

Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen

**Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion
neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld**

Birgit Guschker^{1,*}, Michaela Geweke¹, Christina Hartner¹,
Sonja Kirmes¹, Maria Mateo i Ferrer¹ & Johanna Otto²

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

² Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

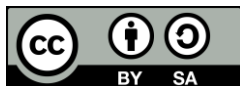
*Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Seit 2015 beschäftigt sich das Oberstufen-Kolleg mit der Entwicklung eines Konzepts zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe. Mittlerweile besuchen 49 junge Menschen, die bei ihrem Eintritt ins Oberstufen-Kolleg erst seit zwei bis vier Jahren Deutsch gelernt hatten, die Versuchsschule. Bei der Konzeptarbeit zur Beschulung dieser Jugendlichen stand zunächst die Schaffung eines geeigneten Kursangebots für eine zweijährige „gestreckte Eingangsphase“ an. Es ging darum, ein geeignetes Angebot in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu installieren und etablierte Kursarten zu modifizieren bzw. völlig neuartige Kursangebote zu entwickeln, welche den DaZ-Unterricht mit dem Fachunterricht verzahnen. Daneben richtete die Versuchsschule ein eigenes Aufnahmeverfahren für die Gruppe der Neuzugewanderten ein. Derzeit beschäftigen sich die Akteur*innen mit der Weiterentwicklung der Sprachbildung im Fachunterricht. Außerdem werden – u.a. ausgehend von Kollegiat*innen-Interviews – Angebote (weiter-)entwickelt, die eine besondere Förderung der auf Eigenverantwortung ausgerichteten Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe zum Ziel haben. Prägend für die Konzeptarbeit war und ist der Spagat zwischen dem Ideal einer möglichst inklusiven Beschulung und einer pragmatischen Vorbereitung auf die Anforderungen der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, was angesichts des Alters unserer Kollegiat*innen bei ihrem Einstieg ins deutsche Schulsystem und der Anforderungen bzw. der zunehmenden Standardisierung des Abiturs eine besondere Herausforderung darstellt.

Schlüsselwörter: Inklusion, neuzugewanderte Schüler*innen, DaZ, sprachsensibler Fachunterricht, Basisförderung Deutsch, gymnasiale Oberstufe



English Information

Title: Ways to Final Secondary-School Examinations for Young Immigrants. The Research and Development Project for Young People Who Have Recently Migrated to Germany at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Summary: The Oberstufen-Kolleg (OS) Bielefeld has developed a concept aimed at including young people who have recently migrated to Germany into the advanced level of German secondary school, leading up to the “Abitur”. Currently 49 young people, who have been learning German for only two to four years when they start at the OS, attend the experimental upper secondary school. For developing a concept to school these young people, it was the first task to establish a suitable course program for an extended 11th grade (“gestreckte Eingangsphase”), which they attend twice. For this aim, a suitable choice of courses in German as a Foreign Language had to be installed and established courses had to be modified; in some cases, completely new courses had to be developed which combine German as a Foreign Language lessons with subject teaching. In addition, the OS has created a special admission procedure for the group of recently migrated young adults. At the moment, the teacher-researchers are concerned with the advancement of language learning in subject teaching. Apart from this, course offers that aim at a special furtherance of independent forms of working and learning in secondary schools are being refined. The conceptual work has been defined by the balancing act between the ideal of a school concept that is as inclusive as possible and a pragmatic preparation for the requirements of the qualification phase (12th and 13th grade) of German upper secondary schools. Regarding especially the age of our students at the time of their first entrance into the German school system and the demands of an increasingly standardized final examination, this balancing act constitutes a special challenge.

Keywords: inclusion, intercultural learning, migration, German as a Foreign Language, language teaching for all subjects, upper secondary education

Nach den Angaben des Schulamts für die Stadt Bielefeld wurden im Mai 2018 in Bielefeld insgesamt 860 neuzugewanderte Schüler*innen mit aktuellem Sprachförderbedarf in Internationalen Klassen, Einzelintegration bzw. Sprachfördergruppen der Sekundarstufe I beschult. Das Schulsystem und hier besonders die Sekundarstufen I und II stehen derzeit vor der Herausforderung, eine größere Zahl von Schüler*innen, die bisher in Internationalen Klassen beschult wurden, ins Regelsystem einzugliedern. Von Seiten der Schulen werden nun Forderungen nach geeigneten Konzepten zur Integration von DaZ-Lernenden in den Regelunterricht und in diesem Zusammenhang nach Konzepten für einen produktiven Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in den Regelklassen bzw. -kursen lauter.

Ein solch konstruktiver Umgang mit Heterogenität und der Einsatz für mehr Bildungsgerechtigkeit gehören traditionell zu den Kernaufgaben des Oberstufen-Kollegs (OS) Bielefeld. So war es naheliegend, dass – angesichts der vielen neuzugewanderten Jugendlichen, die insbesondere im Jahr 2015 Bielefeld erreichten¹ – sich auch das OS an deren Ausbildung beteiligen würde. Seitdem ist die Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen auf dem Weg, geeignete Strukturen und Instrumente zur Inklusion² dieser Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe zu entwickeln und zu erproben.

¹ 2015 wurden der Stadt Bielefeld rund 3.400 geflüchtete Menschen zugewiesen. Außerdem fanden im gleichen Zeitraum rund 2.000 EU-Bürger*innen in Bielefeld ihr neues Zuhause (Stadt Bielefeld, 2016, S. 3).

² Hier soll im Sinne des Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Inklusion am Oberstufen-Kolleg Bielefeld ein weiter Inklusionsbegriff verwendet werden, der „die gemeinsame Erziehung und Unter- richtung aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (Sander, 2003, S. 313) meint. So verstanden bedeutet Inklusion, „Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihren biografischen Erfahrungen, ihren spezifi-

Die Beschulung von Kollegiat*innen, die vor ihrem Eintritt ins OS erst seit zwei bis vier Jahren in Deutschland leben, ist zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe der Schule geworden. Das zeigen auch die Zahlen: Derzeit besuchen 49 neuzugewanderte junge Menschen das OS. Zum Wintersemester 2015/16 wurden die ersten sieben Jugendlichen aufgenommen, die – zumeist aufgrund ihrer Fluchtgeschichte – erst seit kurzer Zeit Deutsch lernten, in Sprachkursen oder in den Internationalen Klassen ihrer vorherigen Schulen aber als besonders leistungsstark aufgefallen waren. Eine kleinere Gruppe von fünf Kollegiat*innen folgte im Sommersemester 2016. Zum Wintersemester 2016 nahm das OS einen zweiten Jahrgang von 16 jungen Menschen zumeist mit Fluchtgeschichte auf; im Schuljahr 2017/18 haben 15 und im Schuljahr 2018/19 erneut 13 neuzugewanderte Jugendliche mit der Ausbildung begonnen.

Zu Beginn des Projekts gab es mit der Inklusion dieser Schüler*innen-Gruppe in der gymnasialen Oberstufe wenige Erfahrungen, während in anderen Schulformen wie Primarstufe, Sekundarstufe I oder Berufskolleg schon eine teilweise langjährige Praxis bestand (vgl. Massumi & von Dewitz, 2015). Auf der Grundlage unserer Erfahrungen der vergangenen drei Jahre wurde für die Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg (d.h. für die Jahrgangsstufe 11) bisher ein vorläufiges Kursangebot für die so genannte „gestreckte Eingangsphase“ für Neuzugewanderte, die über zwei Schuljahre hinweg andauert, geschaffen. Dieses Kursangebot sieht eine intensive Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vor. Daneben wurden und werden besondere Kursformen entwickelt, die speziell für die Gruppe der Neuzugewanderten gestaltet sind. Hinzu kommt ein breites Angebot unterstützender Maßnahmen, für das sich das OS mit einer ganzen Reihe außerschulischer Akteure wie z.B. der Bürgerinitiative für Bildung TABULA, der AWO oder dem Projekt FörBi („Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“) an der Universität Bielefeld vernetzt hat.

Im Folgenden soll der Zwischenstand der Konzept-Entwicklung für neuzugewanderte Jugendliche am Oberstufen-Kolleg beschrieben werden.

1. Schritt eins: Entwicklung eines geeigneten Kursangebots, besonders einer nachhaltigen Deutsch-Förderung, und eines geeigneten Aufnahmeverfahrens³

Die Entwicklungsarbeit der ersten Jahre richtete sich zunächst auf die Einrichtung eines geeigneten Deutsch-Angebots für die neuzugewanderten Jugendlichen, da bildungssprachliche Kompetenzen eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an den Kursen der gymnasialen Oberstufe sind. Daneben wurde ein eigenes Aufnahmeverfahren für neuzugewanderte Bewerber*innen geschaffen.

1.1 Voraussetzungen: Zur Tradition der Basisförderung Deutsch für alle Fächer am Oberstufen-Kolleg (OS)

Die Zeichen für die Entwicklung eines Konzepts zur Deutsch-Förderung für Neuzugewanderte am OS standen günstig, da die Basisförderung Deutsch für alle Fächer vor

schen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen“ (Solzbacher & Behrens, 2015, S. 14f.).

³ Als Basis für das erste Kapitel dieses Beitrags diente der Aufsatz „Und jetzt mach' ich das Abi! Konzeptentwicklung zur Deutsch-Förderung neuzugewandelter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld – Ein Werkstattbericht“ aus dem Tagungsband der Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik 2017 (Guschker, 2018), in dem die Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg im Hinblick auf die DaZ- und Basisförderung Deutsch beschrieben wird. Da sich das Projekt ständig weiterentwickelt, wurde dieser erste Teil modifiziert, teilweise gekürzt und auch ergänzt. Das Kapitel 2 ist weitgehend neu geschrieben.

rund 15 Jahren intensiv entwickelt wurde und seitdem in den Basis- und Brückenkursen Deutsch der Eingangsphase verankert ist.

In den Basiskursen (Ba) Deutsch findet kein literatur- und sprachwissenschaftlicher Unterricht statt wie in der gymnasialen Oberstufe sonst üblich. Dieser ist in der Eingangsphase am OS dem Studienfach (Sf) Deutsch vorbehalten. Vielmehr übernimmt das Fach Deutsch in den Basiskursen die Aufgabe, die Bildungssprache Deutsch zu fördern (vgl. Hackenbroch-Krafft & Schwarz, 2011; Volkwein, 2011). Das heißt, der Unterricht zielt stark auf die Ausbildung von Lese- und Schreibkompetenz für den Unterricht aller Fächer in der gymnasialen Oberstufe ab. Hier steht besonders die Arbeit mit Sachtexten auf dem Programm. Außerdem werden das Vortragen von Referaten sowie die Erarbeitung einer kurzen wissenschaftlichen Arbeit eingeführt und geübt. Somit ist die Sprachförderung in Jahrgang 11 nicht nur für Kollegiat*innen mit besonderem Förderbedarf, sondern für alle Kollegiat*innen Thema (für eine ausführliche Darstellung der Basisförderung Deutsch in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs vgl. Glässing, Schwarz & Volkwein, 2011).

Zeigen sich bei den Diagnostesttests im Rahmen des Aufnahmeverfahrens besondere Defizite in Deutsch, werden den Kollegiat*innen zusätzlich so genannte zweistündige Brückenkurse (Bü) zugeteilt (zu den Eingangs-Diagnosen vgl. Glässing & Hackenbroch-Krafft, 2011; Hackenbroch-Krafft & Schüren, 2000). In diesen Kursen sollen die aus der Sekundarstufe I mitgebrachten Lücken durch eine möglichst individuelle Förderung in verhältnismäßig kleinen Gruppen geschlossen werden (vgl. Taßler & Guschker, 2011).

1.2 Herausforderung: Die richtige Balance zwischen DaZ-Förderung und Inklusion finden

Für die Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs wurden Basis- und Brückenkurse zur Vermittlung von Methoden und Kompetenzen der gymnasialen Oberstufe nicht nur für Deutsch, sondern auch für die Fächer Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Computer Literacy entwickelt. Diese Besonderheit trägt dem Versuchsauftrag der Schule Rechnung, der es ermöglicht, dass zu jedem Schuljahr ca. 35 Prozent Neu-Kollegiat*innen ohne Qualifikations-Vermerk für die gymnasiale Oberstufe aufgenommen werden. Anders als an den Westfalen-Kollegs oder den Abendgymnasien in NRW gibt es am Oberstufen-Kolleg traditionell aber keine Vorkurse, welche bei Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf der Eingangsphase vorgeschaltet werden können. Schon aus diesem strukturellen Grund, aber auch, um die jüngst zugewanderten Kollegiat*innen möglichst bald mit den Deutsch-Erstsprachler*innen zusammenzubringen, war die Beschulung der neuzugewanderten Jugendlichen am OS von Beginn an darauf angelegt, diese Kollegiat*innen-Gruppe so schnell wie möglich in das reguläre Kursgeschehen einzubinden. Da aber klar war, dass Kollegiat*innen, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen, voraussichtlich länger brauchen würden, um in der Oberstufe anzukommen, wurde für die meisten neuzugewanderten Bewerber*innen von Beginn an eine sogenannte „gestreckte Eingangsphase“ geplant, d.h., sie sollten die Eingangsphase zweimal durchlaufen.

Die neuzugewanderten Kollegiat*innen des Pilotjahrgangs 2015, die beim Eintritt ins OS zwar erst seit ein bis zwei (in einem Fall drei) Jahren in Deutschland lebten, aber bereits über A2/B1-Sprachzertifikate bzw. -kenntnisse⁴ verfügten, wurden im ersten Durchgang der Eingangsphase in einen vom Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zu den Brückenkursen (Bü) Deutsch begleiteten kombinierten Brücken-Basiskurs (BüBa) Deutsch und damit direkt in den Deutschunterricht am OS aufge-

⁴ Das Niveau A2/B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) entspricht der Prüfung zum DSD (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz) der Stufe I, das als Nachweis der notwendigen deutschen Sprachkenntnisse für den Zugang zu einem Studienkolleg in Deutschland gilt.

nommen. Dies erschien zunächst sinnvoll, da die Ba und Bü Deutsch der Eingangsphase am OS sowieso in erster Linie die Förderung von Basiskompetenzen Deutsch für alle Fächer der Oberstufe zur Aufgabe haben (s.o.) und die Kollegiat*innen aus ihren Herkunftsländern schon ein recht hohes Bildungsniveau mitbrachten bzw. von den Lehrenden ihrer vorherigen Schulen oder Sprachkurse in Bielefeld als besonders leistungsstark wahrgenommen worden waren. Ferner gab die Bezirksregierung Detmold im Jahr 2015 noch das Referenzniveau B1 als Einstiegsvoraussetzung für die gymnasiale Oberstufe an.

Neben der Beschulung in den BüBa Deutsch sollten die neuzugewanderten Kollegiat*innen eine zusätzliche DaZ-Förderung von einem Mitarbeiter des Projekts FörBi der Universität Bielefeld mit drei Unterrichtseinheiten von je 90 Minuten in der Woche sowie Unterstützung beim Fachsprachenerwerb in einzelnen Fächern durch ehrenamtliche Mitarbeiter*innen der Bürgerinitiative TABULA bekommen. Jede*r neuzugewanderte Kollegiat*in sollte zudem ausgewählte Kurse des elften Jahrgangs besuchen.

Diese Förderung fand im WS 2015/16 wie beschrieben statt, und die OS-Lehrenden sammelten dabei ihre ersten Erfahrungen mit der Ausbildung einer größeren Gruppe von Jugendlichen, die zumeist aufgrund ihrer Fluchtgeschichte erst seit sehr kurzer Zeit in Deutschland lebten.

Im Verlauf des BüBa Deutsch ließ sich beobachten, dass die neuzugewanderten Kollegiat*innen sehr motiviert waren und die Kursatmosphäre damit überaus positiv beeinflussten. Besonders ihr großes Interesse an den Sprachthemen des Kurses (z.B. Wortarten, Satzteile, Grundregeln der Flexion, Syntax und Kommasetzung) brachte auch die Erstsprachler*innen im Kurs dazu, sich diesen häufig ungeliebten Themen motivierter zuzuwenden, als es üblicherweise der Fall ist. An verschiedenen Stellen des Kurses, besonders bei den Präsentationen, die Bestandteil der Ba Deutsch 1 am OS sind, hatten die Kollegiat*innen mit DaZ die Möglichkeit, Besonderheiten ihrer Erstsprachen durch Sprachvergleiche (z.B. Präpositionen im Arabischen und Deutschen) oder auch die Vorstellung von Texten aus ihren Kulturräumen (z.B. ein Lied aus Afghanistan) zu thematisieren und so wertgeschätzt zu wissen. Während des Kurses gab es immer wieder Phasen, in denen an gemeinsamen, aber auch solche, in denen an individuell anstehenden Themen gearbeitet wurde (Lesestrategien, Deklination von Adjektiven etc.). Ferner wurden nach Lernstand differenzierte Materialien eingesetzt, und am Ende gab es zwei Versionen des Abschlusstests für den Basiskurs. Auch waren die Teilnehmer*innen des Kurses motiviert, Aufgaben in Lernteams zu bearbeiten, so dass die Erstsprachler*innen ihr Wissen über die eigene Sprache durch das Erklären einzelner Strukturen professionalisieren und die DaZ-Lerner*innen von ihrer Unterstützung profitieren konnten, was die Kursatmosphäre ebenfalls positiv beeinflusste.

Besonders beim Lesen längerer Sachtexte und der gemeinsamen Lektüre eines Romans (Alina Bronsky: *Scherbenpark*) fiel allerdings auf, dass das Lesetempo der Sprachanfänger*innen doch sehr erheblich von dem der in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen abwich, da die DaZ-Lernenden zunächst das Vokabular der Texte erschließen, d.h., unbekannte Wörter nachschlagen bzw. sich aus dem Kontext erklären mussten. Auch für die Verarbeitung der Informationen aus Texten brauchten die Lernenden auf A2/B1-Niveau erheblich mehr Zeit. Viele Texte aus dem für die Ba Deutsch entwickelten Materialienband (Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Obst, 2005) waren für den damaligen Sprachstand der neuzugewanderten Kollegiat*innen im Hinblick auf Syntax und Wortschatz zu anspruchsvoll. Und auch bei der Textproduktion gab es extreme Unterschiede zwischen den DaZ-Lernenden und den Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen waren. Das betraf sowohl das Tempo als auch die Ausdrucksfähigkeit und die sprachliche Richtigkeit. Hier zeigte sich vor allem, dass bestimmte grammatische Strukturen wie das Passiv oder Partizipialkonstruktionen noch nicht gelernt waren und andere Phänomene der Grammatik (z.B. Artikel, Deklinationen, Satzgefüge etc.) noch intensiver geübt werden mussten, wozu in dem regulä-

ren BüBa Deutsch aber kein Raum war – weil ja Unterrichtsergebnisse auch wieder zusammengeführt werden und gemeinsame Phasen in der Kursgruppe vorkommen sollten. In Unterrichtsgesprächen und bei den Präsentationen zeigte sich zudem, dass die Kollegiat*innen mit DaZ auf A2/B1-Niveau z.T. bei der Aussprache mehr Übung und Korrektur brauchten, als es in dem sehr heterogenen und auf das Lesen wissenschaftlicher Texte, das Schreiben von Erörterungen und das Vortragen kurzer Referate abzielenden BüBa Deutsch I möglich war.

Auch in den Mathematikkursen waren die neuzugewanderten Kollegiat*innen sprachlich teilweise so überfordert, dass recht schnell mit Hilfe eines ehemaligen Lehrenden ein Extra-Kurs für die Gruppe eingerichtet wurde.

Fragebogen-Befragungen der Lehrenden und Bilanzgespräche mit den neuzugewanderten Kollegiat*innen bestätigten die Beobachtungen im Deutsch-Unterricht und machten deutlich, dass – trotz der geschilderten motivationalen Effekte durch die Aufnahme in die regulären Deutschkurse der Eingangsphase des OS gleich im ersten Jahr – die neuzugewanderten Jugendlichen zunächst viel intensiver und v.a. systematischer in DaZ auf einem ihrem Sprachstand gemäßen Niveau gefördert werden sollten bzw. wollten als gedacht und die Inhalte der regulären Basis- und Brückenkurse Deutsch am OS zu einem späteren Zeitpunkt passgenauer wären. Außerdem waren die DaZ-Lerner*innen mit A2/B1-Kenntnissen in den Fachkursen z.T. sprachlich so überfordert, dass Instrumente sprachsensiblen Fachunterrichts nicht greifen konnten und es sinnvoller erschien, die Zeit in DaZ-Unterricht zu investieren.

Die Erfahrungen mit dem Pilotjahrgang haben also folgende Erkenntnisse gebracht:

- Anders als zunächst von der Bezirksregierung empfohlen, reichen Kenntnisse der deutschen Sprache auf dem Referenzniveau B1 für einen erfolgreichen Einstieg in die gymnasiale Oberstufe nicht aus. Hier ist zunächst noch eine intensive DaZ-Förderung auf dem Referenzniveau B1+/B2 nötig, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, die Hürden der Bildungssprache in den Fächern mit Hilfe von Instrumenten des sprachsensiblen Unterrichts überhaupt meistern zu können.
- Ein zuverlässiger DaZ-Unterricht auf dem Referenzniveau B1+ und B2 mit klarer Progression ebenso wie eine intensive Unterstützung beim Erlernen der Fachsprache für die Fächer der Oberstufe sollten im ersten Jahr im Vordergrund stehen. Der DaZ-Unterricht im Umfang von mindestens zehn Unterrichtsstunden in der Woche sollte von der Schule angeboten und nicht Ehrenamtlichen oder Trägern von außerhalb überlassen werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass die neuzugewanderten Schüler*innen auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vorbereitet werden. Das bedeutet aber auch, dass Schulen, die neuzugewanderte Jugendliche in die Oberstufe aufnehmen möchten, über Personal mit entsprechenden Qualifikationen in DaZ/DaF verfügen sollten.
- Zusatzangebote durch Ehrenamtliche, ehemalige Lehrende oder andere außerschulische Akteure sind eine sehr hilfreiche Ergänzung, aber gut mit dem Unterricht zu vernetzen, was eine Bereitschaft der Lehrenden zum regelmäßigen Austausch mit den externen Lehrkräften und Helfer*innen voraussetzt.
- Ein inklusiver Unterricht für DaZ-Lernende in den Fächern ist weiterhin anzustreben und weitestgehend zu ermöglichen, damit die neuzugewanderten Jugendlichen nicht „in einer Blase“ lernen, sondern die Anforderungen in den Fächern kennenlernen können. Dazu müssen im Falle der gymnasialen Oberstufe aber neuartige und passgenaue Angebote entwickelt werden. Es kann angesichts des anspruchsvollen Ziels Abitur bzw. Fachabitur und der relativ kurzen Zeit, die bleibt, um dieses zu erreichen, keinesfalls eine Lösung sein, die neuzugewanderten Jugendlichen sich selbst zu überlassen. Dies führt zur Überforderung, zu damit einhergehenden Frustrations-Erlebnissen und letztendlich dazu, dass auch begabte Schüler*innen das Ziel Abitur bzw. Fachabitur aufgeben, obwohl sie das Potenzial dazu hätten.

- Selbst wenn eine ausreichende DaZ-Förderung in Extra-Kursen eingerichtet ist, braucht es die Bereitschaft des Kollegiums und einen Schulentwicklungsprozess in Richtung sprachsensiblen Fachunterrichts, d.h. Fortbildungen und Anstrengungen des Kollegiums, um Instrumente des sprachsensiblen Unterrichts implementieren und entsprechende Materialien für die einzelnen Kurse erstellen zu können.⁵

1.3 Die derzeitige Aufnahmepraxis, die Eingangstage sowie die Organisation der DaZ- und Basis-Deutschförderung in der „gestreckten Eingangsphase“ des OS

Nach den Erfahrungen mit der Ausbildung neuzugewanderter Jugendlicher der vergangenen Jahre hat sich für die „gestreckte Eingangsphase“ am Oberstufen-Kolleg folgendes Vorgehen ergeben:

1.3.1 Zur derzeitigen Aufnahmepraxis für neuzugewanderte Kollegiat*innen

Die Aufnahmepraxis für neuzugewanderte Bewerber*innen gestaltet sich derzeit so, dass nach ersten Kontakten und einer Informationsveranstaltung im April für jede*n Bewerber*in im Mai Feststellungsprüfungen in Deutsch, Englisch und Mathematik stattfinden. Darauf folgt ein Aufnahmegespräch und – im Falle der Aufnahme – eine Aufnahmevereinbarung. Die Feststellungsprüfung in Deutsch testet mit Hilfe eines Multiple-Choice-Tests und einer Schreibaufgabe DaZ auf dem Niveau B1.

Jugendliche, die den Test nicht bestehen oder an einer anderen Stelle des Aufnahmeverfahrens Zweifel daran aufkommen lassen, dass der Bildungsgang am OS zum jetzigen Zeitpunkt für sie geeignet ist, können nicht aufgenommen werden.

Wenn die Bewerber*innen aufgenommen sind, beginnen sie in der Regel mit der gestreckten Eingangsphase. Im ersten Jahr liegt der Fokus auf der Vertiefung ihrer Deutsch-Kenntnisse, der (sprachlichen) Förderung in Mathematik und der Orientierung im System OS. Im zweiten Jahr sollen die Kollegiat*innen dann – unterstützt durch eine gezielte Zusatzförderung – die reguläre Eingangsphase durchlaufen, um danach auf die Hauptphase vorbereitet zu sein, die sie entweder nach Jahrgang 12 mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife oder nach Jahrgang 13 mit der Allgemeinen Hochschulreife abschließen.

1.3.2 Willkommen heißen: Die Eingangstage

Die Eingangstage sollen allen neuen Kollegiat*innen des Jahrgangs 11 den Start am Oberstufen-Kolleg erleichtern. Traditionell haben die Neuankömmlinge an diesen Tagen die Möglichkeit, sich in den Studienfachgruppen kennenzulernen und über die Ausbildung am OS zu informieren. Am Anfang des Wintersemesters 2018 erstreckten sich die Eingangstage zum ersten Mal auf drei anstatt zwei Tage, was sich auch für die 13 zum Schuljahr 2018/19 aufgenommenen neuzugewanderten Kollegiat*innen bewährte. Sie nahmen an ihrem ersten Tag an der Willkommensfeier für den neuen Jahrgang 11 teil und fanden sich dann in ihrer „Kerngruppe“ mit ihren Lehrenden und ihrem Schulsozialarbeiter ein, denn im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase besuchen die neuzugewanderten Kollegiat*innen noch kein Studienfach.

An den drei Eingangstagen wechselte sich die notwendige Erledigung von Formalitäten immer wieder mit Aktivitäten zum Kennenlernen aller in der Gruppe und der Schule ab, im Bestreben, die Neuankömmlinge nicht mit Eindrücken zu überfordern und trotz der Informationsflut das Interesse aufrecht zu erhalten, was gut gelang. Einerseits war

⁵ Am Oberstufen-Kolleg gibt es seit vielen Jahren Bemühungen um sprachsensiblen Fachunterricht. Anregungen für die Fächer Psychologie, Sport und Biologie finden sich bei Kakies (2011), Schwarz (2011) und Stockey (2011).

das Ziel, ihnen ein Gefühl von Zugehörigkeit zu der Gruppe zu vermitteln; andererseits sollten sie selbstverständlich Teil der neuen Jahrgangsstufe 11 sein, sodass sie am dritten Tag auch an der Stufenversammlung teilnahmen. Das schien auch deshalb angemessen, weil das Sprachniveau der neuen DaZ-Kollegiat*innen teilweise bereits deutlich über B1 hinausging, was während der Eingangstage auch Gespräche über sprachlich vergleichsweise komplexe Themen erleichterte, z.B. die Computer-Nutzungsordnung. Die Kennenlern-Aktivitäten waren bereits stark vom Interesse an den Inhalten geprägt und weniger am Klären sprachlicher Fragen orientiert, was motivierend wirkte. Zudem hatten drei der Teilnehmer*innen bereits Erfahrung als Schauspieler*innen im Alarm-Theater und nahmen mit ihrer eher extrovertierten Art auch anderen die Scheu.

Anders als bei regulären Neukollegiat*innen gibt es in dieser Gruppe eine Ausbildungsvereinbarung, die den Verlauf der Ausbildung am OS festlegt (s.o.). Diese Vereinbarung war – obwohl zu diesem Zeitpunkt bereits unterschrieben – noch einmal ein wichtiger Tagesordnungspunkt der Kennenlern-Tage, ebenso wie das Arbeiten im Deutschunterricht ohne Handys. Diese Abmachungen wurden bereitwillig aufgenommen. Als auch die letzten Fragen zu den individualisierten Stundenplänen geklärt waren, konnte es losgehen.

1.3.3 Die DaZ-Förderung im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase

Im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase besuchen die Kollegiat*innen wöchentlich einen zehnstündigen Sprachkurs in DaZ und zusätzlich bis zu vier DaZ-Förderstunden, in denen sie von Mitarbeiter*innen des FörBi-Projekts der Universität Bielefeld in Kleingruppen individuell gefördert werden. Der zehnstündige Sprachkurs wird von in DaZ/DaF qualifizierten Deutsch-Lehrenden des OS u.a. mit Hilfe von Fördermaterialien des Lehrwerks *Sicher!* des Hueber Verlags für die Sprachstufen B1+ (11.1) und B2 (11.2) unterrichtet, das speziell für fortgeschrittene Lernende konzipiert ist, die in Deutschland arbeiten oder eine Universität besuchen möchten. Um zum Lesen nach individuellem Interesse anzuregen, wird derzeit ein Lektüre-Apparat zu den Sprachstufen B1 und B2 erstellt. Außerdem gibt es im Schuljahr 2018/19 zum ersten Mal einen die DaZ-Kurse begleitenden zweistündigen Kurs im Schreiben, da sich das Schreiben von Klausuren, Hausarbeiten, Protokollen etc. in den vergangenen Jahren als die entscheidende Hürde in den Kursen der regulären Eingangs- und Hauptphase gezeigt hat. Gleichzeitig wird es von einigen DaZ-Lerner*innen tendenziell vermieden. Darum stellte sich die Frage, wie von Beginn der Ausbildung an Schreiben zur Selbstverständlichkeit bzw. Routine werden kann.⁶

In Anbetracht der Vorbereitung des Deutschen Sprachdiploms 1 (DSD 1) in 11.2 des ersten Durchgangs der Eingangsphase ist auch die Erarbeitung von Referaten mit anschließenden Präsentationen in Form von freien Vorträgen mit Feedbacks durch die Kursgruppe ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts.

Seit Juli 2016 gehört das Oberstufen-Kolleg zu den Pilotschulen in NRW, an denen das Deutsche Sprachdiplom 1 (DSD 1) mit dem Sprachniveau A2/B1 abgelegt werden kann. Die DSD-Partner auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK), die Zentrale für Auslandsschulwesen (ZfA) und das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen (MSB) haben es durch einen gemeinsamen Beschluss ermöglicht, dass die DSD-1-Prüfung, die seit 1974 angeboten wird und ursprünglich nur im Ausland abgelegt werden konnte, nun auch an ausgewählten Schulen in NRW absolviert werden kann. So soll neuzugewanderten Schüler*innen die Gelegenheit gegeben werden, sich einer standardisierten Sprachprüfung zu unterziehen, die weltweit ihre Gültigkeit hat. Da das Oberstufen-Kolleg die neuzugewanderten Kollegiat*innen allerdings im Verlauf der gestreckten Eingangsphase zum Sprachniveau B2/C1 führen möchte, wäre langfris-

⁶ Zur Wichtigkeit des Schreibens für ein erfolgreiches Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe siehe Petersen (2014).

tig die DSD-2-Prüfung für unseren speziellen Ausbildungsgang passgenauer. Dennoch haben die Kollegiat*innen bei den vergangenen DSD-1-Prüfungen von den Erfahrungen und motivierenden Effekten eines erfolgreich gemeisterten Prüfungsverfahrens profitiert und das DSD-1-Zertifikat kann auch bei Bewerbungen hilfreich sein.

Seit dem Schuljahr 2017/18 wird außerdem für die neuzugewanderten Kollegiat*innen ein Basiskurs (Ba) Mathematik mit DaZ angeboten, in dem die Förderung der Fachsprache Mathematik im Zentrum steht. In diesem Kurs zeigte sich erneut die Herausforderung des Spagats zwischen den Vorteilen des inklusiven Unterrichts und der Notwendigkeit zur besonderen Förderung der DaZ-Lerner*innen. So war es im ersten Durchgang des Kurses für die Gruppe neuzugewanderter Kollegiat*innen 2017/18 möglich, dem Erlernen der Fachsprache Mathematik den notwendigen Raum einzuräumen. Gleichzeitig war es – angesichts des Fehlens der Vergleichsgruppe – aber immer wieder eine Herausforderung, den neuzugewanderten Kollegiat*innen die Anforderungen des Mathematik-Unterrichts in der Oberstufe und damit die Notwendigkeit des Erlernens der Fachsprache deutlich zu machen. Darum ist langfristig angestrebt, für die neuzugewanderten Kollegiat*innen im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase zwei Ba-Mathematik-Kurse einzurichten, an denen zur Hälfte Erstsprachler*innen Deutsch und zur anderen Hälfte DaZ-Lerner*innen teilnehmen. Für die DaZ-Lerner*innen müsste dann ein zusätzliches Förderangebot in der Fachsprache Mathematik eingerichtet werden.

Angeschlossen an den Ba Mathematik mit DaZ war im Schuljahr 2017/18 ein zwei-stündiger Organisations- und Methoden-Kurs. Hier wurden die Kollegiat*innen, für die aufgrund ihrer besonderen Bildungsbiographie die Anforderungen des Oberstufen-Kollegs oft ungewohnt sind, in die Struktur und Organisation der Oberstufe und ihre Arbeitsmethoden eingeführt (z.B. Laufbahn, Leistungsnachweise, Zeitmanagement, Ordnungssysteme, Einführung in die Gruppenarbeit/Freiarbeit, Wochenplan, Portfolio, Hospitationen in Sf-Kursen und deren Reflexion). Dieser Kurs wurde im Schuljahr 2018/19 unabhängig vom Ba Mathematik unterrichtet. Um die Kollegiat*innen in die spezifische Lernkultur des Oberstufen-Kollegs einzuführen, die durch deutliche Erwartungen an die Selbstständigkeit, aber auch die Kooperationsfähigkeit der Kollegiat*innen geprägt ist, wurden nun Materialien des Kurses „Begleiten und Vorbereiten“ in das Kurskonzept integriert. Der Kurs „Begleiten und Vorbereiten“ wurde von einer als Lerncoach ausgebildeten Kollegin entwickelt und richtet sich an Kollegiat*innen, die die Eingangsphase wiederholen. Bezüglich der Kursziele gibt es eine Reihe von Überschneidungen mit dem Organisations- und Methodenkurs für die neuzugewanderten Kollegiat*innen, weshalb eine Zusammenarbeit sinnvoll erschien.

1.3.4 Innovative Kurs-Konzepte in der regulären Eingangsphase des zweiten Jahres

Haben die neuzugewanderten Kollegiat*innen das erste Jahr der gestreckten Eingangsphase erfolgreich gemeistert, gehen sie in ihrem zweiten Jahr am OS in die reguläre Eingangsphase über. In den vergangenen Jahren wurde besonders an Strukturen und Instrumenten gearbeitet, die diesen Übergang ins Regelsystem des OS so gestalten, dass eine erfolgreiche Inklusion möglich wird. Zum einen wurde dazu das Brücken-Basiskurs-Konzept weiterentwickelt. Außerdem entstanden völlig neue Kursarten, welche den Fachunterricht mit dem Sprachunterricht eng verzahnen.

a) Weiterentwicklung des Brücken-Basiskurs-Konzepts

In der regulären Eingangsphase des zweiten Jahres werden die neuzugewanderten Kollegiat*innen in 11.1 auf zwei kombinierte Basis- und Brückenkurse (BüBa) Deutsch 1 mit jeweils sechs Stunden verteilt.

Intendiert ist, dass die Kollegiat*innen mit DaZ speziell im Deutschkurs in Kontakt mit anderen Kollegiat*innen kommen, so ihre Aussprache verbessern und ihre Selbsteinschätzung schärfen können. Nach unseren Erfahrungen mit dem Pilotjahrgang (sie-

he Kap. 1.2) gingen wir bei der Entscheidung für diese Kurse davon aus, dass die Zweit- ebenso wie die Erstsprachler*innen von Formen des kooperativen Lernens profitieren würden. Die DaZ-Lerner*innen sollten ihre vertieften Kenntnisse der deutschen Grammatik und Syntax samt dem dazugehörigen Fachvokabular einbringen und die anderen Kursteilnehmer*innen motivieren, sich mit der Struktur der deutschen Sprache auseinanderzusetzen und so Fehler zu vermeiden. Andererseits war die Idee, dass die DaZ-Lerner*innen gerade beim Lesen, Schreiben oder der Vorbereitung von Vorträgen von den Erstsprachler*innen lernen. Durch den intensiven Sprachunterricht im ersten Jahr, so die Idee, sollten die neuzugewanderten Jugendlichen ihre Sprachkenntnisse soweit verbessert haben, dass sie mit den Texten und Übungen aus dem bestehenden Materialpool zu den „normalen“ Ba und Bü Deutsch am OS (Methoden des Leseverstehens, Markieren, Strukturieren, Exzerpieren, eine Erörterung schreiben etc.) gut zurechtkommen dürften.

Eine Fragebogen-Umfrage am Ende der beiden Parallelkurse des ersten Durchgangs der BüBa Deutsch im Schuljahr 2017/18 zeigt, dass gegenüber den Nachteilen eines solchen sprachlich vielfältigen Kurses der Nutzen für alle Beteiligten zu überwiegen scheint: Sowohl Erstsprachler*innen als auch DaZ-Lerner*innen äußerten sich weitgehend positiv, zum Beispiel zu der Frage, wie sie es empfunden haben, dass mehrere Erstsprachen im Kurs vertreten waren: Bei der Auswahl „bereichernd – nicht spürbar – eher hinderlich“ entschieden sich von insgesamt 22 Kollegiat*innen 15 für die erste Option, sechs für die zweite und nur eine*r für die letzte. Einige merkten an, dass die Neuzugewanderten oftmals besser in Grammatik waren und den Muttersprachler*innen helfen konnten, was eine den meisten noch unvertraute, vermutlich auch unerwartete Spielart des kooperativen Lernens zeigte. Die DaZ-Kollegiat*innen waren mit der Metasprache der deutschen Sprachstrukturen so vertraut, dass sie über ihren eigenen Wissensvorsprung teilweise überrascht waren und die entsprechenden Aufgaben zum Teil mühelos bewältigten. Dadurch erfuhr unsere Arbeit an Inhalten aus der Sekundarstufe I, die zu der Zeit häufig als uninteressant wahrgenommen wurden, im jetzigen Kurs eine Aufwertung und ging somit leichter von der Hand.

Möglicherweise war dies eines der ersten Male in ihrer Zeit am Oberstufen-Kolleg, dass die Deutschlerner*innen ihr Wissen aktiv zum Nutzen anderer einsetzen konnten, was sie motiviert und bestärkt hat, auch für die schwierigeren Hürden wie Buchvorstellung oder Erörterung, die später auf sie zukamen. Die Buchvorstellungen sind selbst für zurückhaltende muttersprachliche Kollegiat*innen oftmals angstbesetzt, weil sie hier vor der Gruppe stehen und sprechen müssen, sodass der Respekt für die Nicht-Muttersprachler*innen groß war, die eine zusätzliche Schwierigkeit zu meistern hatten. Kleinere sprachliche Defizite wurden in diesen Vorträgen – wie in den mündlichen Äußerungen allgemein – großzügig überhört und als natürlicher Teil des Unterrichts verstanden. Bei groben Fehlern kooperierten die meisten Zuhörer*innen wie selbstverständlich, fragten nach und vergewisserten sich.

Insgesamt war die Arbeitsweise im BüBa Deutsch des zweiten Jahres geprägt von wechselseitiger Unterstützung, was voraussetzte, dass jede*r die anderen als (mögliche) Lehrer*innen akzeptierte. Diese Akzeptanz wurde noch einmal deutlich, als gegen Ende des Semesters einige Deutschlerner*innen ihre Sprachen im Kurs vorstellten und dem Kurs nach anschaulichen Vorträgen Aufgaben stellten, wie z.B. Namen auf Arabisch zu schreiben oder Wörter in der westafrikanischen Sprache Twi perfekt auszusprechen, was mit großem Lernwillen und Gelächter befolgt wurde.

Dies führt zum zehnten und letzten Punkt des Fragebogens, zu der Frage nach Vorschlägen, wie die sprachliche Vielfalt noch stärker einbezogen werden könnte. Viele regten einen Vergleich der Sprachen an, der nach diesen Erfahrungen auf jeden Fall im Unterricht Platz finden sollte. Kürzere Vorträge, wie oben beschrieben, als integraler Bestandteil dieser Deutschkurse machen Spaß, bringen Abwechslung und rücken die Sprache nebst Sprecher*in in den Mittelpunkt, wodurch ein weiterer, bislang unbe-

kannter Teil dieser Person sichtbar wird, auf den wiederum die übrigen Kollegiat*innen, auch laut Fragebogen-Ergebnis, sehr neugierig sind. Durch eine kontrastive Betrachtung kann der ehemals „langweilige“ Grammatik-Unterricht plötzlich lebendig werden. Soweit zu den Erfahrungen mit den speziellen BüBa Deutsch in 11.1.

In 11.2 werden die Kollegiat*innen mit DaZ auf die regulären vierstündigen Ba Deutsch 2 mit den anderen Kollegiat*innen des Jahrgangs verteilt. In diesen Kursen zu verschiedenen Themenschwerpunkten, z.B. „Glück“, liegt der Fokus auf dem Erlernen von Methoden zur Verarbeitung von (Sach-)Texten. Themenbereiche sind das Zusammenfassen und Exzerpieren von Texten und die Erstellung einer kriteriengeleiteten Hausarbeit (Themenfindung, Formulierung einer Fragestellung, Verarbeiten mehrerer Texte im Hinblick auf ein Thema, Planen des Schreibprozesses, Gliedern und Strukturieren, Zitieren und Überarbeiten etc.).⁷

Da im Schuljahr 2017/18 eine größere Gruppe von neuzugewanderten Jugendlichen das Studienfach Deutsch belegt hatte, sich hier aber in 11.1 besondere Schwierigkeiten beim Verfassen von Analysen zeigten, wurde für die 11.2 des Schuljahres ein Bü Schreiben für das Studienfach Deutsch mit DaZ eingerichtet, in dem das Verfassen von Inhaltsangaben und Analysen geübt und auf individuelle Bedürfnisse der DaZ-Lernenden (Wiederholung von Grammatik-Themen wie Null-Artikel, Präpositionen, Kasus-Formen, Konjunktiv) eingegangen werden konnte. Dieses Angebot erwies sich als sehr hilfreich, d.h., die Schreibkompetenz der Teilnehmer*innen verbesserte sich nachhaltig, wovon sie derzeit in der Hauptphase profitieren.

Im Schuljahr 2018/19 haben nur einzelne Kollegiat*innen mit DaZ das Sf Deutsch gewählt. Deshalb, aber vor allem um möglichst viele Kollegiat*innen weiterhin zusätzlich zum Regelunterricht im wissenschaftlichen Schreiben unterstützen zu können, wurde der Schreibkurs in diesem Schuljahr an die Kurse Politische Bildung bzw. Philosophie mit DaZ (s.u.) gekoppelt. Hier wird Schreiben für gesellschaftswissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Fächer in der Oberstufe vermittelt, wobei der Schwerpunkt auf Textformaten liegt, die für Klausuren relevant sind. So werden in diesem Kurs gezielt Formate wie Inhaltsangaben von Sachtexten, Analysen und Erörterungen mit Hilfsmitteln wie u.a. Strukturvorlagen, Beispieltexten und Redemitteln eingeübt. Ein weiterer Fokus des Kurses liegt auf dem genauen Lesen und Verstehen von operationalisierten Aufgaben, was die Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von Klausuren in der Oberstufe darstellt.

b) Entwicklung neuer Kursarten für Neuzugewanderte: Kurse der Politischen Bildung und Philosophie, die auch DaZ vermitteln und Instrumente des sprachsensiblen Unterrichts besonders intensiv nutzen

Um das Sprachniveau B2 zu festigen bzw. C1 zu erreichen und so den Übergang in die regulären Grundkurse der Hauptphase vorzubereiten, wurde für die 11.1 des zweiten Jahres ein Kurs neu eingerichtet und konzipiert, der den Unterricht im fachlichen Schwerpunkt Politische Bildung mit dem DaZ-Unterricht auf B2-Niveau kombiniert und in dem Instrumente des sprachsensiblen Fachunterrichts besonders intensiv eingesetzt werden. Hierzu werden einerseits die Grammatik-Themen aus dem Kursbuch *Sicher! B2* unterrichtet, und es sind andererseits Unterrichtsmaterialien entstanden, in denen Methoden des sprachsensiblen Unterrichts auf Texte zu Themen wie „Demokratische Wahlen und Parteien“, „Politische Strukturen und Prozesse“, „Grundlagen der Demokratie“, „Möglichkeiten der Partizipation“ und „Vergleich mit anderen politischen Systemen“ angewendet werden. Die für diesen Kurs erstellten Materialien adaptieren Instrumente wie z.B. den sprachbildenden Einsatz des Wechsels von Darstellungsformen, das Glossar als Hilfsmittel zum Begriffslernen (Aufbau von Fachwortschatz), Diagnostik von Sprachprodukten mit Hilfe von Feedback-Karten und Erlernen

⁷ Vgl. den Materialienband für den Ba Deutsch 2 zum Thema „Glück: Methoden zum Erschließen und Verfassen von Sachtexten in der Oberstufe“ (Hackenboch-Krafft & Jung-Paarmann, 2007).

des Umgangs mit Sprachfehlern, Nutzung von Redemitteln als Wortgeländern beim Verfassen eigener Texte und Methoden zur Erfassung von Textstrukturen.⁸

In der 11.2 nehmen die neuzugewanderten Jugendlichen dann an einem völlig neuartigen Kurs teil, der den Unterricht der Philosophie mit der Förderung von DaZ auf dem Referenzniveau B2/C1 kombiniert. Der Schwerpunkt des Kurses liegt auf der gemeinsamen Rezeption philosophischer Texte. Diese werden vorentlastet und in möglichst vielen Darstellungsformen präsentiert, aber nicht sprachlich oder inhaltlich vereinfacht, sodass sie eine komplexe Grundlage für das Verstehen, kritische Reflektieren und Übertragen philosophischer Inhalte auf den eigenen Kontext bieten. Darüber hinaus nahmen die Kollegiat*innen im Rahmen dieses Kurses im Schuljahr 2017/18 an dem Projekt „Meine, deine, unsere Stadt“ in Zusammenarbeit mit Haus Neuland, gefördert vom Bundesministerium für Familie und Jugend, teil, in dem es um die Bedeutung von Heimat ging.

Die folgende Tabelle stellt die Deutsch-Förderung für die neuzugewanderten Kollegiat*innen in der Eingangsphase des OS noch einmal im Überblick dar:

Tabelle 1: Schematische Darstellung der Deutsch-Förderung neuzugewanderter Kollegiat*innen in der Eingangsphase

	11.1	11.2
erstes Jahr („gestreckte Eingangsphase“)	<ul style="list-style-type: none"> – 10 Stunden DaZ, zwei Stunden pro Tag – 4 Stunden individuelle DaZ-Förderung (FörBi) – 4 Stunden Ba Mathematik mit DaZ – 2 Stunden Orga- und Methoden-Kurs – 2 Stunden Förderung im Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> – 10 Stunden DaZ, zwei Stunden pro Tag – 4 Stunden individuelle DaZ-Förderung (FörBi) – 4 Stunden Ba Mathematik mit DaZ – 2 Stunden Orga- und Methoden-Kurs – 2 Stunden Förderung im Schreiben
<i>Sprachniveaus</i>	<i>B1 => B1+</i>	<i>B1+ => B1+/B2</i>
zweites Jahr („reguläre Eingangsphase“)	<ul style="list-style-type: none"> – 6 Stunden BüBa Deutsch 1 (je die Hälfte der Gruppe sind DaZ-Lerner*innen, die andere Hälfte Erstsprachler*innen) – 4 Stunden Grundkurs Politische Bildung mit DaZ – 2 Stunden Schreiben (zur Unterstützung in den Fächern) 	<ul style="list-style-type: none"> – 6 Stunden BüBa Deutsch 2 (je die Hälfte der Gruppe sind DaZ-Lerner*innen, die andere Hälfte Erstsprachler*innen) – 4 Stunden Grundkurs Philosophie mit DaZ – 2 Stunden Schreiben (zur Unterstützung in den Fächern)
<i>Sprachniveaus</i>	<i>B1+/B2 => B2</i>	<i>B2 => B2/C1</i>
<i>Neben den genannten Kursen nehmen die neuzugewanderten Kollegiat*innen an regulären Grundkursen, Sportkursen, Projekten und im zweiten Jahr an Studienfächern teil. Die maximale Semester-Wochenstunden-Zahl beträgt 34 Stunden.</i>		

Es sei an dieser Stelle noch einmal kurz erwähnt, dass die neuzugewanderten Jugendlichen am OS neben dem Unterricht außer von den ehemaligen Kolleg*innen von zahlreichen weiteren professionellen und ehrenamtlichen Helfer*innen unterstützt werden. So hilft die Schulsozialarbeit den Kollegiat*innen z.B. bei allen Fragen rund um Wohnen und Finanzen oder auch beim Umgang mit Behörden. Eine studentische Hilfskraft, die in der Wissenschaftlichen Einrichtung OS tätig ist und die selbst eine Fluchtgeschichte hat, bietet eine Sprechstunde und Unterstützung im Alltag für die neuzuge-

⁸ Die Materialien sind noch unveröffentlicht. Eine fundierte und ausführliche Einführung in die Instrumente des sprachsensiblen Fachunterrichts bietet Leisen (2013). Aufsatzsammlungen zum Thema: Ahrenholz (2010); Gogolin, Lange, Michel & Reich (2013). Weitere Einführungen: Michalak-Etzold, Lemke & Goeke (2015); Rösch (2005); Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Parcher (2013); Tajmel & Hägi-Mead (2017); Weis (2013).

wanderten Jugendlichen am OS an. Außerdem machen neben den ehemaligen Kolleg*innen ehrenamtliche Mitarbeiter*innen z.B. der AWO individuelle Nachhilfeangebote in Gruppen oder Einzelbetreuung in unterschiedlichen Fächern.

All diese Angebote stabilisieren das Fördersystem, und die beteiligten Personen geben durch ihr Interesse und ihr Engagement den jungen Menschen Halt.

2. Schritt zwei: Nachhaltige Veränderung des Systems – Auf dem Weg zu einer Schulentwicklung in Richtung Sprachbildung im Fachunterricht und interkulturelle Vielfalt leben

Die beschriebenen Entwicklungen am OS beziehen sich bisher vorrangig auf die Eingangsphase und hier besonders auf die Struktur der Ausbildung sowie den DaZ-Unterricht bzw. die Sprachförderung Deutsch. Auch wenn damit in kurzer Zeit verhältnismäßig viel erreicht wurde und Erfahrungen in der Praxis recht unmittelbar in die Schulentwicklung einfließen konnten, bleibt noch etliches zu tun. Im Folgenden sollen aktuelle Entwicklungsfelder aufgezeigt werden.

2.1 Nicht nur auf die Sprache, auch auf die Art des Lernens kommt es an

Bei unserer Arbeit mit neuzugewanderten Kollegiat*innen und den Abfragen der an der Beschulung der Neuzugewanderten Beteiligten zum Lernstand und besonderen Bedürfnissen der Gruppe hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen, die aus verschiedenen Herkunftsländern kommen und zum Teil sogar einige Jahre lang gar keine Schule besuchen konnten, oft mit anderen inneren Konzepten von Lernen und Schule an das Oberstufen-Kolleg kommen, als die Schule sie voraussetzt. Dies führt zu Missverständnissen bzw. Überforderungs-Situationen besonders in Phasen, in denen selbstständiges bzw. projektartiges Arbeiten gefragt ist. Darum führten im Sommersemester 2018 Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Interviews mit neuzugewanderten Kollegiat*innen der regulären Eingangsphase, in denen Vorerfahrungen mit Schule im Herkunftsland, die Einstellungen zur Schule sowie die eigene Einschätzung der Ausbildung am OS erfragt wurden. Der Leitfaden für die Interviews wurde in der FEP-Gruppe entwickelt. Die Interviews sind transkribiert und werden derzeit ausgewertet. Die Ergebnisse sollen wiederum in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einfließen.

Aus der Kursarbeit und einem Projekt einer FEP-Kollegin sowie der Erkenntnis einzelner neuzugewanderter Kollegiat*innen selbst, dass die selbstständigen Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe eine besondere Herausforderung für sie darstellen, hat sich jüngst ein eigenes FEP ergeben, das von neuzugewanderten Kollegiat*innen selbst und mit Unterstützung einer Kollegin durchgeführt wird. Es trägt den Titel „Flucht in eine ungewisse Zukunft? – ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Empowerment von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung“. Ziel dieses Projektes ist die Erstellung von Unterrichtsreihen zum Thema „Empowerment von geflüchteten jungen Menschen in Deutschland“, die in der Praxis erprobt und schließlich evaluiert werden (vgl. hierzu ausführlich den Beitrag von Ali et al. im vorliegenden Band).

Neben der Entwicklung im Bereich DaZ sowie der Förderung der Bildungssprache und der Fachsprachen fand besonders im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts in den Profilen der Hauptphase und im Projektunterricht interkulturelle Schulentwicklung statt – z.B. bei einem Projekt im Gender-Profil zum Thema Brautkleider und Hochzeitsrituale in Kooperation mit dem Stadttheater Bielefeld, bei Exkursionen und bei Theaterprojekten zu den Themen „Heimat“ und „Was ist normal, was ist verrückt?“, an denen jeweils größere Gruppen neuzugewanderter Kollegiat*innen beteiligt waren. In diesen Zusammenhängen konnte die kulturelle Vielfalt am OS auf eine

natürliche Weise Ausdruck finden und gelebt werden. Die Zusammenarbeit mit der Universität Oberta de Catalunya (Barcelona) im Projekt „Zukunftsvorstellungen“ zeigte sich als besonders produktiv für eine interkulturelle Reflexion. An solchen Stellen wird anzusetzen sein, wenn in den kommenden Jahren Kapazitäten frei werden, über die Sprachbildung hinaus eine allgemeine interkulturelle Schulentwicklung noch gezielter in den Blick zu nehmen.

2.2 Strukturen evaluieren und weiterentwickeln

Ein weiterer Entwicklungsbereich ist die Verbesserung von Strukturen und die Begleitung und Professionalisierung der Kolleg*innen, die neuzugewanderte Kollegiat*innen in ihren Fachkursen unterrichten. Derzeit gibt es hier durchaus Verunsicherung – zum einen hinsichtlich der Anforderungen für ein Kursbestehen für die Kollegiat*innen mit DaZ, zum anderen im Hinblick auf den sprachsensiblen Fachunterricht.

Auf der Ebene der Strukturen wurde durch die curricularen Innovationen (s.o.) auf die Veränderung der Kollegiat*innenschaft reagiert. Darüber hinaus gibt es Entwicklungen im Bereich der Leistungsnachweise (LNW) in den Kursen. Um in den regulären Kursen des ersten Jahres realistische Anforderungen deutlich zu machen, wurden so genannte „gelbe Scheine“ eingeführt, die eine erfolgreiche Teilnahme im Sinne einer regelmäßigen und aktiven Beteiligung am Kursgeschehen bescheinigen, ohne dass der Druck besteht, dass Klausuren, Hausarbeiten oder Referate schon zu diesem frühen Zeitpunkt der Ausbildung in den regulären Kursen auf einem mit den übrigen Teilnehmer*innen vergleichbaren Niveau bestanden werden müssen. Für den Philosophie-Unterricht der Hauptphase wurden im vergangenen Schuljahr alternative LNW-Formen für DaZ-Lernende entwickelt und erprobt.

Um zu erfahren, wie die Lehrenden, die Mitarbeiter*innen in Verwaltung und Wissenschaftlicher Einrichtung OS sowie die Ehrenamtlichen die aktuelle Beschulungssituation neuzugewanderter Kollegiat*innen am OS wahrnehmen und wo sie noch Optimierungsbedarfe sehen, wurde ein Online-Fragebogen in Kooperation mit der Freien Universität Berlin (Prof. Dr. Nina Kolleck) entwickelt. Die Fragebogenerhebung war im September und Oktober 2018 für die Mitglieder des Oberstufen-Kollegs freigeschaltet. In der Studie wird nach Erfahrungen aus dem Schulalltag gefragt, die in Zusammenhang mit der Situation Neuzugewanderter stehen. Da diese Befragung in ähnlicher Form auch an anderen Schulen durchgeführt wird, gibt es darüber hinaus auch allgemeinere Fragen, die bspw. Interessen der Lehrenden im schulischen Alltag oder auch ihren Umgang mit Herausforderungen generell thematisieren und nicht direkt etwas mit den neuzugewanderten Jugendlichen zu tun haben. Auch von dieser Befragung verspricht sich das FEP wertvolle Informationen und Impulse für die Weiterentwicklung des Projekts.

2.3 Sprachbildung in den Fächern als Schulentwicklungsaufgabe

Die Entwicklung notwendiger besonderer Sprach- und sonstiger Förderangebote für die Gruppe neuzugewanderter Jugendlicher wird weiterhin wichtig sein. Damit Jugendliche, die erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit Deutsch lernen, aber auch Schüler*innen, die mit sprachlichem Förderbedarf ans OS kommen, in den regulären Kursen zurechtkommen bzw. weiter an ihrer Sprache arbeiten können, plant das FEP derzeit gemeinsam mit dem Kompetenzteam für sprachsensiblen Unterricht der Stadt Bielefeld Werkstattmodule für Kolleg*innen des OS und anderer Schulen, durch welche die Sprachbildung langfristig in die Kurse einzelner Fächer implementiert werden soll.

Die Kolleg*innen, die die Basiskurse Deutsch entwickelten, hatten dies ihrerzeit bereits versucht, sich dann aber auf die Sprachbildung für alle Fächer in den Basiskursen Deutsch konzentriert. Um Fachlehrende für Sprachbildung zu sensibilisieren, hatten sie einzelne Kolleg*innen aus den Fächern, z.B. Biologie, Sport oder Jura, für die Basis-

kurse Deutsch geschult, und diese hatten dann, ausgestattet mit den eigens für die Kurse entwickelten Materialien (vgl. Hackenbroch-Kraft et al., 2005; Hackenbroch-Kraft & Jung-Paarmann, 2007), auch Basiskurse Deutsch unterrichtet. Doch die Hoffnung, die Sprachbildung auf diese Weise in angemessener Breite in die Fachkonferenzen zu transferieren, hat sich langfristig nicht erfüllt. Mittlerweile werden die Basis- und Brückenkurse Deutsch zumeist von Deutschlehrenden unterrichtet. Zwar ist das Basiskurs-Konzept im Verhältnis zur Sprachförderung Deutsch in anderen gymnasialen Oberstufen ein Meilenstein, und einzelne Fachkolleg*innen praktizieren zusätzlich auch Sprachförderung in ihren Kursen (vgl. Kakies, 2011; Schwarz, 2011; Stockey, 2011); systematisch verankert ist die Sprachbildung im Fachunterricht am OS über die Basiskurse Deutsch hinaus allerdings nicht. So gibt es derzeit weder verbindliche Module zur Sprachbildung in den Curricula der Fächer noch gemeinsame Absprachen bezüglich der Sprachbildung über Fächergrenzen hinaus – wie z.B. das Führen eines Glossars, Wortschatzarbeit nach gemeinsam festgelegten Prinzipien etc. In den vergangenen Jahren hat das FEP zur Inklusion neuzugewandelter Jugendlicher in Kurzfortbildungen zwar Empfehlungen ausgesprochen. Dies ersetzt aber nicht den Schulentwicklungsprozess mit einer planvollen Beteiligung des Kollegiums.

Das FEP möchte nun genau an dieser Stelle erneut ansetzen. Dies geschieht unter dem Eindruck, dass die Zeit für einen Schulentwicklungsprozess in Richtung Sprachbildung nicht nur *für* den Fachunterricht, sondern auch *im* Fachunterricht selbst angesichts der derzeit knapp 50 neuzugewanderten Kollegiat*innen am OS nun reif bzw. ein gestiegenes Bedürfnis der Fachlehrenden nach grundlegenden Kenntnissen sprachsensiblen Unterrichts und dem Austausch darüber auch spürbar ist. In diesem Sinne wird derzeit ein zweischrittiger Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozess geplant.

Es ist angedacht, dass es zunächst für die Dauer eines Schuljahrs eine Werkstatt zur Professionalisierung von Kolleg*innen unterschiedlicher Fächer der gymnasialen Oberstufe als Multiplikator*innen gibt. In dieser Gruppe sollten jeweils ein*e Lehrende*r pro Fach(-bereich) vom OS und weitere Lehrende aus der gymnasialen Oberstufe anderer Bielefelder Schulen vertreten sein. Diese Zusammensetzung ist der Idee geschuldet, dass am Oberstufen-Kolleg die Implementation des sprachsensiblen Unterrichts in den Fächern modellhaft evaluiert bzw. wissenschaftlich begleitet werden kann, das Instrument auf der anderen Seite aber auch für das Regelsystem entwickelt werden soll.

In einem zweiten Schritt sollen die Multiplikator*innen aus der ersten Werkstatt eine Werkstatt mit ihren Fachkolleg*innen etablieren. In dieser Phase soll es darum gehen, die Kenntnisse aus der ersten Runde in die Fachgruppen einzubringen, d.h., Instrumente sprachsensiblen Unterrichts in die Curricula der Fächer bzw. Kurse zu integrieren und gemeinsam Module und Materialien zur Sprachbildung im jeweiligen Fachunterricht der Oberstufe zu entwickeln.

Besonders in der ersten Phase, d.h. in der fachlich heterogenen Gruppe, soll das Schreiben als eine zentrale bildungssprachliche Kompetenz in der gymnasialen Oberstufe als gemeinsamer Ausgangspunkt dienen. Maßgeblich für diese Entscheidung sind folgende Überlegungen:

- Da in allen Fächern und Schulen verhältnismäßig standardisierte Klausuren geschrieben werden, ist der Vergleich der Herangehensweisen an das Schreiben in den Fächern ein naheliegender Ansatzpunkt für einen Professionalisierungsprozess für Vertreter*innen verschiedener Fächer.
- In den Aufgabenstellungen bei Klausuren und dem Umgang mit ihnen zeigen sich die Besonderheiten der Fachkulturen, z.B. bei den unterschiedlichen Erwartungen bezüglich der Operatoren.
- Beim Schreiben greifen Vermeidungsstrategien nicht. Hier werden die Schwierigkeiten von Schüler*innen mit Sprache sichtbar.

- Das Schreiben – besonders von Klausuren – wird in der Regel als die entscheidende Hürde für die Schüler*innen angesehen, die – z.B. weil sie erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen – Schwierigkeiten mit der Sprache haben.
- Das Schreiben steht bei der Förderung der Bildungssprache in der Oberstufe auch in der Literatur und in der aktuellen Forschung im Fokus (Petersen, 2014; Schmölder-Eibinger, Bushati, Ebner & Niederdorfer, 2018).
- Beim Austausch über die Förderung anderer Kompetenzen, wie z.B. das Lesen, müssten die Teilnehmer*innen z.B. lautes Nachdenken bei der Texterschließung videographieren etc., um gemeinsam über die Effekte bestimmter Instrumente sprechen zu können. Geschriebene Produkte der Schüler*innen sind leichter zugänglich und analysierbar.

Bei dem zu entwickelnden Professionalisierungs- und Schulentwicklungsangebot sollen die Bedürfnisse praktizierender Lehrkräfte berücksichtigt werden, wie Josef Leisen sie beschrieben hat, nämlich:

- Ausgangspunkt sollen konkrete sprachliche Handlungssituationen im Fachunterricht sein. Um konzentriert gemeinsam arbeiten zu können, sollen Schreibanlässe, Aufgabenstellungen für das Schreiben und Schreibprodukte in den Fächern „Dreh- und Angelpunkte“ sein.
- Fortgebildet werden soll anhand konkreter Beispiele, Materialien, Lernprodukte etc., die sprachliches und sprachsensibles Handeln im Fachunterricht modellhaft zeigen.
- Es soll nicht „theoriegeleitet“, sondern „theoriebegleitet“ gearbeitet werden. Das heißt, sprachsensibles Handeln soll vor dem Hintergrund der Spracherwerbstheorie und der Sprachdidaktik, aber auch der unterschiedlichen Schreibtraditionen in den Fächern hinterfragt werden.
- Wie durch die Anlage der Werkstätten bereits angedeutet, soll in Schleifen und in mehreren Durchläufen professionalisiert werden, damit Wissen wiederholt, vertieft und aus verschiedenen Perspektiven (z.B. die Fächer kontrastierend, die einzelnen Fachdidaktiken einbeziehend) angegangen werden kann (vgl. Leisen, 2017, S. 12ff.)

Die Ausarbeitung der ersten Werkstattreihe, die für das Schuljahr 2019/20 geplant ist, soll zum Ende des Sommersemesters 2019 fertiggestellt sein.

2.4 Mit dem und für das System: Transfer und Netzwerkarbeit

Wie die Zusammenarbeit mit dem KT bei der Entwicklung einer Professionalisierungsmaßnahme zum sprachsensiblen Fachunterricht schon andeutet, haben sich die Protagonist*innen des FEPs mittlerweile nach außen vernetzt und versuchen gleichzeitig, Entwicklungen im Haus anzustoßen.

Jeweils zu Beginn der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 bot das FEP eine Kurzfortbildung zum sprachsensiblen Fachunterricht bzw. zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von DaZ-Lerner*innen insbesondere für OS-Kolleg*innen an, die neuzugewanderte Jugendliche in ihren Kursen unterrichten.⁹

Im Frühjahr 2018 führte die Gruppe einen Transfernachmittag für das gesamte Kollegium durch. Hier wurden vor allem Informationen zum Status quo am OS und zu den Entwicklungen – z.B. hinsichtlich der neuzugewanderten Kollegiat*innen, aber auch zur Organisation und Kursentwicklung – gegeben.

⁹ Für diese Fortbildung wurden eine Sammlung mit Merkblättern z.B. zur Vereinfachung von Aufgabenstellungen oder Stolpersteinen der deutschen Sprache für DaZ-Lerner*innen sowie exemplarische Materialien zum Leseverstehen, zur Schreibförderung und zum produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit zusammengestellt.

Im vergangenen Schuljahr gab es zahlreiche Gelegenheiten, die Entwicklungsarbeit außerhalb der Schule vorzustellen bzw. einzubringen – z.B. im internationalen Projekt „Solidaris“ zur Inklusion in Universitäten, bei Workshops im Rahmen der Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik in München oder der „Fachtagung Deutsch: Bildungssprache stärken, Ideen für die Praxis“ des Landesinstituts (LI) Hamburg und in einem Seminar zum Praxis-Semester Biologie an der Universität Bielefeld sowie bei einem Fortbildungsnachmittag zum Thema „Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe“ im Abendgymnasium Bielefeld. Weiterhin arbeitete eine FEP-Kollegin am Kapitel „Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation“ des „Bielefelder Rahmenkonzept[s] zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“¹⁰ mit. Bei einem Vernetzungs-Treffen des FEPs in der QUA-LiS kam die Mitarbeit einer Kollegin des FEPs in der QUA-LiS-Arbeitsgruppe zur Interkulturellen Schulentwicklung zustande, die sich einmal im Monat trifft, sodass die Entwicklungsarbeit des FEPs jetzt auch mit der konzeptionellen Arbeit der Landesregierung NRW vernetzt ist. Darüber hinaus nehmen die FEP-Mitarbeiter*innen an Fachtagen, Tagungen (z.B. Symposium Deutsch-Didaktik sowie Tagungen der Deutschen Schulakademie) und regionalen Vernetzungstreffen (z.B. mit dem Westfalen-Kolleg Bielefeld und im „Arbeitskreis Integration in Schule“ des Kommunalen Integrationszentrums der Stadt Bielefeld) teil.

3. Fazit

Die beschriebene Forschungs- und Entwicklungsarbeit der vergangenen Jahre ist geprägt von den Notwendigkeiten der unmittelbaren Praxis. Bei der Einrichtung der DaZ-Kurse und der Entwicklung neuer Kursarten hatten und haben wir aber die Chancen und Risiken verschiedener schulorganisatorischer Modelle im Blick (vgl. von Dewitz & Massumi, 2015). Angesichts der Nachteile paralleler Modelle, die wir selbst erlebt und auch beschrieben haben,¹¹ sehen wir Inklusion dabei als die entscheidende Herausforderung an und experimentieren weiter mit Kursarten und Instrumenten, die einen inklusiven Unterricht – soweit wir zum jeweiligen Zeitpunkt dazu in der Lage sind – ermöglichen.

Der Anspruch der Inklusion stellt angesichts des Alters unserer Kollegiat*innen bei ihrem Eintritt in das deutsche Schulsystem und der Anforderungen und zunehmenden Standardisierung des Abiturs eine große Herausforderung dar. So wird es für uns auch weiterhin darum gehen, Grenzen der Inklusion im Regelunterricht auszuloten und – wo unserer Ansicht nach nötig – parallel geführte Zusatzangebote zu entwickeln. Eine große Aufgabe in diesem Zusammenhang ist derzeit natürlich die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung Sprachbildung im Fachunterricht.

Trotz des noch immer großen Entwicklungsbedarfs sind die ersten Gruppen von neuzugewanderten Jugendlichen mittlerweile gut am Oberstufen-Kolleg angekommen. Ein Kollegiat legte bereits im Frühjahr 2018 seine Abiturprüfungen erfolgreich ab; drei haben zum Ende des Schuljahres 2017/18 das OS mit dem schulischen Teil des Fachabiturs nach Jahrgang zwölf verlassen. 17 neuzugewanderte Kollegiat*innen befinden sich derzeit in der regulären Eingangsphase, 13 in Jahrgang 12 und fünf in Jahrgang 13. Für das Schuljahr 2018/19 gab es 41 Bewerbungen; 14 Bewerber*innen wurde nach dem speziellen Aufnahmeverfahren eine Zusage gemacht.

¹⁰ Das „Bielefelder Rahmenkonzept zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ kann digital abgerufen werden unter URL: https://ki-bielefeld.de/userfiles/Beratung-Elternarbeit/A4_Bildung_gestalten_final.pdf.

¹¹ Eine kritische Bewertung zu Vorbereitungsklassen, wie sie in verschiedenen Bundesländern praktiziert werden, findet sich bei Emmerich, Hormel & Jording (2017) und Karakayali, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller (2017).

Doch das sind nur die Zahlen. Wie wir im Unterricht, in Projekten, bei Exkursionen oder auch in den Pausen beobachten können, haben sich die meisten neuzugewanderten Kollegiat*innen gut am Oberstufen-Kolleg eingelebt. Sie haben Freunde gefunden und ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen weiterentwickelt. Auch wenn noch vieles verbessert und professionalisiert werden kann, zeigt dies doch, dass das Oberstufen-Kolleg auf einem guten Weg ist.

4. Literatur und Internetquellen

- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Dewitz, N., v. & Massumi, M. (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS-Bildungsdialoge, Bd. 1) (S. 27–40). Münster et al.: Waxmann.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 209–222.
- Glässing, G., & Hackenbroch-Krafft, I. (2011). Eine Sprachdiagnose zu Beginn der Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 112–123). Weinheim: Beltz.
- Glässing, G., Schwarz, H.-H., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2011). *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H.H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 69). Münster: Waxmann.
- Guschker, B. (SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik, Hrsg.). (2018). *Und jetzt mach' ich das Abi! Konzeptentwicklung zur Deutsch-Förderung neuzugewandelter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. Ein Werkstattbericht*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2018/09/Publikation-Jahrestagung-2017.pdf>.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Jung-Paarmann, H. (2007). *Arbeit mit Texten zum Thema „Glück“. Methoden zum Erschließen und Verfassen von Sachtexten in der Oberstufe* (Blaue Reihe, Bd. 116). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, I., Jung-Paarmann, H., & Obst, G. (2005). *Lesen – Schreiben – Vortragen. Materialien für die Eingangsphase der Oberstufe: Sprachliche Basiskompetenzen für alle Fächer* (Blaue Reihe, Bd. 115). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Schüren, R. (2000). *Eine Deutsch-Diagnose als Grundlage gezielter Sprachförderung*. Bielefeld: AMBOS.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Schwarz, H.-H. (2011). Sprachliche Basiskompetenzen im Fokus von Unterrichts- und Schulentwicklung: Ein Modell für die Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 26–32). Weinheim: Beltz.
- Kakies, R. (2011). Sachtextkompetenz im Psychologieunterricht fördern. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der*

- Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 83–90). Weinheim: Beltz.
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 223–235.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung „Sprachsensibel unterrichten“*. Stuttgart: Klett.
- Massumi, M., & Dewitz, N. von (Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Hrsg.). (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.
- Michalak-Etzold, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht* (Narr Studienbücher). Tübingen: narr/francke/attempto.
- Petersen, I. (2013). Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 201–232). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Petersen, I. (2014). *Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf.
- Rösch, H. (2005). *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe I*. Braunschweig: Schroedel.
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313–329.
- Schmölzer-Eibinger, S., Bushati, B., Ebner, C., & Niederdorfer, L. (2018). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster et al.: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dörner, M., Langer, E., & Helten-Parcher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schwarz, H.-H. (2011). Lese- und Schreibkompetenz im Leistungskurs Sport. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 64–72). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., & Behrens, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegendes, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., Weigand, G., & Schreiber, P. (Hrsg.). (2015). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Stadt Bielefeld (2016). *Diversität, Partizipation und Integration: Integrationskonzept der Stadt Bielefeld*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bielefeld.de/ftp/dokumente/2016_08_Integrationskonzept.pdf.
- Stockey, A. (2011). Die Synthese von Sachtexten als Mittel des fachspezifischen Kenntniserwerbs. Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen im Biologieunterricht. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz*

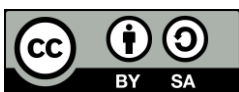
- Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 73–82). Weinheim: Beltz.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig-Material, Bd. 9). Münster et al.: Waxmann.
- Tabler, A., & Guschker, B. (2011). Besondere Förderung bei sprachlich-methodischen Defiziten: Die Brückenkurse Deutsch. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 124–131). Weinheim: Beltz.
- Volkwein, K. (2011). Basiskompetenz Deutsch: Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 16–25). Weinheim: Beltz.
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Matteo i Ferrer, M., & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen. Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 106–125. https://doi.org/0.4119/we_os-1110

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>