

„3D ERGÄNZUNGSUNTERRICHT“

DEUTSCH ALS MUTTERSPRACHE

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

IM UNTERRICHT ALLER FÄCHER

DR. BETTINA SEIPP FÜR DIE STIFTUNG BÜDERICH

STIFTUNG **B** BÜDERICH

Louis Balan, Michael Berning, Stefan Berzdorf (Vorsitz), Beate Schwinges (2. Vorsitz), Dr. Bettina Seipp, Paul Wienen

INHALT

	EINLEITENDE ZUSAMMENFASSUNG	.....	1
1	HINTERGRUND	.....	4
1.1	INHALTLICHE AUSRICHTUNG	.....	6
1.2	SCHÜLERGRUPPEN UND DEUTSCHE SPRACHE	.....	7
1.3	SPRACHVARIETÄTEN ODER REGISTER UNTER SCHULISCHER PERSPEKTIVE	.....	10
2	ERGÄNZUNGSUNTERRICHT – DEUTSCHE BILDUNGSSPRACHE IM KONTEXT DER SCHULFÄCHER	.....	13
2.1	AUSGESTALTUNGSKONZEPT DES ERGÄNZUNGSUNTERRICHTS	.....	15
2.2	ERWEITERTER ERGÄNZUNGSHORIZONT	.....	16
2.3	AUSWAHL DER SCHÜLER/INNEN UND „DIAGNOSTIK“ DER ENTSTANDENEN LÜCKEN	.....	18
3	SPRACHFÖRDERLEHRER/INNEN	.....	19
3.1	ENTSCHEIDUNGSAALTERNATIVEN FÜR DIE AUSWAHL VON SPRACHFÖRDERLEHRER/INNE/N	.....	22
3.2	VERTRAGLICHE BINDUNG DER SPRACHFÖRDERLEHRER/INNEN	.....	24
4	STRUKTUR DES PROJEKTS ERGÄNZUNGSUNTERRICHT	.....	25
4.1	SPRACHFÖRDERGRUPPEN	.....	25
4.2	ERGÄNZUNGSSTUNDEN IM SCHULJAHRESVERLAUF	.....	26
5	ZIELE	.....	28
6	ERFOLGSKONTROLLE	.....	28
7	GESAMTORGANISATION – „OPERATIVE PROJEKTLEITUNG“	.....	31
8	AUSBLICK	.....	33
	LITERATUR	.....	35
	ANHANG		
	A1: DURCHFÜHRUNGSMODELL	.....	37
	A2: LEHRERBILDENDE HOCHSCHULEN IN NRW UND PLATZIERUNG DES JEWEILIGEN DAZ-MODULS	.....	39

„AN DEN OBERIRDISCHEN HALTESTELLEN HÄLT DIE STADTBAHN NUR NACH BETÄTIGUNG DER HALTEWUNSCHTASTE“ – 3D ERGÄNZUNGSUNTERRICHT DEUTSCH IM UNTERRICHT ALLER FÄCHER

EINLEITENDE ZUSAMMENFASSUNG

„Ergänzungsunterricht“ (1) setzt im Schuljahr 2021/22 bei denjenigen Schüler/inne/n an, die aufgrund der durch die Corona-Pandemie hervorgerufenen längerfristigen Schulschließungen und die Verlagerung des Unterrichts auf digitale Medien vom Wissens- und Kompetenzerwerb mehr oder weniger abgekoppelt wurden:

Die **inhaltliche Ausrichtung (1.1)** des Ergänzungsunterrichts liegt auf Deutsch im Unterricht aller Fächer. Die Schulen selbst legen die zu unterstützenden Fächer fest und können somit über Mathematik und Deutsch hinausgehen.

Benachteiligung (1.2) ergibt sich aus der oben genannten Situation in Kombination mit Bildungsferne des Elternhauses, einer Migrationsgeschichte oder einer kurz zurückliegenden Fluchtbiografie, so dass der Ergänzungsunterricht in Form von

- **sprachsensiblem Unterricht** für Schüler/innen mit Deutsch als Muttersprache
- **Deutsch als Zweitsprache** für Schüler/innen mit Migrationsgeschichte
- **Deutsch als Mischung aus Zweit- und Fremdsprache** für Schüler/innen mit kürzlich zurückliegender Fluchtbiografie (Neuzugereiste)

spezifisch auf diese zugeschnitten ist.

Diese Varianten des Ergänzungsunterrichts beziehen sich auf die **Bildungs-** (im Gegensatz zu Alltags- oder Umgangssprache) **Sprache im Unterricht aller Fächer (1.3; 2)**.

Die **Ausgestaltung** des Ergänzungsunterrichts (2.1) folgt der Vorgabe, dass er keine Hausaufgabenbetreuung, keine Fach-Nachhilfe, keine Deutsch-Grammatikstunde, sondern eine diese Elemente aufgreifende **curriculumnahe deutschbildungssprachliche Unterstützung des Fachunterrichts** ist.

Eine **Konzepterweiterung (2.2)** erfährt die Ergänzung durch die Unterstützung des Selbstwertgefühls der Schüler/innen mittels geeigneter Leistungsrückmeldungen und/oder einer Wertschätzung der Herkunftssprachen.

Die **Auswahl der Schüler/innen (2.3)** erfolgt durch die Schule.

Sprachförderlehrer/innen (3.1) können entweder pensionierte, Vertretungs-, vollgestellte Lehrer/innen, Oberstufenschüler/innen sein, die längerfristig betrachtet in den Schulen den Ergänzungsunterricht durchführen (Variante 1) oder Lehramtsstudierende nordrheinwestfälischer Universitäten mit vorausgegangener Grundausbildung in Deutsch als Zweitsprache, die digital auf Distanz fördern und daher räumlich ungebunden sind (Variante 2). Mit ihnen wird ein **Honorarvertrag (3.2)** geschlossen.

Sprachfördergruppen bestehen aus vier bis sechs Schüler/innen/n **(4.1)**, die häufig (zwei oder besser vier Stunden pro Woche) regelmäßig (wöchentlich) und längerfristig (ca. ein Schuljahr lang) unterstützt werden **(4.2)**.

Ziele (5) sind

- aktuell das Schließen von Lücken, die bei benachteiligten Schüler/innen/n durch die Corona-bedingten Schulschließungen und die Einführung von Distanzunterricht entstanden sind
- kurzfristig die Verbesserung der Fachnote(n)
- mittel- und langfristig die dauerhafte Verbesserung des schulrelevanten Lese- und Sprachverständnisses im Deutschen
- langfristig der Verbleib der geförderten Schüler/innen im Bildungssystem
- langfristig das Erreichen höherwertiger beruflicher Perspektiven.

Eine **Erfolgskontrolle (6)** erfolgt niedrigschwellig durch Lehrerurteile, exemplarische Vergleiche der schriftlichen Schüler-beurteilungen bzw. der Fachnoten in den das Unterstützungsjahr rahmenden Zeugnissen.

Die **Gesamtorganisation** (Finanzverwaltung, Rekrutierung, Zuteilung, vertragliche Bindung, Bezahlung der Sprachförderlehrer/innen etc.) (7) erfolgt durch eine externe „operative Projektleitung“, die bei der Organisation des Offenen Ganztags angesiedelt sein kann.

Auf Dauer (8) kann das Projekt nach Überwindung von anfänglichen Implementierungsschwierigkeiten und bei Erfolg Corona-unabhängig verstetigt und auf weitere Schulformen ausgedehnt werden.

Je nach

- Anzahl sich beteiligender Schulen
- Ergänzungsgruppen pro Schule
- Ergänzungsstunden pro Woche

variiert die Dafür benötigte Summe im Schuljahr 2021/22 zwischen

121.280,00 € und 335.120,00 € (siehe Anhang A1, S. 24).

1 HINTERGRUND

Als eine der Konsequenzen der schnellen Ausbreitung der Corona-Pandemie zu Beginn des Jahres 2020 hat sich auch der Schulbetrieb seit Mitte März 2020 komplett verändert. Infolge einer zunächst dreiwöchigen Schließung von Schulen wurden den Schüler/inne/n Unterrichtsstoff und Aufgaben zunächst überhaupt nicht, dann in Form von Unterrichtsmaterialien, die die Lehrer/innen per Mail verschickten oder in private Briefkästen verteilten und schließlich zunächst zögerlich in Form digitalen Distanzunterrichts vermittelt. Ab Ende April wurde der Präsenzunterricht bis zum Ende des Schuljahres stufenweise und für Schülerteilgruppen wieder aufgenommen, bis im aktuellen Schuljahr 2020/21 wieder eine noch längere Phase von Schulschließungen mit Distanzunterricht folgte. Zahlreiche Versuche wurden unternommen, allen Schüler/inne/n die Teilhabe an diesem Unterricht zu ermöglichen, nicht zuletzt durch eine Bund-Länder-Initiative mit kommunaler Unterstützung zur kostenfreien Verteilung von Leih-Tabletts an bedürftige Schüler/innen. Komplet, also zu 100% flächendeckend umgesetzt ist dieser Versuch noch nicht. Demzufolge waren/sind Teile der Schülerschaft von regelmäßigem Unterricht ausgeschlossen bzw. konnten/können teils nur mit Smartphones und ähnlichen Kleingeräten arbeiten (ZfL der Universität zu Köln, 2020). An dieser Stelle setzt „Ergänzungsunterricht“ im Schuljahr 2021/22 bei denjenigen Schüler/inne/n an, die aufgrund der geschilderten Umstände „zu kurz gekommen“ und auch in diesem Sinne benachteiligt sind.

Darüber hinaus ist ein solcher Unterricht grundsätzlich auch unabhängig von dieser Situation für sozial benachteiligte Schüler/innen anzudenken. Dabei kann – unbesehen der gegenseitigen Abhängigkeit der folgenden Variablen – soziale Benachteiligung

- durch ein sozial schwaches/bildungsfernes Elternhaus und/oder
- durch eine Migrationsgeschichte oder
- in neuerer Zeit auch durch Fluchtbiografie bedingt sein.

ERGÄNZUNGS-
UNTERRICHT
– FÜR WEN
UND WARUM?

Schüler/innen mit Migrationsgeschichte sind solche, die entweder schon lange in Deutschland leben oder hier geboren sind und mindestens ein nicht in Deutschland geborenes Elternteil haben.

Der Begriff Migrationsgeschichte betont den biografischen Ansatz bei der Betrachtung der Lebens- und Lernsituation solcher Schüler/innen und löst zusammen mit Zuwanderungsgeschichte zunehmend den durch die PISA-Studien ab dem Jahr 2000 etablierten Begriff Migrationshintergrund ab. Dieser selbst steht in definitiv strengerer Folge der Bezeichnungen Gastarbeiterfamilie oder ausländische Mitbürger/innen, Ausländer/innen.

Kinder und Jugendliche aus geflüchteten Familien werden (derzeit) als neuzugewanderte Schüler/innen bezeichnet.

Es liegt nahe, dass auch die aktuell „Zukurzgekommenen“ sich aus den Gruppen dieser sozial Benachteiligten rekrutieren. Die Gründe für das „Zukurzkommen“ beim digitalen Distanzlernen werden vorrangig zurückzuführen sein auf

- a) das Fehlen geeigneter Endgeräte in den Familien (bzw. dem Fehlen notwendiger WLAN-Verbindungen oder der Überlastung vorhandener Verbindungen durch konkurrierende Nutzer/innen)
- b) mangelnde Schreib- und Lesekompetenzen zur raschen Bedienung von Geräten vor allem im Grundschulbereich
- c) ungünstigen häuslichen Bedingungen durch viele Personen im Haushalt mit den Folgen Platzmangel, Störgeräusche, Konzentrationsmangel, Gerätekonkurrenz etc.

Über die soziale Benachteiligung hinaus führen auch nicht geschulte und nicht willige Lehrer/innen, mangelnde Ausstattung von Schulen und Ähnliches dazu, dass Schüler/innen im aktuellen Schuljahr 2020/21 – und gemäß der Prognosen zum Pandemieverlauf – voraussichtlich auch im kommenden Schuljahr 2021/22 hinter den für normale Schuljahre vorgesehenen Kenntnisstand und zu erwartenden Kompetenzerwerb zurück(ge)fallen (sind).

1.1 INHALTLICHE AUSRICHTUNG

Unter Berücksichtigung der Schülergruppen

- sozial benachteiligte Schüler/innen ohne Migrationsgeschichte
- Schüler/innen mit Migrationsgeschichte
- neuzugereiste Schüler/innen

und der Bemühungen der Schulen selbst bzw. der vorhandenen Angebote sog. Nachhilfeagenturen erscheint es sinnvoll, sich beim geplanten Ergänzungsunterricht auf die deutsche Bildungssprache im Unterricht aller Fächer (Benholz, C. (†), Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.), 2015) zu konzentrieren. Schulischer Erfolg ist – wie vor allem die PISA-Studien gezeigt haben (OECD, 2016) – sprachlich determiniert; Schulbuch- und andere Texte, Lehrervortrag, Schülerbeitrag, Schülertexte aller Fächer nutzen Sprache zur Vermittlung, zum Verstehen und zur Anwendung inhaltlicher Konzepte. Hinzu kommt eine konzeptionelle Schriftlichkeit schulischen Unterrichts, die komplexeren Regeln gehorcht als die Mündlichkeit.

Anders als in den bisherigen Vorstellungen des vorangegangenen Projektantrags – die bereits von schulischer Seite auf die „Sprachbildung“ fokussierten – sollten die Fächer, die durch Unterstützung und Ausbau ihrer je domänenspezifischen Sprache gefördert werden sollen, nicht vom Projektgeber vorbestimmt und/oder auf Deutsch und Mathematik eingeschränkt werden. Vielmehr sollten die teilnehmenden Schulen durch einen dort zu bestimmenden Projektkoordinator die Fächer selbst benennen, in denen sie für ihre Schüler/innen besonderen (fach-)sprachlichen Unterstützungsbedarf sehen. Erfahrungsgemäß konzentrieren sich diese auf Sachunterricht, mathematische und sprachliche Grundbildung (entspricht in etwa Mathematik und Deutsch) und Englisch¹ – in höheren Schulstufen zudem Gesellschafts- und Naturwissenschaften, wohingegen Sport, Religion

¹ Englisch besitzt eine große strukturelle (semantisch-syntaktische) Nähe zum Deutschen, wodurch sich besondere Fördermöglichkeiten ergeben.

(Ethik), Musik und Kunst, aber auch Philosophie und Psychologie praktisch nie von Schulen als zu förderndes Fach genannt werden².

1.2 SCHÜLERGRUPPEN UND DEUTSCHE SPRACHE

Unter Rückbezug auf die genannten Schülergruppen zielt der Ergänzungsunterricht in sehr enger Anlehnung an ein Projekt am Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung an der Technischen Universität Dortmund (DoKoLL, 2021) auf

- Sprachsensibilität im Fachunterricht für Deutsch als Muttersprache (DaM)

Dieser Unterricht wendet sich an sozial benachteiligte Schüler/innen ohne Migrationsgeschichte. Aufgrund der sozialen Herkunft, der oft beruflichen Tätigkeit beider Eltern, der Bildungsferne der Elternhäuser, des Kontakts der Schüler/innen zu einer vergleichbaren peer-group, thematischer Interessen der Eltern, Geschwister und Schüler/innen selbst etc. ist die sog. Bildungssprache meistens nur rudimentär ausgeprägt. Dies führt dazu, dass das Verständnis und die normgerechte Produktion von schulischen Sachtexten und Aufgaben oft hinter den für die Bewältigung notwendigen Anforderungen zurückbleiben, so dass die in den frühen Schuljahren grundlegende fachliche Konzeptbildung mit katastrophalen Folgen für die weitere Schullaufbahn misslingt. Hierzu gesellen sich die mangelnde Zeit und Neigung, sich mit den Kindern im Elternhaus über schulische Themen auszutauschen, Hausaufgaben, Vorbereitung auf Klassenarbeiten zu überwachen und dabei helfend einzugreifen. Gleichzeitig stehen weniger finanzielle Möglichkeiten zur Nutzung privater Nachhilfeangebote zur Verfügung.

Sprachsensibler Fachunterricht geht auf die sprachlichen Besonderheiten eines Faches ein, antizipiert sprachliche Schwierigkeiten, die das Verstehen behindern, baut gestufte Brücken (Leitern) von der Um-

² Vgl. Dortmunder Modell – Sprachkompetenz für Schüler/innen mit Migrationsgeschichte (DoMo) (DoKoLL, 2021)

gangs- zur schulischen Fachsprache (scaffolding) und bietet gezielte Übungen zum Vertrautwerden mit diesen fachsprachlichen Strukturen an (Gibbons, P., 2002). Im regulären Schulalltag findet ein solcher sprachsensibler Fachunterricht bisher de facto kaum statt, da auf der einen Seite die Einsicht und Bereitschaft von Fachlehrer/inne/n, sich in ihrem Unterricht mit „Deutsch“ zu befassen noch recht gering und auf der anderen Seite das Gefühl aufgrund mangelnder Ausbildung damit überfordert zu sein, eher hoch sind.

- Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht (DaZ)

DaZ richtet sich an Schüler/innen mit Migrationsgeschichte, die in Deutschland und gegebenenfalls im deutschen Schulsystem sozialisiert sind.

Kennzeichen von DaZ (speziell im Gegensatz zum Fremdsprachenlernen (DaF) (Kniffka, G. & Siebert-Ott, G., 2009) sind,

- dass die Lerner/innen die sog. Zielsprache in einem Umfeld erlernen, welches diese täglich nutzt, sie, anders als beim Lernen einer Fremdsprache, darin sozusagen ein Sprachbad nehmen,
- dass dieser Spracherwerb daher zu einem großen Teil ungesteuert (zufällig) erfolgt,
- dass die Nutzung der Zielsprache eine Lebensnotwendigkeit und nicht, wie beim Fremdsprachenlernen, ein mehr oder weniger freiwilliger Luxus ist,
- dass die Erst-Alphabetisierung oft in der Zielsprache erfolgt,
- dass die Zielsprache im Elternhaus oft entweder gar nicht oder mit nur einem Elternteil oder den Geschwistern gesprochen wird, die sie eventuell selbst nicht normgerecht beherrschen und vor allem,
- dass sie meistens vor dem Hintergrund einer anderen Sprache (Herkunftssprache) erlernt wird. Gerade diese Zwei- oder Mehrsprachigkeit führt zu Interferenzfehlern – negativem Transfer von in der Herkunftssprache erlernten Regeln, die fälschlicherweise auf die Zielsprache übertragen werden (z. B. fehlende Artikel und Präpositionen im Türkischen („ich geh Kino“, „ich mach dich Messer“).

DEUTSCH
ALS MUTTER-
SPRACHE

DEUTSCH
ALS ZWEIT-
SPRACHE

DEUTSCH
ALS FREMD-
SPRACHE

DaZ in der Schule erfordert es, deutsch-sprachliche Hürden, die zum Teil auf die Unterschiedlichkeit zur Herkunftssprache zurückzuführen sind, zu erkennen, als solche zu thematisieren und die korrekte Form zu üben. Dies setzt auf Seiten der (Fach-)Lehrer/innen eine Sensibilität, eine an-

satzweise Kenntnis der „Stolpersteine“³ und eine Kenntnis nicht der Herkunftssprachen, aber ihrer Struktur voraus. Zudem muss die Bereitschaft ausgeprägt sein, positiven Schüler-Transfer zu erkennen und zu würdigen und Übergeneralisierungen (fälschliche Anwendung von Regeln (z. B. „Faulpelz – Fleißigpelz“) als einen Erfolg in der Zweitsprachentwicklung zu deuten, dies entsprechend rückzumelden und die genannten Phänomene in einer sog. Fehleranalyse als Potenziale der Weiterentwicklung zu nutzen.

Hierfür gelten in noch höherem Maße die bereits beschriebenen Schwierigkeiten der Lehrer/innen, die erst seit wenigen Jahren im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung (in NRW und einigen anderen Bundesländern) ansatzweise in einem Pflichtmodul DaZ darauf vorbereitet werden.

- Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im schulischen Fachunterricht (DaZ/DaF)

richtet sich an neuzugewanderte Schüler/innen/Flüchtlinge

Der Sprachunterricht für Flüchtlinge ist an der Schnittstelle zwischen DaZ und DaF (Fremdsprache) angesiedelt.

- Anders als bei DaF ist die Zielsprache auch hier die Umgebungssprache (Sprachbad) und
- das Erlernen erfolgt aufgrund der Notwendigkeit, sich im neuen Land zurechtzufinden,
- der Deutsch-Spracherwerb findet aber anders als bei DaZ ganz wesentlich gesteuert statt – also durch zielgerichteten Unterricht in Institutionen (Integrationskurse oder Willkommensklassen an Schulen) und
- basiert nur sehr selten auf Vorkenntnissen. Günstigstenfalls liegen bereits Kenntnisse einer anderen (Fremd-) Sprache vor und es ist schon eine Alphabetisierung in einer Sprache mit lateinischem Schriftsystem erfolgt, obwohl die Herkunftssprache sich eines gänzlich anderen Schriftsystems bedient.

Anders als bei der Klientel mit Migrationsgeschichte – die eine Nachfolgegeneration der ehemaligen Gastarbeiter ist, wodurch die Konfundierung mit sozialer Benachteiligung erwächst – entstammen die Neuzuge-

³ Rösch (2003) bezeichnet als Stolpersteine die Besonderheiten der deutschen Sprache, welche (Zweit-) Sprachlerner/innen oft aufgrund der Unterschiede zur Herkunftssprache Schwierigkeiten bereiten. Sie liegen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen wie Phonetik, Grammatik oder Wortschatz.

reisten sehr oft einer gebildeten Schicht. Hieraus resultiert eine besondere Frustration, weil erlernte Berufe im Zielland der Flucht aufgrund der Unkenntnis der Sprache nicht mehr ausgeübt werden können und begonnene Schulausbildungen jäh abbrechen. Sozialer Abstieg ist eine drohende Folge. Daher sind die Bildungsaspiration der Eltern – sofern die Neuzugereisten nicht unbegleitete Kinder und Jugendliche sind – und somit der Druck der Erwartungshaltung oft sehr hoch. Die Motivation der Kinder und Jugendlichen selbst dagegen ist in vielen Fällen abgelenkt durch fluchtbedingte Traumata und Verlusterlebnisse/Heimweh und daher gering.

Lehrer/innen begegnen dieser Situation unvorbereitet, denn auch wenn die Problematik vorhersagbar war, geht die Lehrerbildung bis heute – mit Ausnahme vereinzelter gezielter Projekte – nicht darauf ein. Im weiter oben erwähnten DaZ-Modul ist das Unterrichten von Neuzugereisten bisher kein Thema. Die betroffenen Schüler/innen selbst werden auf sehr unterschiedliche Weise in den Schulen aufgenommen. Die Maßnahmen variieren vom Start in sog. Willkommens- oder Integrations- bzw. Internationalen Klassen über schrittweise Fachintegration in den Regelunterricht bis zu direkter totaler Integration in eine Regelklasse, dies häufig in Haupt- oder Förderschulen, die dem intellektuellen Niveau der Schüler/innen oft in keinsten Weise entsprechen.

1.3 SPRACHVARIETÄTEN ODER REGISTER UNTER SCHULISCHER PERSPEKTIVE

Allen genannten Ansätzen gemeinsam sind die im Folgenden zu skizzierenden Sprachvarietäten oder Register des Deutschen (bzw. jeder Sprache), die mit Niveauunterschieden einhergehen.

Abgesehen davon, dass der Spracherwerb ein lebenslanger Prozess ist und Sprachbildung somit zunächst ungesteuert und danach gesteuert durch die verschiedenen Bildungseinrichtungen (Kita, Grund- und weiterführende Schule, Berufsbildungseinrichtungen) und im Beruf erfolgt („durchgängige Sprachbildung“) (Gogolin, I. & Lange, I., 2011) unterscheidet sich

sowohl semantisch (Vokabeln, Begriffe, Wortwahl) als auch syntaktisch (grammatikalisch) die mit dem Akronym BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) bezeichnete Sprachverwendung von CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, J., 1979), die im Deutschen Habermas (1977) aufgreifend auch als Bildungs- gegenüber Alltags- oder Umgangssprache bezeichnet werden (Gogolin, I. & Duarte, J., 2016).

BICS

- ist alltägliche Konversationsprache, die in sozialen Kontexten mit Freunden, Bekannten etc. genutzt wird,
- wird durch soziale Interaktionen (Rollensprachspiele) erlernt und erreicht eine hohe Flüssigkeit nach ca. ein bis drei Jahren,
- beinhaltet gebräuchliche idiomatische Ausdrücke und Redensarten,
- ist wichtig für das Wohlbefinden und um in „Echtsituationen“ sprachlich angemessen reagieren zu können,
- orientiert sich stark an Merkmalen gesprochener Sprache (nutzt Hinsehen, Zeigen auf aktuell vorhandene und sichtbare Referenzobjekte, Gesten, Gesichtsausdruck), da sie in konkrete Kontexte eingebettet ist.

CALP

- wird in akademischen oder beruflichen Situationen aus inhaltlichen Gründen (wie kritischem Denken auf hohem kognitiven Niveau, inhaltlicher (mathematischer, gesellschaftlicher, historischer etc.) Hypothesenbildung, Argumentation) verwendet,
- unterliegt aus Gründen der Kompetenzzuweisung einer relativ strengen Kontrolle und Korrektur,
- orientiert sich an Merkmalen der Schriftsprache (Abstraktheit, fehlen non-verbaler Hinweismöglichkeiten, da die Einbettung in konkrete Kontexte fehlt),
- ist Bedingung dafür, auf je unterschiedlichen Bildungsniveaus und Klassenstufen akademisch erfolgreich zu sein,
- entwickelt sich durch Beobachten, Zuhören, Reflektieren und fachlich-konzeptorientierte Anwendung in realen Situationen über viele Jahre hinweg.

Diese Charakteristika verdeutlichen, dass BICS – Alltagssprache kognitiv wenig anspruchsvoll (einfache Struktur, kurze Sätze, bekannte populäre Themen wie Essen, Kleidung, Jugendmusik etc.), CALP – Bildungssprache dagegen hoch anspruchsvoll ist (inhaltsspezifisches Vokabular, komplexe Satzstrukturen, abstrakte Konzepte, neue Ideen). Beide Register liegen auf einem Kontinuum kontextueller Eingebundenheit und kontextredu-

**BICS –
ALLTAG-
SSPRACHE**

**CALP –
BILDUNGS-
SPRACHE**

zierter Situationen (BICS z. B. Gespräche von Angesicht zu Angesicht und Telefongespräche, CALP z. B. Beschreibung naturwissenschaftlicher Experimente und Schreiben einer Klausur). BICS ist im sozialen Kontext unmittelbar „sichtbar“, CALP dagegen nicht; beobachtbar ist daher nur der schmale Teil alltagssprachlicher Fähigkeiten, während die Verstehens- und Verarbeitungssprache der Beobachtung verborgen bleibt. Daher entsteht bei Lehrer/inne/n in der Beobachtung der Schüler/innen z. B. auf dem Schulhof zunächst der Eindruck, sie beherrschten die Sprache gut, da sie sie hier unter den Bedingungen der Mündlichkeit in informellen Situationen sehen/hören. Erst wenn sie dagegen fachliche, also thematisch gebundene Schülerprodukte hören/sehen, die eine abstrakt-schriftsprachorientierte Sprachbeherrschung voraussetzen, zeigt sich, in welchem Maße diese für Schüler/innen vor allem der vorgenannten Gruppen eine Herausforderung ist, an der sie oftmals scheitern.

Diese Sprache, die sowohl die linguistischen als auch kognitiven Fähigkeiten der Abstraktion voraussetzen, wird in ihrer Breite in schulischen Umgebungen ausgebildet. Die Teilnahme an verschiedenen Fächern erweitert unter Rückgriff auf die Alltagssprache über die Jahre den je spezifischen Wortschatz und übt den routinierten Umgang mit einer Begrifflichkeit und Syntax, die vom unmittelbar kommunikativen Kontext losgelöst ist. Das Lesen und Schreiben fachbezogener Texte und das diskutieren anspruchsvoller Themen im Unterricht fördert das Beherrschen komplexer syntaktischer Konstruktionen. Umgekehrt ist aber das je nach Klassenstufe unterschiedlich intensive Beherrschen von Bildungssprache Bedingung dafür, dass Schüler/innen dem Unterricht folgen (Hören, Lesen) und eigene angemessene Produkte (Sprechen, Schreiben) beitragen können. Diese gegenseitige Abhängigkeit der Beherrschung der (schulischen) Bildungssprache für das Verstehen von und das Handeln in fachlichen Kontexten einerseits und des Agierens in diesen Kontexten für die Entwicklung der Bildungssprache andererseits untermauert die unter 1.1 geforderte inhaltliche Ausrichtung des geplanten Ergänzungsunterricht auf die Unterstüt-

zung der deutschen Bildungssprache im Kontext verschiedener Schulfächer.

2 ERGÄNZUNGSUNTERRICHT – DEUTSCHE BILDUNGSSPRACHE IM KONTEXT DER SCHULFÄCHER

Ein auf die deutsche Bildungssprache ausgerichteter Ergänzungsunterricht in verschiedenen Schulfächern leitet sich aus dem bisher Geschilderten ab als

eine Förderung im Sinne von Festigung und Ausbau von CALP unter besonderer Berücksichtigung der Besonderheiten von

- *Schulsprache* und
- *Fachsprache*.

Abgesehen davon, dass die *Schulsprache* mit wenigen Ausnahmen die Sprache der Mehrheit der Bevölkerung eines Landes ist, ist sie strukturell stark von Imperativen geprägt, da Vieles in ihr im Kontext von Anweisungen, Vorschriften, Verboten steht. Sie ist zudem, auch wenn im Unterricht aller Fächer wesentlich gesprochen oder zugehört wird, konzeptionell schriftsprachlich: Sie zeichnet sich durch eine komplexe Syntax aus, die Information stark verdichtet (viel Information durch Substantivierungen, Partizipien, unpersönliche [man ...] und Passivausdrücke anstelle von Umschreibungen auf wenig Raum zusammenfasst). Schule müsste dies in ihrer gesamten didaktischen Ausrichtung berücksichtigen, was „bedeutet, dass sie fehlende oder unzureichende Zugänge auch zur gesprochenen Standardsprache, die Basis für die Schriftsprache ist, systematisch aufbaut und die Bildungsferne mancher Familien ausgleicht (Vorlesen, Leseförderung, Schreibförderung mehrsprachig). Zur Standardsprache gehören ein Wortschatz, in dem Wissen vermittelt werden kann, und eine ausgebaute Grammatik. Praktisch impliziert das, dass der Wortschatz [...]um Anteile aus einem Disziplinen übergreifenden Vokabular erweitert wird. Im medialen Lernen, durch Kommunikation, wird fachbezogener Sprachgebrauch vorbereitet, eingeübt oder verfestigt“ (Hoffmann, L. et al., 2017, 507). Viele der benötigten Ausdrücke sind Komposita (zusammengesetzte Wörter wie Tabernakelschlüssel), wodurch es nötig wird, Strukturen der Wortbildung zu behandeln. Viele in der alltäglichen Wissenschaftssprache verwendeten Begriffe stammen aus dem Lateinischen oder

Griechischen. In der Behandlung fachlicher Inhalte spielen außerdem Abbildungen eine Rolle, so dass vermittelt werden muss, wie diese im Kontext erläuternder Texte zu lesen sind.

Ohne Grammatik allerdings sind Wörter nichtssagend. Daher müssen auch syntaktische Strukturen entwickelt werden, die zu Schulbeginn meist noch nicht ausreichend vorhanden sind, wie komplexe Nominalgruppen (musikalisch vermittelter Inhalt), Präpositionen und die dazu gehörigen Relationen und gelegentlich wechselnden Fälle (er hängt das Bild an die Wand – das Bild hängt an der Wand); Konditional- und Kausalsätze mit den zugehörigen Ausdrücken, die Bedingungen, Ursachen, Gründe ausdrücken (wenn ... dann, da, daher, dadurch etc.) und viele mehr.

Schließlich sind die Regeln typisch schulsprachlicher „Handlungsmuster“ zu beherrschen. Dazu zählen das Beschreiben, Behaupten, Begründen, Schlussfolgern, Erklären, Definieren, Auffordern und Anleiten (Hoffmann, L. et al., 2017).

Darüber hinaus umfasst die Schulsprache die Fachsprachen und ist durch diese extrem weit gefächert, da sie im Unterschied zu einzelnen Wissenschaftssprachen die Sprachen vieler Fächer bedient – die zur leichteren Klassifizierung in sprachlicher Hinsicht zu Domänen wie Mathematik, Naturwissenschaften, Geistes- und Kulturwissenschaften und Fremdsprachen zusammengefasst werden können.

Die *Fachsprachen* verdanken ihre Besonderheiten zwar auch dem häufig dem Lateinischen entlehnten Fachvokabular (wie z. B. Addition, Subtraktion in der Mathematik, Reagenzglas in der Chemie, Homologenpaarung in der Biologie, Versuchsprotokoll in den Naturwissenschaften, Transsubstantiation in der Religion, Tiefenschärfe in der Kunst usw.), ihre besonderen Merkmale gehen jedoch weit darüber hinaus. Vielmehr zeichnen sie sich durch je spezifische semantisch-syntaktische Besonderheiten aus (wie z. B. Imperativ- und Passivkonstruktionen, wenn-dann bzw. je-desto-Beziehungen vor allem im naturwissenschaftlichen Experiment und sonstigen Hypothesenbildungen oder die trügerische Verwendung allgemeinsprachlicher Wörter mit veränderter Bedeutung zur Bezeichnung fachspezifischer Konzepte (z. B. Bruch, schneiden oder [nach y] auflösen in der Mathematik).

Wie erwähnt werden diese schulischen Fachsprachen durch das mündliche und schriftliche Verfassen und Rezipieren fachlicher Texte erworben, umgekehrt ist ihre Beherrschung unabdingbar für das Verstehen und für das Entwickeln fachlicher Grundkonzepte hinter den Begriffen. Die Konzentration des Ergänzungsunterrichts auf das schulfachliche Deutsch hat aufgrund dieser gegenseitigen Abhängigkeit ebenfalls beides zum Inhalt, die fachliche Bildungssprache und den

Fachinhalt: Durch das Arbeiten an fachlichen Inhalten wird die Verwendung der schulischen Fachsprache ausgebaut und routiniert. Anhand von sprachlichem Arbeiten an fremden und eigenen Fachtexten wird umgekehrt das Fachliche wiederholt durchdrungen, vertieft und gefestigt und wird die Konzeptbildung unterstützt. Somit soll der Ergänzungsunterricht sowohl zur verbesserten Beherrschung der Fachsprache als auch zur sichereren Beherrschung des Stoffs beitragen.

2.1 AUSGESTALTUNGSKONZEPT DES ERGÄNZUNGSUNTERRICHTS

Ergänzungsunterricht der beschriebenen Art ist

- *keine Hausaufgabenbetreuung*. Dabei kann eine Hausaufgabe als Ausgangspunkt genutzt und daraus eine erweiterte generalisierende Übung gemacht werden. Sinn der Ergänzungsstunde ist es jedoch nicht, dass am ihrem Ende die Hausaufgaben erledigt sind;
- *keine Nachhilfe im Fach*. Erklärt und behandelt werden soll nicht allein der fachliche Inhalt eines Themas, beispielsweise das Durchrechnen vieler ähnlicher mathematischer Aufgaben, die derselben Berechnungsvorschrift folgen, um darin Routine zu entwickeln. Stattdessen sollen die hinter den Aufgaben stehenden (hier mathematischen) Grundkonzepte durch die Arbeit an sprachlichen Besonderheiten der fachlichen Textgattung verstehbar gemacht werden. Dazu zählt ebenfalls, im Fall von Textaufgaben, das Erkennen von Textpassagen, die für die Lösung beispielsweise einer Physik- oder Chemieaufgabe irrelevant sind und lediglich die Funktion haben, einen motivierenden lebensweltlichen Bezug herzustellen;
- *kein Deutsch-Grammatikunterricht*. Sinn des Ergänzungsunterrichts ist nicht eine Art Integrationskurs für Flüchtlinge oder Lerner/innen des Deutsch als Zweitsprache bzw. die Korrektur sprachlicher Normabweichungen bei Muttersprachlern. Behandelt werden sollen demgegenüber das spezifische Deutsch und seine Strukturen, die für das Verstehen und Lösen fachlicher Fragestellungen nötig sind. In einer mathematischen Aufgabe mit der Situationsbeschreibung „Nico legt 100 m in 15,3 Se-

KEINE
HAUSAUF-
GABEN-
BETREUUNG

KEINE
„NACHHILFE“
IM FACH

KEIN
GRAMMATIK-
UNTERRICHT
DEUTSCH

kunden zurück. Wie lange benötigt er für 750 m?“ ist es nicht erforderlich, auf die Systematik trennbarer Verben (legt ... zurück) einzugehen. Stattdessen muss erklärt werden, dass „zurück“ in einem derartigen Kontext sportlicher Betätigung nicht „hin und her“ bedeutet und also nicht mit 2 multipliziert oder durch 2 dividiert werden muss, sondern dass einfach „rennen, laufen, sprinten“ gemeint ist (Textentlastung). In anderen Zusammenhängen aber kann es sehr wohl angebracht sein, grammatikalische Phänomene zu üben wie z. B. die Bildung von Vergangenheitsformen deutscher Verben, wenn es im Deutschunterricht um das Thema Märchen geht, dessen Erzählform die Vergangenheit ist („Es war einmal ...“).

Ergänzungsunterricht **IST** ein sehr komplexes Konstrukt, das die oben genannten Elemente miteinander verbindet und dadurch über sie hinausgeht, nämlich die **curriculumnahe deutsch-bildungssprachliche Unterstützung des Fachunterrichts**.

Dieser Unterricht

- kann/soll Hausaufgaben als Übungsaufgaben aufgreifen,
- sich am aktuellen Stoff der Klasse, aus der die zu unterstützenden Schüler/innen stammen, und an anstehenden Prüfungsanforderungen orientieren und
- Aspekte des Deutschen üben, die je nach Anlass unter deutsch-grammatikalischen und/oder schulfachspezifischen Gesichtspunkten zu betrachten sind.

CURRICULUM-
NAHE
DEUTSCH-
BILDUNGS-
SPRACHLICHE
UNTERSTÜT-
ZUNG
DES
FACHUNTER-
RICHTS

2.2 ERWEITERTER ERGÄNZUNGSHORIZONT

Über das bereits unter 2.1 Ausgeführte hinaus ist es für den Unterstützungserfolg bei den Schüler/innen auch wichtig,

- dass sie sich ihrer Arbeitstechniken und Lernstrategien (Martin, P.Y., & Nicolaisen, T., 2015) bewusst machen. Schüler/innen verfügen über Techniken und Strategien – und damit oft implizit auch über Methoden des Abrufens von Wissen, ohne dass ihnen diese oder das Verfügen dar-

über bewusst sind. Unter den verwendeten Techniken finden sich aber auch solche, die hinderlich sind und es fehlen oft förderliche. Über sog. handlungsbegleitendes lautes Sprechen können die Lehrer/innen die Strategien ihrer Schüler/innen erkennen und diese selbst können sie sich bewusst machen, woraufhin sie explizit geübt bzw. verändert werden können. Zum Beispiel kann ein Text zunächst, bevor eine darauf bezogene Aufgabe versucht wird zu lösen, einmal ganz gelesen werden, um sich einen inhaltlichen Überblick über das Thema zu verschaffen. Im nächsten Schritt können „schwierige Wörter“ unterstrichen und dann im Wörterbuch nachgeschlagen werden – eine Kompetenz, die für sich genommen zu üben ist – oder die Bedeutungen können in der Gruppe versucht werden, zu erklären, bevor der Text ein zweites Mal ganz und intensiver gelesen wird. Daraufhin können über Einzelvokabeln hinausgehende Verständnisfragen geklärt werden, bevor die eigentliche Aufgabenstellung in Angriff genommen wird.

- dass sie ihr womöglich gesunkenes Selbstwertgefühl (wieder) auf höherem Niveau stabilisieren. Dies kann im Unterrichtsgeschehen wesentlich dadurch erfolgen, dass
 - ungünstige Ursachenzuschreibungen (Kausalattributionen) für erlebte Erfolge und Misserfolge erkannt und durch selbstwertschützende ersetzt werden. Beispielsweise sollen Erfolge auf zeitlich stabile internale Ursachen wie Begabung und/oder zeitlich variable internale Ursachen wie Üben zurückgeführt werden und weniger auf die Leichtigkeit der Aufgabe (zeitlich stabil external) oder auf Glück (zeitlich variabel external). Umgekehrt ist es günstig, Misserfolge durch die Aufgabenschwierigkeit oder Pech zu erklären statt auf mangelnde Begabung, da diese zu Kontrollverlust und gelernter Hilflosigkeit und in der Folge zum Aufgeben, zur Verweigerung führen (Mietzel, G, (1982). Lehrer/innen müssen diese Kausalattributionstrategien subtil in ihrer Rückmeldung vermitteln, bis sie von den Schüler/inne/n übernommen werden.

ARBEITS-
TECHNIKEN
UND
LERN-
STRATEGIEN

SELBSTWERT
DURCH

GÜNSTIGE
URSACHEN-
ZU-
SCHREIBUNG
VON
LEISTUNGEN

Kontrollüberzeugung bzw. Selbstwirksamkeit (Schwarzer, R. & Jerusalem, M., 2002). steht für die Erwartung, dass erstens angestrebte Ergebnisse durch bestimmte zielgerichtete Verhaltensweisen und Handlungen hervorgerufen werden können und dass man diese Handlungen zweitens selbst ausführen kann.

SELBSTWIRK-
SAMKEIT

UND

- Bei der Definition dessen, was ein Erfolg bzw. Misserfolg ist, soll ein Ergebnis nicht – wie bei Schulnoten – mit dem Ergebnis anderer Schüler/innen, sondern mit den eigenen vor-ausgehenden Leistungen verglichen werden oder am Erreichen eines objektiven Lernziels gemessen werden. So kann ein immer leistungsstarker Schüler eine exzellente Note haben, ein anderer schwächerer aber steigert sich von ausreichend auf befriedigend und hat damit an der eigenen Entwicklung gemessen einen mindestens ebenso großen Erfolg zu verzeichnen. Auch hier ist es Aufgabe der Lehrer/innen, beiden Schüler/inne/n die entsprechende Rückmeldung zu geben, so dass beide ihre Leistung als Erfolg betrachten können.

BEZUGS-
NORM-
ORIENTIE-
RUNGEN

- Bei Schüler/inne/n anderer Herkunftssprachen spielt dabei auch die Wertschätzung dieser Sprachen eine zentrale Rolle. Diese sind als untereinander und dem Deutschen gleichwertig zu betonen und daher – auch wenn die Sprachförderlehrer/innen sie nicht verstehen – an strategischen Stellen im Unterricht explizit zuzulassen (Schüler/innen können anderen in der Gruppe nicht verstandene Passagen/Aufgaben sprachmitteln (nicht wortwörtlich, sondern inhaltlich angemessen übersetzen); Sprachen können aber auch semantisch und strukturell verglichen werden, was sich speziell dann anbietet, wenn das Ergänzungsfach Englisch ist, etc.

WERT-
SCHÄTZUNG
DER
HERKUNFTS-
SPRACHEN

2.3 AUSWAHL DER SCHÜLER/INNEN UND „DIAGNOSTIK“ DER ENTSTANDENEN LÜCKEN

Von der Diagnostik dessen, was die ausgewählten Schüler/innen zur Bewältigung des derzeitigen Stoffes benötigen, aber aufgrund des digitalen

Distanzlernens nicht erlernt haben, hängt der Inhalt der einzelnen Ergänzungsunterrichtsstunden oder -einheiten ab. Vorrangige Quelle zur Identifizierung dieses Bedarfs (dieser entstandenen Lücken) müssen aus ökonomischen und Zeitgründen die Fachlehrer/innen an den Schulen sein, die auch die Schüler/innen für die Förderung benennen. Sie kennen die Schüler/innen, sie können als einzige Person die Rückstände im Vergleich zu denjenigen Schüler/ inne/n beschreiben, die durch gelungenen Distanzunterricht möglichst nah an die Ziele eines normalen Schuljahres einer entsprechenden Jahrgangsstufe herangekommen sind oder diese komplett erreichen konnten.

Flankierend können die Sprachförderlehrer /innen sich zu Beginn ein Bild der alltagssprachlichen Kompetenzen „ihrer“ Schüler/innen machen, indem sie sie in der Kennenlernphase über sich, ihr Leben, ihre Träume, gegebenenfalls ihre Herkunftsländer erzählen lassen (bei Neuzugereisten sollte Letzteres wegen möglicher Traumata und Verlusten vermieden werden) und sie etwas später zu ihren Lieblingsfächern befragen, ohne dass den Schüler/inne/n hier ein Testcharakter ersichtlich wird.

ERKENNEN
VON
LÜCKEN

3 SPRACHFÖRDERLEHRER/INNEN

Die Rekrutierung geeigneter Sprachförderlehrer/innen für Schulen in Meerbusch dürfte für das geplante Vorhaben die größte Herausforderung darstellen. Unter „geeignet“ ist hier zu verstehen, dass die Sprachförderlehrer/innen für die Förderung bzw. Unterstützung wenigstens ansatzweise ausgebildet sein müssen. Es genügt nicht, dass lediglich gutmeinende und willige Personen mit hinreichend freier Zeit diese „Stellen“ übernehmen; es genügt auch nicht, dass diese Personen selbst die deutsche Sprache beherrschen, vielmehr müssen sie deren Struktur sowie die vorab geschilderten Besonderheiten der domänenspezifischen Fachsprachen kennen und mit den fachlichen Inhalten vertraut sein. Zudem müssen

ANFOR-
DERUNGEN
AN
SPRACH-
FÖRDER-
LEHRER/INNEN

sie knapp ein Schuljahr lang zur Verfügung stehen, um Wechsel während eines Jahres auf ein Minimum zu beschränken.

Es kommen somit

- pensionierte Lehrer/innen und
- Vertretungslehrer/innen,
- eventuell auch vollzeitangestellte Lehrer/innen

in Frage, sofern sie tariflich erlaubte zusätzliche Honorarverträge abschließen. (Die Erfahrung hat gezeigt, dass rein ehrenamtlich Tätige eher nicht regelmäßig und langfristig zur Verfügung stehen.) Denkbar wären auch

- Oberstufenschüler/innen aus Meerbuscher Schulen, wenn diese vorher zumindest überblicksartig ausgebildet werden.

Ob solche Personen in ausreichender Zahl gefunden werden können, ist mehr als fraglich.

Im Projekt der Dr. Harald Hack Stiftung mit der ZEIT-Stiftung *WEICHENSTELLUNG für Viertklässler*, das Corona-unabhängig ein ähnliches Ziel an der Schnittstelle von der Grund- zur weiterführenden Schule verfolgt, (ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucorius & Dr. Harald Hack Stiftung, 2020) und im *Dortmunder Modell – Sprachkompetenz für Schüler/innen mit Migrationsgeschichte (DoMo)*, in dem es um die sprachlichen Bedarfe benachteiligter Schüler/innen geht (Seipp, B., 2010), werden Lehramtsstudierende (in WEICHENSTELLUNG als Mentor/innen, im DoMo als sog. „Studentische Förderlehrer/innen“) eingesetzt.

Im DoMo, das sich aus dem Projekt *Förderunterricht der Stiftung Mercator* (Stiftung Mercator, 2010) entwickelt hat, werden diese jährlich im je vorangehenden Sommersemester in einem Seminar ausgebildet, das explizit nur diesen Studierenden offen steht. Das Curriculum ist der Modulbeschreibung des bereits mehrfach erwähnten DaZ-Moduls entnommen, verfolgt dabei aber einen stärkeren Bezug auf die unmittelbar folgende Praxis des Förderunterrichts an einer der derzeit 48 Projekt-Schulen. Die Ausbildung ebenso wie das parallel zum ersten Schulhalbjahr stattfindende Reflexionsseminar werden für das DaZ-Modul angerechnet. Dies und vor allem die Modulabschlussprüfung anhand eines Lerntagebuchs über den erteilten Förderunterricht anstelle einer gefürchteten Klausur

führen dazu, dass sich in jedem Durchgang ca. 500 Studierende um eine Teilnahme bewerben. So kann für die etwas über 200 Fördergruppen eine den schulischen Wünschen entsprechende Auswahl getroffen werden. Die einzige Schieflage besteht darin, dass sehr viele Grundschulen im DoMo beteiligt sind, aufgrund vorgeschriebener Studienfächer und interner NCs nur relativ wenige Studierende ein Grundschulstudium verfolgen, so dass an diesen Schulen vermehrt Studierende anderer Schulformen zum Einsatz kommen müssen.

Lehramtsstudierende sind für ein solches Vorhaben die Lehrenden der Wahl, da sie die zur Debatte stehenden Fächer studieren, in allgemeiner und Fachdidaktik sowie Methodik unterwiesen werden, sich – zumindest in einigen Bundesländern, so in NRW – mit DaZ befassen müssen und einen eklatanten Mangel an Praxiserfahrung in ihrem Studium bemängeln. Außerdem verfügen viele von ihnen selbst über eine Migrationsgeschichte und sind somit geeignete Rollenmodelle, die sich zudem besonders gut in die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler/innen hineinversetzen können, da sie diese Lernsituation selbst durchlebt haben.

Lehramtsstudierende, die an Meerbuscher Schulen unterrichten, dürften nun allerdings ebenfalls kaum zu finden sein. Die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf betreibt seit Jahren keine Lehramtsstudiengänge mehr; die räumlich nächstgelegenen Universitäten sind somit die Universität zu Köln, die Bergische Universität Wuppertal und die Universität Duisburg-Essen, deren Lehramtsausbildung am Standort Essen stattfindet. Dazu kommt, dass Lehramtsstudierende erfahrungsgemäß freiwillig nur an Schulen gehen, die fußläufig zur eigenen Wohnung liegen. Im Fall von Meerbusch aber hätte eine Anreise aus einem der genannten Universitätsstandorte in der Tat zur Folge, dass sie – je nach Ergänzungsstundenanzahl pro Woche – einen oder zwei Tage ihre universitären Veranstaltungen nicht besuchen könnten, was unweigerlich eine Studienzeitverlängerung um mindestens zwei Semester nach sich zöge.

VORTEILE
DES
EINSATZES
VON
LEHRAMTS-
STUDIERENDEN

3.1 ENTSCHEIDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DIE AUSWAHL VON SPRACHFÖRDERLEHRER/INNE/N

Denkbar sind angesichts dieser Überlegungen zwei Gruppen von Sprachförderlehrer/inne/n:

1. Pensionierte, Vertretungs-, Vollzeitlehrer/innen und/oder Oberstufenschüler/innen mit Passung zu den von den Schulen zu nennenden Fächern. Prinzipiell müssten alle mindestens in einem Kompaktkurs in DaZ ausgebildet werden. – Im Falle von Vertretungs- und Vollzeitlehrer/innen sollen diese nicht an der Schule der zu unterstützenden Schüler/innen tätig sein, um Letzteren die Sicherheit zu geben, dass alles, was sie im Ergänzungsunterricht tun (fragen, nicht können etc.), keinen Einfluss auf die Beurteilung und Bewertung im Regelunterricht hat.
2. Lehramtsstudierende, die den Ergänzungsunterricht in digitaler Form erteilen und daher grundsätzlich aus ganz Deutschland stammen könnten. Der Machbarkeit wegen soll aber NRW im Fokus stehen. Bei dieser Variante muss in besonderem Maße vorab sichergestellt werden, dass nicht genau die Schüler/innen, die aufgrund des Distanzlernens bereits ins Hintertreffen geraten und dadurch die Zielgruppe des Ergänzungsunterricht sind, wieder benachteiligt bzw. nicht erreicht werden, weil sie wie eingangs erwähnt, nicht über die Geräte und Zugänge verfügen. **Dies müsste, sollte für diese Variante entschieden werden, von den Schulen vorab geklärt werden. Alternativ könnten Geräte aus Stiftungsmitteln zur Verfügung gestellt werden, wodurch allerdings noch keine (stabile) WLAN-Verbindung garantiert ist. Von der Beantwortung dieser Frage hängt die gesamte weitere Organisation ab!**
 - Diese Variante hat also ihre Nachteile, zu denen sich auch der Umstand gesellt, das Lehren und Lernen grundsätzlich zwischen physisch anwesenden Personen, also in Präsenzform, erfolgen sollte. Individuelle Unterstützung, Ansprache, emotionale Zuwendung, Vertrauen etc. sind über den Umweg über unpersönliche Maschinen nicht im

PRÄSENZ-
ODER
Distanz-
UNTERRICHT

selben Maße umsetzbar und erreichbar und sollten daher die Ausnahmesituation bleiben.

- Andererseits hat die Variante aber auch entscheidende Vorteile:
 - Sollten die Prognosen führender Virologen in Deutschland für den kommenden Sommer und Herbst zutreffen, wird auch im Schuljahr 2021/22 zumindest kein regelmäßiger Präsenzunterricht stattfinden und selbst bei hybrider Unterrichtsorganisation wird nicht noch zusätzlich fremdes Personal in den Schulen erlaubt und vernünftig sein. Dies hätte zur Folge, dass der Ergänzungsunterricht in dieser Zeit entfallen müsste.⁴
 - Der Ergänzungsunterricht kann von zuhause aus und zu flexibleren Zeiten erfolgen als in Präsenzform, die die Anwesenheit von Lehrer/innen und anderem Personal in den Schulen voraussetzt und sich eng nach dem Stundenplan der Schüler/innen richten muss.
 - Für den Ergänzungsunterricht stünden wie erwähnt Lehramtsstudierende vieler Universitäten zur Verfügung, da bei Distanzlernen der Studienort organisatorisch unerheblich ist.⁵
 - Diese Variante ist für Fortführungsjahre und eventuelle Erweiterung auf andere Schulformen anschlussfähig, da so genügend Sprachförderlehrer/innen angeworben können und eine digitale Förderung zu Zeiten, in denen normaler Präsenzunterricht wieder die Regel wird, als alternative Lehr-/Lernform genutzt werden kann, da dann Geräte und know-how vorhanden sind.

LERNEN AUF
DISTANZ
MIT
LEHRAMTS-
STUDI-
RENDEN

⁴ Derzeit ist per Erlass die aus dem Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes finanzierte sog. Lernförderung selbst im Fall bereits genehmigter Anträge in Präsenzform verboten.

⁵ Im DoMo wurde den derzeit aktiven Studentischen Förderlehrer/inne/n gerade angeboten, ihren Förderunterricht ein weiteres Schuljahr fortzusetzen, um die zur Zeit durch die Universitätsschließung sehr schwierige Anwerbung neuer Studierender für das Projekt zu kompensieren. Ihre Ausbildung, Reflexion und praktische Tätigkeit ist ihnen bereits für ihr Studium angerechnet worden, so dass die Motivation, Schüler/innen an einem fremden Ort virtuell zu unterstützen durch besonders gute Bezahlung erzeugt werden müsste. Im DoMo enthalten sie aber eine Aufwandsentschädigung von nur 10 €/Stunde. Eine deutlich bessere Bezahlung bei Mitarbeit im Projekt Ergänzungsunterricht würde sie daher eventuell „abwerben“ und das DoMo schwächen. Daher sollte der Studienstandort Dortmund bei der Anwerbung nicht miteinbezogen werden bzw. nur in Einzelfällen nach Absprache mit der DoMo-Projektleitung!

Anders als das DoMo und ähnliche Projekte anderer Universitäten, die organisatorisch und finanziell an der entsprechenden Institution angesiedelt sind, kann das Projekt Ergänzungsunterricht keine Anrechnung in Studienelementen leisten, da hierfür in das inneruniversitäre Modul- und Prüfungsmanagement eingegriffen werden muss – das Studium im einundzwanzigsten Jahrhundert hat eine sehr viel andere rechtliche und Verwaltungsstruktur als „zu unserer Zeit“! Daher muss mit besonders attraktiver Bezahlung und Zertifizierung extrinsisch motiviert werden. Je nach Standort und Fach kann den Studierenden der Ergänzungsunterricht, wenn er mindestens 60 Stunden im Schuljahr umfasst, als Berufsfeldpraktikum angerechnet werden, was die Studierenden selbsttätig mit ihren Fachbeauftragten für dieses Praktikum klären und umsetzen. Die Auswahl soll(te) sich auf Studierende beschränken, die das DaZ-Modul bereits (anfänglich) besucht haben. (Im Anhang A2 findet sich eine Liste der NRW-Studiensstandorte mit zeitlicher Positionierung des DaZ-Moduls im Studienverlauf.)

ATTRAKTIVE
FINANZIELLE
HONORIERUNG

Dieselbe Notwendigkeit guter Bezahlung gilt ebenfalls für die Sprachförderlehrer/innen der Variante 1. Eine Zusatztätigkeit für Personen, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben und berufstätig sind oder Rente/Pension beziehen, muss entsprechend attraktiv sein, da Kompetenzgewinn und Praxiserfahrung für sie keine Bedeutung haben.

Abgerechnet werden zwar in beiden Fällen die gehaltenen Stunden, diese aber bedürfen der Vor- und Nachbereitung.

Mögliche Finanzierungsmodelle finden sich im Anhang A1.

3.2 VERTRAGLICHE BINDUNG DER SPRACHFÖRDERLEHRER/INNEN

Mit den Sprachförderlehrer/inne/n wird ein Honorarvertrag über ein Schuljahr geschlossen. Dieser soll ein ganzes Jahr umfassen, damit unabhängig vom tatsächlichen Start, der durchaus zwischen den Schulen variieren kann, alle Stunden vertraglich abgedeckt sind. Der Vertrag muss zudem eine maximale Stundenzahl enthalten. Bezahlt wird nicht pauscha-

liert, sondern für die tatsächlich gehaltenen Stunden – wobei man überlegen kann, ob Schulstunden mit 45 oder Zeitstunden mit 60 Minuten angesetzt werden. Sozialabgaben entfallen keine, die Versteuerung obliegt jedem/jeder Sprachförderlehrer/in in eigener Verantwortung.⁶

Zum Honorarvertrag gehört ein Abrechnungsbogen, in dem die gehaltenen Stunden mit Tag und Uhrzeit nachgewiesen werden (bei der Distanzvariante weitestgehend auf Vertrauen beruhend).

Die Auszahlung kann bei wenigen Gruppen monatlich, zweimonatlich oder vierteljährlich, wenn es viele Gruppen werden, am Ende eines jeden Schulhalbjahres⁷ nach Einreichen des Abrechnungsbogens zu einem Stichtag erfolgen.

4 STRUKTUR DES PROJEKTS ERGÄNZUNGSUNTERRICHT

Die Struktur legt die Größe und Zusammensetzung der Sprachfördergruppen und die Verteilung des Unterrichts im Schuljahr fest.

4.1 SPRACHFÖRDERGRUPPEN

Zur Förderung bieten sich Kleingruppen von ca. vier bis sechs Schüler/inne/n pro Gruppe an. Da es sich bei diesem Unterricht um individuelle Förderung handelt – und weil sich die Sprachförderlehrer/innen eventuell noch in der Ausbildung befinden und weil sich Termine mit kleinen Gruppen sehr viel leichter finden lassen – darf die Zahl der gleichzeitig in einer Gruppe geförderten Schüler/innen nicht deutlich höher sein. Gruppen ha-

⁶ Über Fragen der Versicherung sollte nachgedacht werden. In einem anderen Projekt der Stiftung Büderich gilt der Versicherungsschutz des Erzbistums, da es als Projekt der vom Bistum anerkannten Stiftung in dessen Verantwortungsbereich fällt. (Beschluss vom 28.06.2012 des Inhalts, dass die Stiftung Büderich und alle Personen, die in ihrem Namen handeln, durch die kirchlichen Sammelverträge mitversichert ist/sind; Fa. Ecclesia / Vertragsangelegenheiten.)

⁷ Im DoMo erhalten die ca. 200 Studentischen Förderlehrer/innen mit dem Vertrag einen blanko Überweisungsvordruck mit Voreintrag der Bankverbindung des für das DoMo gegründeten Vereins. Diesen füllen sie nur mit Namen und Bankverbindung aus und reichen ihn so mit dem Abrechnungsbogen ein. Die Projektleitung trägt nach Abrechnungsprüfung den Betrag ein und unterschreibt (gemäß einer Unterschriftskopie bei der Bank).

ben aber gegenüber einer Einzelförderung den Vorteil, dass weniger Stigmatisierung (Förderbedürftigkeit) erfolgt, Lernen in der Gruppe – und hier gerade Sprachunterricht, der durch gemeinsame Aufgabenbearbeitung vielfältige Sprechkanäle liefert – erfolgversprechender ist, ein unterstützendes Wir-Gefühl in der Gruppe entsteht, Mutter- bzw. Herkunftssprachen genutzt werden können und spielerische Phasen leichter einzubauen sind. Darüber hinaus simulieren speziell für Lehramtsstudierende als Sprachförderlehrer/innen Gruppen besser ihre spätere Berufssituation, auch was den Aspekt des Umgangs mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit angeht. Außerdem können mehr Schüler/innen erreicht werden, die Selektionsaufgabe für die Lehrer/innen an den beteiligten Schulen sinkt. Günstig erscheint unter einer Curriculumperspektive, dass die Schüler/innen einer Gruppe aus derselben Klasse kommen.

INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG
IN
KLEIN-
GRUPPEN
MIT
SCHÜLER/
INNE/N
EINER
KLASSE

Wird für die Präsenzform entschieden, so sollte der Ergänzungsunterricht im Anschluss an den Regelunterricht oder in den für die teilnehmenden Schüler/innen gemeinsamen freien Stunden in der jeweiligen Schule erfolgen. Hier kommt als Argument für die Bildung einer Gruppe aus Schüler/inne/n einer Klasse derzeit noch die Kontaktreduzierung, bei der Schülergruppen nicht gemischt werden dürfen.

Die genauen Ergänzungs-Zeiten (Tage, Uhrzeiten) muss jede/r Sprachförderlehrer/in bei beiden Varianten individuell aushandeln.

4.2 ERGÄNZUNGSSTUNDEN IM SCHULJAHRESVERLAUF

Ergänzungsangebote erscheinen grundsätzlich nur dann erfolgversprechend, wenn sie

- frequent
- regelmäßig
- längerfristig

angelegt sind. Im DoMo und in anderen „Förderunterrichts“-Modellen erfolgt die Förderung mit vier Stunden pro Woche, damit genügend Zeit für die Aufarbeitung zur Verfügung steht. Andererseits bedeutet dies für die

ERGÄNZUNGS-
UNTERRICHT

OFT

REGELMÄßIG

LANGFRISTIG

Schüler/innen vier Stunden ihrer Zeit, die sie zusätzlich mit Schule und Lernen verbringen müssen. Die Erfahrungen aus dem DoMo zeigen, dass Grundschüler/innen hierzu deutlich bereiter sind als Jugendliche mit konkurrierenden Interessen.

Die Ergänzungsarbeit muss regelmäßig erfolgen, weil das Erarbeitete durch Üben und Wiederaufgreifen gefestigt werden soll, ohne dass Vergessenslücken entstehen. Es geht ja hier um das Erreichen eines dauerhaften Lernerfolgs durch eine den Regelunterricht begleitende Unterstützung und nicht um das kurzfristige Üben für eine Klassenarbeit, nach der die Sprach- und Stoffinhalte wieder vergessen werden.

Schließlich ist der Erfolg an eine Langfristigkeit gekoppelt. Vieles bleibt zunächst latent, bevor es sich manifestiert und ein Transfer von beispielsweise Lese- und Lernstrategien auf neue Inhalte erfolgen kann. Vor allem die sprachliche Entwicklung vollzieht sich über sog. interlanguage- (Interimssprachen-) Phasen (Selinker, L. 2009), in denen spezifische Fehler z. B. aufgrund von Übergeneralisierungen sprachlicher Regeln auf Ausnahmefälle typisch und normal sind, über Jahre hinweg. Ebenso können beim (rein) fachlichen Lernen nur über mehrfache Wiederholungen, Rückgriffe auf Vorwissen und Übertragung entsprechende Synapsen gebildet werden.

Aus diesen Gründen soll Ergänzungsunterricht

- mit zwei oder vier Stunden pro Woche⁸
 - wöchentlich (außerhalb der Schulferien)
 - mindestens knapp ein Schuljahr lang mit denselben Schüler/inne/n pro Gruppe⁹
- stattfinden.

⁸ Die Entscheidung hierüber liegt beim Geldgeber. [RAT DER STIFTUNG BÜDERICH](#): 4 Stunden, aber auf jeden Fall an allen teilnehmenden Schulen einheitlich und daher nicht in deren Belieben gestellt (gleiche Verdienstmöglichkeiten aller Sprachförderlehrer/innen unabhängig von der (zufälligen) Zuteilung zu einer Schule).

⁹ Zu Schuljahresbeginn sollte den Schulen Zeit für ihre normale Organisation und zum Kennenlernen und Auswählen der Schüler/innen gelassen werden.

5 ZIELE

Ergänzungsunterricht ist die Unterstützung und Förderung fachlicher Potenziale, die aufgrund deutsch-bildungssprachlicher Schwierigkeiten nicht voll entfaltet werden können. Er soll diejenigen sprachlichen Probleme erkennen und beheben, die das Aufgabenverständnis, die Aufgabenlösung, das fachliche Gespräch und die Produktion fachlicher Texte behindern können.

Seine Ziele sind

- aktuell das Schließen von Lücken, die bei benachteiligten Schüler/inne/n durch die Corona-bedingten Schulschließungen und die Einführung von Distanzunterricht entstanden sind
- kurzfristig die Verbesserung der Fachnote(n), um die Versetzung und/oder den Übergang in weiterführende Schulen zu erreichen
- mittel- und langfristig die dauerhafte Verbesserung des schulrelevanten Sprachverständnisses im Deutschen, so dass sprachbedingte fachliche Rückstände auf Dauer ausgeglichen werden können
- langfristig der Verbleib der geförderten Schüler/innen im Bildungssystem bis zum Übergang in die Berufsbildung
- langfristig das Erreichen höherwertiger beruflicher Perspektiven.

LÜCKEN
SCHLIEßEN

NOTEN
VER-
BESSERTEN

FACHLICHE
RÜCK-
STÄNDE
DAUERHAFT
AUSGLEICHEN

IM
BILDUNGS-
SYSTEM
VERBLEIBEN

HÖHER-
WERTIGE
BERUFE
ERLERNEN

6 ERFOLGSKONTROLLE

Eine Kontrolle des zu definierenden Erfolgs wird sich schwierig gestalten, wenn sie mit hohen Ansprüchen an die „Messbarkeit“ sowie die Objektivität und Validität verknüpft ist.

- Grundsätzlich kommen Fachnoten als Kriterium für Erfolg bzw. Misserfolg bei deren Messung im Kontext von Schulprojekten in Betracht. Da das Projekt jedoch an Grundschulen angesiedelt ist, fällt dieses zunächst aus, da in den ersten beiden Schuljahren keine Noten erteilt, sondern die Leistungen anhand schriftlicher Verhaltens- und Leistungs-

beschreibungen, also qualitativ, erfolgen. Diese sind zwar detailliert, aussagekräftig und valide (nicht objektiv!), in ihrer Analyse aber extrem aufwendig. Für einen Vergleich zwischen zwei Zeitpunkten (vor und nach dem Ergänzungsunterricht) sind sie nur nach umständlicher Codierung (die zudem streng genommen durch mehrere Personen vorzunehmen ist, die nach Schulung zu denselben Codes für eine Aussage kommen müssten) geeignet. Möglich wäre es, nicht alle Beschreibungen geförderter Schüler/innen heranzuziehen, sondern eine – bei qualitativen Daten nicht einmal repräsentativen – Stichprobe zu ziehen. Die so gewonnenen Erkenntnisse sind auf jeden Fall stark subjektiv und auf „weichen“ Daten beruhend.

- Eine Verbesserung der Noten in den unterstützten Fächern ist zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe möglich. Auch dabei ist zu bedenken, dass Noten zwar quantitativ verrechnet werden können, aber dennoch intersubjektiv sehr variabel und von anderen als Leistungsmerkmalen gefärbt (nicht valide) sind.¹⁰
- Standardisierte Leistungstests liefern harte, belastbare Daten. Sie beanspruchen Schüler/innen und Sprachförderlehrer/innen zeitlich jedoch stark, können ihren Testcharakter kaum verbergen, liegen nicht für alle Fächer und Jahrgangsstufen und überhaupt nicht für „Sprache im Fach“ vor, so dass nur das Fachverständnis oder sogar nur das Fachwissen erhoben wird und auf den Wirkzusammenhang über die Fachsprache als Moderatorvariable zurückgeschlossen werden muss. Außerdem müssen die Daten nach Eingabe in ein Programm statistisch ausgewertet und interpretiert werden, was externe Expertise verlangt (vgl. Seipp, B. & Ralle, B., 2010).

HOHER
AUFWAND
METHODISCH
SAUBERER
ERFOLGS-
KONTROLLE

RAT DER STIFTUNG BÜDERICH: Auch wenn auf wahre Kontrolle verzichtet wird, sollte eine Art „Evaluation“ stattfinden, die

1. auf das Lehrerurteil vertraut. Lehrer/innen kennen ihre Schüler/innen – vor allem in der Grundschule – gut, müssen sie sowieso beschreibend

¹⁰ Datenschutzrechtliche Beschränkungen können durch Anonymisierung der Schüler (Schülercodes) vermieden werden.

beurteilen und sind bessere Diagnostiker als angenommen; die Korrelation zwischen Lehrereinschätzung und standardisierten Test ist recht hoch. Bei der Auswahl der Schüler/innen zum Ergänzungsunterricht wird bereits auf ihr Urteil vertraut. Für ausgewählte Schüler/innen geben Fachlehrer/innen bei diesem Vorgehen nach dem Ende des Ergänzungsunterricht – oder im Prozess – entweder kurze Beschreibungen der fachlichen und sprachlichen Entwicklung (Prozess- statt Statusbetrachtung) ab;

2. die schriftlichen Beurteilungen einiger (anderer) ausgewählter Schüler/innen im Vergleich zweier „Messzeitpunkte“ (vor und nach dem Ergänzungsunterricht) vergleicht. Diese werden dann ohne Codierung nach Gutdünken interpretiert. Alternativ oder zusätzlich kann diese Aufgabe auch – eventuell gegen eine Aufwandsentschädigung – als Bachelor oder Masterarbeit an eine/n Lehramtsstudierende/n vergeben werden;
3. die relevanten Fachnoten der geförderten Schüler/innen aus vierten Klassen werden im Vergleich zwischen dem Ende der dritten und vierten Klasse einander gegenübergestellt, ohne weitere deskriptive oder gar inferenzstatistische Berechnungen anzustellen. (Schulnoten sind durch eine Vielzahl anderer Variablen als Leistung beeinflusst; eine Verbesserung müsste bei strenger Prüfung daher durch einen zusätzlichen Vergleich der geförderten mit einer nicht geförderten Kontrollgruppe überprüft werden, um sie auf den Ergänzungsunterricht zurückführen zu können.)

Obwohl diese „Evaluation“ deutlich niedrigschwelliger ist als die des Projekts WEICHENSTELLUNG für Viertklässler am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Berniger, I., 2020) oder die des DoMo-Vorläuferprojekts Förderunterricht an der (damals) Universität Dortmund (Seipp, B., 2007) muss für diese Aufgabe(n) eine externe Person verantwortlich sein, da diese nicht an die Schulen und nicht an die Stiftung Büberich delegiert werden kann.

ERFOLGS-
KONTROLLE
LIGHT

7 GESAMTORGANISATION – „OPERATIVE PROJEKTLEITUNG“

Nach den im Vorfeld gemachten Erfahrungen mit der Idee, bedürftige Schüler/innen mit Laptops auszustatten und dem ersten Versuch, ein Fördermodell zu etablieren, soll die Organisation dieses Ergänzungsunterrichts unter einem gemeinsamen Dach erfolgen. Die acht Meerbuscher Grundschulen haben die Möglichkeit, sich um Teilnahme unter dem hier dargestellten gemeinsamen Rahmenkonzept zu bewerben. Daher bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Organisation.

- Im ersten Fall sind die beteiligten Schulen selbst für den gesamten Ablauf zuständig, die Finanzmittel gehen an die Schule und werden dort verwaltet. Dies hat allerdings den Nachteil, dass der Verwaltungsaufwand für jede Schule sehr groß wird, vor allem, da sie sich dann eigenständig um die Rekrutierung und den Einsatz der Sprachförderlehrer/innen kümmern müssen und die Geldgeber keinerlei Kontrolle über den Mitteleinsatz und letztlich über die inhaltliche Umsetzung haben.
- Im zweiten Fall – dies wäre der [RAT DER STIFTUNG BÜDERICH](#) – werden diese Aufgaben übergeordnet zentral organisiert (wie das Projekt WIECHENSTELLUNG vom Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln und das DoMo am entsprechenden Kompetenzzentrum der Technischen Universität Dortmund). Diese Aufgaben sind nicht vom Vorstand der Stiftung Büderich leistbar¹¹. Ein Modell, das an mehreren Schulen angesiedelt und mit einer größeren Anzahl von einzurichtenden Ergänzungsgruppen, Schüler/inne/n, Sprachförderlehrer/inne/n mit Rekrutierung, Verträgen und Auszahlungen und gegebenenfalls der Suche nach Ersatz etc. verbunden ist, bedarf einer dafür zuständigen Person, die alle damit verbundenen Aufgaben als Paket organisiert, für alle Abläufe verantwortlich ist, das Gesamtprojekt überblickt und den Geldgebern gegenüber rechenschaftspflichtig ist. Diese „operative Projektleitung“ muss

ZENTRALE
ORGANISATION
DURCH
„OPERATIVE
PROJEKTLEITUNG“

¹¹ Vorlagen für Honorarverträge, Kooperationsvereinbarungen, Abrechnungsbogen und Zertifikate können zur Abwandlung aus dem DoMo bereitgestellt werden.

- in Meerbusch oder Umgebung ansässig sein,
- zeitlich flexibel und willens sein zum Besuch von Schulen,
- willens und fähig sein,
 - mit Schulvertreter/inne/n und Kollegien zu verhandeln,
 - ihnen das Modell vorzustellen,
 - Kooperationsverträge mit den Schulen zu erstellen,
 - sich mit den hier angesprochenen Konstrukten des Ergänzungsunterrichts etc. auseinander-zusetzen,
 - je nach gewählter Variante die Sprachförderlehrer/innen zu rekrutieren (bei Lehramtsstudierenden z. B. über die Zentren für Lehrerbildung an den lehrerbildenden Hochschulen des Landes), gegebenenfalls deren Schulung zu organisieren und sie über die Laufzeit zu „betreuen“,
 - die Honorarverträge zu erstellen, zu verteilen und die unterschriebenen Zweitausfertigungen zu verwahren,
 - die Honorarauszahlungen vorzunehmen,
 - die von den Schulen benannten Schüler/innen und Sprachförderlehrer/innen über das Fach einander zuzuordnen,
 - beim eventuellen Ausscheiden eines Sprachförderlehrers/einer Sprachförderlehrerin für Ersatz zu sorgen,
 - Zertifikate für die Sprachförderlehrer/innen zu erstellen und zu verteilen,
- willens sein zu akzeptieren, dass es Zeiten mit sehr hohem und Zeiten mit sehr geringem Arbeitsaufwand gibt,
- tarifrechtlich in der Lage und willens sein, einen pauschalisierten „Werkvertrag“ anzunehmen und sich für eine noch festzulegende Dauer zu verpflichten.

ANFOR-
DERUNGEN
AN EINE
„OPERATIVE
PROJEKT-
LEITUNG“

Auch wenn in diesem Fall eine Vergütung erfolgt, könnte diese Person über die Engagementförderin der katholischen Kirchengemeinde St. Mauritius und Heilig Geist oder über den Offenen Ganzttag gesucht werden. Zudem könnte der Werkvertrag bei einer eventuellen Projektverstärkung und -erweiterung und einer Bewährung der ausgewählten Person in eine

befristete Festanstellung mit der Hälfte einer Vollzeitstelle umgewandelt werden.

8 AUSBLICK

Erfahrungsgemäß lässt sich ein Modell, das Schulen von außen angeboten wird, beim Start nicht leicht und widerstandslos implementieren. Schulen fühlen sich als Organisation beobachtet, bewertet, für allein nicht leistungsfähig kritisiert etc. Es dauert eine Weile, bis ein Modell als die Unterstützung angenommen wird, die es vor allem für die Schüler/innen sein soll. Der Mehrwert für die Lehrer/innen wird diesen erst sehr viel später ersichtlich.

Daher rät die Stiftung Büderich, den ersten Durchgang nicht zu überfrachten, sondern mit wenigen, dafür aber gut betreuten Gruppen zu beginnen. Dabei können auch Anfangsfehler und ungeplante und unvorhergesehene Geschehen leichter aufgefangen werden. Beim ersten Mal ist alles für alle Beteiligten neu, es kann auf keine Erfahrungen und Lösungen zurückgegriffen werden. Deshalb sollten zwar, um Zwistigkeiten zwischen den Schulen zu vermeiden, alle Meerbuscher Grundschulen zur Teilnahme aufgerufen werden, es sollten aber zunächst wenige Gruppen pro teilnehmender Schule eingerichtet werden.¹²

ANLAUF-
SCHWIERIG-
KEITEN

UND

VERSTETI-
GUNG

Wenn das Projekt für die Geldgeber und die Schulen erfolgreich verläuft,

- ist es Corona-unabhängig inhaltlich anschlussfähig. Die grundlegende Problematik wird durch die Pandemie und die dadurch bedingten Schulschließungen lediglich dadurch verschärft, dass wie eingangs geschildert bestimmte Schüler/innen von einem durchgehenden qualitativ hochwertigen Unterricht quasi ausgeschlossen werden und so nicht nur neuen Stoff nicht im selben Maße mitbekommen, sondern Erworbenes

¹² Auch nach 17 Jahren DoMo gibt es Schulen, die nur ein bis zwei Fördergruppen einrichten – neben anderen mit zehn bis 18.

auch vergessen, weil es nicht mehr aktiviert wird. Auf welche Weise sie aber auch in normalen Schuljahren mit Präsenzunterricht vor besonderen Schwierigkeiten stehen, wurde im einleitenden Kapitel ebenfalls beschrieben. Daher wird die Problematik „nach Corona“ nicht behoben sein, zumal die entstandenen Lücken auch Spätfolgen haben werden. Somit kommt eine Fortführung des Projekts in den folgenden Schuljahren durchaus in Betracht.

- Anschlussfähigkeit bedeutet aber auch, dass nicht nur an eine zeitliche Fortführung und eine Erhöhung der Gruppenzahl gedacht wird, sondern auch an eine Ausweitung auf andere, höhere Schulformen bis hin zu allen Meerbuscher Regelschulen.
- Anschlussfähig ist, wenn Präsenzunterricht wieder die Regel ist, auch die digitale Unterstützung als externes, zeitlich flexibel zu organisierendes Zusatzangebot, das die Schulen ihren Schüler/inne/n machen. Das digitale Lernen bleibt dann der Ausnahmefall, der zu dieser Zeit als attraktive Alternative empfunden werden kann – auf jeden Fall eine „Er rungenschaft“ der Pandemie, in die Finanzen geflossen sind und in der und für die Expertisen geschaffen und ausgebaut wurden, die man nicht „einfach“ wieder aufgeben sollte.

Auch nach der Pandemie gilt:

„DIE DENATURIERUNG DER PROTEINE IST EINE IRREVERSIBLE KOAGULATION!“

Büderich, den 17. Februar 2021

Bettina Seipp

LITERATUR

- Benholz, C. (†), Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) (2015) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Berniger, I. (2020). *bilanz – Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen*. In Praxisphasen innovativ, Bd.12, Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, Working Papers on Bilingualism 19, 121–129.
- DoKoLL [Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung] (2021). *Dortmunder Modell – Sprachkompetenz für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte*. https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/DoMo/index.html (letzter Zugriff am 06.02.2021).
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). *Bildungssprache*. In: Kilian J., Brouër B. & Lüttenberg, D. (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Bildung*. Reihe Handbücher Sprachwissenschaft, Bd. 21, S. 478–499. Berlin: de Gruyter.
- Gogolin I., Lange I. (2011). *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In Fürstenau S., Gomolla M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, S. 107-127. Berlin: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1977). *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft*, S. 36–51. Berlin: Springer.
- Hoffmann, L. , Kameyama, Sh., Riedel, M., Şahiner, P. & Wulff, N. (2017) (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. (Kapitel 8: Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachensible Schule). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Martin, PY. & Nicolaisen, T. (2015). *Lernstrategien fördern – Modelle und Praxiszenarien*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Mietzel, G. (1982). *Interpretation von Leistungen*. Stuttgart: UTB / VS.
- OECD (2016). *Migrationshintergrund, Schülerleistungen und Einstellungen gegenüber Naturwissenschaften*. In PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Paris: OECD Publishing. Online unter: <https://doi.org/10.1787/9789264267879-11-de> (letzter Zugriff am 10.02.2021).
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In Jerusalem, M. & Hopf D. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, S. 28–51. Weinheim: Beltz.
- Seipp, B. (2007). *Sprache fördern – Kulturvielfalt erleben. Lehrerbildung praxisnah*. Fokus Lehrerbildung, Bd.1. Dortmund: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Dortmund.
- Seipp, B. (2010). *Förderunterricht – vom Projekt zur Lehrerbildung: Verstetigung des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator in der Lehrerbildung am Beispiel der Technischen Universität Dortmund*. In Stiftung Mercator (Hrsg.). *Der Mercator-Förderunterricht – Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*, S. 121-140. Münster: Waxmann.
- Seipp, B. (2021). *Dortmunder Modell – Sprachkompetenz für Schüler/innen mit Migrationsgeschichte*. [DoMo im Schuljahr 2020/21. Präsentation zur Infoveranstaltung vom 17.01.2021 (...)]. https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/DoMo/index.html (letzter Zugriff am 10.02.2021).
- Seipp, B. & Ralle, B. (2010). *Evaluation im Rahmen von Sprachförderprojekten*. In: Benholz, C. (†), Kniffka G., & Winters-Ohle, E. (Hrsg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"*. Reihe Mehrsprachigkeit, Bd. 26, S. 73-94. Münster: Waxmann.
- Selinker, L. (2009). *Interlanguage*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Stiftung Mercator (Hrsg.). (2010). *Der Mercator-Förderunterricht – Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann.
- ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucorius & Dr. Harald Hack Stiftung (2020). *WEICHENSTELLUNG für Viertklässler*. <https://zfl.uni-koeln.de/projekte/weichenstellung/viertklaessler> (letzter Zugriff am 06.02.2021).
- ZfL [Zentrum für LehrerInnenbildung] der Universität zu Köln (2020). *Welchen Zugang zu digitalen Geräten haben unsere Mentees in der Coronazeit?* [Befragung zum Zugang zu digitalen Medien]. <https://weichenstellung.info/corona-zeiten/26> (letzter Zugriff am 06.02.2021).

ANHANG

A1: FINANZIERUNGSMODELLE

- Das Schuljahr 2021/22 beginnt am 18.08.2021 und endet am 24.06.2022. Bei einem Projektstart ab dem 20.09.2021 bleiben abzüglich der Herbst- (11.10. – 22.10.2021), Weihnachts- (24.12.2021 – 07.01.2022) und Osterferien (11.04. – 22.04.2022) im ersten Schulhalbjahr 14 Wochen, im zweiten 19, insgesamt also **33 Wochen** für den Ergänzungsunterricht.
- Für den Ergänzungsunterricht gibt es die **Option 1 mit 2 Stunden pro Woche** und die **Option 2 mit 4 Stunden pro Woche**. Angesetzt wird eine Stundenvergütung von **30,00 € pro Ergänzungsstunde** in einer **Ergänzungsgruppe von 4-6 Schüler/innen**.
- Schulen können sich mit bis zu 8 Gruppen bewerben.

RAT DER STIFTUNG BÜDERICH: **Option 2 mit 4 Stunden pro Woche pro Ergänzungsgruppe und maximal 4 Gruppen.**

- Für die operative Projektleitung werden – unabhängig von der gewählten Option – 50.000 € angesetzt.

Die Rechnungen gehen modellhaft davon aus, dass sich alle 9 Schulen mit je 4 Gruppen beteiligen – und dass keine Stunde ausfällt:

	Wochen/ Schuljahr	Stunden/ Woche (/Gruppe)	Stunden/ Schuljahr (/Gruppe)	€/ Stunde	€/ Schuljahr (/Gruppe)	Grund- schulen	Gruppen / Schule	Gruppen insgesamt	Stunden insgesamt	€ insgesamt
OPTION 1 – 2 h/Woche	4 Gruppen pro Schule									
	33	2	66	30,00	1.980,00	8	4	32	2.112	63.360,00
	Operative Projektleitung									50.000,00
	113.360,00									
	8 Gruppen pro Schule									
	33	2	66	30,00	1.980,00	8	8	64	4.224	126.720,00
Operative Projektleitung									50.000,00	
176.720,00										
OPTION 2 – 2	4 Gruppen pro Schule									
	33	4	132	30,00	3.960,00	8	4	32	4.224	126.720,00
	Operative Projektleitung									50.000,00
	176.720,00									
	8 Gruppen pro Schule									
	33	4	132	30,00	3.960,00	8	8	64	8.448	253.440,00

	Operative Projektleitung	50.000,00
		303.440,00

In der vorgeschlagenen Option 2 mit 4 Gruppen pro Schule würden bei 4 Kindern pro Gruppe 128 und bei 6 Kindern 192 Schüler/innen erreicht.

In der umfangreichsten Variante würden von 350.000,00 € 46.560,00 € nicht ausgegeben, von denen ein Teil für Verwaltungs- und Folgekosten (wie Kopien, Schulungen etc.) genutzt werden könnten.

In allen anderen Varianten blieben deutlich höhere Finanzmittel für eine Übertragung auf weitere Jahre. In allen Varianten erhöhen die Mittel sich auch um diejenigen, die de facto im ersten Jahr nicht ausgegeben werden, da nicht alle Schulen gleich viel Gruppen beantragen und erfahrungsgemäß nicht alle 66 bzw. 132 Stunden pro Gruppe durchgeführt werden.

A2: LEHRERBILDENDE HOCHSCHULEN IN NRW UND PLATZIERUNG DES JEWEILIGEN DAZ-MODULS

Hochschule	Lehramtsstudiengänge (Schulformen)	DaZ-Modul	Leistungspunkte DaZ (1 LP = 30 Stunden)	Kontakt
RWTH Aachen https://www.germlit.rwth-aachen.de/cms/germlit/Das-Institut/Fachdidaktik-Deutsch/~npgm/DSSZ/	GyGe, BK,	Master	6	Dr. Hristos Slutas h.slutas@lfd.rwth-aachen.de
Universität Bielefeld https://ekv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/40097657	G, HRSGe, GyGe	Master	6	Dr. Beatrix Hinrichs beatrix.hinrichs@uni-bielefeld.de Prof. Dr. Julia Settineri julia.settineri@uni-bielefeld.de Prof. Dr. Udo Ohm udo.ohm@uni-bielefeld.de
Ruhr-Universität Bochum http://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/kontakt/	GyGe	Bachelor	6	Cristina Schalk dssz@rub.de
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn https://www.bzl.uni-bonn.de/FuL/BiWi/DSSZ	GyGe, BK	Master	6	Anke Backhaus abackhau@uni-bonn.de
Technische Universität Dortmund http://www.schimke.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/home/DaZ-Modul/index.html#.C3.9Cbbersicht_zur_Modulstruktur#.C3.9Cbbersicht_zur_Modulstruktur	G, HRSGe, GyGe, BK, SP	Bachelor	6 (HRSGe 9)	Dr. Shinichi Kameyama shinichi.kameyama@tu-dortmund.de vorherige Rücksprache mit Dr. Bettina Seipp, DoMo-Projektleitung bettina.seipp@tu-dortmund.de
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	keine Lehramtsstudiengänge			
Universität Duisburg Essen https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-modul-leitseite-uebersicht.php	G, HRSGe, GyGe, BK	Bachelor + Master	6 + 6	Dr. Andrea Schäfer-Jung andrea.schaefer@uni-due.de Dr. Ina Lammers ina.lammers@uni-due.de
Albertus Magnus Universität zu Köln https://zfl.uni-koeln.de/studium/das-vierte-jahr/daz https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/daz-modul-an-der-universitaet-zu-koeln/	G, HRSGe, GyGe, BK, (SP)	Master	6	Dr. Christoph Gantfort christoph.gantfort@mercator.uni-koeln.de
Westfälische Wilhelms-Universität Münster https://www.uni-muenster.de/Cemes/daz_modul/struktur/index.html	G, HRSGe, GyGe, BK	Master	6	Steffi Winkler steffi.winkler@uni-muenster.de
Universität Paderborn https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-germanistik-und-vergleichende-literaturwissenschaft/deutsch-als-zweitsprache-deutsch-als-fremdsprache	G, HRSGe, GyGe, BK, (SP)	Bachelor	6	Prof. Dr. Constanze Niederhaus constanze.niederhaus@upb.de J.-Prof. Dr. Alexandra Eberhardt alexandra.eberhardt@upb.de Dr. Olga Fekete olga.fekete@uni-paderborn.de Dr. Sandra Drumm drumm@mail.upb.de
Universität Siegen https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/daz/	G, HRSGe, GyGe, BK, (SP)	Bachelor	6	Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott siebert-ott@germanistik.uni-siegen.de
Bergische Universität Wuppertal https://www.ifb.uni-wuppertal.de/de/arbeitsbereiche/mehrsprachigkeit-in-der-schule.html	G, HRSGe, GyGe, BK, (SP)	Master	6	Prof. Dr. Sara Hägi-Mead sara.haegi-mead@uni-wuppertal.de

G: Grundschule; HRSGe: Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule; GyGe: Gymnasium/Gesamtschule; BK: Berufskolleg; SP: (Sonder-) Förderschule.