgte auf Grundlage eines komplexen Auswertungsbogens (insges. zwölf Seiten), der für die Evaluation ins S/W übertragen und in Details (z. B. bei der Auflistung einzelner Verbformen) spezifiziert worden ist.

Bewertungskriterien waren:

- A) die allgemeine Aufgabenbewältigung (Thematisierung der auf den Bildern dargestellten Szenen, Antworten auf entsprechende Impulse usw.)

- B) die Bewältigung der Gesprächssituation (das Gesprächsverhalten und die Sprechweise, d. h. Kontinuität und Flüssigkeit des Sprechens sowie Deutlichkeit der Aussprache)
- C) der (korrekte) Kasus-Gebrauch von Substantiven
- D) der verbale Wortschatz und die Verankerung von Verbformen
- E) die Verwendung von Tempusformen
- F) die Satzverknüpfung

Die Analyse des verbalen Wortschatzes bzw. die Verankerung der Verbform war bei der Erhebung von besonderer Bedeutung, da die Verwendung verbaler Formen allgemein in allen Sprachen als wichtiger Indikator für den Sprachstand des Kindes gilt (vgl. Apeltauer 1997). Daher wurde als Kontrollvariable für die sprachliche Kompetenz der Proband\_innen die Differenziertheit des verbalen Wortschatzes analysiert und ausgezählt, wie viele unterschiedliche Verben in den Sprachproben produziert wurden. Kriterien für die Auswertung der Interviews waren somit u. a. die Anzahl der unterschiedlichen Verben und Substantive, die Stellung und Formen der Verben im Satz und die Satzverknüpfungen.

## Ergebnisse

Nach der Analyse der ersten nach MZP1 angefertigten Transkripte musste festgestellt werden, dass die Auswertung der Interviews mithilfe der Fragebögen nach erstem Messzeitpunkt hinfällig erschien, da von fast allen SuS maximal bruchstückhafte Äußerungen in S/W getätigt wurden. Das hieß konkret, dass fast durchweg einzelne Wörter zur Beschreibung der auf den Bildern dargestellten Tiere verwendet wurden, z. B. *ptašk* „(der) Vogel“, *bom* „(der) Baum“, *kecka* „(die) Katze“, die jedoch isoliert und ohne syntaktische Satzverankerung verwendet wurden. Für die Beschreibung der auf den Bildern dargestellten Sachverhalte und Handlungen wurden nur in Einzelfällen finite Verbformen verwendet, z. B. *spiwa* „singt“ (3. Pers. Sg.), *lapa ten tašk* „fängt den Vogel“ (statt *lapjo tog taška*), in der Mehrzahl Infinitive, z. B. *skocys* „springen“, *lapaś* „fangen“, selten Modalverben, z. B. *co* „will“ (3. Pers. Sg.). In der Vielzahl der Interviews wurden z. B. finite Formen des Hilfsverbs *byś* „sein“, vgl. *ptašk jo aber höher* in der Verbindung mit deutschen Lexemen verwendet und Sätze des Typs *ta kecka will, ta kecka springt, ta kecka will den Vogel fressen, ten ptašk fangen* oder *ta kecka sejži na Mauer* konstruiert.

Ähnlich stellten sich die Ergebnisse nach MZP2 dar, wonach eine Anwendung der genannten Bewertungskriterien hinfällig wurde. Die allgemeine Aufgabenbewältigung konnte nicht bewertet werden, da die auf den Bildern dargestellten Szenen nicht thematisiert, sondern lediglich

Tiere und Dinge benannt wurden (auch das häufig nicht auf S/W, sondern auf Deutsch). In der Mehrzahl der Interviews konnten korrekte Sätze nur mit Hilfestellung de\_rs Interviewer\_in gebildet bzw. sinnvoll ergänzt werden. Antworten auf entsprechende Impulse usw. erfolgten zu MZP2 umfassender als zu MZP1. Auch die Bewältigung der Gesprächssituation, d. h. das Gesprächsverhalten und die Sprechweise – hier insbesondere die Sprechbereitschaft – waren zwar zu MZP2 besser ausgeprägt, konnten jedoch auf Grundlage des Auswertungsbogens nicht bewertet werden, da eine Kontinuität und Flüssigkeit des Sprechens sowie Deutlichkeit der Aussprache nur bei wenigen Proband\_innen (hier jedoch insbesondere aus dem Spracherwerbstyp SaZ) ausgeprägt war.

Ebenso konnten der (korrekte) Kasus-Gebrauch von Substantiven, der verbale Wortschatz und die Verankerung von Verbformen sowie eine Verwendung von Tempusformen nur in Ansätzen dokumentiert werden. Insbesondere zu MZP2 ist positiv aufgefallen, dass in einzelnen Fällen eine Satzverknüpfung (hier: Verbindung von Wortgruppen bzw. Satzverbindung unter Verwendung der koordinierenden Konjunktion *a* („und“)) bzw. eine Verknüpfung von Satzteilen angestrebt wurde, z. B. *Kócka wiži ptašk [sic!] a [...]*, („Die Katze sieht den Vogel und [...]“), *Ptašk spiwa a tam kócka [...]*, („Der Vogel singt und dort die Katze ...“).

## **Fazit**

Die Auswertung der Ergebnisse des Tests SK-SS erwies sich bereits nach MZP1 insofern als problematisch, als dass die vorab definierten Kriterien, wie z. B. die Bewertung des allgemeinen Gesprächsverhaltens, die Analyse der Verwendung von Verben und Substantiven sowie die Satzverknüpfung nicht vorgenommen werden konnten. Zur Bildergeschichte äußerten sich sowohl SaZ- als auch SaF-SuS nur bruchstückhaft, d. h. unter Verwendung einzelner isolierter Lexeme. *Narrative Kompetenz*, d. h. die durch Erziehung vermittelte Fähigkeit, Geschichten verstehen, produzieren und erzählen zu können, war im S/W bei den SuS nicht vorhanden. Die auf den Bildern dargestellten Ereignisse oder auch eigene Erfahrungen konnten sie nicht durch entsprechende s/w Erzählstrukturen wiedergeben.

Nach Analyse der zu MZP2 erstellten 130 Audiodateien hatte sich die bereits nach MZP1 getroffene Feststellung bestätigt, dass eine Anwendung der im 10-seitigen Auswertungsbogen angegebenen Bewertungskriterien nicht sinnvoll war. Zwar hatte sich die Sprechbereitschaft der Proband\_innen erhöht, jedoch war eine Führung von Interviews ohne Hilfestellungen de\_rs Interviewer\_in durchweg unmöglich, da narrative Kompetenzen auch zu MZP2 nur in Ansätzen



vorhanden waren. Strukturierte und komplexe Äußerungsstrukturen konnten nur in Einzelfällen, hier ausschließlich bei SaZ-SuS, nachgewiesen werden. Das Erreichen der im Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan S/W für die Jahrgangsstufen 5/6 formulierten Ziele, u. a.: „Sie [=die Schüler\_innen] verwenden Zeit- und Aspektmarkierung des finiten Verbs sicherer und befolgen zunehmend die morphologischen Regeln in Bezug auf häufig vorkommende Verben [...]“ (ABC 2010, S. 21) konnte durch die Interviews nicht bestätigt werden.

### **3.2.6 Der Test SK-SP für F1/F2/F5/F6/HF1/HF4/L1**

#### **Das Instrument und die Durchführung der Erhebung**

Für die Sprachstandserhebung mittels der Profilanalyse ist eine aussagekräftige Sprachprobe der SuS notwendig. Der für die Untersuchung ausgewählte Sprechanlass war ein farbenfrohes Klassenbild, auf dem eine authentische und altersgerechte schulische Alltagssituation der Kinder dargestellt war, eine Projektarbeit zu naturwissenschaftlichen Themen. Auf dieser Grundlage sollten die SuS Dinge, Personen sowie Handlungen benennen bzw. beschreiben, die ihren eigenen schulischen Erfahrungen entsprachen.

Die Impulse zur Einleitung der Interviews sind folgendermaßen formuliert worden: *Na wobrazu wiziš řědownju. Pšosym powědaj mě wšyknó, což se how na wobrazu stawa!* („Auf dem Bild siehst du eine Klasse. Bitte erzähle mir alles, was auf diesem Bild passiert“). In den „Leitfaden zur Gesprächsführung“ waren darüber hinaus Fragen integriert worden, die zu erwartende Äußerungssequenzen hinterfragten bzw. diese sprachlich erweitern sollten. Dies waren u. a.: „Was denkst du, welches Fach unterrichtet wird?“, „Was siehst du auf der Tafel?“, „Womit beschäftigen sich die Schüler\_innen?“ und abschließend „Hast du mir alles erzählt oder haben wir noch etwas vergessen?“.

Die geführten Interviews wurden aufgezeichnet. Für jede\_n Schüler\_in liegen diese in deutscher und in s/w Sprache in Form von Audiodateien vor. Das Materialkorpus für die Auswertung des Tests SK-SP umfasst nach MZP1 und MZP2 somit ca. 540 Audiodateien.

## **Bewertungskriterien und Auswertung**

Die Auswertung erfolgte auf Grundlage des Sprachprofilbogens für die Grundschule nach Griebhaber (2009) für die in deutscher Sprache geführten Interviews sowie des für das S/W erarbeiteten Sprachprofilbogens von Werner/Schulz (2014). Im Rahmen des vereinfachten Verfahrens war es laut Griebhaber legitim, den Profilbogen bereits während der Erhebungsgespräche auszufüllen, was jedoch von den Evaluator\_innen weder zu MZP1 noch zu MZP2 getan worden ist. Vielmehr wurde entschieden, den Auswertungsbogen separat und außerhalb der Interviewsituation auszufüllen, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen.

Die Bewertungskriterien beruhen auf der Beschreibung von insgesamt fünf Niveaustufen in der Verwendung syntaktischer Strukturen (Stufe 0 bis Stufe 4). Die Stufe 0 entsprach bruchstückhaften Äußerungen, d. h. der Nennung einzelner Lexeme ohne syntaktische Verknüpfung. Mit Stufe 1 wurden einfache prototypische Fügungen bzw. Protosätze bewertet, bei denen das finite Verb in einfachen Äußerungen eingebunden wurde. Auf Stufe 2 erfolgte bereits eine Separierung finiter und infiniter Verbteile, bspw. von Perfektformen oder der Kombination von Modalverb + Vollverb. Die Stufen 3 und 4 wurden für differenzierte syntaktische Einheiten verwendet, bei denen das Subjekt nach finitem Verb bzw. Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung Anwendung fanden. Hier sollten z. B. im S/W die Kongruenz und Rektion korrekt sowie auch Dualformen und/oder Supinum verwendet werden.

Da von den Interviews sowie von den Auswertungsbögen Parallelversionen für das Deutsche und S/W vorlagen, war somit ein direkter Vergleich des Sprachstandes in beiden Sprachen möglich.

## **Ergebnisse**

Die Auswertung der geführten Interviews zeigte bereits nach MZP1, dass sich der Sprachstand der SuS im Deutschen signifikant vom Sprachstand im S/W unterscheidet, was durch die Ergebnisse in MZP2 bestätigt wurde.

In den in deutscher Sprache durchgeführten Tests erreichten die Proband\_innen folgende Profilstufen:

Spracherwerbstyp	Profilstufe Mittelwert MZP1	Profilstufe Mittelwert MZP2
SaF	2,8	3,2
SaX	2,8	3,1
SaZ	2,9	3,3
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>(2,8 von 4)</b>	<b>(3,2 von 4)</b>

Tabelle 8

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:

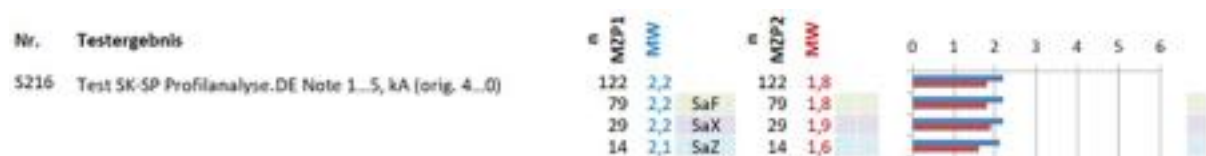


Abbildung 10, Mittelwerte der auf die Notenskala umgerechneten Testergebnisse

Demnach stellten sich die Mittelwerte der einzelnen Spracherwerbstypen als homogen dar und Leistungszuwächse zwischen MZP1 und MZP2 fanden in allen Gruppen gleichermaßen statt.

Ein grundlegend anderes Bild als im S/W zeigte sich nach Analyse der in deutscher Sprache geführten Interviews. Die SuS verwenden im Deutschen sowohl hypotaktische und als auch parataktische syntaktische Konstruktionen und beherrschen Rektion, Kasusverwendung und Kongruenz zumeist sicher, z. B. „Sie sind im Klassenraum und machen höchstwahrscheinlich Bio, weil da sehr viel mit Pflanzen und Tieren ist [...]“; Verwendung des Genitivs korrekt: „Er schreibt etwas über das Aussehen des Fischskeletts [...]“, „Er beschäftigt sich mit dem Knochen eines Fisches [...]“, mit komplexen Strukturen: „Ich sehe eine Klasse, also einen Klassenraum, ich glaube Biologieraum, wo gerade eine Lehrerin hineinkommt [...]“; „[...] sie entdecken Pflanzen und schauen sich diese richtig an [...]“; „Also das ist eine Schulklasse, wo die halt Experimente und Projekte durchführen [...]“.

Die Verwendung von Konjunktivformen ist mehrfach belegt, z. B. „ich würde Sachkunde sagen“, „die beschäftigen sich mit Lebewesen, die auf dem Wasser schwimmen, würde ich sagen“, „es könnte sein, dass das so ein Tiertag oder Haustiertag ist“; ebenso Passivkonstruktionen, z. B. „sie wurden in Gruppen eingeteilt“, „da wurde ein Frosch aufgemalt“. Der Wortschatz

ist stilistisch differenziert ausgeprägt vgl. „sie betrachten ein Bild“, „ein Aquarium, das sie inspizieren sollen“, „sie schauen“, „sie sehen“, „sie trägt ein Gefäß“; darüber hinaus finden mehrfach auch umgangssprachliche Lexeme oder Konstruktionen Verwendung, z. B. „die gucken“ sowie „die tun schreiben“, nur in Einzelfällen unkorrekte Verbformen, z. B. „er \*fässt das an“. Wortbildungsmodelle variieren; d. h. Komposita werden mehrfach genannt, z. B. „Reagenzglas“, „Wäscheklammern“, „Fischskelett“, „Unterrichtsfach“, „Lebewesen“, „Regentropfen“, „Tiermodelle“, „Tierverhaltensweisen“ usw. und kreative Wortbildungen, z. B. „eine Modellente“. Adjektive und Partizipien werden verwendet, obgleich selten: „ein ausgestopfter Biber“, „ein künstlicher Biber“. Lexik fremder Herkunft ist semantisch nicht durchweg gefestigt, so wird z. B. das Mikroskop u. a. als *Teleskop* bezeichnet. Die Pluralbildung „die Aquarien“ erfolgt mehrfach korrekt, in Einzelfällen nicht: „\*die Aquariums“.

Die sprachliche Flexibilität im Deutschen zeigt sich u. a. in der Äußerung von Vermutungen bzw. hypothetischen Aussagen, z. B. „Entweder beschreibt er das Fischskelett oder er schreibt etwas auf“, „Ich nehme an, dass [...]“, „Ich gehe davon aus, dass sie [...]“, „Alle Kinder arbeiten fleißig und sehen sehr glücklich aus“, „Sie sollen wahrscheinlich aufschreiben, was sich am Teich befindet“ bzw. in subjektiven Bewertungen der dargestellten Situation, u. a.: „keines der Kinder sitzt alleine und fühlt sich einsam“, „das soll auch für die Gemeinschaft helfen“, „sie sitzen in Gruppen und machen alles gemeinsam“, „sie gehen gründlicher hinein und versuchen sich dort hineinzusetzen“ oder auch „Es sieht alles unordentlich aus“, „Ich glaube, das Kind langweilt sich“.

In den in s/w Sprache durchgeführten Tests erreichten die Proband\_innen folgende Profilstufen:

Spracherwerbstyp	Profilstufe Mittelwert MZP1	Profilstufe Mittelwert MZP2
SaF	0,1	0,7
SaX	0,3	0,8
SaZ	1,0	1,6
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>0,3 (von 4)</b>	<b>0,8 (von 4)</b>

Tabelle 9

Hier zeigte sich, dass zu MZP1 die Mehrzahl aller Proband\_innen auf Stufe 0 einzuordnen war, da sie nominale Syntagmen ohne Verb verwendeten. Während die Mehrzahl der SuS in den in

deutscher Sprache geführten Interviews komplexe syntaktische Strukturen verwendete und somit Stufen 2 bzw. 3 erreichen (in Einzelfällen Stufe 4), wurden auf S/W zumeist isolierte Wörter und bruchstückhafte Äußerungen sprachlich realisiert. Nur in Einzelfällen wird im S/W die Stufe 2 erreicht, der entsprechend einfache und prototypische Sätze des Typs *to jo rědownja* „das ist eine Klasse“; *to jo ceptarka* „das ist die Lehrerin“; *wuknik pišo* „der Schüler schreibt“ in den Interviews geäußert werden. Fast durchgängig beschrieben sowohl SaF- als auch SaZ-SuS die auf dem Bild dargestellte Szene mithilfe isolierter Lexeme, zumeist mit Substantiven, z. B. *žaba, ceptarka, wuknik, tofla, ryba*. Verbaler Wortschatz beschränkte sich auf die Verwendung der 3. Person Singular des Hilfsverbs *byś* „sein“, z. B. *to jo tofla* „das ist (eine) Tafel“. Adjektive und Adverbien konnten nur selten dokumentiert werden, z. B. *ceptarske blido* (und bei Nachfrage durch den Interviewer), zumeist handelte es sich hierbei um Farbbezeichnungen der auf dem Bild dargestellten Schultaschen *zelene* „grün“, *módre* „blau“ und *cerwjone* „rot“. Eine verbale syntaktische Verankerung bzw. Satzverknüpfungen fand zu MZP1 nicht statt, verbesserte sich jedoch zu MZP2 leicht, indem mehrfach prototypische Sätze verwendet werden, auch von SaF-SuS: *To jo tofla, To jo rědowanja, Napšawo jo regal, Ja wižim wjele žiši, Na bliže su knigly*. Häufig wurden Lexeme beider Sprachen vermischt, z. B.: *žaba auf tofli*, auch in Sätzen: *Die Kinder haben mit der krida die tofla angemalt*.

In den auf S/W geführten Interviews wurde von einigen Proband\_innen bereits vorab Nichtwissen artikuliert, z. B. „Oje, das kann schwierig werden“, „Muss das sein?“ oder auch „Nein, nicht wirklich!“. Im Laufe der Interviews wiederholte sich die Feststellung: „Ach, auf Englisch wüsste ich das!“ bzw. wurden im Kontext einzelne englische Lexeme genannt. Die verwendeten syntaktischen Strukturen sind stereotyp: *To jo tofla, to jo krida, to jo blido*. Inkorrekt war: *To jest [...]*, ebenso die unflektierte Verwendung von Verben: *[wuknik] pisaś*. Kongruenz und Rektion waren mehrfach fehlerhaft, u. a.: *Žiši \*jo w šuli, žowčo ma \*ryba, to \*su ryba w \*akwarium, to \*su žaba na \*toflu, ja wižim \*ceptarka, to jo \*regala*.

Geringfügige Leistungszuwächse in Bezug auf komplexere syntaktische Strukturen wurden zu MZP2 festgestellt, hier näherte sich die Mehrzahl der Proband\_innen der Profilstufe 1, indem Protosätze protokolliert werden konnten, u. a.: *Na wobrazu ja wižim žiši, Na regalu \*stoji knigly, Na \*wobraz ja wižim žiši, Napšawo jo regal, Nalěwo jo žowčo z \*akwarium* (Hilfestellung) *akwariumom., Woni gotuju nadawki, To jo rědowanja a woni glědaju na [...] na [...] Was heißt Tiere auf Sorbisch? Ich kenne die alle nicht auf Sorbisch, usw.*

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:



Abbildung 11, Mittelwerte der auf die Notenskala umgerechneten Testergebnisse

## Fazit

Die Auswertung zeigt signifikante Unterschiede bezüglich des Sprachstandes der SuS im Deutschen und S/W. Narrative Kompetenzen sind im Deutschen ausgeprägt und die SuS verfügen über einen altersspezifischen und differenziert entwickelten Wortschatz. Syntaktische Gefüge sind komplex und variieren. Im S/W sind narrative Kompetenzen hingegen *nur ansatzweise* ausgeprägt, was mit den Ergebnissen des Tests SK-SS korrespondiert.

### 3.2.7 Die Tests TA-SW sowie TA-DE für F3/HF3/L1

#### Das Instrument und die Durchführung der Erhebung

Der Test TA-SW in S/W und der parallelen Textversion TA-DE in deutscher Sprache ist im nichtsprachlichen Bereich angesiedelt und untersucht die mathematischen Kompetenzen von Schüler\_innen. Die Erarbeitung des Instruments erfolgte auf Grundlage der „Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich“, den Beschlüssen der Kultusminister\_innenkonferenz vom 15.10.2004 (KMK 2005). Diesen entsprechend sind bei der Konzipierung des Fragebogens *Allgemeine mathematische Kompetenzen*, d. h. inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen wie z. B. Problemlösen, Argumentieren oder Kommunizieren sowie Kompetenzen u. a. aus den Bereichen Zahlen und Operationen, Raum und Form oder Größen und Messen in die Erarbeitung der Fragen bzw. der Fragekomplexe eingeflossen. Auf Grundlage des dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vorgelegten Gutachtens von Prof. Dr. Olaf Köller (IPN Kiel) ist der Fragebogen nochmals überarbeitet und um einen 6. Fragekomplex aus dem Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen (hier: Problemlösen und Kommunizieren) erweitert worden. Ein von de\_rm Gutachter\_in im o. g. Schreiben vorgeschlagener 45-minütiger Test fand im Rahmen der durchgeführten Erhebung keine Anwendung, da im Zusammenhang mit Forschungsfrage HF3 der Hypothese nachgegangen werden sollte, ob die am BiliSFU teilnehmenden SuS, in dem S/W als Unterrichtssprache verwendet wird, bessere Lernergebnisse erreichen als eine auf Deutsch unterrichtete Vergleichsgruppe.

Der zweiseitige Fragebogen umfasste nach nochmaliger Überarbeitung insgesamt sechs Aufgaben, die bei der Erhebung in den Lerngruppen den SuS zunächst einzeln auf S/W vorgelesen wurden. Der Konzeption entsprechend wurden sie nur dann wiederholt, wenn sie akustisch nicht verstanden wurden. Danach erfolgte abschnittsweise die individuelle Beantwortung der einzelnen Fragen durch die SuS. Die vorab veranschlagte Zeit für die Erhebung von ca. zehn Minuten erwies sich in der Praxis als unzureichend, weshalb den Proband\_innen ca. 20 Minuten für die Beantwortung der Fragen zugestanden wurde.

### **Bewertungskriterien und Auswertung**

Für die korrekte Beantwortung der insgesamt sechs Aufgaben konnten sechs Punkte erreicht werden. Den vorab definierten Bewertungskriterien entsprechend wurde bei den drei Fragen (hier: Fragen Nr. 1, 3 und 4) die Punkte für das Ankreuzen der korrekten Antwort im Multiple-Choice-Verfahren (Antwort-Wahl-Verfahren aus vier vorgegebenen Möglichkeiten) und bei drei Fragekomplexen (hier: Frage Nr. 2 mit vier Aufgabenstellungen und anschließender Auswahlfrage sowie Fragekomplexe Nr. 5 und 6 mit Rechenaufgabe sowie einem Freifeld zur Antwortbegründung) vergeben. Die drei Fragekomplexe wurden nur dann als richtig gewertet, wenn *alle* Teilaufgaben korrekt beantwortet wurden. Bei den in S/W durchgeführten Tests stand die Sach-/Fachleistung im Mittelpunkt, weshalb die Bewertung den didaktischen Prinzipien des BiliSFU folgend bei den Textfeldern unabhängig von der Sprachauswahl (S/W oder Deutsch) vorgenommen wurde.

Die Auswertung beider Tests erfolgte durch Auszählung der Fragebögen, differenziert nach Sprachen, Jahrgangsstufe sowie Spracherwerbstyp (SaZ bzw. SaF) sowie Unterrichtsstatus (Teilnahme am BiliSFU).

### **Ergebnisse**

Das Materialkorpus umfasste nach MZP1 insgesamt 166 ausgefüllte Fragebögen. Diese unterteilen sich in 76 Fragebögen des Tests TA-SW (S/W) sowie 90 Fragebögen des Tests TA-DE der deutschen Vergleichsgruppen. Sie wurden an sechs Grundschulen mit BiliSFU (hier: Witaj-Unterricht) sowie in der 5. Jahrgangsstufe des Niedersorbischen Gymnasiums in Cottbus durchgeführt.

Zu MZP2 wurden nochmals 68 Fragebögen des Tests TA-SW ausgewertet sowie 34 Vergleichsarbeiten TA-DE hinzugezogen. Die Ergebnisse stellten sich wie folgt dar:

Spracherwerbstyp	TA-SW · Mittelwert MZP1	TA-SW · Mittelwert MZP2
SaF	1,0	3,3
SaX	2,1	1,9
SaZ	2,4	4,4
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>1,7 (von 6)</b>	<b>3,1 (von 6)</b>

Tabelle 10

Auf die Notenskala umgerechnet stellen sich die o. g. Ergebnisse grafisch dar:



Abbildung 12, Mittelwerte der auf die Notenskala umgerechneten Testergebnisse

Der Vergleich mit den in deutscher Sprache durchgeführten Tests ergab folgende Werte:

Spracherwerbstyp	TA-DE Mittelwert MZP1	TA-DE Mittelwert MZP2
<b>Mittelwert insgesamt</b>	<b>3,3 (von 6)</b>	<b>3,9 (von 6)</b>

Tabelle 11

Aufgrund des Sprachstands im S/W konnte insbesondere zu MZP1 nicht davon ausgegangen werden, dass das Verständnis der Aufgabenstellung gesichert war, was für die korrekte Bearbeitung der Aufgabe eine Voraussetzung gewesen wäre. Die statistische Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass in den in deutscher Sprache durchgeführten Tests zur Untersuchung mathematischer Kompetenzen höhere Werte und demzufolge bessere Ergebnisse erzielt werden. Bei den in s/w Sprache durchgeführten Tests erreichten diejenigen Proband\_innen die besten Ergebnisse, für die Sorbisch Zweitsprache ist (SaZ) und die darüber hinaus am BiliSFU teilnehmen. Bei dieser Gruppe war auch der Leistungszuwachs von MZP1 zu MZP2 signifikant. Proband\_innen, die am SaF-Unterricht teilnehmen, erreichten zu MZP1 die niedrigsten Werte, da mathematische Kompetenzen und Verstehensleistungen im Zusammenhang mit Re-



chenaufgaben in der Fremdsprache in dieser Unterrichtsform entsprechend der Rahmenlehrpläne kaum gefordert werden. Umso überraschender war der zu MZP2 erreichte Mittelwert in Höhe von 3,3.

Die Hypothese, dass Schüler\_innen, die am bilingualen Sach-Fachunterricht teilnehmen, bessere Lernergebnisse erbringen als die deutsche Vergleichsgruppe, konnte nach MZP1 *nicht* bestätigt werden. Allerdings lag der nach MZP2 erreichte Mittelwert der SaZ-Gruppe über dem der deutschen Vergleichsgruppe, was aber vermutlich damit zu tun hat, dass hier zahlreiche Hilfestellungen gegeben worden sind. In dem auf S/W durchgeführten Test TA-SW erreichte zu MZP1 keiner der insges. 76 Proband\_innen die volle Punktzahl von sechs, in der deutschen Vergleichsgruppe von 90 Proband\_innen hingegen wurde dieser sechs Mal erreicht. Insgesamt fünf SuS erreichten in der s/w Gruppe der Proband\_innen den Punktwert 5, in der deutschen Vergleichsgruppe 14. Allerdings geht die Hypothese von zweisprachigen Proband\_innen mit ausgeprägten narrativen Kompetenzen in beiden Sprachen aus. Zu MZP2 erreichten bei den in s/w Sprache durchgeführten Tests insgesamt neun SuS die Höchstpunktzahl von 6.

Eine detaillierte Analyse der einzelnen sechs Fragen bzw. Fragekomplexe des Fragebogens zeigt, dass Schüler\_innen, die in Mathematik auf S/W unterrichtet werden, überdurchschnittlich hohe Werte in Beantwortung des Fragekomplexes Nr. 2 erreichten. In dieser Aufgabe sollten lexikalisierte Ziffernkodierungen (im vierstelligen Zahlenbereich) sprachlich verstanden, kognitiv verarbeitet und im Fragebogen numerisch aufgeschrieben werden. Abschließend musste die Frage nach der höchsten der insgesamt vier Zahlen beantwortet werden. Diese Frage (Nr. 2) erreichte die höchsten prozentualen Werte und wurde beim Test TA-SW bereits zu MZP1 von 38 der insges. 76 SuS korrekt beantwortet, was einem Anteil von 50% ausmacht. Die niedrigsten Werte korrekter Antworten erreichten die SuS bei den Fragekomplexen Nr. 5 (5x korrekt) und Nr. 6 (2x korrekt), hingegen wurde insgesamt 18x vermerkt, dass die Aufgabenstellungen nicht verstanden worden sind.

## **Fazit**

Schüler\_innen, die am BiliSFU teilnehmen, können demnach auch auf S/W gut zählen sowie Zahlen und Zahlenreihenfolgen lexikalisieren, verfügen jedoch nicht über bessere mathematische Kompetenzen. Diese These wird bestärkt durch Ergebnisse der ONB, da sich auch dabei zeigte, dass sich die sprachliche Bewältigung auf S/W formulierter mathematischer Sachverhalte in der Unterrichtspraxis und die Kommunikation der Ergebnisse als problematisch darstellten. Einzelne Zahlen und mathematische Terminologie konnte auf S/W wiederholt werden;

die sprachliche Bewältigung komplexer Sachverhalte und Zusammenhänge bereitete den SuS jedoch Probleme und konnte ohne umfangreiche Hilfestellungen nicht realisiert werden. Unterrichtsmaterialien in S/W, z. B. für Mathematik die auch visuell ansprechende Reihe „Drogilicenza“ sind vorhanden, können aufgrund des unzureichenden Sprachstandes der Schüler\_innen in der schulischen Praxis nicht effektiv genutzt werden.

### 3.2.8 Zusammenfassung für F1-F6/HF3/L1

Für die statistische Auswertung und graphische Darstellung der Ergebnisse aller im Kapitel 3.2 beschriebenen Sprachtests wurden diese entsprechend des für das Land Brandenburg gültigen Schlüssels (vgl. **Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung)** vom 21. Juli 2011, (Abl. MBS/11, [Nr. 5], S. 215), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 26. Februar 2013, (Abl. MBS/13, [Nr. 6], S. 175) berechnet.

Daraus ergab sich folgende Darstellung der Ergebnisse der Sprachtests nach MZP1:

S202	Stufe 3..6	161	4.6	0.5	0	0	0.6	39.8	59.6	0	
S203	SaF: 1, SaX: 2, SaZ: 3	161	1.4	0.7	70.2	19.9	9.9	0	0	0	
S204	Mädchen: 1, Junge: 2	160	1.4	0.5	62.5	37.5	0	0	0	0	
S206	Test SK-SF Sachtext Note 1..6, kA (orig. 7..0)	153	3.1	1.4	13.7	26.1	29.4	9.2	15	6.5	
S208	Test LV Leseverständnis Note 1..6, kA (orig. 10..1)	140	3.2	1	2.9	17.9	49.3	16.4	10.7	2.9	
S210	Test SK-S C-Test Note 1..6, kA (orig. 100..1)	150	5.3	0.7	0	0	1.3	12	40	46.7	
S212	Test TA-SW Mathe Note 1..6, kA (orig. 6..0)	75	4.3	1.4	5.3	6.7	13.3	25.3	28	21.3	
S214	Test SK-SP Profilanalyse-SW Note 1..5, kA (orig. 4..0)	122	4.7	0.5	0	0	2.5	20.5	77	0	
S216	Test SK-SP Profilanalyse.DE Note 1..5, kA (orig. 4..0)	122	2.2	0.5	1.6	77.9	19.7	0.8	0	0	
S218	Test LK Lesekompetenz Note 1..6, kA (wie orig.)	122	3.7	0.8	0	3.3	36.9	41.8	18	0	

Abbildung 13, MZP1 (hier einmalig mit Angabe Jahrgangsstufe und Geschlecht der Grundgesamtheit)

S203	SaF: 1, SaX: 2, SaZ: 3	161	1,4	0,7	70,2	19,9	9,9	0	0	0	
+	SaF.X.Z : SaF	113	1,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaX	32	2,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaZ	16	3,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	
S204	Mädchen: 1, Junge: 2	160	1,4	0,5	62,5	37,5	0	0	0	0	
+	SaF.X.Z : SaF	113	1,4	0,5	62,8	37,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaX	32	1,4	0,5	59,4	40,6	0,0	0,0	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaZ	15	1,3	0,5	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	
S206	Test SK-SF Sachtext Note 1...6, kA (orig. 7...0)	153	3,1	1,4	13,7	26,1	29,4	9,2	15	6,5	
+	SaF.X.Z : SaF	105	3,2	1,4	9,5	25,7	28,6	10,5	18,1	7,6	
+	SaF.X.Z : SaX	32	2,8	1,4	18,8	28,1	31,3	6,3	9,4	6,3	
+	SaF.X.Z : SaZ	16	2,3	1,2	31,3	25,0	31,3	6,3	6,3	0,0	
S208	Test LV Leseverständnis Note 1...6, kA (orig. 10...1)	140	3,2	1	2,9	17,9	49,3	16,4	10,7	2,9	
+	SaF.X.Z : SaF	93	3,4	1,1	1,1	21,5	40,9	16,1	16,1	4,3	
+	SaF.X.Z : SaX	32	2,9	0,7	6,3	12,5	65,6	15,6	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaZ	15	3,0	0,7	6,7	6,7	66,7	20,0	0,0	0,0	
S210	Test SK-S C-Test Note 1...6, kA (orig. 100...1)	150	5,3	0,7	0	0	1,3	12	40	46,7	
+	SaF.X.Z : SaF	102	5,6	0,6	0,0	0,0	0,0	3,9	33,3	62,7	
+	SaF.X.Z : SaX	32	4,7	0,6	0,0	0,0	3,1	31,3	59,4	6,3	
+	SaF.X.Z : SaZ	16	4,9	0,9	0,0	0,0	6,3	25,0	43,8	25,0	
S212	Test TA-SW Mathe Note 1...6, kA (orig. 6...0)	75	4,3	1,4	5,3	6,7	13,3	25,3	28	21,3	
+	SaF.X.Z : SaF	28	5,0	1,0	0,0	0,0	7,1	25,0	28,6	39,3	
+	SaF.X.Z : SaX	31	4,0	1,3	3,2	12,9	22,6	16,1	35,5	9,7	
+	SaF.X.Z : SaZ	16	3,6	1,6	18,8	6,3	6,3	43,8	12,5	12,5	
S214	Test SK-SP Profilanalyse.SW Note 1...5, kA (orig. 4...0)	122	4,7	0,5	0	0	2,5	20,5	77	0	
+	SaF.X.Z : SaF	79	4,9	0,3	0,0	0,0	0,0	11,4	88,6	0,0	
+	SaF.X.Z : SaX	29	4,7	0,4	0,0	0,0	0,0	27,6	72,4	0,0	
+	SaF.X.Z : SaZ	14	4,0	0,7	0,0	0,0	21,4	57,1	21,4	0,0	
S216	Test SK-SP Profilanalyse.DE Note 1...5, kA (orig. 4...0)	122	2,2	0,5	1,6	77,9	19,7	0,8	0	0	
+	SaF.X.Z : SaF	79	2,2	0,4	0,0	79,7	19,0	1,3	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaX	29	2,2	0,4	0,0	79,3	20,7	0,0	0,0	0,0	
+	SaF.X.Z : SaZ	14	2,1	0,6	14,3	64,3	21,4	0,0	0,0	0,0	
S218	Test LK Lesekompetenz Note 1...6, kA (wie orig.)	122	3,7	0,8	0	3,3	36,9	41,8	18	0	
+	SaF.X.Z : SaF	79	3,9	0,8	0,0	1,3	34,2	39,2	25,3	0,0	
+	SaF.X.Z : SaX	29	3,5	0,6	0,0	0,0	51,7	44,8	3,4	0,0	
+	SaF.X.Z : SaZ	14	3,4	0,9	0,0	23,4	21,4	50,0	7,1	0,0	

Abbildung 14, MZP1 mit Aufgliederung nach SaF, SaX, SaZ

Dies ist die Darstellung der Ergebnisse der Sprachtests nach MZP2:

S203	SaF: 1, SaX: 2, SaZ: 3	132	1,5	0,7	65,2	24,2	10,6	0	0	0	
S206	Test SK-SF Sachtext Note 1...6, kA (orig. 7...0)	131	1,8	1,1	55	21,4	15,3	5,3	1,5	1,5	
S208	Test LV Leseverständnis Note 1...6, kA (orig. 10...1)	131	1,6	0,8	55	29,8	13,7	1,5	0	0	
S210	Test SK-S C-Test Note 1...6, kA (orig. 100...1)	131	4,7	1	0	1,5	9,2	31,3	35,1	22,9	
S212	Test TA-SW Mathe Note 1...6, kA (orig. 6...0)	70	3	1,9	32,9	18,6	11,4	2,9	17,1	17,1	
S214	Test SK-SP Profilanalyse.SW Note 1...5, kA (orig. 4...0)	122	4,2	0,9	0	0,8	27	23,8	48,4	0	
S216	Test SK-SP Profilanalyse.DE Note 1...5, kA (orig. 4...0)	122	1,8	0,5	21,3	74,6	4,1	0	0	0	
S218	Test LK Lesekompetenz Note 1...6, kA (wie orig.)	122	3,2	0,9	0,8	21,3	44,3	25,4	7,4	0,8	

Abbildung 15, MZP2

S203	SaF: 1, SaX: 2, SaZ: 3	132	1,5	0,7	65,2	24,2	10,6	0	0	0	
++	SaF.X.Z : SaF	86	1,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaX	32	2,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	3,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	
S206	Test SK-SF Sachtext Note 1...6, kA (orig. 7...0)	131	1,8	1,1	55	21,4	15,3	5,3	1,5	1,5	
++	SaF.X.Z : SaF	85	1,7	1,0	60,0	18,8	12,9	8,2	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaX	32	2,2	1,4	40,6	34,4	12,5	0,0	6,3	6,3	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	1,8	0,9	57,1	7,1	35,7	0,0	0,0	0,0	
S208	Test LV Leseverständnis Note 1...6, kA (orig. 10...1)	131	1,6	0,8	55	29,8	13,7	1,5	0	0	
++	SaF.X.Z : SaF	85	1,4	0,7	67,1	23,5	8,2	1,2	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaX	32	1,8	0,7	34,4	46,9	18,8	0,0	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	2,2	0,9	28,6	28,6	35,7	7,1	0,0	0,0	
S210	Test SK-5 C-Test Note 1...6, kA (orig. 100...1)	131	4,7	1	0	1,5	9,2	31,3	35,1	22,9	
++	SaF.X.Z : SaF	85	5,0	0,9	0,0	1,2	3,5	22,4	42,4	30,6	
++	SaF.X.Z : SaX	32	4,1	0,7	0,0	0,0	15,6	62,5	18,8	3,1	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	4,3	1,3	0,0	7,1	28,6	14,3	28,6	21,4	
S212	Test TA-SW Mathe Note 1...6, kA (orig. 6...0)	70	3	1,9	32,9	18,6	11,4	2,9	17,1	17,1	
++	SaF.X.Z : SaF	26	1,9	1,7	65,4	19,2	0,0	0,0	3,8	11,5	
++	SaF.X.Z : SaX	30	4,1	1,6	3,3	23,3	13,3	3,3	33,3	23,3	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	2,9	1,8	35,7	7,1	28,6	7,1	7,1	14,3	
S214	Test SK-SP Profilanalyse.SW Note 1...5, kA (orig. 4...0)	122	4,2	0,9	0	0,8	27	23,8	48,4	0	
++	SaF.X.Z : SaF	79	4,3	0,8	0,0	0,0	22,8	20,3	57,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaX	29	4,2	0,8	0,0	0,0	24,1	34,5	41,4	0,0	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	3,4	0,8	0,0	7,1	57,1	21,4	14,3	0,0	
S216	Test SK-SP Profilanalyse.DE Note 1...5, kA (orig. 4...0)	122	1,8	0,5	21,3	74,6	4,1	0	0	0	
++	SaF.X.Z : SaF	79	1,8	0,5	20,3	74,7	5,1	0,0	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaX	29	1,9	0,4	17,2	79,3	3,4	0,0	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	1,6	0,5	35,7	64,3	0,0	0,0	0,0	0,0	
S218	Test LK Lesekompetenz Note 1...6, kA (wie orig.)	122	3,2	0,9	0,8	21,3	44,3	25,4	7,4	0,8	
++	SaF.X.Z : SaF	79	3,4	0,9	0,0	15,2	46,8	25,3	11,4	1,3	
++	SaF.X.Z : SaX	29	2,9	0,7	0,0	34,5	44,8	20,7	0,0	0,0	
++	SaF.X.Z : SaZ	14	2,9	1,0	7,1	28,6	28,6	35,7	0,0	0,0	

Abbildung 16, MZP2 mit Aufgliederung nach SaF, SaX, SaZ

In Beantwortung der Forschungsfrage F4 nach effektivem S/W-Unterricht in heterogenen Lerngruppen können folgende Aussagen getroffen werden:

1. Die erreichten Werte der in heterogenen Lerngruppen unterrichteten SaX-SuS waren nur geringfügig höher als die der SaF-SuS, lagen jedoch oft deutlich unter denen der SaZ-SuS. Dies weckt Zweifel an der Kompatibilität der Spracherwerbstypen SaZ und SaF in Bezug auf gemeinsame Lerngruppen.
2. Die Aussagen der Lehrkräfte bestätigen, dass heterogene Lerngruppen wenig effektiv sind und eher als Nachteil angesehen werden. Der einzige Vorteil bestehe in der Möglichkeit der Anwendung und Variierung von Sozialformen, bspw. der Gruppenarbeit, wie die Freitextangaben belegen (Abb. 17).



**Frage: L052 Jahrgangübergreifender Sorbisch/Wendisch-Unterricht ist unter folgenden Bedingungen effizient:**

OE	Nr.	Freitext
	1	hat für das Sprechen im Unterricht enorme Nachteile
	2	wenn dadurch gruppenarbeit möglich wird
	3	ist nicht effizient
	4	finde ich nicht effizient
	5	gar nicht
	6	Wenn gleiche Themen auf gleichen Niveau unterrichtet werden kann und gleiches Vorwissen vorhanden ist.
	7	weniger als 3 Schüler in der Gruppe; kein Wechsel innerhalb von 6 Jahren Grundschulzeit von einer Gruppe zur anderen
	8	gar nicht
	9	am Gymnasium nicht förderlich
	10	unter keiner
	11	Klassen ab 4 bis 6 bei wenigen Schülern, da Grundlagen gelegt sind. Klasse 1 und 2 geht gar nicht! Klasse 1 muss erst Lexik, Buchstaben und Laute lernen, Klasse 2 kennt diese schon. u. s. w.
	12	k.A.
	13	nur 1 Wochenstunde zum Thema: Märchen, Sagen, Traditionen
	14	kann meine eintragungen leider nicht in vollem Umfang abspeichern
	15	wenn die gleichen Lerngruppen auch im Folgejahr erhalten bleiben
	16	um die Sozialkompetenz auszubauen
	17	in den Jahrgängen 1, 2,3/4,5/6 erteilt wird
	18	nicht effizient
	19	gar nicht

Abbildung 17

### 3.2.9 Sprachkompetenz für VZ5-VZ7

#### Sprachkompetenzerwerb der S/W-Sprache

In den zu evaluierenden Jahrgangsstufen 4–6 ist der S/W-Unterricht darauf ausgerichtet:

- sprachliche Fertigkeiten zu vermitteln (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben),
- kommunikative Fähigkeiten zu trainieren, um in für das S/W authentischen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen agieren zu können sowie
- sprachliche Lerntechniken aufzuzeigen und bewusst zu machen.

Dementsprechend sind zu MZP1 und MZP2 der Entwicklungsstand kommunikativer Fertigkeiten in den Bereichen Verstehen, Lesen und Sprechen sowie Schreiben untersucht und Leistungszuwächse analysiert worden.

Im Bereich **Leseverstehen** wurde rezeptive Vertrautheit der SuS mit dem Schriftbild s/w Texte, d. h. ihre Vertrautheit mit der Grafie, die mündliche Realisierung sowie die Lesekompetenz insgesamt untersucht.

Die Auswertung des Tests zur Untersuchung der **Lesekompetenz** im S/W nach MZP1 und MZP2 zeigte, dass die Lesetechnik in Bezug auf Lesetempo und Leseflüssigkeit im Wesentlichen beherrscht wird. Sowohl bei SaF als auch bei SaZ zeigte sich jedoch, dass die differente Laut-Schrift-Zuordnung auch in der 6. Jahrgangsstufe noch ein Problem darstellt. Die Testergebnisse zur Untersuchung des Leseverständnisses zeigten, dass bei den SuS ein globales Textverständnis vorhanden ist, das durch Leistungszuwächse zwischen MZP1 und MZP2 weiter ausgebaut werden konnte. Es wird empfohlen, in den S/W-Unterricht intensivere Leseübungen und gezielteres Aussprachetraining zu integrieren.

Im Bereich **Sprechen** zeigten die Ergebnisse der Tests SK-SS und SK-SP, d. h. die mündlichen Gesprächsproben zu zwei Bildergeschichten, dass sich sowohl SaZ- als auch SaF-SuS zumeist bruchstückhaft, d. h. unter Verwendung einzelner isolierter Lexeme bzw. einfacher prototypischer Sätze des Typs S-P-O zu den auf den Bildern dargestellten Sachverhalten äußerten.

Narrative Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, Geschichten zu verstehen, produzieren und erzählen zu können, war im S/W bei den SuS nur in Ansätzen ausgeprägt.

Die auf den Bildern dargestellten Ereignisse konnten *nicht* durch entsprechende sorbische Erzählstrukturen wiedergegeben werden. Strukturierte und komplexe Äußerungsstrukturen konnten nur in Einzelfällen, hier ausschließlich bei SaZ-SuS, nachgewiesen werden.

Das Erreichen der in ABC (2010) formulierten Ziele, u. a.: „Sie [=die Schüler\_innen] verwenden Zeit- und Aspektmarkierung des finiten Verbs sicherer und befolgen zunehmend die morphologischen Regeln in Bezug auf häufig vorkommende Verben [...]“ (ABC 2010, S. 21) konnte durch die Interviews nicht bestätigt werden. Auch die Erwartung, dass SaZ-Lerner\_innen in den Jahrgangsstufen 5/6: „[...] aus Lückentexten eine plausible Gesamtinformation entnehmen und damit plausibel umgehen“ können (ABC 2010, S. 9) bzw. „Textteile mit fehlenden Abschnitten (Lückentexte) oder verwürfelte Textelemente zu sinnvollen Ganzheiten zusammenfügen und Lösungen erläutern“ (ebd., S. 12), konnte durch die Ergebnisse der Evaluation nur ansatzweise bestätigt werden. Hier erreichten zu MZP2 SaF-SuS 22,6 % und SaZ-SuS 37,1 %.

Insgesamt zeigte sich, dass der Bereich der Sprachreflexion auch perspektivisch stärkere Beachtung finden sollte, da Kompetenzen, wie z. B. das Erkennen von Sprachmustern, das Memorieren von Sprachmustern und sprachlicher Elemente, das Bilden von Hypothesen zur Regelbildung und Kasusverwendung, die Überprüfung der Korrektheit des Produzierten usw. bei den Schüler\_innen in Jahrgangsstufen 5 und 6 nur teilweise ausgeprägt ist.

Der Bereich des Schreibens wurde im Zusammenhang mit dem Test TA-SW erfasst. Hier wurden die Freifelder zum Verfassen kurzer Texte bzw. eigener Muster zur Textproduktion auch von SaZ-SuS nicht genutzt. Daher war davon auszugehen, dass Kompetenzen des freien oder kreativen Schreiben in Jahrgangsstufe 6 nur in geringem Maße ausgeprägt sind.

### **Sprachkompetenzerwerb der S/W-Sachfachsprache für VZ6**

Es konnte festgestellt werden, dass ein grundlegendes Textverständnis von Sachtexten zu spezifisch sorbischen Themen bei den SuS *aller* Spracherwerbstypen vorhanden war. Hierbei zeigten sich die signifikantesten Leistungszuwächse zwischen MZP1 und MZP2 bei SaF-SuS, was belegt, dass ein globales Textverständnis von Sachtexten auch im Fremdsprachunterricht vermittelt werden kann und insbesondere im rezeptiven Bereich, d. h. im Bereich des Hör- und Leseverständnisses entsprechende Ergebnisse erzielt werden können.

Die sprachlichen Mittel in den Jahrgangsstufen 5/6 waren bei SuS, die am BiliSFU teilnahmen, auf den Grundwortschatz sowie auf Fachtermini beschränkt; über komplexere Zusammenhänge, z. B. in Sachkunde oder im Mathematikunterricht zu sprechen, war daher nur in Ansätzen möglich. Hier war zumeist der erreichte Sprachstand der SuS im S/W nicht ausreichend, um darauf aufbauend BiliSFU durchzuführen.

### **Sprachkompetenzerwerb der deutschen Sprache für VZ7**

Der Sprachstand der SuS im Deutschen unterschied sich signifikant von im S/W. Im Bereich des Sprechens verwenden sie fast durchweg im Deutschen sowohl hypotaktische und als auch parataktische Konstruktionen, beherrschen Rektion, Kasusverwendung und Kongruenz zumeist sicher und tätigen auch mündlich komplexe Aussagen.

Die Verwendung von Konjunktiv- und Passivkonstruktionen ist mehrfach belegt.

Der Wortschatz ist stilistisch differenziert ausgeprägt. Umgangssprachliche Lexeme oder Konstruktionen finden Verwendung. Wortbildungsmodelle variieren, d. h. Komposita werden mehrfach genannt und kreative Wortbildungen erfolgen. Adjektive und Partizipien werden verwendet, obgleich selten. Lexik fremder Herkunft ist semantisch nicht durchweg gefestigt, hier insbesondere deren Pluralbildung. Die sprachliche Flexibilität im Deutschen zeigt sich u. a. in der Äußerung von Vermutungen oder in subjektiven Bewertungen der dargestellten Situation.



### 3.3 Fragebögen und Interviews

In Kap. 2.1 wurden die Themen, Kriterien und Fragestellungen dargestellt. Die erhobenen Daten lassen sich demnach aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachten und zur Auswertung heranziehen. Alle Ergebnisse sind online verfügbar und können kumulativ, aber bei Bedarf auch mithilfe mehrerer, auch kaskadierbarer Selektionskriterien gefiltert verwendet werden. Für diesen Bericht zum MZP1, der den Startpunkt der hier zu verfolgenden Entwicklung näherungsweise zwei Schuljahre festlegt, sollen die Bewertungen zu folgenden unter „Metazielsetzung und wissenschaftliche Fragestellungen“ genannten LISUM-Kriterien dargestellt werden:

LK	Kriterium	Gruppe(n)
1	L2 Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte (strukturelle Bedingungen)	LuL
2	L3 Angebots-Nutzungsverhalten (7. Jahrgangsstufe)	Elt
3	Z1 Output bezüglich der S/W-Bildungsangebote der Schulen	alle
4	HF2 Interkulturelle Kompetenz (BiliSFU / S/W-Unterricht)	LuL
5	HF5/L2 Kompetenzen und Einstellungen der S/W-Lehrkräfte	LuL
6	HF6/F14/F15 Wahrnehmung der Rahmenbedingungen für die S/W-Bildungsangebote	Mgt, LuL, SuS
7	UL6/F16 Auswirkung des S/W-Unterrichts	alle
8	UL7 Zusätzlicher Schulerfolg / Chancen durch S/W-Unterricht	LuL, SuS, Elt
9	LZ1/Z1 Wirkung der S/W-Bildungsangebote auf die Kompetenzentwicklung	alle
10	F7 Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (SaZ- und SaF-Unterricht)	alle
11	F13 Einstellungen der Schulleitungen zum S/W-Unterricht	Mgt
12	F15 /L3 Angebots-Nutzungs-/Anwahlverhalten der Schulleitern	Elt
13	F16/L3/UL16 Auswirkung von SaZ-/SaF-Unterricht auf Interkulturalität und Bilingualität in Familien	alle

Tabelle 12

Für die Darstellung von Details aus den Themenbereichen wird ein gemeinsames Layout verwendet und mit Screenshots aus der Online-Auswertung gearbeitet. Je Kriterium und Gruppe steht ein spezifisches Auswertungsmodul zur Verfügung, dessen Name mit dem Eintrag aus hier gezeigten Tabelle korrespondiert. Je Modulzeile sind angegeben: der Titel des Moduls, ein

Lupensymbol, das im interaktiven Modus weitere Zahlenwerte ausgibt und ggf. die Anzahl  $n$  der hier verfügbaren Bewertungen, der arithmetische Mittelwert über diese Bewertungen  $MW$  sowie das Maß für die Streuung der Bewertungen  $Var$ .

Dann folgen die Angaben zu den Skalenwerten

- 1 trifft immer voll zu
- 2 trifft überwiegend zu
- 3 trifft eher zu
- 4 trifft eher nicht zu
- 5 trifft überwiegend nicht zu
- 6 trifft überhaupt nicht oder nie zu

sowie deren Visualisierung in einem Balkendiagramm. Unter der Modulleiste sind alle diesem Modul zugeordneten Fragen mit ihren Antworten bzw. Bewertungen gelistet. Die Größen  $n$ ,  $MW$  und  $Var$  werden in diesem Bericht unterdrückt, wenn in der nachfolgenden Liste der Fragen auch solche mit weniger als sechs Skalenwerten für die Bewertung visualisiert werden.

### **3.3.1 Demografische Angaben**

Die zu beiden Messzeitpunkten erhobenen demografischen Angaben der Gruppen Elt und LuL sind Hintergrundinformationen, die für die Interpretation der Messergebnisse im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sein können.

### 3.3.1.1 Demografische Angaben der Gruppe Elt für VZ1-VZ4

VZ 1-4	Mehrfachnennungen möglich	MZP1		MZP2	
Nr. Frage	Antworten	n	%	n	%
<b>E012: Welchen höchsten Schulabschluss besitzen Sie?</b>					
	Hauptschulabschluss	3	4,4%	1	2,8%
	Abgangszeugnis der 9. Klasse der POS	0	0,0%	0	0,0%
	Abgangszeugnis der 8. Klasse der POS und Facharbeiterzeugnis	0	0,0%	0	0,0%
	Realschulabschluss	7	10,3%	2	5,6%
	Abschluss der Polytechnischen Oberschule (POS)	9	13,2%	6	16,7%
	Fachhochschulreife	5	7,4%	5	13,9%
	Abitur	30	44,1%	16	43,2%
	Abitur, Abgangszeugnis der Erweiterten Oberschule (EOS)	12	17,6%	5	13,9%
	Sonstiger Abschluss	0	0,0%	1	2,8%
	kA (keine Angabe möglich oder nicht gewollt)	1	1,5%	1	2,8%
	(nicht markiert)	1	1,5%	0	0,0%
	n Gesamt	68		36	
<b>E013: Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Sie?</b>					
	Berufsausbildung	28	41,2%	21	58,3%
	Fachschulabschluss	10	14,7%	4	11,1%
	Hochschulabschluss	28	41,2%	10	27,8%
	keine Ausbildung	1	1,5%	0	0,0%
	kA (keine Angabe möglich oder nicht gewollt)	0	0,0%	1	2,8%
	(nicht markiert)	1	1,5%	1	2,8%
	n Gesamt	68		36	
<b>E014: Welcher Berufskategorie rechnen Sie sich mit Ihrem aktuell ausgeübten Beruf zu?</b>					
	Führungskräfte mit Personalverantwortung aller Branchen	15	22,1%	9	25,%
	Akademische Berufe	15	22,1%	4	11,1%
	Techniker_in und gleichrangige nichttechnische Berufe	2	2,9%	2	5,6%
	Bürokräfte und verwandte Berufe	9	13,2%	10	27,8%
	Dienstleistungsberufe und Verkäufer_in	16	23,5%	6	16,7%
	Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei	1	1,5%	0	0,0%
	Handwerks- und verwandte Berufe	3	4,4%	2	5,6%
	Bediener_in von Anlagen und Maschinen und Montageberufe	0	0,0%	0	0,0%
	Hilfsarbeitskräfte	0	0,0%	0	0,0%
	kA (keine Angabe möglich oder nicht gewollt)	6	8,8%	4	11,1%
	(nicht markiert)	1	1,5%	0	0,0%
	n Gesamt	68	100,0%	36	
<b>E010: Sind Sie als Schulelternvertreter_in tätig oder schon einmal tätig gewesen?</b>					
	ja *	20	29,4%	12	33,3%
	nein	47	69,1%	24	66,7%
	kA	0	0,0%	0	0,0%
	(nicht markiert)	1	1,5%	0	0,0%
	n Gesamt	68	100,0%	36	100,0%

Tabelle 13

\*) Offensichtlich haben besonders diejenigen Schuleltern an der Evaluation teilgenommen, die auch sonst aktiv das Schulgeschehen verfolgen, da der Rücklauf in dieser Gruppe 33,3% betrug.

An dieser Stelle sind die Antworten zum Sprachgebrauch im Elternhaus der SuS interessant und wurden den Angaben der Schulkinder auf diese Frage gegenüber gestellt. Hierbei zeigt sich die Diskrepanz hinsichtlich der Angaben zur Verwendung des S/W als Familiensprache – Schuleltern 2,9% / 2,8%, Schüler\_innen 16,8% / 6,9% (MZP1 / MZP2):



VZ 1-4	Mehrfachnennungen möglich	MZP1		MZP2	
Nr. Frage	Antworten	n	% / MW	n	% / MW
<b>E019: Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause? (Angaben der Elt)</b>					
	Deutsch	64	94,1%	35	97,2%
	Sorbisch/Wendisch und Deutsch	2	2,9%	1	2,8%
	sonstige	2	2,9%	0	0,0%
	n Gesamt	68	100,0%	36	100,0%
<b>S022: Welche Sprachen spricht ihr zu Hause? (Angaben der SuS)</b>					
	Deutsch	155	96,3%	129	98,5%
	Sorbisch/Wendisch und Deutsch gesamt	27	16,8%	9	6,9%
	Sorbisch/Wendisch und Deutsch nur SaF	15	9,3%	2	1,5%
	Sorbisch/Wendisch und Deutsch nur SaX	5	3,1%	2	1,5%
	Sorbisch/Wendisch und Deutsch nur SaZ	7	4,3%	5	3,8%
	Polnisch und Deutsch	7	4,3%	4	3,1%
	Sonstige und Deutsch <sup>14</sup>	16	9,9%	26	19,8%
	Sonstige (nicht Deutsch)	5	3,1%	1	0,8%
	(nicht markiert, Rundungsfehlerkorrektur 0,1%)	1	0,6%	1	0,7%
	n Gesamt	161	100,0%	131	100,0%
<b>E023: Mein Kind soll auch nach der Grundschule weiter S/W lernen. (F15)</b>					
	ja <sup>15</sup>	42	64,6%	25	71,4%
	nein	2	3,1%	3	8,6%
	kA	20	30,8%	7	20,0%
	(nicht markiert)	1	1,5%	0	0,0%
	n Gesamt	65	100,0%	35	100,0%
<b>E039: Ich schätze den S/W-Sprachunterricht als förderlich für die Berufsaussichten meines Kindes ein.<sup>15</sup></b>					
	MW aus Verteilung 1: trifft voll zu ... 6: trifft nicht zu 	57	3,70	32	3,80
<b>E113: Ich sehe es als meine Aufgabe an, die Schule aktiv in ihrer S/W-Arbeit zu unterstützen.<sup>15</sup></b>					
	MW aus Verteilung 1: trifft voll zu ... 6: trifft nicht zu 	44	3,75	29	3,79

Tabelle 14

<sup>14</sup> Auffallend hoch ist die Anzahl der SuS, die angaben, in ihrer Familie neben dem Deutschen eine weitere Sprache als Alltagssprache zu verwenden (19,8% zu MZP2).

<sup>15</sup> Hierbei zeigt sich, dass das schulische Unterrichtsangebot von SaZ und SaF in der Sek. 1 beim Nutzungs-/Anwahlverhalten der Schuleltern beim Übergang in die 7. Jahrgangsstufe eine wichtige Rolle spielt (71,4% zu MZP2). Hingegen scheint bei den Schuleltern das S/W für die Berufsaussichten der Schüler\_innen eine unwesentliche Rolle zu spielen (Mittelwert MW ca. 3,8 auf der 6stufigen Bewertungsskala), das daher auch keiner gesonderten Unterstützung seitens der Schuleltern bedarf.

Diese Angaben der Schulleltern wurden verwendet, um ggf. unterschiedliches und sonst unerklärliches Antwortverhalten der Schulleltern zu erklären. Ein Einfluss des Bildungshintergrundes der Schulleltern ist, abgesehen von S/W-Kennntnisgrad, nicht erkennbar. Ein projektrelevanter Einfluss der Berufe der Schulleltern ist nach unseren Recherchen für die betrachtete Population nicht nachweisbar, eher hat die Bereitschaft der Schulleltern zur Teilnahme an diesem Projekt mit deren beruflichem bzw. akademischem Bildungshintergrund sowie dem persönlichen Engagement im Schulumfeld zu tun. Üblicherweise beteiligen sich an Evaluationen nur solche Schulleltern, die auch ein persönliches Interesse am Schulumfeld (z. B. Schullelternvertretung) haben – und das weitgehend unabhängig von Bildung und Beruf.

### 3.3.1.2 Demografische Angaben der Gruppe LuL für VZ5

Bezüglich ihrer Ausbildung gaben die LuL Folgendes an:

VZ 10	Mehrfachnennungen möglich	MZP1		MZP2	
Nr. Frage	Antworten	n	% / MW	n	% / MW
<b>L005: Welche/n Hochschulabschluss/-abschlüsse haben Sie?</b>					
	Zweites Staatsexamen	3	9,7%	3	8,8%
	Bachelor	2	6,5%	0	0,0%
	Master	2	6,5%	4	11,8%
	Magister/Magistra	0	0,0%	0	0,0%
	Diplom	1	3,2%	1	2,9%
	Lehramt für Primarstufe <sup>16</sup>	20	64,5%	20	58,8%
	Lehramt für Sekundarstufe I	7	22,6%	6	17,6%
	Lehramt für Sekundarstufe II	0	0,0%	0	0,0%
	Diplom (DDR)	4	12,9%	5	14,7%
	Promotion A (Doktor eines Wissenschaftszweiges DDR)	0	0,0%	0	0,0%
	Promotion B (Doktor der Wissenschaften DDR) [Habilitation]	0	0,0%	0	0,0%
	kA (keine Angabe möglich oder nicht gewollt)	4	12,9%	5	14,7%
	n Gesamt	31		34	
<b>L006: Welche Abschlüsse haben Sie für Sorbisch/Wendisch?</b>					
	Abschluss Sorbisch/Wendisch	14	45,2%	13	38,2%
	Abschluss Sorbisch/Wendisch und bilingual	2	6,5%	5	14,7%
	Zusatzqualifikation Sorbisch/Wendisch	7	22,6%	8	23,5%
	Zusatzqualifikation bilinguales Lehren und Lernen <sup>17</sup>	13	41,9%	11	32,4%
	Hochschulabschluss	7	22,6%	6	17,6%
	DDR-Abschluss im Grundschulbereich	21	67,7%	18	52,9%
	kA (keine Angabe möglich oder nicht gewollt)	1	3,2%	4	11,8%
	n Gesamt	31		34	

Tabelle 15

<sup>16</sup> Der höchste Anteil (58,8% zum MZP2) der LuL hatte den Abschluss Lehramt für Primarstufe, also vor 1989 erlangt, der ausnahmslos am SIFL in Bautzen erlangt werden konnte, das in den Folgejahren aufgelöst wurde.

<sup>17</sup> Diese Angaben belegen, dass etwa die Hälfte der im Primarbereich im Land Brandenburg tätigen Lehrkräfte über einen Abschluss S/W oder S/W und bilingual verfügt; die andere Hälfte hat über Zusatzqualifikationen S/W oder Zusatzqualifikation bilinguales Lehren und Lernen, d. h. durch die Teilnahme an Sprachkursen, ihre Lehrbefähigung erlangt.

### 3.3.2 Kompetenzen / Einstellungen der LuL und strukturelle Bedingungen für F11/L2

Zur Frage der Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte wurden zwei Instrumente verwendet, um möglichst komplex und aus unterschiedlichen Perspektiven Beurteilungen vornehmen zu können. Hierzu wurden einmal die Antworten aus den Fragebögen für die Gruppe LuL analysiert und zusätzlich in den persönlich mit den Lehrkräften geführten Interviews kritisch hinterfragt (vgl. Kap. 3.1, dokumentiert in den Steckbriefen der Schulen).

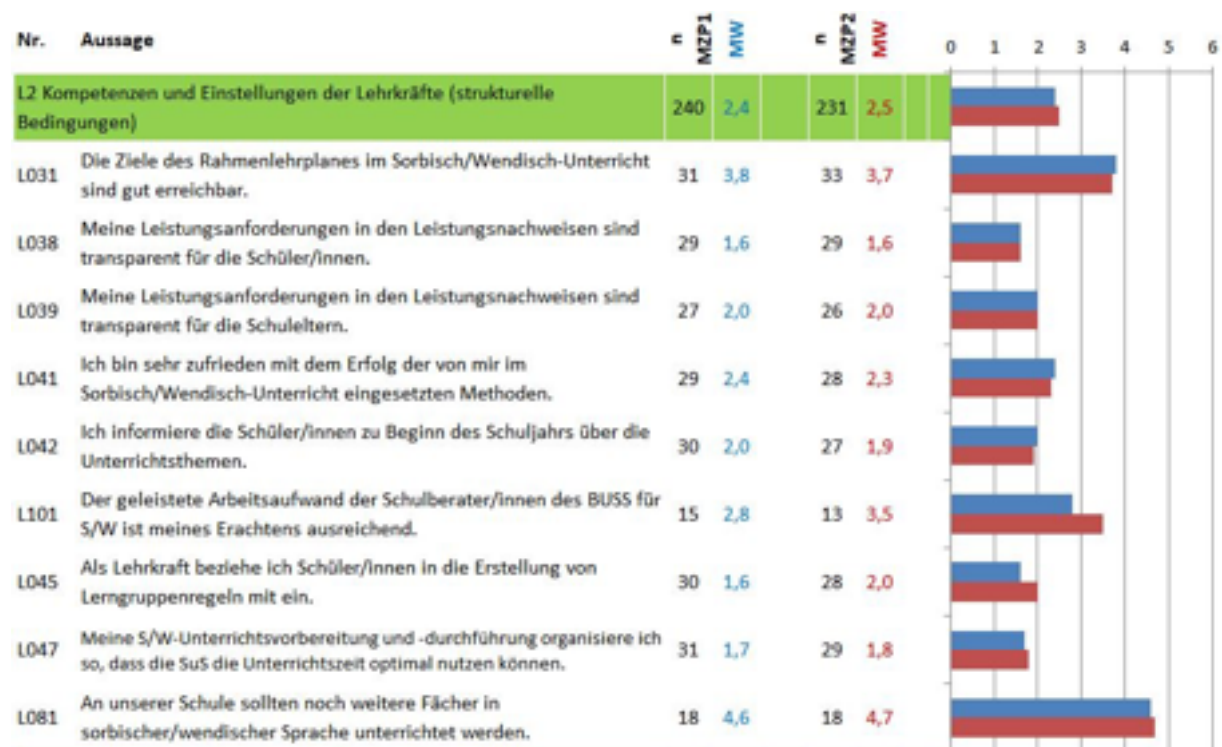


Abbildung 18

Die Gruppe der Lehrkräfte erzeugt hier ein positives Bild von ihrer Situation beim S/W-Unterricht. Insbesondere die Aussage L031 zur Erreichbarkeit der im Rahmenlehrplan formulierten Ziele wird hingegen mehrheitlich als problematisch angesehen, was durch die Ergebnisse der Sprachtests (vgl. Kap. 3.2) bestätigt wird. Auch die Fragestellung L101 (Leistung BUSS) wird vergleichsweise schwach und von insgesamt nur 15 bzw. 13 LuL bewertet, was die Interpretation zulässt, dass die Mehrzahl der LuL keine Kenntnis dazu hat. Der geleistete Arbeitsaufwand der Mitarbeiter\_innen des BUSS wird zum MZP2 im Schnitt um 0,7 Stufen schlechter bewertet.

Besonders aufschlussreich sind die Antworten bezüglich einer möglichen Ausweitung des S/W-Unterrichts bzw. des BiliSFU, die die Mehrzahl der dort tätigen LuL ablehnt (sog. Witaj-Lehrer\_innen). An einer Ausweitung des S/W-Unterrichts (SaZ bzw. BiliSFU) besteht nach L081 kaum Interesse, was u. a. an den Rahmenbedingungen, einer mangelnden Anerkennung, am Sprachstand der SuS und mangelnden Kontaktzeiten mit der Sprache S/W liegen kann (s. F6, Kap. 3.1 Steckbriefe der Schulen). Aus der Freitexteingabemöglichkeit L026 liegt die Erkenntnis vor, dass lediglich fünf LuL eine Erweiterung im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Musik für möglich halten.

### 3.3.2.1 Sichtbarkeit der Sprache

Das S/W ist in den Schulen zumeist (fast) unsichtbar. Wichtige Aushänge, Wegweiser etc. erscheinen stets nur auf Deutsch. Klassenraumbezeichnungen sieht man/frau u. U. in kleiner Schrift und eingeklammert, auf einen hohen Stellenwert des S/W weist nichts. Vielfach wird das S/W-Angebot nicht oder nicht als Sprachangebot beworben.



Abbildung 19

Die Wichtigkeit des Erscheinens des S/W im öffentlichen Bereich ist jedoch für die Schüler\_innen ein Erkennungsmerkmal der Schule als Schule mit s/w Angebot.

### 3.3.2.2 Randstundenlage

Die Randstundenlage führt zu einer erhöhten Belastung bei den Schüler\_innen. S/W als Sprachlernfach, inhaltlich also Fächern wie Deutsch oder Englisch vergleichbar, tritt dann in Konkurrenz zu Karate, Fußball und Ähnlichem. Auch wenn sich die Lehrkräfte methodisch darauf einzustellen versuchen, muss sich die Belastung auf die Lernleistungen auswirken und dazu führen, dass S/W als Schulfach nicht wirklich ernstgenommen wird, was sich dann negativ auf die Wertschätzung der Lehrkraft auswirkt. Eine Vermeidung der Randstundenlage ist unbedingt anzustreben, einige Schulen haben dies geschafft, allerdings sind die Bedingungen der einen Schule nicht immer auf andere Schulen übertragbar.



### 3.3.2.3 Stundenausfall

Vom Stundenausfall ist sowohl SaZ als auch SaF betroffen, wenn auch mit unterschiedlichem Hintergrund:

1. Bei Schulen mit ausschließlich SaF ist die S/W-Lehrkraft im Normalfall die einzige Lehrkraft des Fachs, wenn sie also aufgrund von Krankheit, Weiterbildung, etc. ausfällt, so fällt das Fach aus, was schulorganisatorisch angesichts des nicht-obligatorischen Unterrichts in Randstundenlage leicht zu verkraften ist, für den Spracherhalt jedoch aufgrund der ohnehin viel zu geringen Kontaktstunden der Schüler\_innen mit dem S/W ist es dramatisch.
2. Bei Schulen mit SaZ wiederum ist aufgrund der Fakultativität der Teilnahme am Bi-liSFU die Klasse/Gruppe geteilt in eine Gruppe, die z. B. Mathematik auf S/W erhält, und eine, die in demselben Fach und Stoff auf Deutsch unterrichtet wird. In diesen Fällen ist rechnerisch eine Lehrkraft abkömmlich, wovon das Mgt Gebrauch machen wird (und ab einem bestimmten Punkt machen muss), wenn anderweitig eine Lehrkraft ausfällt, um Unterrichtsausfall zu vermeiden. Diese abkömmliche Lehrkraft ist aber stets die Lehrkraft für S/W, denn die ganze Gruppe kann nur auf Deutsch unterrichtet werden.<sup>18</sup>

Während in den Interviews zu MZP1 die LuL insbesondere in Witaj den verkappten Stundenausfall als eines der Hauptprobleme ansprachen und zu MZP2 gesagt wurde, es gebe keine nennenswerten Veränderungen, erscheint dies in der Schülerbefragung nicht:

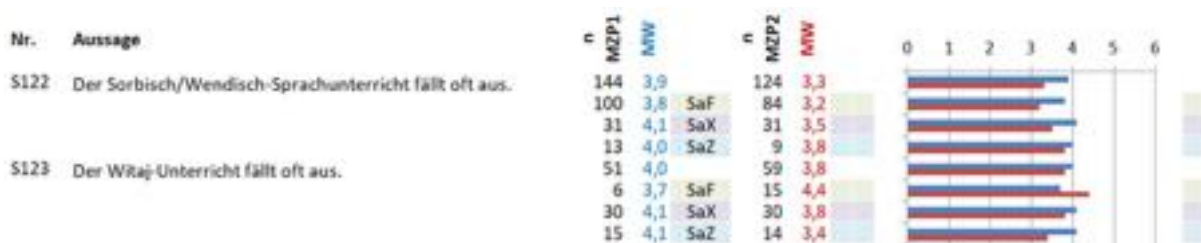


Abbildung 20

<sup>18</sup> Natürlich ist es möglich, die Fachlehrer\_in des anderen Fachs in die Vertretung zu schicken. Das ändert aber nichts an der Problematik, dass dann die S/W-Lehrkraft die Klasse auf Deutsch unterrichten müsste.

Aufgrund der Lage des S/W muss jedoch hervorgehoben werden, dass sich Unterrichtsausfall grundsätzlich dramatischer auswirkt als in anderen Fächern.<sup>19</sup>

### 3.3.2.4 Zusammenlegung von Jahrgangsstufen (Flex)

Bedingt durch Minimalgruppengrößen wird vielerorts Jahrgangsstufen übergreifender Unterricht in S/W erteilt, was den Unterricht weiter entwertet und ihn auch für fortgeschrittene Schüler\_innen uninteressanter macht, denn es muss ja auf die weniger Fortgeschrittenen Rücksicht genommen werden. Der Unterrichtsfortschritt bleibt aus, die Ergebnisse sind für die Schüler\_innen frustrierend. Die möglichen, von Norberg 2003 genannten positiven Folgen (mehr Stunden im zweisprachigen Unterricht) sind nicht erkennbar.

Minimalgruppengrößen sind im Sprachunterricht grundsätzlich sehr kritisch zu sehen, denn sie sind nur (pseudo)wirtschaftlichen Aspekten geschuldet und nicht didaktischen. Den Bedürfnissen nach Spracherhalt und -revitalisierung widersprechen sie diametral, denn je kleiner und zerbrechlicher die Sprachgemeinschaft, desto entschiedener müssen die organisierten Bestrebungen zu deren Stützung sein.

### 3.3.2.5 Mangelnde Wertschätzung und fehlendes Prestige






L027	An meiner Schule wird ausreichend Sorbisch/Wendisch-Sprachunterricht angeboten.	31	2	
L029	Der Anteil des Sorbisch/Wendisch-Unterrichts an Ihren Pflichtunterrichtsstunden ist: (zu hoch, angem., zu nied., egal)	29	2	
L031	Die Ziele des Rahmenlehrplanes im Sorbisch/Wendisch-Unterricht sind gut erreichbar.	33	3,7	
L056	Heutzutage ist es wichtig, Sorbisch/Wendisch zu beherrschen.	28	3,5	
L032	Personen, die Sorbisch/Wendisch beherrschen, genießen eine hohe Achtung.	29	3,6	

Tabelle 16

<sup>19</sup> Der Unterrichtsausfall ist wohl trotz allem nicht unerheblich. Laut Aufzeichnung des Mgt einer der untersuchten Schulen gab es im Schuljahr 2015/16 einen Ausfall im S/W-Unterricht von 25,3 %.

Die obigen ausgewählten Antworten scheinen zunächst auf einen Widerspruch hinzuweisen: Einerseits hält man/frau die Stundenanzahl für angemessen (L027, L029), andererseits sind die Ziele des Rahmenlehrplanes nach Einschätzung der Lehrkräfte nicht erreichbar (sie werden ja auch nicht annähernd erreicht). Da diese Ziele jedoch denen im Fremdsprachenunterricht anderer Sprachen entsprechen, müsste man/frau erwarten, dass man/frau mehr S/W-Unterricht einfordert, um die Ziele des Rahmenlehrplanes zu erreichen. Auf den scheinbaren Widerspruch werfen die Antworten auf L056 und L032 ein Licht – auch die LuL halten die Beherrschung des S/W nicht für wichtig, Leuten, die es können, wird keine hohe Achtung entgegengebracht (die Interviews waren hier viel deutlicher als die Fragebögen).





L081	An unserer Schule sollten noch weitere Fächer in sorbischer/wendischer Sprache unterrichtet werden.	18	4,7	
L015	Gehört die Verwendung der sorbischen/wendischen Sprache zu Ihrer Familientradition? (ja=1, nein=2)	33	1,7	
L016	Gehört die Verwendung der sorbischen/wendischen Sprache zur Familientradition Ihrer Partnerin / Ihres Partners? (ja=1, nein=2)	33	1,9	
L035	Auf den Sorbisch/Wendisch-Unterricht könnte man auch verzichten.	27	5,4	

Tabelle 17

Verzichten will man/frau auf den S/W-Unterricht logischerweise nicht, ihn ausbauen aber auch nicht, obwohl die Sprache laut Fragebogen zumeist zur Familientradition gehört. Die Interviews bestätigen dies nicht; die meisten LuL hatten laut den dortigen Auskünften mit dem S/W erst während des Studiums Kontakt.

Da die fehlende S/W-Sprachgemeinschaft Teil gesellschaftlicher Normalität geworden ist, werden auch in der Schule der Erhaltung des S/W keine große Bedeutung beigemessen, weswegen es auch die Fachkräfte nicht ausbauen wollen. S/W ist fakultativer Unterricht in einer Sprache, die praktisch niemand im Kollegium spricht (auch die Fachkraft selbst nicht entgegen L024), die Nichtbeherrschung der Sprache ist nicht gesellschaftlich negativ konnotiert, praktisch niemand in der Verwandtschaft spricht es (S035-S039). Dieses Negativbild wirkt sich mehrfach auf die Selbsteinschätzung der Fachkräfte auf, die in der Außensicht gespiegelt ist. Fakultativer Randstundenunterricht in einer Sprache, die man/frau nicht benötigt und die noch nicht einmal von der Fachlehrkraft auf entsprechendem Niveau beherrschen muss, wird nicht als vollwertig angesehen, jahrgangübergreifender Unterricht trägt zu diesem Bild bei. Auch in den Schulen mit BiliSFU ist dieser nicht obligatorisch. Zusammen mit dem fehlenden gesellschaftlichen

Prestige (S031,S032) führt dies zu niedriger Motivation der Schüler\_innen (auf den S/W-Unterricht freuen sich die SuS geringfügig weniger als auf die Schule allgemein), die dann mit sprachunterrichtsfremden Aktivitäten wie Töpfern bespaßt werden müssen, damit sie den Unterricht überhaupt besuchen. Bereits zu MZP1 waren SuS vielfach besser in der Lage, die Bilder auf Englisch zu beschreiben als auf S/W.<sup>20</sup>

Fragen 1...6 SuS - Sprachkenntnis und Integration		1052	3.0	3876	2.5	3.0	2.5	
S014	Ich kann gut Sorbisch/Wendisch lesen.	161	2.5	129	2.4	2.5	2.4	
	SaF.X.Z : SaF	113	2.5	83	2.6	2.5	2.6	
	SaF.X.Z : SaX	31	2.3	32	2.2	2.3	2.2	
	SaF.X.Z : SaZ	17	2.4	14	2.1	2.4	2.1	
S015	Ich kann gut Sorbisch/Wendisch sprechen.	158	2.7	130	2.8	2.7	2.8	
	SaF.X.Z : SaF	111	2.8	84	2.9	2.8	2.9	
	SaF.X.Z : SaX	30	2.5	32	2.8	2.5	2.8	
	SaF.X.Z : SaZ	17	2.7	14	2.6	2.7	2.6	
S016	Ich kann Sorbisch/Wendisch gut verstehen.	159	3.1	130	3.1	3.1	3.1	
	SaF.X.Z : SaF	110	3.1	84	3.2	3.1	3.2	
	SaF.X.Z : SaX	32	3.3	32	3.0	3.3	3.0	
	SaF.X.Z : SaZ	17	2.4	14	2.6	2.4	2.6	
S017	Ich kann gut Sorbisch/Wendisch schreiben.	162	2.7	129	2.8	2.7	2.8	
	SaF.X.Z : SaF	113	2.8	83	2.8	2.8	2.8	
	SaF.X.Z : SaX	32	2.9	32	2.9	2.9	2.9	
	SaF.X.Z : SaZ	17	2.2	14	2.6	2.2	2.6	

Abbildung 21

20 Dies wurde, da es nicht der Projektbeschreibung entsprach, nur punktuell untersucht, wenn die Testperson auf die Bitte, die Vorgänge im Bild zu beschreiben, meinte, auf Englisch könne sie das, auf S/W nicht.

### 3.3.2.6 Lehrer\_innenmerkmal Methodisch-didaktische Kompetenz für SaZ-/SaF-Unterricht für VZ12

Die geringen sprachlichen Fähigkeiten der SuS liegen jedoch nicht an mangelnden didaktischen Fähigkeiten der LuL. Im Gegenteil wiesen die Hospitationen auf eine gute bis sehr gute didaktische Kompetenz, was sich auch in der Einschätzung der SuS widerspiegelt:



Abbildung 22

Im Sinne eines kompetenzorientierten Fremdsprach- und Zweitsprachenunterrichts folgten die LuL dem Prinzip, den SuS die s/w Sprache situationsbezogen, authentisch und handlungsorientiert zu vermitteln. Demnach sollen die SuS Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die für die Kommunikation in S/W notwendig sind. Hierbei konnte bei den im Rahmen der Evaluation durchgeführten Hospitationen (insges. 21 an 18 Schulen, vgl. hierzu 3.2.1) festgestellt werden, dass folgende **didaktische Prinzipien** zur Gestaltung des S/W-Unterrichts in der Unterrichtspraxis umgesetzt wurden:

- 1) Die LuL waren bemüht, sowohl im SaF- und insbesondere im SaZ-Unterricht weitgehende Einsprachigkeit beizubehalten und das S/W als Unterrichtssprache zu verwenden. Bei verständnisüberprüfendem Nachfragen, Erläutern wurde das Deutsche verwendet. Die Sprachtrennung erfolgte konsequent, die Rolle von Codeswitching zur Übersetzung oder Bereitstellung fehlender s/w Lexik wurde beachtet. Die sprachliche Flexibilität der LuL im S/W könnte durch geeignete und zielgerichtete Angebote im Rahmen der berufsbegleitenden Qualifizierung noch optimiert werden (Sprachtraining).
- 2) Handlungsorientierung, d. h. ein auf schüleraktives Handeln ausgerichteter Unterricht war dominierendes Gestaltungsprinzip der hospitierten Unterrichtseinheiten, die sich darüber hinaus an authentischen Sprachlernsituationen orientierten.
- 3) Die LuL zeigten in der Unterrichtspraxis eine funktionale Fehlertoleranz sowie ein für den modernen SaF- sowie SaZ-Unterricht angemessenes und moderates Korrekturverhalten (korrekatives Feedback).










- 4) Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip war in den sprachlich heterogenen und insbesondere in den jahrgangsübergreifenden SuS-Gruppen unumgänglich und wurde von den LuL methodisch geschickt und unter Verwendung zusätzlicher Lehrmaterialien beispielhaft umgesetzt.
- 5) Das mündliche Sprachhandeln sowie Textrezeption dominierten in den hospitierten Unterrichtseinheiten und hatten Vorrang gegenüber schriftlichen Schüler\_innenaktivitäten. (Lautes bzw. halblautes) Lesen durch SuS beschränkte sich fast durchweg auf das Vorlesen von Aufgabenstellungen.
- 6) Der Versuch, Sprachreflexion, d. h. die Vermittlung des S/W als System, d. h. die Einsicht in Lexik (Wortfelder, Wortfamilien), Morphologie (Wortarten, Wortbildung, Flexion), Syntax (Satzarten, Satzglieder) etc. erfolgte nur in Ansätzen. Die Herstellung einer Beziehung zwischen grammatischem Wissen und kommunikativem Handeln wurde nur in geringem Maße realisiert, was insbesondere die Ergebnisse des C-Tests untermauern (vgl. Kapitel 3.2.3). Deduktiver Unterricht dominierte gegenüber induktivem, d. h. ein selbständiges Ermitteln von Regeln und Definitionen war in den Schüler\_innengruppen nur in Einzelfällen feststellbar. Übungen zur Entwicklung des Sprachbewusstseins wurden von den LuL wiederholt angewandt, konnten von den SuS jedoch nur in Einzelfällen erfolgreich bewältigt werden.

Grundsätzlich kann den im SaF- und SaZ eingesetzten LuL eine **methodisch-didaktische Kompetenz bestätigt werden**, die sich in der Anwendung differenzierter Lehr- und Lernmethoden zeigte. Hier konnte in den Hospitationen ein breites Spektrum angewandter Methoden beobachtet werden, u. a. auch kooperativer Lehrmethoden, u. a. WELL-Methoden oder des Teamteaching. Auch das zwischenzeitlich zertifizierte Konzept der „Bewegten Schule“ wurde in der Schulpraxis kreativ umgesetzt und von den Evaluatoren als innovativ bewertet.

„Die in den Jahrgangsstufen 5/6 ausgewiesenen Sprachhandelnskompetenzen geben der Lehrkraft an der weiterführenden Schule auch Auskunft darüber, mit welchen sprachlichen Voraussetzungen sie im Sprachunterricht auf SaZ-Level (Witaj-Sorbisch(Wendisch)) rechnen bzw. wo sie ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich im bilingualen Unterricht abholen kann“ (ABC 2010, S. 3).

### 3.3.2.7 Anwendungsmöglichkeiten des S/W

Anwendungsmöglichkeiten, die geeignet sind, die Attraktivität des S/W zu steigern, gäbe es durchaus. So organisieren mehrere LuL Ausflüge ins Sorbische Museum in Cottbus, ein\_e Lehrer\_in macht s/w Theater, eine Referendarin hat versucht, eine S/W-Konversationsgruppe für Lehrer\_innen aufzubauen. Die Bedeutung dieser Initiativen ist nicht zu unterschätzen, denn es handelt sich um die einzigen möglichen Sprachräume außerhalb des Klassenzimmers, und die befragten SuS gaben dem Evaluationsteam gegenüber fast durchweg an, dass sie zum ersten Mal hören, wie sich Leute auf S/W unterhalten. Diese Initiativen verlangen jedoch sehr viel Engagement, denn die Organisation obliegt der S/W-Lehrkraft zusätzlich zu den anderen Aufgaben und unter den oben skizzierten Gegebenheiten und Beschränkungen, angefangen bei der eigenen Sprachkompetenz bis hin zum gesellschaftlichen Konsens der Unwichtigkeit des vertretenen Fachs. Abhilfe schaffen könnte hier eine gute Vernetzung, aber die ist ein Schwachpunkt:

L106	Der Sorbisch/Wendisch-Unterricht unserer Schule wird ausreichend von sorbischen/wendischen Vereinen und Institutionen unterstützt.	26	2,7	
L107	Arbeitsstelle für sorbische/wendische Bildungsentwicklung Cottbus (ABC)	29	1,8	
L108	Sorbisches Institut (SI) e.V.	15	4,5	
L109	Witaj-Sprachzentrum (RCW)	30	2,0	
L110	Institut für Sorabistik der Universität Leipzig (Sommerkurse)	19	4,7	
L111	Schulberaterinnen und Schulberater des Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulen und Schulaufsicht des Landes Brandenburg (BUSS)	15	4,2	
L112	Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur	30	2,7	
L113	Regionalen sorbischen/wendischen Vereinen	23	4,2	
L114	Domowina Bund Lausitzer Sorben e. V.	24	4,3	





L115	Pónaschemu – unabhängige Vereinigung wendisch- und deutschsprachiger Wenden sowie nichtwendischer Freunde und Förderer des Wendischen in der Niederlausitz e.V.	15	5,4	
L117	Die Angebote des Witaj-Sprachzentrums nützen mir sehr für den Sorbisch/Wendisch-Unterricht.	28	2	
L118	Für die Schüler/innen sind die Angebote des RCW meines Wissens sehr attraktiv.	23	2,2	
L119	Ich bin mit dem Witaj-Sprachzentrum vernetzt über ein Social Network wie Facebook, WhatsApp o.ä.	22	4,8	

Tabelle 18

Dass S/W-Lehrer\_innen nicht mit den Sommerkursen der Universität Leipzig (die darüber hinaus in den letzten Jahren nicht stattfinden konnten) schon aufgrund der Entfernung nicht vertraut sind, ist hierbei nicht überraschend. Zu den erfreulichen Seiten gehört die Zusammenarbeit mit ABC und RCW, aber schon das Angebot der Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur könnte besser genutzt werden, und die anderen vor Ort vertretenen Institutionen erscheinen praktisch nicht (Sorbisches Institut e.V., Domowina, Pónaschemu). Das ist umso erstaunlicher, als die im Internet allgemein zugängliche Arbeit des Sorbischen Instituts ([www.dolnosorbki.de](http://www.dolnosorbki.de)) neben Wörterbüchern und Textkorpus seit neuestem auch muttersprachliche Audiodateien umfasst, die eigentlich unabdingbare Hilfsmittel für S/W-Lehrer\_innen darstellen. Somit wäre zu erwarten, dass die dort zu findende hochqualifizierte Expertise genutzt wird. Di\_er Vorsitzende von Pónaschemu ist selbst Grundschullehrer\_in für S/W, und di\_er stellvertretende Vorsitzende der Domowina (zuständig für die Niederlausitz) ist ausgebildete\_r Grundschullehrer\_in für S/W, so dass man/frau hier auch Zusammenarbeit und Vernetzung erwarten würde. Die Initiative Měto Nowaks des s/w Aktionsnetzwerks findet im Bereich der Grundschulen bislang leider nicht die erforderliche Resonanz.



### 3.3.2.8 Sonstiges

Fachübergreifende Zusammenhänge des S/W zu anderen Schulfächern sind wenig ausgeprägt bzw. für die SuS nicht transparent (vgl. 3.3.6 über die mangelhafte Zusammenarbeit):

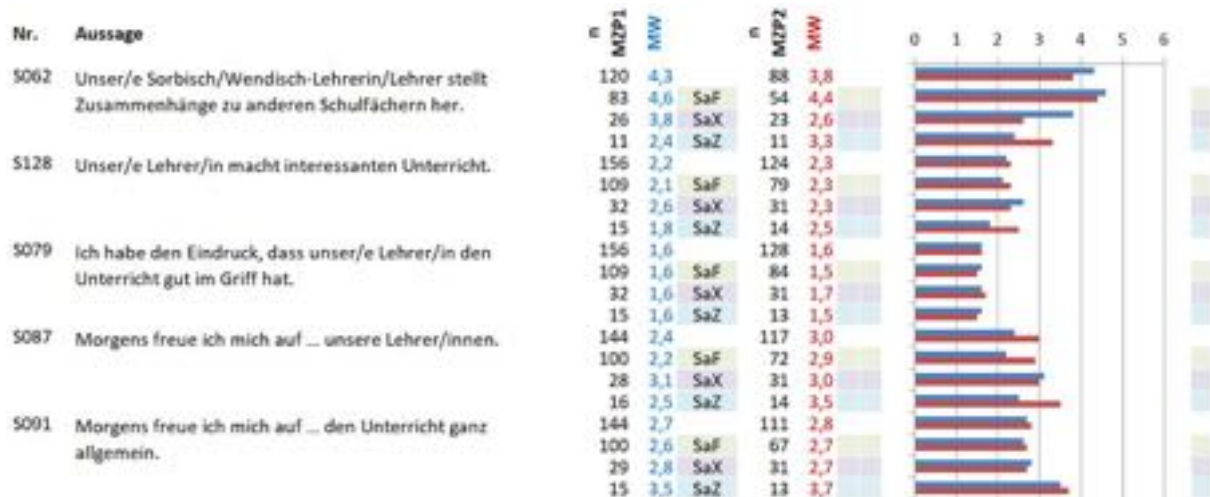


Abbildung 23

S/W wird der eigenen Region nicht wirklich zugeordnet, die Sprache als nicht wichtig erachtet, auch nicht für die eigene Zukunft, und die aktive Sprachverwendung des S/W ist kein Ziel für die SuS. Angesichts des fehlenden sprachlichen Vorbilds seitens der meisten LuL ist das auch zu erwarten.



Abbildung 24

Dies spiegelt sich in der Aussage der Mgt, die für S/W keinerlei zusätzlichen Bedarf sehen, weder in der Unterstützung der LuL noch in der Fortbildung:



Abbildung 25



Abbildung 26

Entsprechend gibt es keine kontinuierliche Begleitung durch Fachkräfte von außen, wodurch die S/W-Fachkraft umso mehr auf sich allein gestellt ist:



Abbildung 27

Auch die Schuleltern sind wenig bis gar nicht eingebunden:



Abbildung 28

Obwohl jedoch Leute, die S/W beherrschen, nicht als beliebt betrachtet werden und S/W nicht für den späteren Beruf als wichtig erachtet wird, erhofft man/frau sich dennoch einen Vorteil von Kenntnissen des S/W und empfindet die Lernbedingungen im zweisprachigen Unterricht als besser, was die Ergebnisse auch teilweise bestätigen, vgl. Kapitel 3.2. Es bleibt jedoch die Frage, ob dies in Hinblick auf die festgestellten Sprachkompetenzen auf die Verwendung des S/W zurückzuführen sein kann oder auf anderen Faktoren (z. B. die Gruppengröße) beruht:

*Also, im Witaj-Unterricht, da verstehe ich rein gar nichts. Aber das ist nicht schlimm, die Lehrerin sagt ja alles anschließend nochmal auf Deutsch, und das verstehe ich dann.*

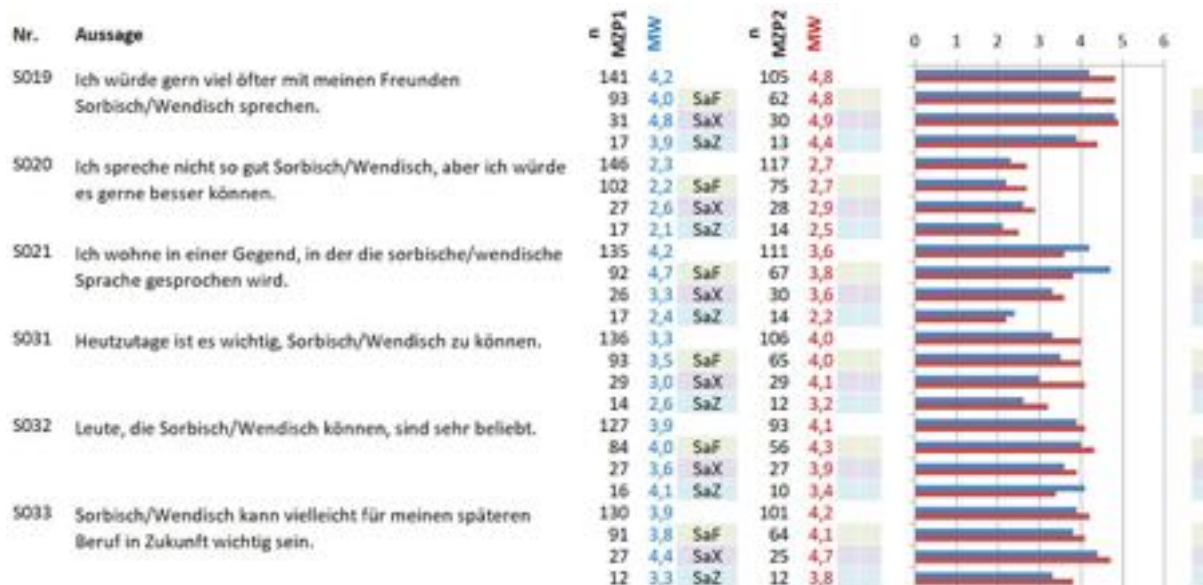


Abbildung 29

Dies wird jedoch nicht den Schülern kommuniziert, die bei schlechteren Schulleistungen die Kinder vom S/W-Unterricht abmelden würden, was zu o.g. Feststellung, dass die Schülern nicht eingebunden sind, passt.

### 3.3.3 Angebots-Nutzungsverhalten aus Sicht der Gruppe Elt für F15/L3

Die Schuleltern verfügen fast durchweg nicht über S/W-Familienditionen oder einen entsprechenden Sprachhintergrund, und sie schätzen die Bedeutung und Verbreitung der Sprache eher als gering ein. Vor diesem Hintergrund ist das Interesse gering, entsprechende Angebote anzunehmen:



Abbildung 30

Dennoch wird der S/W-Unterricht (E056) mit „noch gut“ bewertet. Die Schuleltern fühlen sich sehr unterschiedlich informiert (Schnitt unter 3, Streuung hoch s. Anhang), vertrauen aber darauf, dass sich die S/W-Lehrkraft berufsbegleitend weiterbildet (E137).

### 3.3.4 Output bezüglich der S/W-Bildungsangebote (alle Gruppen) für Z1/F4/F8/F12/F14/F15

Diese Fragestellung stellt das zentrale Ziel des Evaluationsprojekts gemäß Rahmenkonzept vom 21.10.2013 dar, weshalb wiederum mehrere Instrumente zur Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen Anwendung fanden. Zunächst werden die Ergebnisse der Fragebögen dargestellt, hier sortiert nach Gruppenzugehörigkeit:

#### Zu 3.3.4 Gruppe Mgt für Z1 und F15

Die Tabelle mit M008...M056 (Abb. 31) zeigt die Selbsteinschätzungen und Bewertungen der Mgt. Seitens der Mgt sind praktisch keine S/W-Sprachkenntnisse, dennoch ein nennenswertes Interesse an Geschichte und Kultur und das Bekenntnis zum S/W-Unterricht (M095, M025, M026, M056) vorhanden.

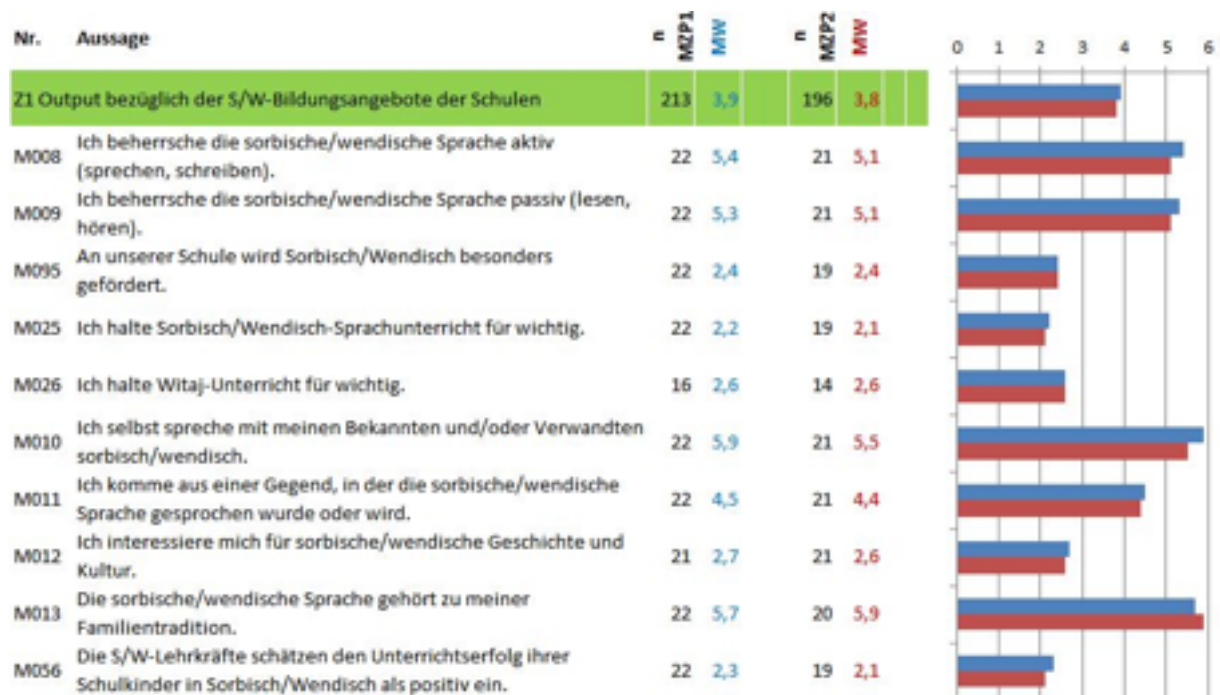


Abbildung 31

Die fachliche Unterstützung (M095, M025) durch das Mgt wurde seitens der LuL auch in den persönlichen Interviews mehrfach als positiver Faktor hervorgehoben.



### Zu 3.3.4 Gruppe LuL für Z1, F12 und F15



Abbildung 32

Die Tabelle L018...L055 (Abb. 32) zeigt die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz der LuL. L021 und L022 sind lediglich 2-Wert-Fragen. Die LuL sind sich weitgehend bewusst (L018 bis L020), dass ihre S/W-Kenntnisse begrenzt sind, dennoch geben sie an, gern S/W zu unterrichten (L055). Die Einschätzung der Förderung von S/W an der eigenen Schule unterscheidet sich bei einem Viertel der LuL von derjenigen der Mgt (M095 s. o. und L160). Andererseits verdeutlicht L020, dass die Verwendung des S/W auf den Schulalltag begrenzt ist und die LuL im Privatbereich kaum über Möglichkeiten verfügen, die Sprache anzuwenden. Das belegt die Feststellung, dass die Sprachräume des S/W und selbst für die LuL die Kontaktzeiten

mit der Sprache äußerst begrenzt sind, zudem wird im Kapitel 3.1 (Steckbriefe der Schulen) mehrfach darauf verwiesen, dass an Schulen mit SaF-Angebot die S/W-Lehrkraft die einzige Person mit entsprechenden Sprachkenntnissen ist.

### Zu 3.3.4 Gruppe SuS für Z1, F4, F8 und F15

Die Tabelle S014 bis S090 (Abb. 33) zeigt die Selbsteinschätzung der SuS, die eine zu optimistische Bewertung eigener Sprachkompetenz enthalten, die aber auch überwiegend eine gute bis befriedigende Einschätzung zum Unterricht und dessen Randbedingungen erkennen lassen:

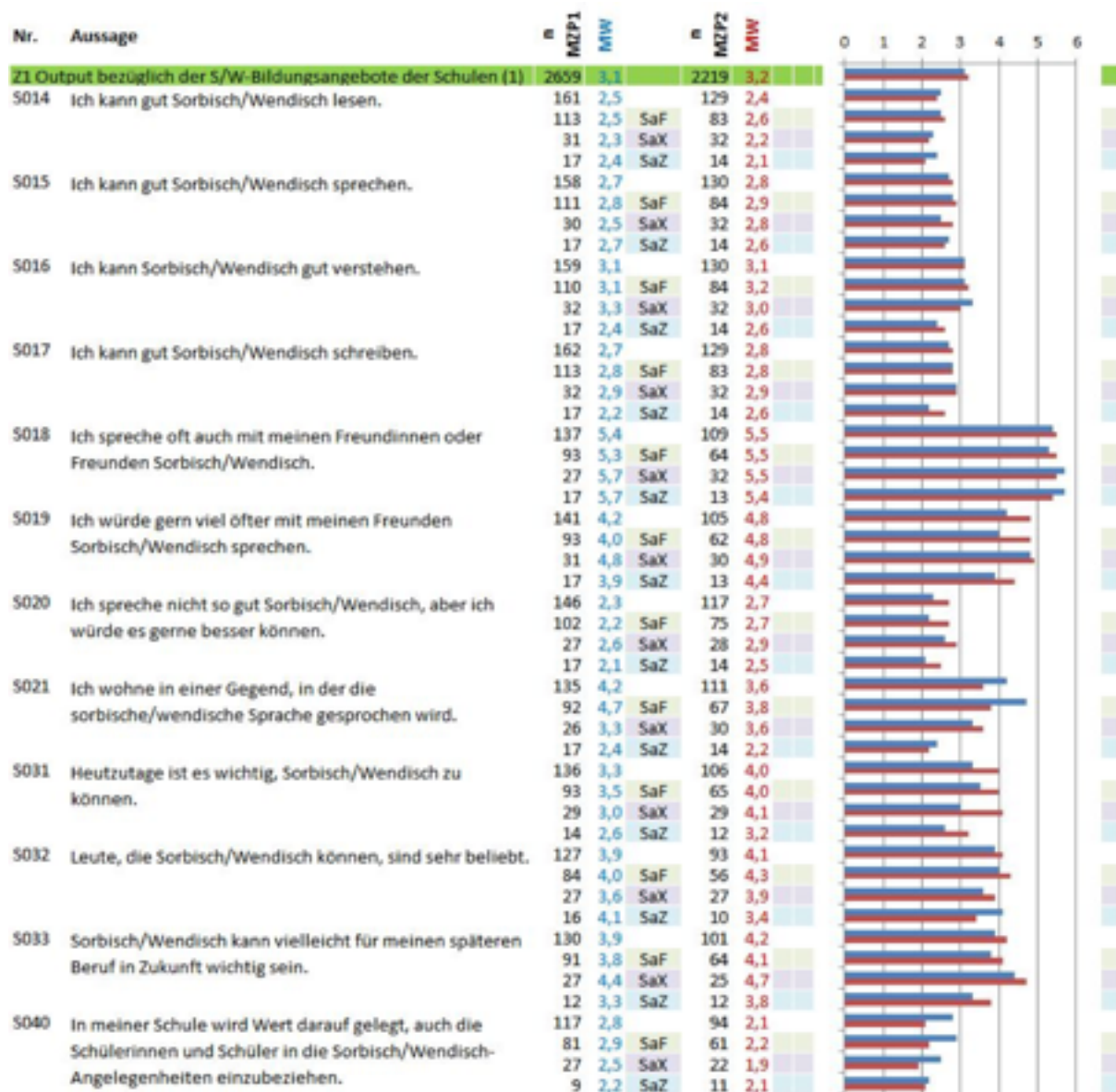


Abbildung 33

Hier wird wiederum belegt, dass außerhalb der Schule kaum Anwendungsmöglichkeiten für S/W bestehen. Das Image der Sprache ist nicht klar (S031 und S032), die Einschätzung zeigt

sich zum MZP2 verschlechtert, der Wunsch zum häufigeren Anwenden von S/W ist rückläufig und besteht nun fast nicht mehr (S018, S019, ggf. S020).

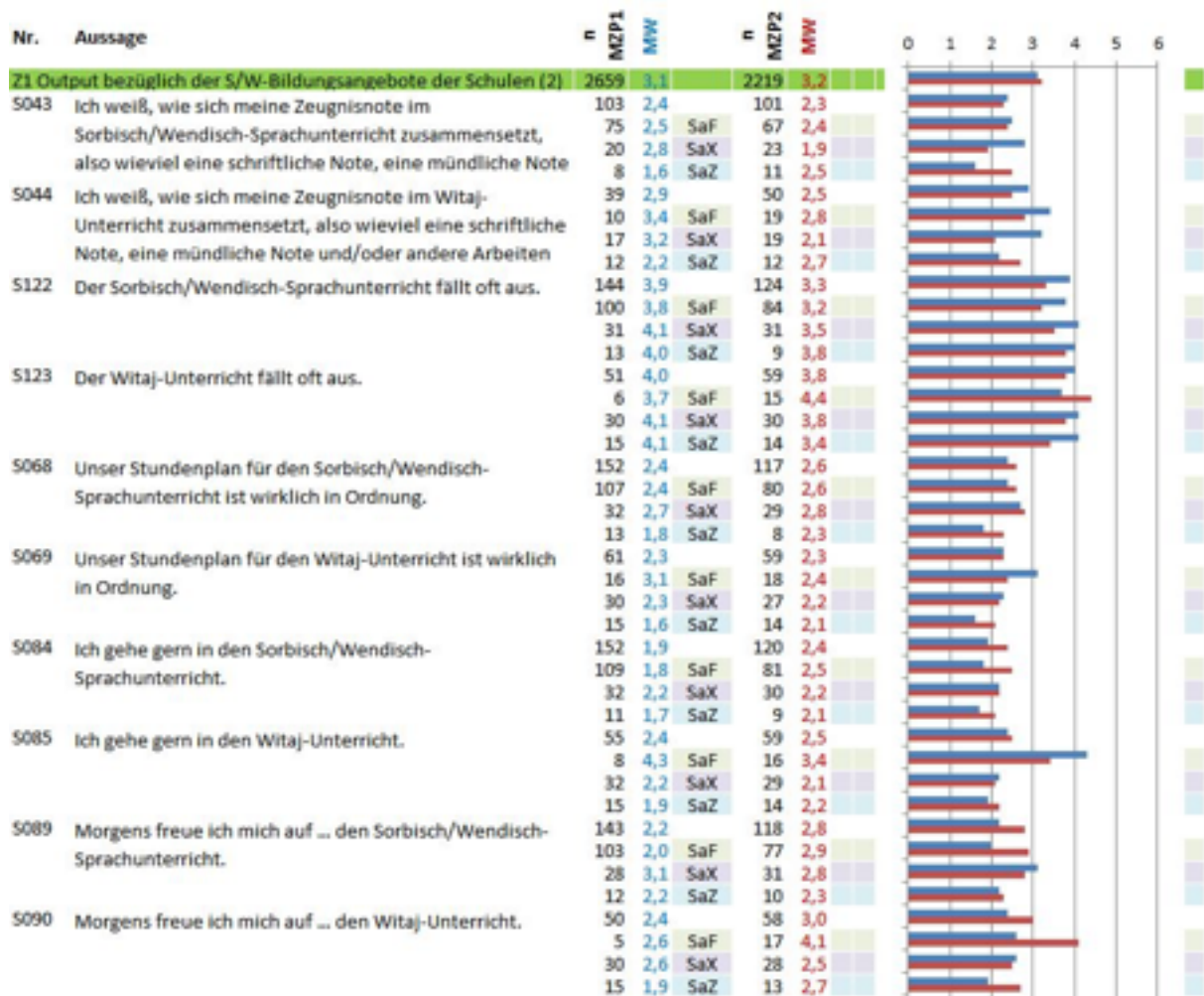


Abbildung 34

Die Nachfragen S122 bzw. S123 zum Unterrichtsausfall sind umgepolt, die Stimmenverteilung ist aber ohnehin fast gleichmäßig. Sie besagt, dass Ausfälle um ca. eine halbe Notenstufe häufiger wahrgenommen werden. Die Aussagekraft des Wertes MW für dieses Modul ist dadurch nicht nennenswert eingeschränkt. Der Umgang mit Unterrichtsdurchführung/-ausfall ist ohnehin schulspezifisch, genauere Erkenntnisse geben erst hier nicht zu dokumentierende Betrachtungen auf Schulebene.

SaF wird nun weniger gern besucht, die Bewertung ist um eine halbe Notenstufe verschlechtert (S084), bei SaZ ist hingegen keine nennenswerte Änderung der Bewertung erfolgt.



### Zu 3.3.4 Gruppe Elt für Z1, F15 und F16

Die Tabelle E015...E127 (Abb. 35) zeigt die Einschätzung der Schulleitern, die sich im Schnitt zwischen MZP1 und MZP2 nur um 0,2 Noten verändert hat, es ist also eine leichte Verbesserung eingetreten. E023, E024, E029 und E091 sind 2-Wert-Fragen mit den Antworten ja=1/nein=2.



Abbildung 35

Die Schulleitern sind demnach kaum in der Lage, den SuS sprachlichen Rückhalt zu gewähren. Nur gut die Hälfte der Schulleitern, die durch Teilnahme an der Befragung Interesse an diesem Evaluationsprojekt gezeigt hat, plant die Fortsetzung der Teilnahme am S/W-Unterricht. Es wird Skepsis gegenüber dem späteren beruflichen Nutzwert von SaZ deutlich (E040, Bewertung 3,8), die Einschätzung des Lernerfolgs hat sich zum MZP2 um 0,4 auf die Bewertung 4 verschlechtert.

### 3.3.5 Interkulturelle Kompetenz aus Sicht der LuL für HF2/F9/F10

Die LuL sehen tendenziell einen nennenswerten Anteil des S/W-Unterrichts an der Förderung der interkulturellen Kompetenz, die gegenseitige Wertschätzung im Kollegium bietet jedoch offenbar – zumindest in Einzelfällen – erhebliches Verbesserungspotenzial.



Abbildung 36

Die positive Bewertung zum Ansehen der Schule in L125 passt bei vielen Schulen nicht zu deren Erscheinungsbild bzw. Öffentlichkeitsarbeit, vgl. Kap. 3.1, Steckbriefe der Schulen.

### 3.3.6 Kompetenzen und Einstellungen der LuL für HF5/L2

Diese Selbsteinschätzung (L024 und L068) der LuL ist außerordentlich positiv und korrespondiert nicht mit den Ergebnissen der Interviews. Die Fragen L015, L016 und L024 sind 2-Wert-Fragen mit den Antworten ja=1/nein=2.



Abbildung 37, der Modul-MW ist hier nicht weiter verwendbar.

Die Bewertung der Zusammenarbeit L064 zeigt Defizite auf und ist ein Beleg dafür, dass SaZ und BiliSFU bislang additiv angeboten werden und nicht konzeptionell fundiert sind. (Vgl. 3.3.2.7 über die fehlende fachübergreifende Transparenz.) Kooperative Lehrformen finden nur in Einzelfällen Anwendung. Fragen L015, L016 und L024 sind 2-Wert-Fragen, die Bewertung der eigenen Sprachkenntnisse wurde bereits in Z1 deutlich und könnte bei isolierter Betrachtung der Kriterien hier ggf. wiederholt werden.

Zunächst ist es unumstritten, dass Lehrer\_innen im Fremdsprachenunterricht über eine hohe Sprachkompetenz verfügen müssen (vgl. Norberg 2003, S. 46 für das S/W), weshalb Fachdiskussionen häufig darauf abheben, welche *weiteren* Kompetenzen erforderlich sind (vgl. Matouchová 2005, S. 132). Regelmäßige Fortbildung und Professionalisierung des Unterrichts sind weitere Vorgaben zur Qualitätssicherung (vgl. Janíková 2005, S. 125). Hohe Sprachkompetenz ist nötig, um im mehrsprachigen Unterricht natürliche Lernsituationen zu schaffen und ihn überhaupt zu ermöglichen, wobei es ein naiver Fehlschluss ist, zu glauben, dass in der Grundschule geringe sprachliche Kompetenz der Lehrer\_innen ausreichend sei, da man/frau ja

nur einen geringen Sprachschatz vermitteln muss (vgl. Christ 2005, S. 156 mit weiterer Literatur). In einer Revitalisierungssituation, in der das Lehrpersonal die im sogenannten Sprachgebiet (das ja in der Form kaum noch existiert) fehlende Sprachgemeinschaft und -korrektiv ausgleichen muss, ist das sprachliche Vorbild de\_rs Lehrer\_in, sowohl was die Sprachkompetenz als auch die aktive Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts angeht, unabdingbar:

Der bilinguale Lehrer selbst sollte [...] Kontakt zu einem Muttersprachler in seiner Umgebung suchen und mit ihm sprachlichen Austausch pflegen, sich gegebenenfalls lexikalisch beraten lassen und sich so kontinuierlich im Gebrauch des Sorbischen üben und stabilisieren.  
(Norberg 2003, S. 46)

Zur Feststellung der Sprachkompetenzen der Lehrer\_innen sollten ursprünglich auch die Einzelinterviews dienen, im Nachgang hatte die Projektleitung in einem Rundbrief auf S/W verschiedene Fragen gestellt zur Unterrichts- und Sprachsituation. Im ersten Fall ging es also um ein Gespräch über die eigene Person und zu Themen, mit denen di\_er Interviewpartner\_in gut vertraut ist (Arbeitsleben).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet zwischen elementarer (A), selbstständiger (B), und kompetenter (C) Sprachverwendung, wobei nach dem oben Gesagten davon auszugehen ist, dass für kompetenten Sprachunterricht wenigstens C1 angesetzt werden kann.

Bei den Interviews haben fast alle LuL ausgesagt, sie seien sprachlich nicht in der Lage, das Interview auch nur teilweise auf S/W zu führen. Vielfach wurde angeführt, nur in der Klasse vor den Kindern s/w zu sprechen, nur immer ein bis zwei Lektionen weiter als die Kinder zu sein, und nicht zu wollen, dass irgendjemand höre, wie man/frau s/w spricht. Lediglich eine Lehrkraft gab muttersprachliche Kenntnisse an, das Gespräch wurde auch in fließendem und sehr gutem S/W geführt, so dass man/frau hier ohne weiteres von einem Niveau C2 ausgehen kann. Zwei weitere LuL nahmen das Angebot, S/W zu reden an, und sprachen fließend, wenn auch weder fehlerfrei noch inhaltlich nuanciert. Bei komplexeren Sachverhalten wurde dann irgendwann ins Deutsche gewechselt, so dass man/frau hier einen Eindruck von B1+, maximal B2 gewann. Die eigenen Sprachkenntnisse sahen jedoch zumeist nur diejenigen LuL als Problem, die um Weiterbildung und aktive Sprachverwendung bemüht waren, in den Interviews war auch von SaZ-LuL zu hören, man/frau wolle ja keine kleinen Muttersprachler\_innen heranziehen. S/w Originalliteratur wird nur in Ausnahmefällen gelesen.


L024	Ich beherrsche Sorbisch/Wendisch auf muttersprachlichem Niveau in der Tradition meiner Familie/Herkunft. (ja=1, nein=2)	30	1,9	
------	---	----	-----	---

Tabelle 19

Da diese Eindrücke jedoch sehr punktuell sind und bei denjenigen LuL, die mit den Mitarbeiter\_innen des Evaluationsteams nur Deutsch sprachen, keinen sicheren Rückschluss auf das Sprachniveau (sehr wohl jedoch auf das Sprachverhalten) zulassen, wurde in einem Brief an die LuL um die Beantwortung von ein paar einfachen Fragen gebeten. Da dieser Brief jedoch außerhalb der eigentlichen Datenerfassung stand und somit keine Verpflichtung zur Beantwortung enthielt, war der Rücklauf beinahe Null.

Di\_er Chefredakteur\_in der einzigen s/w Kinderzeitschrift *Plomje* hat Ende 2015 die Zeitschrift, die eine wichtige Quelle für Unterrichtsmaterial darstellt, umgestellt, so dass *Plomje* nicht mehr auf S/W, sondern zweisprachig erscheint, wobei es jetzt kaum noch zusammenhängende Texte auf S/W gibt. Als Grund für die Umstellung wurde auf der Fachkonferenz der Grundschullehrer\_innen im Beisein der Projektleiter\_innen genannt, dass sich die Lehrkräfte wiederholt beschwert hatten, sie können den *Plomje* nicht auf S/W lesen, weil sie sprachlich überfordert seien.

Wenn es also auch keinen konkreten Sprachtest für LuL geben konnte, so ist das Bild doch sehr konsistent: Die Sprachkenntnisse der LuL sind nur in Ausnahmefällen akzeptabel oder besser. Auch bei den SuS entsteht der Eindruck sprachlicher Inkompetenz der LuL:

*Das ist doch gar kein Witaj! Die Lehrerin kann doch gar kein Sorbisch! Sie sagt nur immer „Dobry zeń“.*

Da dies jedoch wohl seit Jahren so ist und dadurch als Normalität empfunden wird, wäre es zu einfach, bei den LuL die Schuld zu suchen und zu glauben, man/frau könne durch Weiterbildungskurse zur Verbesserung der Sprachkompetenz (auch wenn diese sicherlich erforderlich sind, aber nur in Form systematischer Kompetenzerweiterung als Teil eines derzeit fehlenden Gesamtkonzepts) die Spracherhalts- bzw. -revitalisierungsproblematik lösen.

### **3.3.7 Wahrnehmung der Rahmenbedingungen für die S/W-Bildungsangebote für HF6/F8/F12/F14/F15**

Bei der Konzeption dieser Untersuchungen wurde weitgehend entlang der Qualitätsbereiche des EFQM-Modells gearbeitet. Details zu den möglichen Inhalten der neun Kriterien dieses Modells sind im Kap. 2.3 Beurteilungsgrundlagen beschrieben. Zur Verwendung gelangten dann schließlich typische Schwerpunktfragen zu den Kriterien. Diese Auswertung liefert komplexes und teilweise sehr detailliertes Feedback, da die Fragebögen auch auf Wunsch der Vertreter einzelner Institutionen recht umfangreich gestaltet wurden und schon vor dem MZP1 erkennbar war, dass über die Rahmenbedingungen vielerorts diskutiert wird. Dieser Teil ist stark geprägt durch die Struktur des EFQM-Modells, damit die Führungsqualität (Mgt) und die Wahrnehmung der Verhältnisse bzw. Fortschritte durch alle vier Beteiligtegruppen einschließlich des Mgt der jeweiligen Schule gut gemessen werden kann.

Die in diesem Kapitel ermittelten Daten sind auch dazu geeignet, die Zuverlässigkeit der in diesem Projekt verwendeten Werkzeuge abzusichern. Die Einschätzungen und Bewertungen der Proband\_innen erweisen sich als stabil im Rahmen von ca. 0,1 bis 0,2 Notenstufen bei Tatbeständen, die sich gemäß den Erkenntnissen aus den persönlichen Gesprächen über den Projektzeitraum zwischen MZP1 und MZP2 objektiv praktisch nicht verändert haben, und das trotz anfänglicher Kritik an der Länge der Fragebögen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für alle vier Proband\_innengruppen aufgelistet und die Besonderheiten werden individuell kommentiert.

#### **Zu 3.3.7 Gruppe Mgt für HF6/F14/F15**

Die Fragen M034 bis M055 der nachstehenden fünf Tabellenteile geben die Bewertungen der Mgt wieder und enthalten viele Details. Im Folgenden werden besonders auffällige Erkenntnisse kommentiert.

Die Rahmenbedingungen und die Arbeit im und mit dem Kollegium sind gut. Lediglich eine Berücksichtigung bzw. Weiterentwicklung der S/W-Belange findet mancherorts nicht statt und das Interesse des Kollegiums an einem S/W-Dialog ist indifferent (M042: MW 3,4). Die Bewertungsmöglichkeiten M064 bis M086 folgten dem Hinweis *Wir pflegen und fördern eine*



starke Zusammenarbeit mit den folgenden Einrichtungen, Gruppen bzw. Organisationen – bitte hier die Intensität bzw. Häufigkeit der Kontakte einschätzen!



Abbildung 38, Kopf wird in Abbildungen 39 bis 43 wiederholt



Abbildung 39, Kopf wiederholt aus Abbildung 38

Nach diesen Angaben sind die Schulen sehr aktiv, kaum ein lokaler Kontakt wird vernachlässigt. Mit SI, RCW und Hochschuleinrichtungen sowie vor- und nachgelagerten schulischen Einrichtungen (M081 bis M084) sind die Kontakte deutlich geringer.





Abbildung 40, Kopf wiederholt aus Abbildung 38

Die LuL werden in M031 bis M062 sehr positiv bewertet. Die Rolle und die Bedeutung des S/W-Unterrichts wird sehr unterschiedlich bewertet. Dahinter stehen offensichtlich erhebliche schulspezifische Unterschiede durch unterschiedliche Schwerpunkte der Schulleitungen.



Abbildung 41, Kopf wiederholt aus Abbildung 38



Abbildung 42, Kopf wiederholt aus Abbildung 38

M015	Die in Sorbisch/Wendisch eingesetzten Lehrkräfte verfügen über ausgezeichnete Kenntnisse der sorb./wend. Sprache.	21	1,8	20	1,7	
M062	Die S/W-Lehrkräfte verfügen über ein hohes Maß fachlicher Fähigkeiten.	21	1,6	20	1,9	

Abbildung 43, Kopf wiederholt aus Abbildung 38

### Zu 3.3.7 Gruppe LuL für HF6/F14/F15

Die Fragen L027 bis L017 der nachstehenden vier Tabellenteile zeigen die Bewertungen der LuL und enthalten viele Details, die an anderer Stelle bevorzugt interaktiv und online weiter analysiert und diskutiert werden sollen (s. a. diesen Kommentar zu den Angaben der Mgt). Die Befragungsergebnisse sind hier zunächst plakativ wieder gegeben.

Nr.	Aussage	n	MZP1 MW	n	MZP2 MW	0	1	2	3	4	5	6
<b>HF6 Wahrnehmung der Rahmenbedingungen für die S/W-Bildungsangebote</b>		<b>1683</b>	<b>2,6</b>	<b>1688</b>	<b>2,5</b>							
L027	An meiner Schule wird ausreichend Sorbisch/Wendisch-Sprachunterricht angeboten.	27	2,2	31	2,0							
L044	In meinen Fächern/Fächerverbänden sind schuleigene Schwerpunkte gesetzt.	25	2,1	26	2,2							
L060	Ich arbeite gemeinsam mit Kolleg/inn/en der Fachschaft an der Fortschreibung des schulinternen Curriculums.	22	2,3	28	2,3							
L062	An unserer Schule werden Absprachen getroffen, um die Arbeitsbedingungen kontinuierlich zu verbessern.	27	2,5	31	2,3							
L141	Ich bin mit der Anzahl meiner Pflichtunterrichtsstunden zufrieden.	28	2,1	27	2,4							
L142	Ich bin mit meinem Stundenplan zufrieden.	28	2,3	28	2,4							
L063	Ich arbeite mit den Kolleg/inn/en zusammen, um den Unterricht in S/W bzw. in gemeinsamen Lerngruppen abzustimmen.	28	2,2	28	2,2							
L065	Ich entwickle zusammen mit Kolleg/inn/en innovative Ideen für unsere Schule zur Schulentwicklung.	27	2,8	25	2,7							
L066	Die Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en ist meines Erachtens zufriedenstellend.	29	2,4	31	2,2							
L143	Ich nehme regelmäßig an Sorbisch/Wendisch-Fortbildungen teil.	31	2,7	26	2,6							
L067	Ich finde die Zusammenarbeit mit dem nicht lehrenden Personal zufriedenstellend.	27	2,0	25	2,1							
L146	In den (Fach-) Konferenzen wird meines Erachtens die Teilnahme der ... Lehrkräfte an S/W-Fortbildungen zufriedenstellend abgestimmt.	17	2,4	16	2,3							
L147	In den Konferenzen werden die Inhalte von Sorbisch/Wendisch-Fortbildungen ausführlich kommuniziert.	20	2,5	19	2,5							
L148	Das Sorbisch/Wendisch-Fortbildungsangebot insgesamt ist gut.	28	2,5	24	2,3							
L159	Die sorbische/wendische Sprache und Kultur sind Bestandteil unserer Schulentwicklung.	30	2,2	27	1,7							

Abbildung 44, Kopf wird in Abbildungen 45 bis 48 wiederholt



Die LuL vermitteln hier ein durchweg gutes bis befriedigendes Arbeitsumfeld, gem. der Detailauswertungsdarstellung im Anhang sind lediglich ein bis zwei LuL mit ihrem Umfeld unzufrieden. Die Frage L143 ist zum MZP2 noch einmal in den Interviews detailliert hinterfragt worden, u. a. wurde nach Gründen für die Nichtteilnahme an berufsbegleitenden Qualifizierungsangeboten bzw. nach einem gezielten Bedarf für Weiterbildungsveranstaltungen gefragt, vgl. Kap. 3.1, Steckbriefe der Schulen.



Abbildung 45, Kopf wiederholt aus Abbildung 44

Hier setzt sich der oben gewonnene Eindruck fort, schwerpunktmäßig bezogen auf die Zusammenarbeit mit dem Mgt. In Zusammenhang mit Beantwortung von L151 bestätigte sich wiederum der mehrfach in den Interviews geäußerte Wunsch nach geeignetem Lehrmaterial, hier insbesondere für differenzierten Sprachstand der SuS. Die LuL schätzen allerdings in L102

(s.u.) die ergänzenden Angebote (Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung, also Möglichkeiten zur Attraktivitätssteigerung) teilweise als ungenügend ein.



Abbildung 46, Kopf wiederholt aus Abbildung 44

Für die Fragen L107 bis L115, die angeführt werden von dem Satz *Ich pflege für meinen Sorbisch/Wendisch-Unterricht eine regelmäßige Zusammenarbeit mit folgenden Einrichtungen*, zeigt sich bei den LuL das gleiche Verhalten wie bei den Mgt (s.o.). Moderne Kommunikation über die Social Networks ist wenig ausgeprägt (Beispiel L119 s.u. in HF6 (4)) oder (schulabhängig) gar nicht vorhanden.

Die LuL bewerten die Öffentlichkeitsarbeit und die Darstellung ihrer Schulen sowie die Darstellung in den Schulen recht unterschiedlich:



Abbildung 47, Kopf wiederholt aus Abbildung 44

Das deckt sich mit Erkenntnissen aus den Visitationen während beider MZPs, vgl. 3.1, Steckbriefe der Schulen, spez. Selbstdarstellung der Schulen.

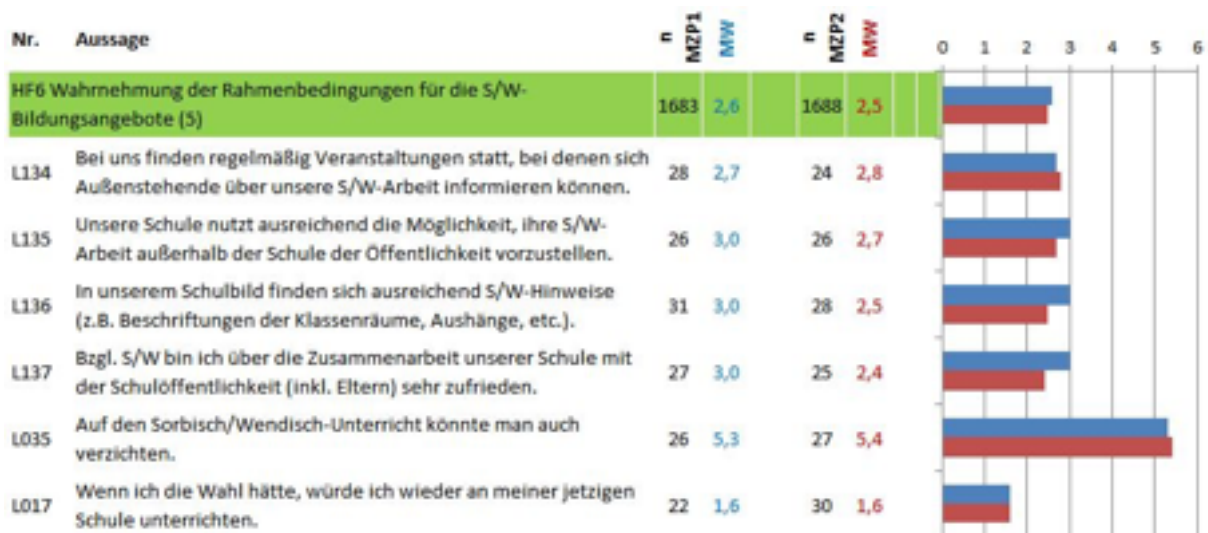


Abbildung 48, Kopf wiederholt aus Abbildung 44

L035 zeigt, dass die LuL S/W-Unterricht für wichtig erachten (Hinweis: Der Modul-MW wird dadurch vernachlässigbar wenig beeinträchtigt) und dass sie mit der Arbeit an ihrer Schule sehr zufrieden sind (L017).

### Zu 3.3.7 Gruppe Elt für HF6/F14/F15

Die Zahl der Bewertungen je Frage der Gruppe Elt hat sich von MZP1 (max. 39%, 2254 Bewertungen verarbeitet) auf MZP2 (max. 26%, 1407 Bewertungen verarbeitet) deutlich reduziert; dennoch ist die Gesamtbewertung der Rahmenbedingungen mit der Note 2,9 exakt gleich geblieben. Veränderungen sind vergleichsweise gering. Eine durchgängige Verbesserung um 0,4 Notenstufen ist – allerdings auf knapp ausreichendem Niveau (Note 4,1 für E094-E099, E110) – bei der Bewertung der Einbeziehung der Schuleltern durch die Mgt zu erkennen, ansonsten sind die Bewertungen je Frage von MZP1 auf MZP2 fast unverändert. Schuleltern bewerten mit Note 4,5 die Information über frühe berufliche Perspektiven in Zusammenhang mit der S/W-Sprache (E123), allerdings interessiert sich offenbar auch nur jeweils ein Teil der Schuleltern dafür (36 bzw. 26 Schuleltern).





Abbildung 49, Kopf wird in Abbildungen 50 und 51 wiederholt





Abbildung 50, Kopf wiederholt aus Abbildung 49

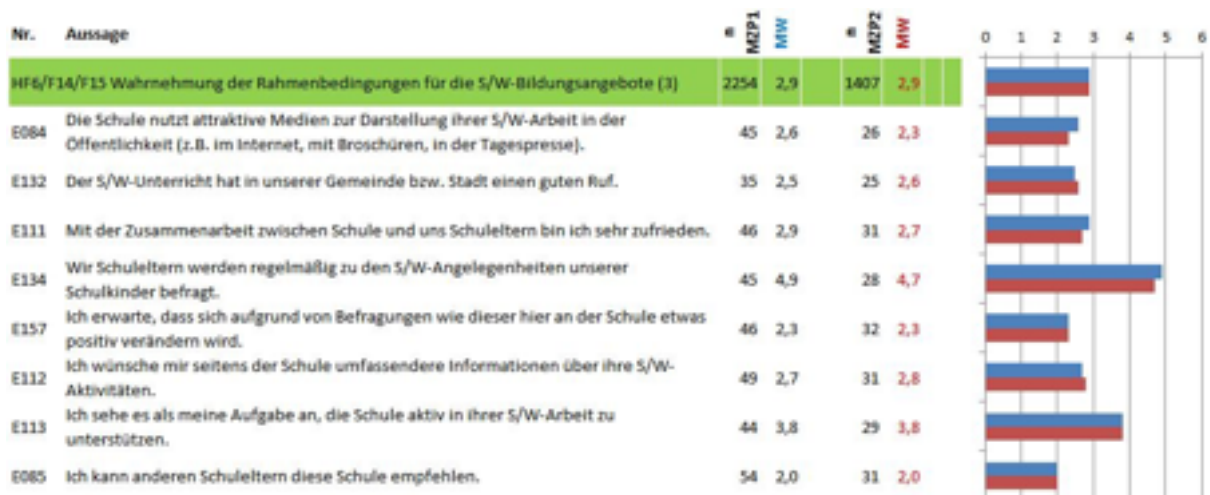


Abbildung 51, Kopf wiederholt aus Abbildung 49

Die Schulleitern werden praktisch nicht regelmäßig zu den S/W-Angelegenheiten ihrer Schulkinder (E134) befragt, obwohl offenbar Interesse besteht (Note 4,9 aus 45 Antworten bzw. Note 4,7 aus 28 Antworten).

### Zu 3.3.7 Gruppe SuS für HF6/F14/F15

Zunächst sei hier die Stimmung gegenüber dem Evaluationsteam angegeben:

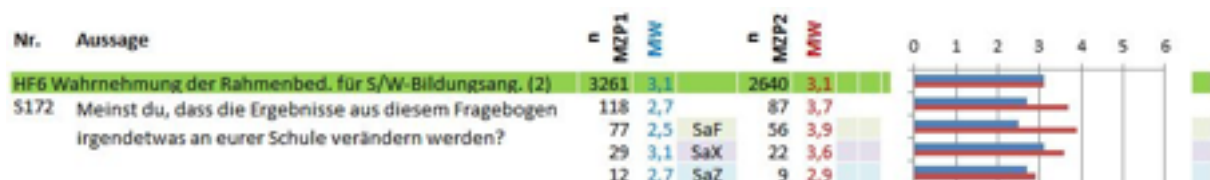


Abbildung 52, Kopf wird in Abbildungen 53 und 54 wiederholt

Bezüglich weitgehend offensichtlicher und ggf. statischer Bereiche wie Nutzung von PCs und weniger Unterricht außerhalb der Schulumgebung – also altersgerecht verstärkter Konzentration des Unterrichts auf das Lernen der Sprache und Reduzieren des spielerischen Charakters des Unterrichts – sind die Bewertungen der SuS sehr stabil, was generell auf recht verlässliche Antworten und Bewertungen hindeutet. Aus den Interviews mit dem Mgt ging hervor, dass der Besuch externer Einrichtungen (S083) offenbar aus finanziellen und organisatorischen Gründen eingeschränkt wurde, über die Zeit geänderte Bewertungen erscheinen durchweg plausibel. Auch die Unterschiede der Bewertungen zwischen den Spracherwerbstypen SaF, SaX und SaZ sind überwiegend plausibel.

Die Fragen S034 bis S171 der folgenden zwei Tabellenteile geben nun die Bewertungen der SuS zur Wahrnehmung der Rahmenbedingungen für S/W-Bildungsangebote zu o.g. Kriterium nach Spracherwerbstypen SaF, SaX und SaZ wieder.

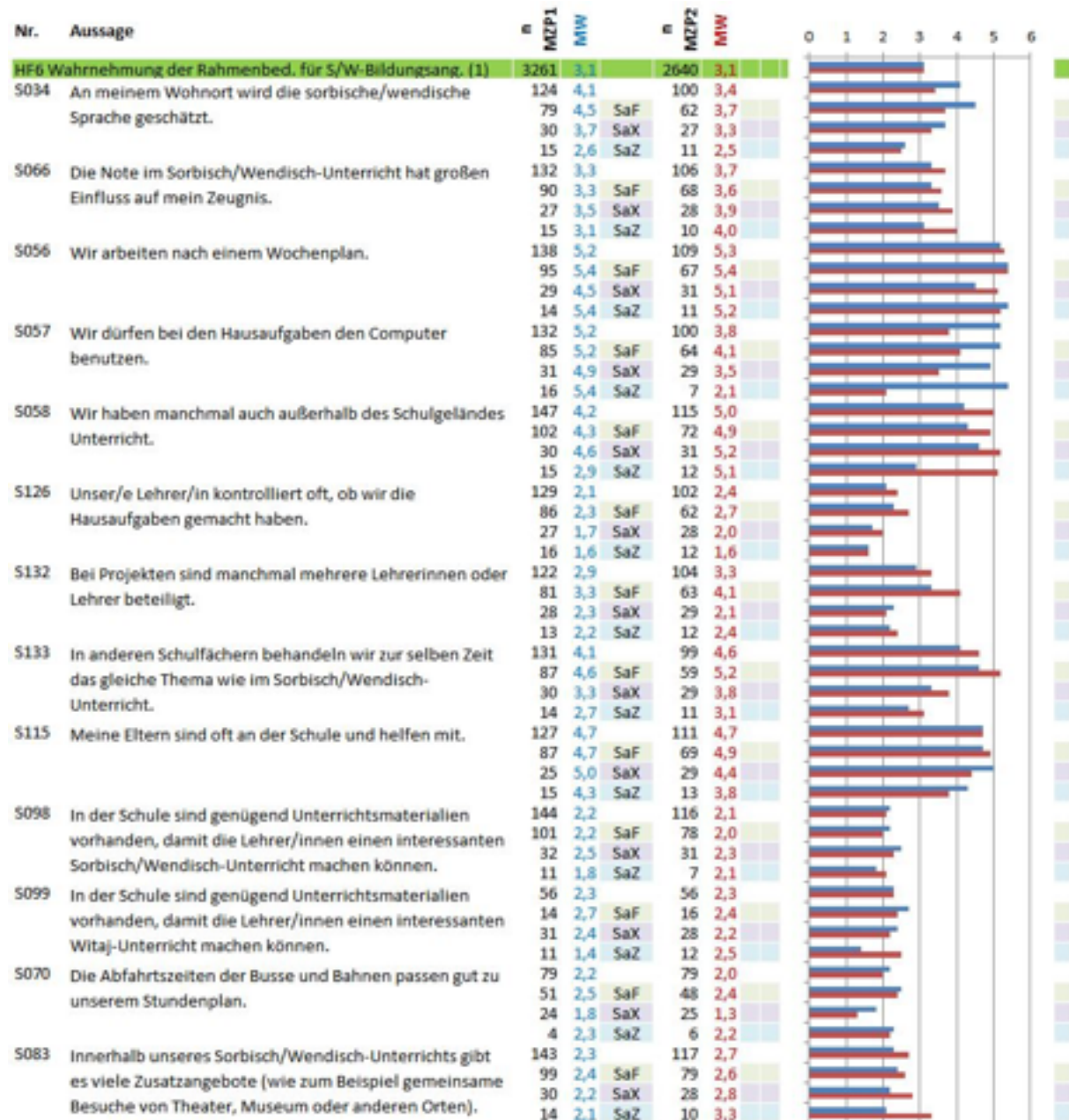


Abbildung 53, Kopf wiederholt aus Abbildung 52

Besonders auffällig ist die zu MZP2 um gut eine Note schlechtere Bewertung zu S099 (Unterrichtsmaterialien) durch den Spracherwerbstyp SaZ, hier sind offenbar Defizite aufgetreten. Vom Spracherwerbstyp SaF besser bewertet wird nun S034 (Am Wohnort S/W geschätzt, s. o.) und S120 (Schulelternvorschläge zum Unterricht berücksichtigt, s. u.).



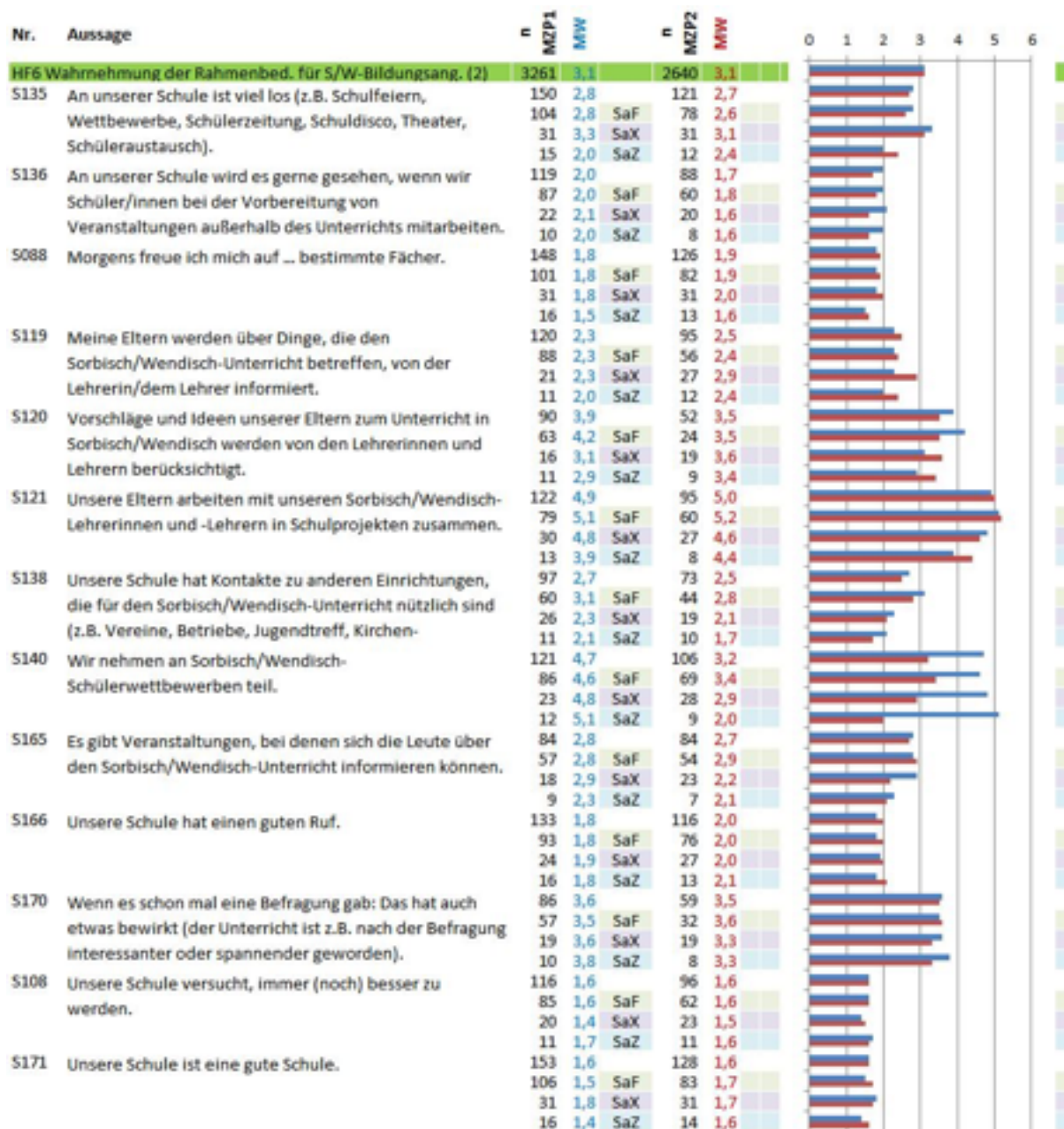


Abbildung 54, Kopf wiederholt aus Abbildung 52

Einige Angaben zeigen recht große Streuungen (Zahlenwerte s. Tabellen zu HF6 im Anhang) und genauere Analysen des Datenmaterials haben gezeigt, dass hier nennenswerte Schul- und damit ggf. lehrkraftspezifische Modernisierungs- und Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. Dies wird erst bei einem möglichen Herunterbrechen der Befragungsergebnisse auf die individuelle Schulebene ersichtlich, was aber vertragsgemäß hier nicht durchgeführt wird.

### **3.3.8 Auswirkung des S/W-Unterrichts – Feedback von allen Gruppen für F4/F16/UL6**

Die Erkenntnisse zu diesem Kriterium wurden gespeist aus den persönlich geführten Sprachtests und Interviews. Sie werden in den Kapiteln 3.1 und 3.2 dargestellt und im Kapitel 4 werden daraus übergeordnete Handlungsempfehlungen abgeleitet.

### **3.3.9 Zusätzlicher Schulerfolg / Chancen durch S/W-Unterricht für F4/UL7**

Siehe die Ausführungen zum vorstehenden Kriterium 3.3.8

### **3.3.10 Wirkung der S/W-Bildungsangebote auf die Kompetenzentwicklung für F1/L1/Z1**

Die Tabelle zu den Fragen M008 bis M056 (vgl. Kap. 3.3.4) liefert die Angaben der Mgt, die hier noch ergänzend interpretiert werden können: In der Regel liegt keine Affinität zum S/W vor und in der Hälfte der Schulen wird das S/W nur durchschnittlich gefördert.

Die Tabelle zu den Fragen L018 bis L055 (vgl. Kap. 3.3.4) liefert die Angaben der LuL. Die Tabelle S014 bis S090 (vgl. Kap. 3.3.4) zeigt die Bewertungen der SuS, die zum MZP2 erneut erhoben wurden.

Die Tabelle E015...E127 (vgl. Kap. 3.3.4) zeigt die Einschätzung der Schulleitern. E023, E024 und E029 sind 2-Wert-Fragen.

Die Wirkung der Bildungsangebote ist bereits durch die geringe Kontaktzeit mit der Sprache stark beschränkt. Für die Auswirkungen bei LuL, Elt und Mgt vgl. Kapitel 3.3.4, zu den Auswirkungen auf die Kompetenzen bei SuS s. Kapitel 3.2.9.

### 3.3.11 Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (SaZ und SaF) für F7

Da die Sprachentwicklung der SuS in den allermeisten Fällen in einer Hand liegt, nämlich der Lehrkraft (bei SaF als einziger Kontaktperson), ist die Sprachentwicklung derzeit direkt von den Kompetenzen und dem sprachlichen Vorbild dieser Kontaktperson abhängig. Nach Meinung der Mgt sind die LuL sehr kompetent:

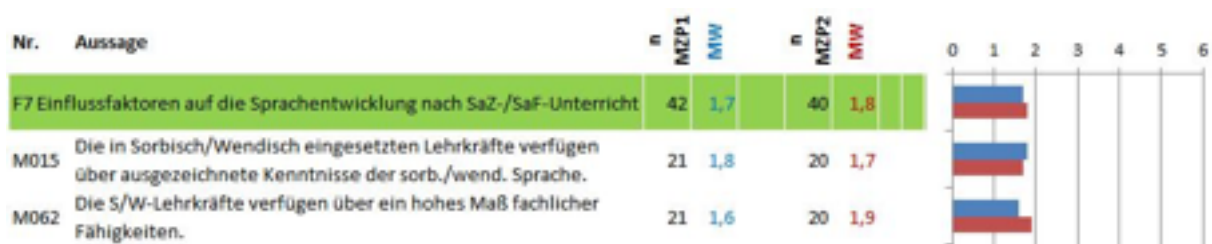


Abbildung 55

Die Schulbesuche haben jedoch offenbart, dass die Mgt hier eine deutliche Fehleinschätzung erkennen lassen, gerade was die sprachliche Kompetenz der LuL anbelangt (vgl. Kapitel 3.3.6).



Abbildung 56

Diese Bewertungen der LuL bestätigen die in den Interviews erhaltenen Informationen (siehe Kapitel 3.1, Steckbriefe der Schulen).



Abbildung 57

Die Schuleltern zeigen ebenfalls großes Vertrauen in die Qualität der LuL, auch in deren sprachliche Kompetenzen.

Ein weiterer Komplex, der sich auf die Sprachentwicklung auswirkt, sind die in Kapitel 3.3.2 ausführlich beschriebenen strukturellen Bedingungen der Kompetenzen, angefangen mit der geringen Sichtbarkeit der Sprache über den Randstundenunterricht, Stundenausfall und mangelnder Wertschätzung. All dies führt zu einer sehr hohen Marginalisierung der s/w Sprache und einer niedrigen Bewertung der Sprachkenntnisse, für die es ohnehin kaum Anwendungsmöglichkeiten gibt (fehlender Sprachraum) und somit zu einem geringen Lernfortschritt und einer schlechten Sprachentwicklung.

### 3.3.12 Einstellungen der Mgt gegenüber dem S/W-Unterricht für F13

In den folgenden Bewertungen zu M129 bis M149 der Mgt sind Schwerpunkte der Schulleitungsarbeit erkennbar.



Abbildung 58



Die für den S/W-Unterricht relevanten Themen werden hier jedoch genauso undifferenziert gehandhabt wie viele andere Themen auch, schulübergreifende Schwerpunkte sind nicht erkennbar. Im Umkehrschluss und in Anbetracht regelmäßig begrenzter Ressourcen sind diese Angaben vermutlich durchweg nicht relevant.

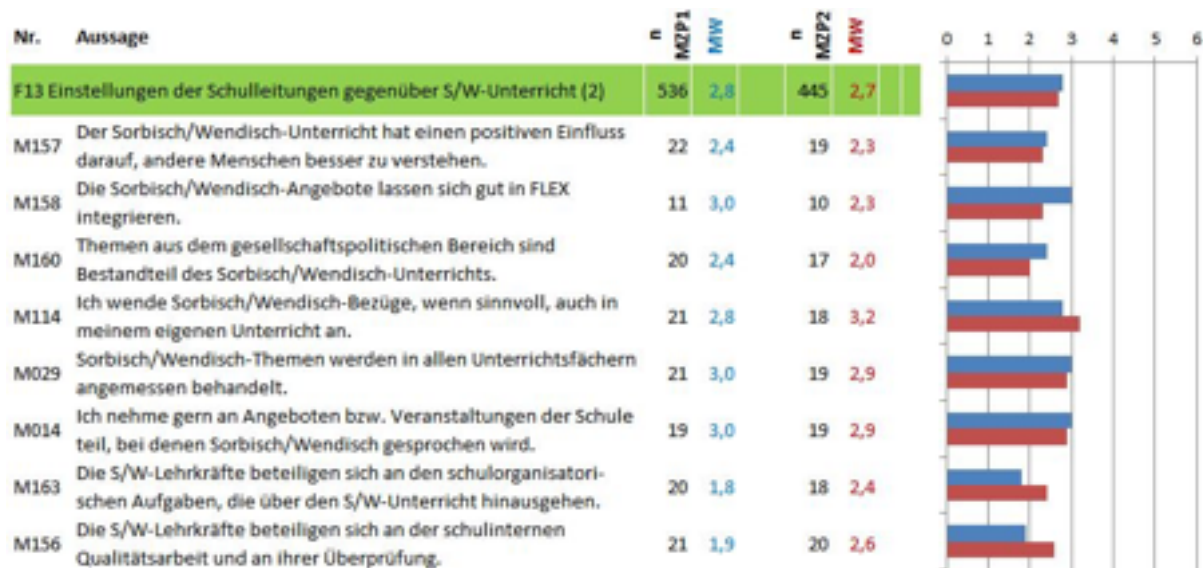


Abbildung 59

Die vorstehenden Tabelle (Abb.61) zu den Fragen M157 bis M156 zeigen die Angaben der Mgt zu einigen schulorganisatorischen Themen. Aus dieser Sicht scheinen die LuL gut in den Schulbetrieb integriert zu sein.

### 3.3.13 Angebots-Nutzungs-/Anwahlverhalten der Elt für F15/L3

Die Tabellen zu den Fragen E027 bis E089 (Abb. 62) zeigen die Zusammenstellung der Angaben der Schulleitern zur Annahme von Angeboten in Zusammenhang mit S/W und zu den Möglichkeiten zum Feedback über den Lernfortschritt des Schulkindes von der S/W-Lehrkraft. Aus diesem Portfolio sind auch Bewertungen für die anderen Auswertekriterien genutzt worden.



Abbildung 60



Abbildung 61

Die Nutzung erfolgt recht unterschiedlich stark, auffällig ist jedoch, dass die Streuung bei den Fragen zur Kommunikation mit der S/W-Lehrkraft sehr groß ist, an manchen Orten also verbesserungswürdig erscheint (Detailinformationen zur Antwortverteilung bzgl. der Streuung siehe Anhang).

### 3.3.14 Auswirkung von SaZ-/SaF-Unterricht auf Interkulturalität und Bilingualität in Familien für F9/F10/F16/L3/UL6

Daten zu diesem Kriterium wurden zum MZP1 noch nicht ausgewertet. Nach dem damaligen Stand der Erkenntnisse zeigten die Schüler\_innen mit S/W-Unterricht keine Besonderheiten gegenüber anderen Schüler\_innen (nicht repräsentativer Kurztest in Norddeutschland). Der MZP1 fand jedoch zu einer Zeit statt, in der vielerorts der Umgang mit Flüchtlingen aus dem Ausland und deren anderen Kulturen teilweise recht kontrovers diskutiert wurde und eine entsprechende Aufmerksamkeit und Sensibilität in der gesamten Bevölkerung beobachtet werden konnte. Die Lage hatte sich während unserer Durchführung des MZP2 zwar wieder normalisiert, diese externen Ereignisse wirkten sich möglicherweise dennoch auch auf die von uns evaluierten SuS aus.

Demzufolge kommt der Einschätzung, ob der S/W-Unterricht einen positiven Einfluss darauf hat, andere Menschen besser zu verstehen bzw. das Verständnis anderer Kulturen zu fördern,

ein besonderes Interesse zu. Hier zunächst die diesen Interpretationen zugrunde liegenden Bewertungen im Detail mit Angabe Stimmzahl und Mittelwert (im Anhang zusätzlich mit Streuung und Antwortverteilung) von Mgt im MZP1 und MZP2, LuL im MZP1 und MZP2 und Elt im MZP1 und MZP2:



Abbildung 62



Abbildung 63



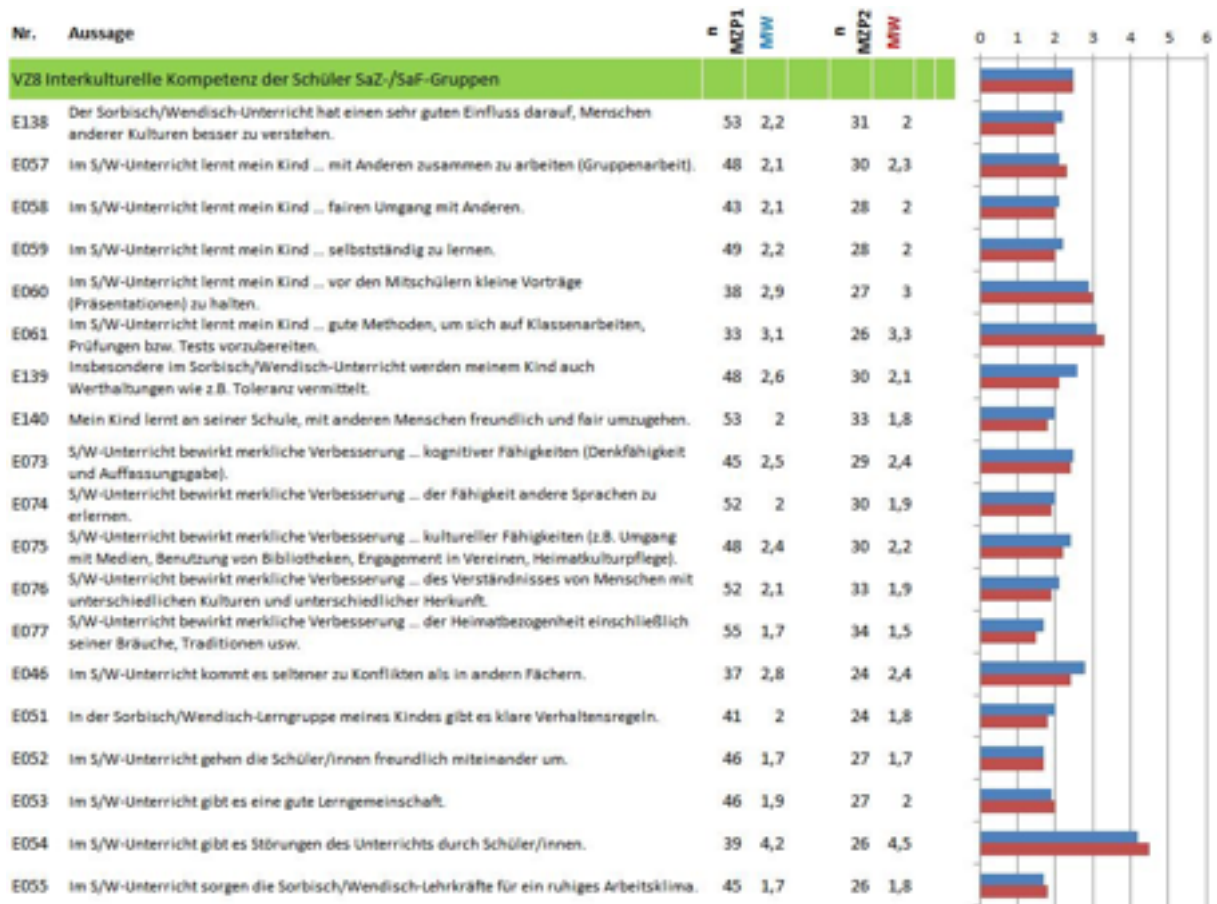


Abbildung 64

Auffällig scheint, dass Mgt (M047), LuL (L158, L127) und Elt (E138, E076) eine positivere Haltung in die Umfrage einbringen als SuS (S144 s. u.). Zusammengefasst liegen die Äußerungen aber im positiven Bereich zwischen (MW) 1,8 und 2,8 wobei sich die Bewertung der Mgt, LuL und Elt zum MZP2 geringfügig verbesserte, diejenige der SuS hingegen verschlechterte (SaF-SuS deutlicher als SaX- und SaZ-SuS).

Ein deutlicher Unterschied erweist sich auch in der Nahbereichsbewertung. Fragen, die auf die Einschätzung des Nahbereichs der Erlebniswelt der Befragten abzielen, werden durchgängig positiver beantwortet als Bereiche, die größere Distanz zur privaten Erlebniswelt einnehmen (M048, M100, E077, L126). Zum Beispiel ist die Neugier, auch Menschen aus anderen Ländern kennen lernen zu wollen, weniger ausgeprägt als das Interesse an Menschen im Nahbereich (S145).

Das Arbeitsklima im Unterricht, der Umgang von Lehrer\_innen und Schüler\_innen und der Umgang von Lehrer\_innen untereinander werden von allen Beteiligten gleichermaßen positiv eingeschätzt. Hiermit scheint eine fruchtbare Basis für ein verständnisgetragenes Miteinander,

auch in interkultureller Hinsicht, gegeben zu sein. In dieselbe Richtung tendiert auch die inhaltliche Einschätzung von Lehrer\_innenseite, wonach die Vermittlung von interkultureller Kompetenz im eigenen S/W-Unterricht ausreichend Raum einnimmt (L043). In Bezug auf den wertschätzenden Umgang mit der eigenen Person im Kollegium sind die LuL eher unentschieden (L061).

Dimensionen zur Einschätzung der interkulturellen Kompetenz bei den SuS:

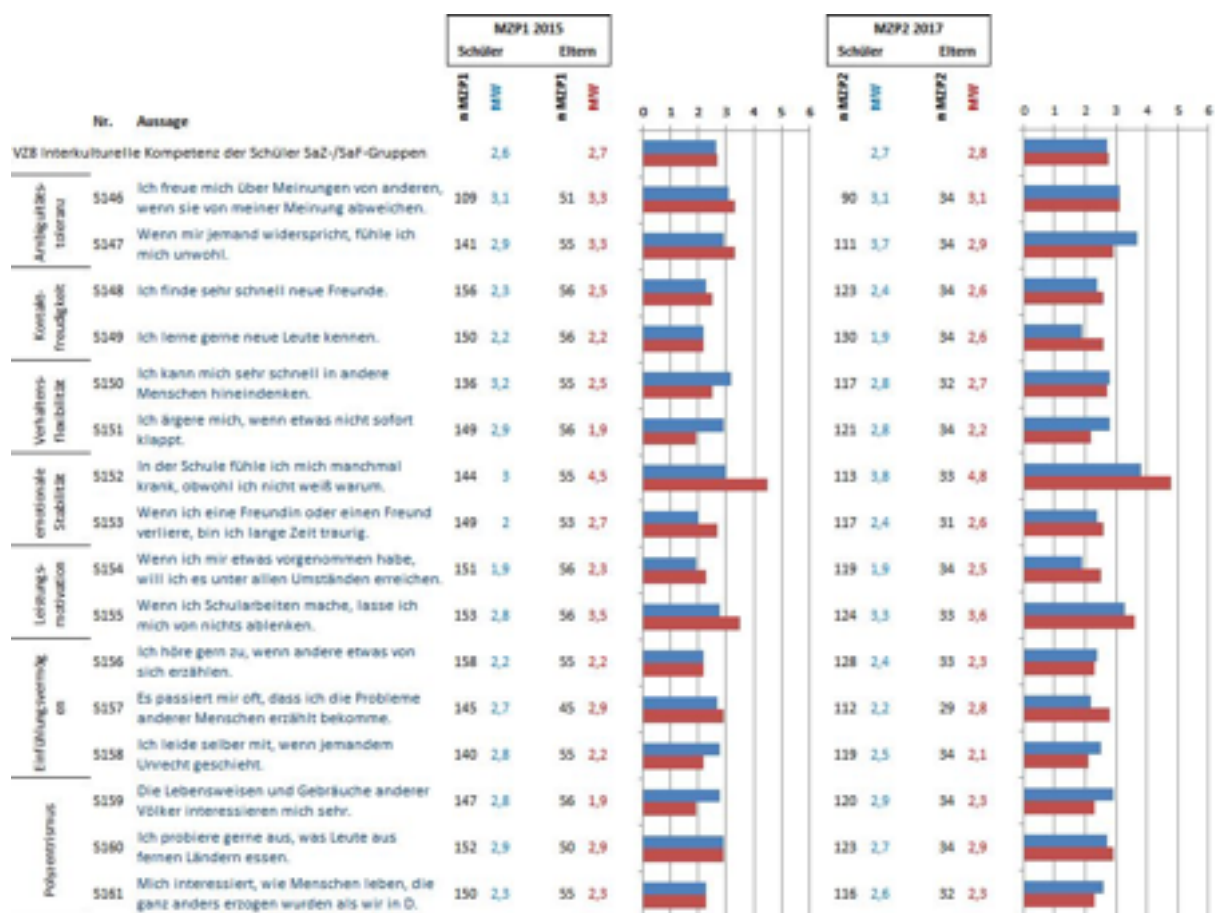


Abbildung 65

Hierbei handelt es sich um Antworten auf Fragen, die das Gebiet der erlernbaren interkulturellen Kompetenz auf Seiten der SuS charakterisieren. Dabei wird unterstellt, dass Situationen der Fremdheit, wie sie in der interkulturellen Begegnung erlebt werden, die Schüler\_innen in höherem Maße herausfordern als solche der Vertrautheit. Der Blick der Schuleltern wird durch die Aufforderung erhoben (rekursives Fragen): „Versuchen Sie bitte, sich in die Lage Ihres Kindes zu versetzen. Was würde Ihrer Einschätzung nach Ihr Kind bei diesen Fragen zur interkulturellen Kompetenz antworten?“

Zum MZP1 standen sowohl mehr Schüler\_innen als auch mehr Schuleltern zur Verfügung als zum MZP2. Die Antworten in ihren Ausprägungen zwischen den Befragungen also aus den Jahren 2015 und 2017 variieren nur sehr gering (in diesem Sinne ist die Wortwahl der nachfolgenden Analyse differenter gewählt, als sie sich in Wirklichkeit darstellt).

### **Ambiguitätstoleranz**

Gemeint ist die Fähigkeit, mehrdeutige bzw. widersprüchliche Situationen und Handlungsweisen zu ertragen. (S146 Ich freue mich über Meinungen von anderen, wenn sie von meiner Meinung abweichen. S147 Wenn mir jemand widerspricht, fühle ich mich unwohl.) Die positive Haltung gegenüber Widersprüchlichkeiten nimmt bei den SuS über die Zeit zu, während die Elt ihre Kinder skeptischer einschätzen.

### **Kontaktfreudigkeit**

Gemeint ist die Fähigkeit, mit offenem Interesse auf Fremde zuzugehen. (S148 Ich finde sehr schnell neue Freunde. S149 Ich lerne gerne neue Leute kennen.) Hierbei war bei den SuS eine leicht abnehmende Tendenz über die Zeit feststellbar. Die Elt schienen wiederum skeptischer zu reagieren.

### **Verhaltensflexibilität**

Gemeint ist die Fähigkeit, sich auf schwierige Situationen positiv einstellen zu können. (S150 Ich kann mich sehr schnell in andere Menschen hineindenken. S151 Ich ärgere mich, wenn etwas nicht sofort klappt.) Sowohl bei den SuS als auch bei den Elt war eine steigende Tendenz feststellbar.

### **Emotionale Stabilität**

Gemeint ist die Fähigkeit, sich gefühlsmäßig an äußere Gegebenheiten anpassen zu können. (S152 In der Schule fühle ich mich manchmal krank, obwohl ich nicht weiß warum. S153 Wenn ich eine Freundin oder einen Freund verliere, bin ich lange Zeit traurig.) Auffällig scheint hier ein deutlicher Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung durch die Schuleltern. Diese tendierten dazu, die stresserzeugenden Situationen in der Schule nicht wahrzunehmen oder zu bagatellisieren. Gleiches gilt für die Belastungen, die gelingende bzw. misslingende Freundschaften und Beziehungen der Schüler\_innen untereinander betrafen.

## **Leistungsmotivation**

Gemeint ist die Konzentrationsfähigkeit, die sich in der inneren Einstellung zum persönlichen Gelingen auch gegen äußere Widerstände ausdrückt. (S154 Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, will ich es unter allen Umständen erreichen. S155 Wenn ich Schularbeiten mache, lasse ich mich von nichts ablenken.) Die eigene Durchsetzungsfähigkeit wird von den SuS sehr positiv betont. Die Elt scheinen diese Eigenschaft zurückhaltender zu beurteilen. Ähnliches gilt für die Ablenkbarkeit bei der Konzentration auf Schularbeiten, wobei dieser Sachverhalt von SuS wie Elt deutlich zweifelnder als die Durchsetzungsfähigkeit angesehen wird.

## **Einfühlungsvermögen**

Gemeint ist die Fähigkeit, sich innerlich auf Fremdheit einzulassen und dies auch nach außen signalisieren zu können. (S156 Ich höre gern zu, wenn andere etwas von sich erzählen. S157 Es passiert mir oft, dass ich die Probleme anderer Menschen erzählt bekomme. S158 Ich leide selber mit, wenn jemandem Unrecht geschieht.) Die Fähigkeit der SuS, konzentriert zuzuhören, scheint über die Zeit etwas nachzulassen, ebenso die Bereitschaft, anderen Menschen Offenheit zu signalisieren. Demgegenüber nimmt die Fähigkeit zum Mitleid leicht zu, die Schuleltern erkennen bei den Schüler\_innen eine höhere Betroffenheit.

## **Polyzentrismus**

Gemeint ist die Bereitschaft, aktiv auf Menschen aus anderen Kulturen zuzugehen und sich für ihre Belange zu interessieren. (S159 Die Lebensweisen und Gebräuche anderer Völker interessieren mich sehr. S160 Ich probiere gerne aus, was Leute aus fernen Ländern essen. S161 Mich interessiert, wie Menschen leben, die ganz anders erzogen wurden als wir in Deutschland.) Die Schuleltern meinen, dass die Schüler\_innen in weit höherem Maße sich für die Belange anderer Kulturen interessieren, als dies die Schüler\_innen selbst wahrnehmen, wobei diese Fähigkeit über die Zeit abnimmt. Das Interesse an fremder Küche bleibt indifferent. Bei den SuS nimmt die Neugier auf biographische Unterschiede über die Zeit ab, während die Schuleltern von gleichbleibendem Interesse ausgehen.

Insgesamt ist kein erhöhtes Interesse an interkulturellem Austausch erweisbar. Es scheint keine echte Neigung für oder gegen das Verständnis für andere Kulturen vorzuherrschen. Um zu eindeutigen Aussagen zu gelangen, wäre die parallele Überprüfung von Schüler\_innen ohne s/w Lernrichtung hilfreich.



Nach unseren Erkenntnissen gibt es keine Besonderheiten oder Vor- bzw. Nachteile, die auf das Erlernen der Sprache S/W zurückzuführen wären. Der Vollständigkeit halber sind hier alle Bewertungen der Gruppe SuS mit Angabe von Stimmenzahl und Mittelwert (im Anhang zusätzlich mit Streuung und Antwortverteilung) gegeben:

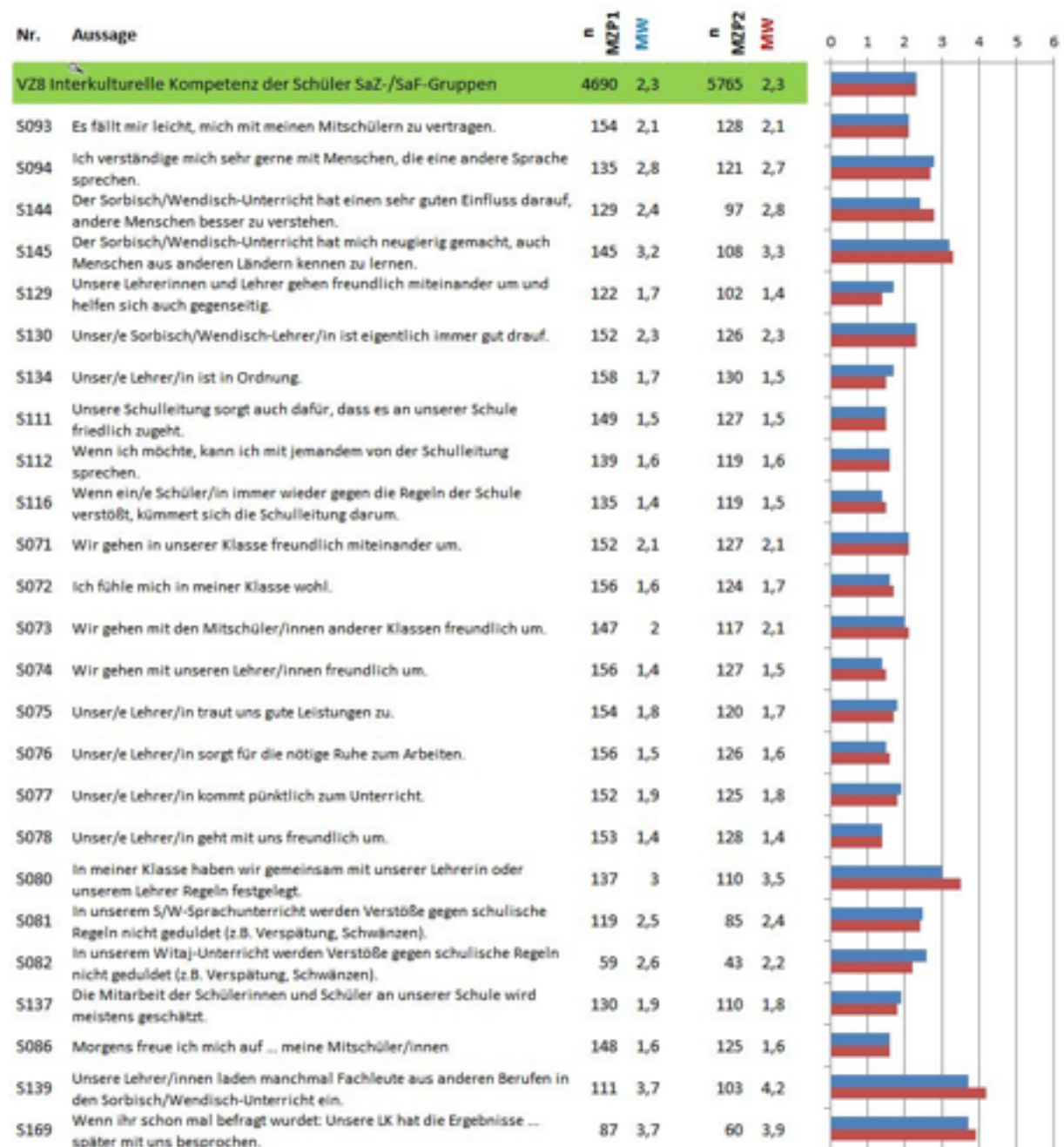


Abbildung 66

## 4. Ableitung von Handlungsbedarf

Bereits vor mehreren Jahren hatten sich in der einschlägigen Literatur Wissenschaftler kritisch in Bezug auf Entwicklungen im Schulwesen des Landes Brandenburg geäußert, vgl.: „[...] für das Niedersorbische in Brandenburg ist die Antwort dagegen klar und eindeutig – das bisherige Niveau der Bemühungen im Schulwesen ist ohne Zweifel unzureichend und vermag dem dramatischen Sprachsterben kaum Einhalt gebieten“ (Oeter 2011, S. 45) sowie „Blickt man auf die Lage im brandenburgischen Schulwesen, so erweist sich die Lage dort mehr als desolat. In quantitativer wie qualitativer Hinsicht zureichende Beschulung in (Nieder-) Sorbisch als Sprache findet nicht statt [...] (ebd., S. 46); ebenso von Nowak: „Dabei wird deutlich, dass das derzeitige Bildungswesen aus konzeptionellen und geografischen Gründen in seiner derzeitigen Form zur umfassenden Revitalisierung des Niedersorbischen nicht nachhaltig beitragen kann“ (Nowak 2012, S. 92).

Eine Evaluation von Witaj ist angesichts der derzeitigen Unterrichts- und Rahmenbedingungen schwierig, zumal dieser Begriff inflationär verwendet und bislang nicht ausreichend definiert worden ist. Es existieren weder Qualitätskriterien noch ein Qualitätsmanagement. Witaj wird einerseits quantitativ durch die Vertretungsstunden ausgehebelt und qualitativ durch ein von der Bürokratie vorgegebenes Pseudoeffizienzdenken, das sich in Vorgaben wie Gruppengrößen zeigt. Der Kampf um die Schüler\_innenzahlen geht zwangsläufig zu Lasten der Unterrichtsqualität und Lernerfolge, die aber im sprachlichen Bereich von einigen Lehrer\_innen auch nicht angestrebt werden. Im S/W-Unterricht werden die Missstände auch deshalb am deutlichsten, weil hier das Interaktionsgefüge am zerbrechlichsten ist. Um Abhilfe zu schaffen, wären erforderlich:

1. eine ausreichende Zahl von Vertretungsstunden,
2. eine angemessene Zahl von Abminderungsstunden für die SaZ-Lehrer\_innen,
3. Vermeidung von Lehrdeputaten an mehreren Schulen; die Belastung steigt hierdurch erheblich, die Lehrkraft ist nicht angemessen in das Kollegium integriert und auch diskriminiert (Teilnahme an Besprechungen etc.);
4. Sprachliches Engagement und Kompetenz der Lehrer\_innen, die zur Schaffung von Sprachräumen für die Schüler\_innen führt; hierzu gehört insbesondere die konsequente Verwendung des S/W untereinander und den Schüler\_innen gegenüber;

5. Planungsfreiheit und -kompetenz für die Mgt, so dass vorgegebene Gruppenteiler als Orientierungsgröße zu betrachten sind, von denen aber abgewichen werden kann,
6. Planungssicherheit, so dass einmal geschaffene Unterrichtsgruppen unabhängig von der Gruppengröße bestehen bleiben, es sei denn, eine Zusammenlegung ist nachweislich ohne Nachteile möglich und von den Betroffenen gewünscht,
7. Vermeidung von S/W-Unterricht an den Randstunden,
8. Transparenz der Auswirkungen auf die Benotung und ein Konzept der Berücksichtigung des zweisprachigen Unterrichts in der Notenvergabe.

Zu überlegen ist, ob an Witaj-Schulen nicht sinnvollerweise der BiliSFU obligatorisch sein sollte; dies würde die für den Spracherwerb erforderliche positive Diskriminierung schaffen, das Vertretungsproblem (Punkt 1) lösen (denn die Gruppen würden dann nicht mehr geteilt) und somit für die Witaj-Lehrer\_innen erträglichere Arbeitsbedingungen schaffen, die Abminderungsstunden wären nicht erforderlich, da der Unterricht klar geplant und dann mit vorhandenen Materialien durchgeführt werden kann (Punkt 2) und auch die Punkte 3 und 4 angehen, denn die Schüler\_innen könnten nicht mehr auf rein deutschsprachigen Unterricht ausweichen. Größere Abstimmung zwischen den Schulen ist dringend wünschenswert, sowohl quantitativ als auch qualitativ, besonders in Hinblick auf die weitere Schullaufbahn.

Vergleichbares gilt für den S/W-Unterricht als Fach. Wenn man/frau die Verpflichtung zur Förderung und zum Erhalt der Sprache ernst nimmt, sollte er im sorbisch-wendischen Siedlungsgebiet an allen Grundschulen in irgend einer Form verpflichtend sein. Alles andere führt weiter in die Marginalisierung und den Sprachtod.

Auch wenn der Sprachstand der Lehrer\_innen derzeit nicht befriedigend sein kann (vgl. 3.3.6), so kann sich dieses Manko, auch wenn es abgestellt werden muss, angesichts der derzeitigen ungünstigen schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen nicht auswirken. Auch sind den ohnehin überlasteten S/W-Lehrer\_innen Weiterbildungen ohne Anwendungsperspektiven nicht zumutbar. Zurzeit ist allenfalls zu empfehlen, in größerem Maße Audiomaterial in den Unterricht einzubinden, um die Aussprache bei Lehrer\_innen und Schüler\_innen zu korrigieren. Perspektivisch ist jedoch eine Ausrichtung des Unterrichts auf Nutzung moderner Medien anzustreben, um die Attraktivität und Effektivität des S/W-Unterrichts zu steigern. (Derzeit verfügen nicht einmal alle Schulen über eine Internetanbindung.)

Es wird empfohlen, den Lerngegenstand bzw. die Zielsprache S/W noch weniger als bislang als geschlossenes System zu behandeln, sondern noch stärker die einzelnen Kompetenzen zu fördern, hier insbesondere den Handlungsbereich Lesekompetenz sowie Aussprachetraining und Sprechflüssigkeit, natürlich stets im Zusammenhang sprachlichen Handelns und authentischer Kommunikationssituationen. Stärker als bislang sollten die Mustererkennung gefestigt und die Verarbeitung, d. h. Dekodierung der grafischen Zeichen beim Lesevorgang trainiert werden. Da Textverstehen aus einer Interaktion von Dekodierungsprozessen und inhaltlichem Vorwissen entsteht, empfiehlt sich das mehrfache, wiederholte und insbesondere auch laute bzw. halblaute Lesen von Textsequenzen in möglichst jeder Unterrichtsstunde. Da richtiges Hören eine Voraussetzung für korrektes (Aus-)Sprechen ist, sollte auch die Anzahl von Hörbeispielen im S/W-Unterricht erweitert werden. Da die Arbeit am Hören und Aussprechen grundlegend für die Entwicklung aller sprachlichen Fertigkeiten ist, sollten diese intensiviert werden.

Die problematisch geringe Akzeptanz des S/W muss angegangen werden, denn Revitalisierung einer Sprache erfordert grundsätzlich die Unterstützung und das Engagement von Nichtsprecher\_innen, damit die Sorbischlehrkraft nicht auf sich allein gestellt ist:

Erforderlich sind regelmäßige Aufklärungs-/Weiterbildungsveranstaltungen für Nicht-S/W-Lehrkräfte entsprechend der Entwurfsfassung der Verordnung über die schulischen Bildungsangelegenheiten der Sorben/Wenden vom 05.10.17, §1(1),(4). Auch diejenigen Lehrkräfte, die kein S/W unterrichten, sind für den Erfolg der Sprachrevitalisierung wichtig, da ja eine Sprachgemeinschaft weitgehend fehlt. Eine solche kann jedoch nur entstehen, wenn die Nichtsprecher\_innen der unmittelbaren Umgebung (und das sind zunächst die Lehrer\_innenkolleg\_innen) hier positiv wirken. Im Idealfall erlernen auch sie die Sprache, wenigstens aber sollten sie positiv auf den Gebrauch des S/W hinwirken, auf fehlende Aufschriften auf S/W hinweisen, die Schüler\_innen und Kolleg\_innen motivieren, untereinander S/W zu sprechen.

Regelmäßige Veranstaltungen, die die Schuleltern einbinden, wären wichtig, sowohl für die Transparenz als auch zur Generierung synergetischer Effekte. Hier sei auf das irische Vorbild des Scéim Labhairt na Gaeilge verwiesen (Walsh 2010), dass im Sinne positiver Diskriminierung Schuleltern, die ihre Kinder zum Irischunterricht schicken, auch finanziell stützt. Diese Unterstützung ist jedoch mit einer transparenten Qualitätskontrolle (Fortschritt der Sprachent-

wicklung) verbunden, wodurch das Interesse der Schuleltern an den Lernfortschritten ihrer Kinder gefördert wird. Hier ließen sich wenigstens das Sprachzentrum Witaj (in der Qualitätskontrolle) wie auch die Stiftung für das sorbische Volk in die Verantwortung nehmen.

Es kann jedoch nicht genug betont werden, dass obige Punkte als Teile eines komplexen Maßnahmenpakets realisiert werden müssen, nicht als punktuelle, isolierte Veranstaltungen.

Grundkenntnisse des S/W für alle Schüler\_innen und Lehrer\_innen des zweisprachigen Gebiets, wenigstens aber der Schulen mit s/w Angebot sind unbedingt anzustreben (Niveau A1: Grußformeln und ähnliches, Kenntnis des Alphabets). Auf Präsenz der Sprache ist zu achten, auch in der mündlichen Verwendung, wenigstens symbolisch (Grußformeln).

Für die Sorbischlehrer\_innen ist ein Programm zur systematischen sprachlichen Weiterbildung unbedingt erforderlich. Hierzu ist ausgehend von einem differenzierten Sprachtest ein Kursprogramm zu konzipieren, das auf eine kompetente und selbstbewusste Sprachverwendung und ein der Revitalisierung förderliches Sprachverhalten abzielt. Dies entspricht auch den in den persönlichen Interviews geäußerten Wünschen der Lehrkräfte.

Wir raten zur Abschaffung von Mindestgruppengrößen für den Unterricht entgegen der Entwurfsfassung der Verordnung über die schulischen Bildungsangelegenheiten der Sorben/Wenden vom 05.10.17, §4.

Der BiliSFU muss stärker als integriertes Konzept (konzeptionell und inhaltlich abgestimmt) ausgebaut werden und darf nicht als Zusatz mit Alibifunktion fungieren. BiliSFU ist aufgrund der zu geringen Kontaktstunden mit der Sprache, der einen Erwerb der Grammatikstruktur durch Immersion unmöglich macht, unbedingt durch einen fundierten herkömmlichen Sprachunterricht zu flankieren, damit sich nicht Inkorrektes verfestigt (sprachliche Fossilierung und Semilingualität).

Zu unterstützen sind Sprachraum schaffende Initiativen (Theatergruppen, Lesegruppen, Chöre), die geeignet sind, das Prestige des S/W zu erhöhen und in denen auf aktive Sprachverwendung geachtet wird. Es gibt hier wie oben genannt, einzelne Initiativen einzelner Lehrkräfte, die jedoch weitgehend auf sich gestellt sind. Eine verstärkte Vernetzung ist dringend wünschenswert.

Kontinuität in der Sprachvermittlung ist über die Grundschulen hinaus durch weiterführenden Angeboten an Oberschulen/Gymnasien sicherzustellen. In der Vergangenheit bestand ein Grund für die Teilnahme am S/W-Unterricht darin, dass das Kind später das Niedersorbische Gymnasium Cottbus (NSG) besuchen sollte. Dieser Grund ist heute weniger wichtig (obwohl immer noch vorhanden), da das NSG auch Schüler\_innen ohne S/W-Kenntnisse aufnimmt. Im Falle des Besuchs anderer weiterführender Schulen findet keine Weiterführung des S/W-Unterrichts statt. Das ist im Sinne der Sprachrevitalisierung bzw. des Spracherhalts nicht sinnvoll und demotivierend für diejenigen Schüler\_innen, die über Sprachkenntnisse des S/W verfügen.

Für die Umsetzung der vorgeschlagenen Maßnahmen sollte unbedingt vorgesehen werden, dass diese nach den Regeln des Qualitätsmanagement z.B. nach einer rekursiven Struktur wie in EFQM etabliert organisiert und ausgeführt wird. Das erfordert, dass die beauftragende Stelle (fachlich versierte\_r Projektführer\_in) zunächst die Maßnahmen mit zeitlich und inhaltlich exakt definierten Zielsetzungen für alle beteiligten Gruppen und Stakeholder\_innen versieht. Dann greifen die Regeln des Qualitätsmanagement und geeignete neutrale (organisatorisch und fachlich versierte) Qualitätsbeauftragte können die Umsetzung begleiten, Ergebnisse regelmäßig überprüfen und de\_rn Projektführer\_in berichten, damit ggf. gegengesteuert werden kann. Eine solche Organisation ist für die erfolgreiche Durchführung von Maßnahmen und Projekten heutzutage unabdingbar.

Bei Sichtung der Testergebnisse erscheinen diese kritischen Äußerungen zum tatsächlichen Sprachstand in den Schulen – sowohl in populärwissenschaftlicher als auch wissenschaftlicher Literatur – durchaus berechtigt: Bei der Auswertung wurde zu MZP1 festgestellt, dass der Sprachstand der Schüler\_innen häufig unter dem von Schulz (2015) skizzierten Sprachstand der Kindergartenkinder liegt, so dass insbesondere die Tests der aktiven Sprachverwendung nur eingeschränkt Anwendung finden konnten (insbesondere SK-SP sowie SK-SS); hier existieren demnach große systemische Verluste im Bildungssystem, die in dieser Form nicht erwartet werden konnten und auch sehr komplexer Natur sind, in jedem Fall aber für Hauptfragestellung 4 eine ungünstige Antwort geben.

Ungeachtet dessen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der BiliSFU trotz der derzeitigen Schwächen bei der Umsetzung für die verfassungsmäßige Aufgabe der Bewahrung des S/W die richtige Strategie darstellt.

## 5. Literatur

- ABC (2010) (Hrsg.):** Implementationsbrief zum Rahmenlehrplan Sekundarstufe I moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1 – 10. Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ) für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und der Sekundarstufe I des Witaj-Bildungsprogramms. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/sorbisch-Wendisch/pdf/2010\\_12\\_23\\_Implementationsbrief1.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/sorbisch-Wendisch/pdf/2010_12_23_Implementationsbrief1.pdf) letzter Zugriff am 11.12.2017, Arbeitsstelle für sorbische/wendische Bildungsentwicklung Cottbus, 2010
- Apeltauer, Ernst (1997):** Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Bos, Wilfried et al. (2004) (Hrsg.):** IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried et al. (2005):** IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.
- Budarjowa, Ludmila (2016):** 25 lět SŠT – wizije a zmužitosć / 25 Jahre SSV – Visionen und Mut [=Bericht des Vorstandes des Sorbischen Schulvereins auf der Haupt- und Wahlversammlung 2015], In: Serbska šula 69/1., S. 13–16.
- Budarjowa, Ludmila (2016a) (Hrsg.):** Wo přiswojenju serbšćiny a němčiny / Zum sorbisch-deutschen Spracherwerb // 25 lět Serbske šulske towarstwo z.t. / 25 Jahre Sorbischer Schulverein e.V., Sorbischer Schulverein, 2016.
- Burkard, Christoph / Eikenbusch, Gerhard (2000):** Praxishandbuch Evaluation, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Christ, Herbert (2005):** Zur fremdsprachendidaktischen Ortsbestimmung des Projekts 'Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas'. In: Hans-Ludwig Krechel (Hrsg.), Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas, Gunter Narr-Verlag Tübingen.
- Fandrych, Christian et al. (2016):** Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Sonderheft der Zeitschrift der Fremdsprache Deutsch, Erich-Schmidt-Verlag. 96 S.
- Gantefort, Christoph / Roth, Hans-J. / Migai, Natalia / Gogolin, Ingrid (2009):** Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der zweisprachigen sorbisch deutschen Grundschulen in Sachsen. Hamburg/Köln, 2009
- Gantefort, Christoph et al. (2010):** Sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I. Hamburg/Köln, 2010.

- Gantefort, Christoph (2013):** Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten (= Interkulturelle Bildungsforschung 21). Münster u. a.
- Grahl, Susanne (2006a):** Empirische Untersuchungen zur Einstellung der Eltern zum Sprachprogramm WITAJ. In: Norberg, Madlena (Hrsg.): Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke (Dokumentation 7). Bautzen, S. 66–77.
- Grahl, Susanne (2006b):** Ergebnisse der Sprachaneignung im Witaj-Unterricht. Zur Evaluation des Witaj-Konzepts in der Grundschule Sielow. In: Pädagogisches Bildungsseminar. Sorbisch (Wendisch) lehren und lernen – Prozesse der Sprachaneignung aus moderner Sicht. Serbšćinu wugyś a wuknuś (Dokumentation 5). Cottbus, 94 S.
- Grahl, Susanne (2009):** Werben fürs 'Sorbentum', Über den Versuch, eine Minderheitensprache zu revitalisieren. In: M. Elemntaler (Red.): Deutsch und seine Nachbarn. Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 47–60.
- Grießhaber, Wolfgang (2002):** Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse (Grießhaber 2002-2005). <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html>, letzter Zugriff vom 20.11.2017
- Grießhaber, Wolfgang (2009):** Sprachprofilbogen Grundschule (revidierte Version). <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogeng-0906.pdf>, letzter Zugriff vom 20.11.2017
- Grotjahn, Rüdiger (2002):** (Hrsg.) Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung, Bd.4. AKS-Verlag, S. 211–225.
- Grotjahn, Rüdiger (2010):** Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grotjahn, Rüdiger (2014):** Der C-Test: Aktuelle Tendenzen / The C-Test: Current Trends. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin (2015):** Prüfen – Testen – Evaluieren. Fort- und Weiterbildung weltweit. Klett-Langenscheidt.
- Heyder, Gunda (2010):** WITAJ im Vorschulbereich. In: Norberg, Madlena (2010) (Hrsg.): WITAJ in Brandenburg. Stand und Weiterentwicklung eines erfolgreichen bilingualen Sprachprogramms. Überarbeitete Konzeption (= Dokumentacija/ Dokumentation; 7). Bautzen, S. 79–87.



- Janíková, Věra (2005):** Aktuelle Trends in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen. In: Lehrer/-innenbildung in Europa, Päd. Hochschule Wien (Hrsg.) 2005, S. 119–125.
- Kaufürstowa, Jadwiga (2012):** Imersiwne serbskorěčne kublanje w pěstowarnjach Hornjeje a Delnjeje Łužicy [= Immersive sorbisch-sprachige Bildung in Kindertagesstätten der Ober- und Niederlausitz]. In: Zezsyty Łužyckie. Tom 46. Warszawa, S. 92–103.
- KMK (2005):** Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, Beschluss vom 15.10.2004 (= Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Luchterhand 2005.
- KMK (2005):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, Beschluss vom 15.10.2004 (= Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Luchterhand 2005.
- Lewaszkiwicz, Tadeusz (2014):** Dolnołużycki i górnołużycki – języki zagrożone czy wymierające? [= Niedersorbisch und Obersorbisch – bedroht oder im Aussterben begriffen?]. In: Slavia Occidentalis 71/1: Linguistica 2014, Poznań, S. 37–54.
- Liebo, Friedrich (2003):** Einführung in den Bilingualen Unterricht (Sorbisch/Wendisch). Zawježenje do Bilingualneje wucby (Serbšćina). Hrsg. vom A.B.C. Cottbus (Skript).
- Liebo, Friedrich (2010):** Pširucka serbšćina ako druga rěč Handreichung Sorbisch (Wendisch) als Zweitsprache (SaZ). Allgemeine didaktische Grundlegung des Witaj-Bildungsprogramms für alle Schulstufen unter besonderer Berücksichtigung der Primarstufe. ABC 2010
- LISUM (2007) (Hrsg.):** Fremdsprachenunterricht in der Grundschule Dokumentation zur Fachtagung 22./23.03.2007. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/fremdsprachen/Tagungsdokumentation\\_Fremdsprachenunterricht\\_in\\_der\\_Grundschule.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/fremdsprachen/Tagungsdokumentation_Fremdsprachenunterricht_in_der_Grundschule.pdf), letzter Zugriff am 10.12.2017, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2007
- LISUM (2008) (Hrsg.):** Hinweise zur Gestaltung des Sorbisch-(Wendisch-)Unterrichts. Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule. Fremdsprachen. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/fachbezogenes/sorbisch/Sorbisch-\\_Wendisch-\\_Unterricht.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/fachbezogenes/sorbisch/Sorbisch-_Wendisch-_Unterricht.pdf), letzter Zugriff am 10.12.2017, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008
- Matouchová, Nad'a (2005):** Linguistik und Deutschlehrausbildung – überflüssig oder notwendig. In: Lehrer/-innenbildung in Europa, Päd. Hochschule Wien (Hrsg.) 2005, S. 130–134.

- MBJS (2008) (Hrsg.):** Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1 – 10. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplae/sekundarstufe\\_I/2008/1.FrFremdsprac-RLP\\_Sek.I\\_2008\\_Brandenburg.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplae/sekundarstufe_I/2008/1.FrFremdsprac-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf), letzter Zugriff am 12.12.2017, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, 2008.
- MBJS (2015) (Hrsg.):** Rahmenlehrplan. Teil C. Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1 – 10. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplae/Rahmenlehrplanprojekt/aamtlich\\_Fassung/Teil\\_C\\_Mod\\_Fremdsprachen\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplae/Rahmenlehrplanprojekt/aamtlich_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf), letzter Zugriff am 12.12.2017, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, 2015.
- Neubrand, Michael (2004) (Hrsg.):** Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Norberg, Madlena (2003):** Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe. Spracherwerbskonzept für das Projekt WITAJ. WITAJ-Sprachzentrum, Bautzen.
- Norberg, Madlena (2006) (Hrsg.):** Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke (= Dokumentacija/Dokumentation; 4). WITAJ-Sprachzentrum, Bautzen.
- Norberg, Madlena (2010) (Hrsg.):** WITAJ in Brandenburg. Stand und Weiterentwicklung eines erfolgreichen bilingualen Sprachprogramms. Überarbeitete Konzeption (= Dokumentacija/Dokumentation; 7). WITAJ-Sprachzentrum, Bautzen.
- Nowak, Měto (2012):** Rewitalizërowaś dolnosorbšćinu – šulske móžnosći a koncepty. [Das Niedersorbische revitalisieren – Schulische Möglichkeiten und Konzepte]. Universität Leipzig / Lipsčanska uniwersita. Masterarbeit / Masterske žëlo (Manuskri.), 16. November 2012, 184 S.
- Nowak, Měto (2013):** Rola aktualnego šulstwa w rewitalizaciskem procesu dolnosorbškeje rëcy [= Die Rolle des aktuellen Schulwesens im Revitalisierungsprozess der niedersorbischen Sprache], In: Serbska šula 66/3., S. 90-98.
- Nuk, Jan (2004):** Zur aktuellen Situation des sorbischen Schulwesens. In: Domowina, Bund Lausitzer Sorben e. V. (Hrsg.): Das sorbische Schulwesen als Minderheitenschulwesen im Kontext europäischer Übereinkommen. Bildungskonferenz der Domowina – Bund Lausitzer Sorben e. V. 19.03.2004 (= Dokumentation 2). Bautzen, S. 10–21.

- Oeter, Stefan (2011):** Aus europäischer Sicht. Die Regional- und Minderheitensprache und ihr Platz in den deutschen Schulsystemen. In: Bundesrat für Niederdeutsch (Hrsg.): Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa (= Schriften des Instituts für niederdeutsche Sprache 43), Bremen, S. 34–62.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (2004):** HAVAS – 5 Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (2007):** Havas 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. In: Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Ursula Neumann (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit (=FÖRMIG-Edition 3). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2009):** Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/ Hans-Joachim Roth/Marion Döll (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (=FÖRMIG-Edition 5). Münster: Waxmann.
- SMK (2017):** [https://www.schule.sachsen.de/download/download\\_sbi/2plus\\_konzept.pdf](https://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/2plus_konzept.pdf), Zugriff vom 20.11.2017
- Schulz, Jana (2010):** Mehrwert durch Minderheiten? Aktuelle Probleme des sorbischen Bildungswesens, In: Matthias Theodor Vogt et al. (Hrsg.), Minderheiten als Mehrwert, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 491–532.
- Schulz, Jana (2011):** Witaj – Sorbisch in Kindergärten und Schulen, In: Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa / Hrsg. Reinhard Goltz, Ulf Thomas Lesle und Frerk Möller, Bremen 2011, S. 106–111.
- Schulz, Jana (2015a):** Bilingualer Spracherwerb im Witaj-Projekt. Bautzen. 232 S.
- Schulz, Jana (2015b):** „Witaj“ bei den Lausitzer Sorben – Meilensteine und Zwischenbilanz. In: Wat hest du seggt? –Plattdüütsch in’n Kinnergoorn. Schriften des Instituts für niederdeutsche Sprache, hrsg. von Reinhard Goltz, INS Bremen, S. 54–58.
- Vogt, Till (2017):** Войто, Тиль: О потенциале нижнелужицкого как живого языка будущего. [= Über das Potenzial des Niedersorbischen als lebendige Sprache der Zukunft] In: Скорвид, С.С. (Hrsg.), Миноритарные и региональные языки и культуры славии. [= Minderheitensprachen und Regionalsprachen und Kulturen der Slavia.] Российская академия наук. Москва, S. 216–227.
- Walsh, John (2010):** Contests and Contexts: The Irish Language and Ireland’s Socio-economic Development, Bd. 15 Reimagining Ireland. Institute of Technology, Tallaght, Peter Lang.

**Werner, Eduard (2010):** Über die politische Verantwortung der modernen Philologie. In: Matthias Theodor Vogt et al. (Hrsg.), *Minderheiten als Mehrwert*, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 131–137.

**Werner, Eduard (2018):** Teaching in the Absence of a Standard Language – A Case Study of Upper Sorbian, In: *Slavia Occidentalis* 2018, im Druck.

## **Anhang**

Anhang.Evaluation.LISUM.docx