

THEMENSCHWERPUNKT:**Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle
und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte
Schüler*innen****GASTHERAUSGEBERINNEN:****Inger Petersen, Göntje Erichsen & Inga Christiana Eckardt**

Sich Sprache aneignen, schreiben(d) lernen, Diskurse mitgestalten: Ein pädagogisches Konzept für die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft

***Birgit Guschker, Christina Hartner, Maria Mateo i Ferrer
und Anne Wernicke***

Abstract: In diesem Artikel stellen wir zum einen die Entwicklung eines Curriculums zur Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der gymnasialen Oberstufe dar. Zum anderen beschreiben wir die Innovationen, mit denen an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld auf (sprachliche) Heterogenität reagiert wird. Dabei geht es nicht nur darum, dass neuzugewanderte Jugendliche das Wissen und die sprachlichen Kompetenzen erwerben, die nötig sind, um die Anforderungen des Bildungssystems bzw. der Gesellschaft zu erfüllen. Die jungen Menschen sollen Sprache auch als Instrument erkennen, mit dem Zugehörigkeitskategorien etabliert und ihnen bestimmte Positionen in der Gesellschaft zugewiesen werden. Sprache soll ihnen als Mittel der Ermächtigung dienen, mit dem sie sich im Diskurs positionieren können.

Acquiring Language, Learning by Writing, Shaping Discourse: A Pedagogical Concept for Upper Secondary School in Migration Society

In this article, firstly we outline the development of a curriculum to prepare students for the language requirements of the upper secondary school. Secondly, we describe the innovations with which the experimental school Oberstufen-Kolleg Bielefeld responds to (linguistic) heterogeneity. This is not just about acquiring the knowledge and language skills needed to fulfil the requirements of the education system and society. Students should also recognize language as an instrument that establishes categories of belonging and assigns them certain positions in society. Language should serve as a means of empowerment to position oneself in discourse.

Schlagwörter: gymnasiale Oberstufe, Migrationspädagogik, Neuzugewanderte, Schreibdidaktik; writing didactics, newly arrived immigrants, migration, discourse, empowerment.

Guschker, Birgit; Hartner, Christina; Mateo i Ferrer, Maria; Wernicke, Anne (2025):
Sich Sprache aneignen, schreiben(d) lernen, Diskurse mitgestalten: Ein pädagogisches Konzept
für die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 185–214.

<https://doi.org/10.48694/zif.3957>

1 Einleitung

Was braucht die gymnasiale Oberstufe, um den Herausforderungen einer vielfältigen Gesellschaft gerecht zu werden? Vor dieser Frage steht das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) in Bielefeld seit jeher. Noch einmal drängender stellt sie sich aber spätestens seit der Aufnahme der ersten größeren Gruppe neuzugewanderter Jugendlicher¹ und der damit einhergehenden Einrichtung einer sogenannten *Gestreckten Eingangsphase* im Schuljahr 2015/16. Mittlerweile besuchen über alle Jahrgänge hinweg rund 50 Kollegiat:innen² das Oberstufen-Kolleg, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, während sie sich auf das Abitur vorbereiten. Das ist ungewöhnlich und fordert die Versuchsschule zu grundlegenden Entwicklungen auf. Ziel ist es, **alle** Jugendlichen dabei zu unterstützen, einen hochwertigen Bildungsabschluss zu erlangen, auch wenn die Rahmenvorgaben der gymnasialen Oberstufe noch nicht an die Realitäten einer Migrationsgesellschaft angepasst sind, die sich durch die vielfältigen Voraussetzungen ihrer Mitglieder auszeichnet. Andererseits sind für unsere Entwicklungsarbeit, die im Zentrum dieses Artikels steht, gerade die Anerkennung dieser Vielfalt und der Respekt vor den Differenzen leitend. Die Autorinnengruppe des vorliegenden Beitrags setzt sich zusammen aus Mitgliedern des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Wortgewand(t)*, an dem Lehrende der Versuchsschule, die gleichzeitig als Forschende tätig sind, und Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg beteiligt sind. Die Arbeit in einem solchen interdisziplinären Team ist typisch für Praxisforschungsprojekte am Oberstufen-Kolleg. Eine knappe aber treffende Beschreibung des Verständnisses von Praxisforschung durch Lehrende an der Versuchsschule geben Palowski, Gold und Klewin (2019: 59)³:

So orientieren sich die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsmodelle an der Aktions- bzw. Praxisforschung (Altrichter, Posch & Spann 2018) [...]. Kennzeichnend dafür ist die Forschung durch die Lehrkräfte selbst, an Gegenständen oder Problemstellungen, die für ihren Schulalltag eine besondere Relevanz haben. Die Ergebnisse sollen in der Folge zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht sowohl im eigenen Haus als auch im Regelschulsystem genutzt werden [...] und Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs finden.

¹ Bei dieser Definition beziehen wir uns auf die von Nora von Dewitz (2022: 1): „Als neu zugewandert werden diejenigen Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die im schulpflichtigen Alter (...) nach Deutschland zuziehen und zu diesem Zeitpunkt über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen“. Wichtig ist hierbei, dass diese Gruppe fluide ist: „Sind die Deutschkenntnisse einer Schülerin oder eines Schülers so gut, dass sie oder er ohne weitere Unterstützung im Fachunterricht einer Regelklasse sprachlich zurechtkommt, besteht auch keine Notwendigkeit mehr, von einer **neu** zugewanderten Schülerin bzw. einem **neu** zugewanderten Schüler zu sprechen“ (von Dewitz 2022: 1, H. i. O.).

² Die Schüler:innen am Oberstufen-Kolleg werden als *Kollegiat:innen* bezeichnet.

³ Eine Reflexion der aktuellen Forschungspraktiken findet sich bei Klewin/Heinrich (2023).

Im Folgenden geben wir zunächst einen kurzen Einblick in unsere pädagogische Haltung (Kap. 2) und die organisatorischen Strukturen, in denen wir arbeiten (Kap. 3), um ausgehend davon wichtige Teilaspekte unserer Konzeptentwicklung vorzustellen. Dabei geht es einerseits um die Curriculumentwicklung für die Gestreckte Eingangsphase für neuzugewanderte Jugendliche (Kap. 4), andererseits um unsere Reformbemühungen in der regulären Eingangs- und in der Hauptphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Kap. 5 und 6).

2 Migrationspädagogische Überzeugungen als Basis für Konzeptentwicklung

Zu den Herausforderungen einer vielfältigen Gesellschaft gehört u.a., dass die Jugendlichen, die ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg beginnen, ganz unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Diese Unterschiede verlaufen entlang hierarchischer Zugehörigkeitsordnungen, auf deren Grundlage Privilegien sowie Bildungs- und Zukunftschancen verteilt sind. Diese wiederum bestimmen u.a., wer zum ‚Wir‘ dazugehört und wer als ‚die Anderen‘ konstruiert wird. Dabei werden nicht nur Neuzugewanderte mit Diskriminierungen konfrontiert, sondern auch viele andere Jugendliche, die als nicht-deutsch gelesen werden (vgl. z.B. El-Mafaalani 2020; Quehl 2010). In diesem Sinne nahm die aktuelle Entwicklungsarbeit im Projekt *Wortgewand(t)* zwar ihren Ausgang in der Aufnahme einer größeren Gruppe neuzugewanderter Jugendlicher, trotzdem sprechen wir bewusst nicht von einer Konzeptentwicklung **für** die Neuzugewanderten. Die Veränderungen, die deren Ankunft an der Schule mit sich brachte, beschränken sich nicht auf die Einrichtung von DaZ-Kursen für diese Kollegiat:innengruppe. Die Ankunft junger Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, aber dem starken Willen, das Abitur zu erlangen, setzte viel umfassendere Entwicklungsprozesse in Gang. Dabei gehen wir von der Tatsache aus, dass Deutschland als Migrationsgesellschaft keine homogene Einheit ist, in die sich ‚fremde‘ Menschen integrieren müssten (vgl. z.B. Da Silva 2022; Ohm/Shure 2022). Damit stellen wir uns gegen den aktuellen Mainstream-Diskurs im Bildungsbereich, den Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2017: 31) treffend zusammenfassen:

Wer heute über Migration spricht, muss zwangsläufig über Integration sprechen. Das Ministerium gibt es vor und WissenschaftlerInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen etc. eifern fast ungefragt nach. Was kann getan werden, um die Migranten zu integrieren? Wie kann Integrationsfähigkeit festgestellt werden? Welche Instrumente können helfen, eine gute Integrationsdiagnose für EinwandererInnen zu stellen? Das sind die Fragen, die zurzeit die politische Debatte dominieren. Es sind gewalttätige Diskurse.

Die kritische Reflexion darüber, inwieweit diese Diskurse gewalttätig sein können, welche Normalitätsvorstellungen sie beinhalten und wie sie Zugehörigkeits- und

Differenzordnungen bestimmen, ist integraler Bestandteil der hier vorgestellten pädagogischen Konzeptarbeit.

3 Der organisatorische Rahmen: Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg

Um die institutionellen Bedingungen unserer Entwicklungsarbeit im Projekt *Wortgewand(t)* nachvollziehbar zu machen, soll zunächst ein kurzer Einblick in die Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs Bielefeld gegeben werden. Dieses ist, wie die benachbarte Laborschule, eine Versuchsschule des Landes NRW. Die Kollegiat:innen können am Oberstufen-Kolleg das Abitur oder den schulischen Teil des Fachabiturs ablegen. Die Ausbildung ist dreijährig und besteht aus der Eingangsphase (Jahrgang 11) und der Hauptphase (Jahrgänge 12 und 13). Insofern ist also eine grundsätzliche Vergleichbarkeit mit dem Regelsystem in NRW gegeben. Ein entscheidender Unterschied zu anderen gymnasialen Oberstufen besteht darin, dass auch Bewerber:innen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren ohne Qualifikationsvermerk für die Oberstufe aufgenommen werden.⁴ In der Eingangsphase besuchen die Kollegiat:innen u.a. *Basiskurse*, in denen „basale Fähigkeiten“ (Huber 2009: 118) in Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Computer Literacy vermittelt werden, um den unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen der Kollegiat:innen Rechnung zu tragen. *Brückenkurse* dienen dem Ausgleich individueller Defizite in Englisch, Deutsch und Mathematik. In der Hauptphase finden die Grundkurse zum Großteil in fächerübergreifenden *Profilen* zu einem gemeinsamen Themengebiet statt. Mit ihren beiden *Studienfächern* nehmen die Kollegiat:innen am Zentralabitur der Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe in NRW teil. Die Einrichtung einer Gestreckten Eingangsphase für neuzugewanderte Jugendliche und, damit einhergehend, neuer Kursformate für diesen Ausbildungsgang ist eine jüngere Entwicklung, die im folgenden Kapitel genauer beschrieben werden soll.

4 Sich Sprache aneignen: Curriculumentwicklung für die Gestreckte Eingangsphase für neuzugewanderte Jugendliche

Wie neuzugewanderte Schüler:innen beschult werden, ist in den Bundesländern Deutschlands verschieden organisiert; zudem gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und Schulformen. Im Allgemeinen wird unterschieden zwischen Modellen, in denen die

⁴ Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld hat eine eigene Ausbildungs- und Prüfungsordnung [APO-OS].

Schüler:innen zunächst in separaten Lerngruppen (sogenannten Auffang-, DaZ-, Sprachförder-, Vorbereitungs-, Willkommens- oder Internationalen Klassen⁵) beschult werden, und Modellen, in denen die Schüler:innen von Anfang an einer Regelklasse zugeordnet sind und in unterschiedlichem Umfang an Regelunterricht und Deutschförderung teilnehmen (vgl. Erichsen 2020: 392; für detaillierte Aufschlüsselungen der Beschulungsmodelle siehe z.B. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016; Hagen 2019). Zur Beschulung Neuzugewandelter in Primar- und Sekundarstufe I existieren mittlerweile zahlreiche Konzepte, Materialien und auch empirische Studien (zur Sekundarstufe I siehe z.B. Montanari 2017; Birnbaum/Erichsen/Fuchs/Ahrenholz 2018; Ohm/Ricart Brede 2023; Plöger 2023). Im Bereich der Sekundarstufe II gibt es dagegen kaum Angebote – allenfalls an berufsbildenden Schulen (vgl. Daschner 2016; Falkenstern/Ohm 2023; von Dewitz/Massumi 2017: 28). Dass Gymnasien kaum Neuzugewanderte in die Sekundarstufe II aufnehmen, hat v.a. damit zu tun, dass für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe i.d.R. der Qualifikationsvermerk für die Oberstufe nötig ist. Für Jugendliche, die gegen Mitte bzw. Ende der Sekundarstufe I nach Deutschland immigrieren, sind Noten in diesem Bereich allerdings nur selten zu erreichen. Zu stark weichen ihre sprachlichen Produkte, die ja in der neuen Zweitsprache Deutsch erbracht werden müssen, häufig von den Anforderungen des monolingual deutsch ausgerichteten Schulsystems (vgl. u.a. Gogolin 2008) ab. Schüler:innen, die in einem Alter nach Deutschland immigrieren, in dem sie nicht mehr der Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I zugewiesen werden können, müssen demnach erst einmal den Mittleren Schulabschluss mit Qualifikationsvermerk nachholen, bevor sie eine gymnasiale Oberstufe besuchen können. Deshalb besuchen die meisten neuzugewanderten schulpflichtigen Jugendlichen ab 16 Jahren in NRW zunächst die Internationale Förderklasse eines Berufskollegs (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022: 16).⁶ Der Unterricht dort dient „der Vorbereitung auf den Übergang in Arbeit, Ausbildung oder schulische Weiterqualifizierung“ (Schönemann 2020: 3).

In Bielefeld können an vier der sechs Berufskollegs mit Internationalen Förderklassen auch das Fachabitur und das Abitur mit beruflichen Fächern abgelegt werden (vgl. Schönemann 2020: 3–4; Schulleitungen der sechs städtischen Bielefelder Berufskollegs o.J.). Da derzeit keines der Gymnasien und keine der Gesamtschulen neuzugewanderten Jugendlichen ohne Qualifikationsvermerk eine Möglichkeit zum Einstieg in die gymnasiale Oberstufe bietet, ist das Oberstufen-Kolleg die einzige gymnasiale Oberstufe in Bielefeld, an der neuzugewanderte Jugendliche⁷ das Abitur oder Fachabitur erwerben können. Die Einrichtung der

⁵ Für eine Auflistung der Bezeichnungen in verschiedenen Bundesländern siehe Massumi/von Dewitz/Grießbach/Terhart/Wagner/Hippmann/Altinay (2015: 12).

⁶ Berufskollegs heißen die berufsbildenden Schulen in NRW.

⁷ Für Personen über 18 Jahren kommt ggf. der Besuch eines Weiterbildungskollegs infrage: „Voraussetzungen für die Aufnahme in die Bildungsgänge des Abendgymnasiums und des Kollegs sind ein Mindestalter von 18 Jahren sowie eine Berufsausbildung oder eine mindestens zweijährige Berufserfahrung“ (Schulministerium NRW o.J.).

Gestreckten Eingangsphase knüpft an den Versuchsauftrag der Versuchsschule an, „Kollegiatinnen und Kollegiaten unterschiedlicher Vorbildung zur allgemeinen Hochschulreife zu führen“ (§1 APO-OS o.J.) und innovative Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln und zu erproben (vgl. ebd.). Wie sich das Curriculum der Gestreckten Eingangsphase seit 2016 verändert hat und welche Inhalte und Ziele die einzelnen Kurse und Angebote verfolgen, wird im Folgenden erläutert.

Angesichts der vielen neuzugewanderten Jugendlichen, die insbesondere seit dem Jahr 2015 Bielefeld erreichten, war schnell klar, dass das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule sich an deren Beschulung und an der Entwicklung entsprechender Konzepte für die Oberstufe beteiligen wollte. Zum Schuljahr 2015/16 wurden fünf Kollegiat:innen in die reguläre Eingangsphase aufgenommen, die seit ein bis zwei Jahren in Deutschland lebten. Neben regulären Kursen besuchten sie zunächst einen Basiskurs Deutsch mit einem angegliederten Brückenkurs⁸, der in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt für Jugendliche mit Förderbedarf in Deutsch entwickelt wurde. Geplant war eine Verlängerung der gymnasialen Eingangsphase, d.h. eine **gestreckte** Eingangsphase, um den Kollegiat:innen genug Zeit für den Ausbau ihrer Deutschkenntnisse zu geben. Bald zeigte sich allerdings, dass die sprachlichen Anforderungen der Oberstufe, insbesondere in Bezug auf die Textrezeption und -produktion, für die meisten neuzugewanderten Kollegiat:innen zu hoch waren⁹. Uns wurde klar, dass es einerseits notwendig war, ein gewisses Sprachniveau als Zugangsvoraussetzung zu etablieren; andererseits wurde deutlich, dass die neuzugewanderten Kollegiat:innen nicht nur mehr Zeit, sondern auch konkrete Unterstützung beim DaZ-Erwerb benötigten, um die Eingangsphase erfolgreich absolvieren und in die Hauptphase übergehen zu können. Deshalb wurde zum Schuljahr 2016/17 für den Zugang zur Gestreckten Eingangsphase ein Deutschniveau von ca. B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)¹⁰ als Zugangsvoraussetzung eingeführt. Darüber hinaus wurde ein eigenes Curriculum für das erste Jahr der Gestreckten Eingangsphase etabliert, das seitdem kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt wird.

Aktuell besuchen die Kollegiat:innen bereits im ersten Jahr neben DaZ-spezifischen Kursen, die auf die sprachlichen Anforderungen der Oberstufe vorbereiten, auch Kurse der regulären Eingangsphase. Im Laufe der beiden Jahre der Gestreckten Eingangsphase erhöht sich der Anteil des Regelunterrichtes im Stundenplan sukzessive. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des Curriculums für das erste Jahr der Gestreckten Eingangsphase beschrieben (Kap. 4.1), anschließend die des Curriculums für das zweite Jahr (Kap. 4.2).

⁸ Eine ausführliche Erklärung des Konzepts der Basis- und Brückenkurse Deutsch findet sich in Glässing/Schwarz/Volkwein (2011).

⁹ Für eine ausführlichere Beschreibung der Erfahrungen mit dem Pilotjahrgang 2015 siehe Guschker/Geweke/Hartner/Kirmes/Mateo i Ferrer/Otto (2018: 109–112).

¹⁰ Ein Überblick über die Niveaustufen des GER findet sich hier: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (20.09.2024).

4.1 Die Entwicklung des Curriculums für das erste Jahr der Gestreckten Eingangsphase

Aufgrund der Erfahrungen mit dem Pilotjahrgang 2015 wurden für das Schuljahr 2016/17 im ersten Jahr der Gestreckten Eingangsphase zwei sechsstündige DaZ-Kurse eingerichtet, die eine Progression von ca. Niveau B1 des GER zum Zeitpunkt der Aufnahme am Oberstufen-Kolleg zu ca. Niveau B2 oder höher anstreben. Dazu wurden Lehrwerke für die Erwachsenenbildung eingesetzt.¹¹ Darüber hinaus sollte der Erwerb des (fach-)sprachlichen Repertoires der Oberstufe angebahnt werden. Wie genau dies in den DaZ-Unterricht integriert werden könnte, war allerdings zu diesem Zeitpunkt noch unklar. Über den DaZ-Unterricht am Oberstufen-Kolleg hinaus gab es weitere Unterstützungsangebote außerschulischer Träger.¹²

Die Entwicklungsarbeit am Curriculum wurde von den Kurslehrenden u.a. im Team des Vorgängerprojekts von *Wortgewand(t)* intensiv reflektiert. Auf dieser Basis wurden im Schuljahr 2017/18 drei weitere Kurse in das Curriculum des ersten Jahres der Gestreckten Eingangsphase aufgenommen, um auf sprachliche und methodische Schwierigkeiten der Kollegiat:innen zu reagieren:

- Ein zweistündiger Kurs zum Schreiben. Mit dieser sprachlichen Teilfertigkeit hatten die DaZ-Lernenden die größten Schwierigkeiten, vermutlich auch, da das Schreiben im Vergleich zum Sprechen, Hören und Lesen in ihrem Alltag nur eine untergeordnete Rolle spielt. In der Oberstufe hat das Schreiben allerdings eine zentrale Bedeutung bei den Prüfungsformaten bis hin zum Abitur.
- Ein DaZ-Mathematikkurs, um den fachsprachlichen Anforderungen des Faches Rechnung tragen zu können. Obwohl auch die Mathematik-Basiskurse der regulären Eingangsphase am Prinzip der durchgängigen Sprachbildung im Fach ausgerichtet sind, hatten fehlende Deutschkenntnisse das fachliche Lernen der neuzugewanderten Kollegiat:innen zu stark behindert.¹³
- Ein zweistündiger Brückenkurs *Organisatorisches, Orientierung und Methoden (BüOOM)*, der die Kollegiat:innen dabei unterstützen soll, sich sowohl in organisatorischen Belangen des Oberstufen-Kollegs als auch in den Methoden der Oberstufe zurechtzufinden. Hierbei gibt es vielfältige Herausforderungen, da im deutschen Schulsystem z.T. andere methodische Schwerpunkte

¹¹ Perlmann-Balme/Schwalb (2012, 2014). *Sicher! Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch. Niveau B1+; Niveau B2*. Materialien der Erwachsenenbildung wurden gewählt, um das Sprachlernen inhaltlich mehr an die Interessen der Altersgruppe anzupassen, als es mit vorhandenen Materialien für die Sekundarstufe I der Fall gewesen wäre. Allerdings sind auch diese Lehrwerke wenig passgenau, da sie sich vormerklich an (berufstätige) Erwachsene richten.

¹² Vergleiche Guschker et al. (2018: 108) für eine detailliertere Beschreibung des Unterstützungskonzeptes.

¹³ Für die starke Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen in Mathematik, vgl. z.B. Dirim/Knappik (2018: 230–232), Gogolin/Lange (2010: 10–13) oder Zindel/Prediger (2022).

(Präsentationen, Gruppenarbeiten etc.) gesetzt werden als in einigen Herkunftsländern der Kollegiat:innen.

Diese Anpassungen umreißen das Spannungsfeld, in dem wir uns bei der Entwicklung des Curriculums nach wie vor bewegen. Einerseits sollen die neuzugewanderten Kollegiat:innen möglichst viele Kurse des Regelunterrichts besuchen, andererseits sehen wir uns verpflichtet, ihnen gerade im ersten Jahr noch fehlende (fach-)sprachliche Kompetenzen im Deutschen für die Oberstufe zu vermitteln, was oft nur in separaten Kursen mit explizitem DaZ-Fokus möglich ist.

In den letzten drei Jahren wurde das Konzept der Gestreckten Eingangsphase auf der Basis unserer Arbeit im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Wortgewand(t)* noch einmal deutlich verändert. Eine Schwierigkeit, die wir von Anfang an gesehen hatten, waren die oft wenig oberstufengemäßen Inhalte der DaZ-Kurse, die ja an Lehrwerken für die Erwachsenenbildung orientiert waren.¹⁴ Zudem beobachteten wir, dass der Übergang vom ersten in das zweite Jahr der Gestreckten Eingangsphase für viele Kollegiat:innen schwierig war. Zu groß war der Schritt aus eigens für DaZ-Lernende konzipierten Kursen in die Kurse der regulären Eingangsphase mit ihren vielfältigen fachlichen und sprachlichen Anforderungen. Durch kontinuierliche Reflexion – auf Basis von Forscher:innentagebüchern zu den einzelnen Kursen, gemeinsamer Diskussion von Fachliteratur und dem Austausch im multiprofessionellen Team – entwickelten wir die DaZ-Kurse immer mehr in Richtung sprachsensibler Fachunterricht (vgl. u.a. Beese/Benholz 2013; Dirim/Knappik 2018; Gibbons 2006; Kniffka 2012). Anfangs wurden in einzelnen Unterrichtssequenzen inhaltliche Schwerpunkte – z.B. auf Literatur, Politik oder Biologie etc. – gesetzt und vermehrt mit Ausschnitten aus Sachbüchern und literarischen Werken gearbeitet. Nach und nach wurden diese Sequenzen zu eigenständigen Kursen weiterentwickelt. Im Schuljahr 2021/22 wurden die jeweils vierstündigen Kurse *DaZ-Literatur* und *DaZ-Politik* eingeführt; zum Schuljahr 2022/23 folgte der ebenfalls vierstündige Kurs *DaZ-Naturwissenschaften*. Diese bilden inhaltlich die drei Aufgabenfelder der Oberstufe ab:

¹⁴ In den oben genannten Lehrwerken finden sich z.B. Themen wie Feste, Unterwegs, Berufseinstieg etc., die zwar Kommunikationsanlässe bieten, inhaltlich aber weit von den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe entfernt sind (vgl. auch Perlmann-Balme/Schwalb 2012: 3).

Erstes Jahr Gestreckte Eingangsphase	DaZ-Fachunterricht	Weitere Kurse der Gestreckten Eingangsphase	Kurse der regulären Eingangsphase
	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenfeld I (sprachlich, literarisch, künstlerisch), Schwerpunkt: Literatur (4h) • Aufgabenfeld II (gesellschaftswissenschaftlich): Schwerpunkt: Politik (4h) • Aufgabenfeld III (mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch) Schwerpunkt a: Biologie (4h) 	DaZ-Mathematik ¹ (4h) Brückenkurs Orientierung, Organisation und Methoden (2h) ggf. Englisch ² (4h)	Sport (2h) Informatik (4h) Kunst / Musik (4h) Projekte ggf. Englisch ¹⁰

Abb. 1: Curriculum des ersten Jahrs der Gestreckten Eingangsphase (Stand Schuljahr 2023/24)

Ziel der Kurse ist es, zum einen, eine fachliche Grundlage zu schaffen, die andere Kollegiat:innen bereits aus der Sekundarstufe I mitbringen, zum anderen, in fachspezifische mündliche und schriftliche Textformen einzuführen, deren sprachlichen Anforderungen offenzulegen und einzuüben. Die Kurse werden von Fachlehrenden unterrichtet, die sich bemühen, die Kurse so miteinander zu verzahnen, dass sich ihre sprachlichen Foki gegenseitig ergänzen. Dabei können wir Synergieeffekte nutzen und den Kollegiat:innen fachspezifische Unterschiede von vermeintlich gleichen Textsorten bewusst machen. Beispielsweise werden in DaZ-Politik Inhaltsangaben und Analysen anhand von Sachtexten geübt, in DaZ-Literatur anhand literarischer Texte. Alle Kurse arbeiten mit einer ähnlichen Methode zur Wortschatzerweiterung in einem Glossar, das auch weitere Sprachen der Kollegiat:innen miteinbezieht.¹⁵

Während die Verschiebung vom DaZ-Unterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht mit Fokus auf die Aufgabenfelder der Oberstufe einen deutlichen konzeptuellen Fortschritt darstellt, den wir nicht zuletzt an den Leistungen der Kollegiat:innen erkennen können, stellt uns die Weiterentwicklung der drei Kurse in ihrer Verzahnung weiterhin vor große Herausforderungen. Einerseits ist der kontinuierliche Austausch dreier Lehrender im Schulalltag oft anspruchsvoll. Andererseits ist die Gruppe der Gestreckten Eingangsphase im Vergleich zu anderen Kursgruppen besonders heterogen, u.a. in Bezug auf Deutschkenntnisse, Herkunftssprachen und schulische Vorbildung.

¹⁵ Dieses Glossar geht, wie auch der gesamte DaZ-Unterricht am Oberstufen-Kolleg, vom Konzept des *Translanguaging* aus, das verschiedene Sprachen eines Individuums nicht als voneinander abgrenzbare Einheiten sieht, sondern von einem übergreifenden sprachlichen Repertoire ausgeht (vgl. dazu z.B. García/Kleyn 2016: 14).

4.2 Die Entwicklung des Curriculums für das zweite Jahr der Gestreckten Eingangsphase

Im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase nehmen die Kollegiat:innen bis auf wenige Ausnahmen an den Kursen der regulären Eingangsphase teil. Diejenigen, die Deutsch nicht als Studienfach gewählt haben, besuchen einen Basiskurs Deutsch. Im ersten Halbjahr werden die Kollegiat:innen aus der Gestreckten Eingangsphase auf zwei Deutsch-Basiskurse verteilt, in denen ca. die Hälfte der Teilnehmer:innen aus der Gestreckten Eingangsphase kommt, die andere Hälfte der Teilnehmer:innen im regulären Aufnahmeverfahren ans OS gekommen ist (Basiskurs *Deutsch 50/50*). Die Zusammensetzung dieser vierstündigen Kurse bietet interessante Synergieeffekte, da sich die Stärken der Kursteilnehmenden häufig gut ergänzen. Während die Kollegiat:innen aus der regulären Eingangsphase meist besser im Schreiben sind und schneller deutsche Texte erfassen können, verfügen diejenigen aus der Gestreckten Eingangsphase oft über mehr grammatisches Wissen im Deutschen. Zusätzlich besuchen die Kollegiat:innen der Gestreckten Eingangsphase einen zweistündigen Brückenkurs, in dem gezielt an noch bestehenden sprachlichen Problemen gearbeitet wird.

Zweites Jahr Gestreckte Eingangsphase			
11.1	Basis-Brückenkurs Deutsch (50/50) (6h)	Lernbüro (2h)	Regulärer Stundenplan (ca. 26h)
11.2	Basiskurs Deutsch (regulär) (4h)	Grundkurs Philosophie-DaZ (4h) mit Brückenkurs Schreiben in Philosophie-DaZ (2h)	Regulärer Stundenplan (ca. 24h)

Abb. 2: Curriculum des zweiten Jahrs der Gestreckten Eingangsphase (Stand Schuljahr 2023/24)

Zur Unterstützung beim Übergang in die reguläre Eingangsphase wurde ab dem Schuljahr 2023/24 für die 11.1 ein sogenanntes *Lernbüro* eingerichtet. Am Oberstufen-Kolleg können und müssen die Kollegiat:innen die in jedem Kurs verpflichtenden Leistungsnachweise weitgehend selbst planen. Im Lernbüro geht es daher einerseits um Zeitmanagement und Lernstrategien, andererseits haben die Kollegiat:innen hier Raum, um an ihren Leistungsnachweisen zu arbeiten und dazu (sprachliche) Hilfestellungen und Rückmeldungen zu bekommen. So können beispielsweise Referate probeweise vorgetragen werden, Recherestrategien eingeübt und Texte gemeinsam überarbeitet werden. Um eine möglichst individuelle Betreuung gewährleisten zu können, wird das Lernbüro von Lehrenden angeboten, die die Kollegiat:innen bereits im ersten Jahr der Gestreckten Eingangsphase

unterrichtet haben. Unterstützt wird es von Lehramtsstudierenden der Universität Bielefeld, die ihre Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) am Oberstufen-Kolleg absolvieren.

Im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase hatten sich bei den Kollegiat:innen sprachliche Probleme insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gezeigt. Diese Probleme waren hauptsächlich darin begründet, dass gerade in diesen Fächern viele komplexe Texte rezipiert werden müssen und die Fachsprache sehr vielschichtig ist. Aus der Vorgabe, dass alle Kollegiat:innen in der Eingangsphase einen Politik- und einen Philosophiekurs besuchen müssen, entstand die Idee, hier ein eigenes Angebot für die Kollegiat:innen der Gestreckten Eingangsphase zu schaffen, um sie möglichst gezielt unterstützen zu können. Bereits im Schuljahr 2017/18 waren deshalb ein Politik-DaZ-Kurs und ein Philosophie-DaZ-Kurs von jeweils einer Fach- und einer DaZ-Lehrenden im Teamteaching entwickelt und erprobt worden. Beide Kurse verfolgten das Prinzip, den Kollegiat:innen fachspezifische Methoden zur Erschließung komplexer Texte und Fachbegriffe zu vermitteln, statt Texte sprachlich zu vereinfachen. Den Kursen war außerdem jeweils ein zweistündiger Schreibkurs angegliedert, in dem Raum für die detaillierte Arbeit an fachrelevanten Textformen gegeben war. Eine Beschreibung der Portfolioarbeit im Brückenkurs *Schreiben in DaZ-Philosophie* erfolgt in Kap. 5.1.

5 Schreiben(d) lernen – über die Fachgrenzen hinweg

Die Arbeit an der Gestreckten Eingangsphase lenkte unsere Aufmerksamkeit auf das Schreiben im Fachunterricht, da wir bei vielen DaZ-Lernenden bis zum Abitur Schwierigkeiten mit dem Verfassen der umfangreichen Klausuren beobachteten. Dass die anspruchsvollen Textformen der gymnasialen Oberstufe auch für viele Kollegiat:innen, die das deutsche Schulsystem von der Primarstufe an durchlaufen haben, herausfordernd sind, ist schon lange bekannt. Bereits 2011 hatten Veröffentlichungen zu einer empirischen Studie Handlungsbedarf bei der Förderung der Schreibkompetenzen der Kollegiat:innen am Oberstufen-Kolleg offensichtlich werden lassen (vgl. Neumann 2011; Wittler/Sterzik 2011: 195–196). Das Fach Deutsch allein ist mit dieser Aufgabe überfordert. Denn erstens ist der Deutschunterricht besonders in der gymnasialen Oberstufe selbst Fachunterricht, zweitens werden die für die Schreibaufgaben in den Fächern benötigten Textkompetenzen auf dem Weg zum Abitur immer spezifischer. Eine Studie zum Schreiben im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe kommt allerdings zu folgendem Ergebnis:

Im Unterricht der betrachteten Fächer wird wenig geschrieben und wenn geschrieben wird, dann eher kognitiv wenig Anspruchsvolles wie das Abschreiben von der Tafel oder das Ausfüllen von Arbeitsblättern; das Schreiben von eigenständigen Texten kommt nur sehr selten vor, ebenso wie ein lernförderliches Feedback oder das Planen und Überarbeiten von Texten (Decker/Hensel 2020: 36).

Offenbar bleibt also das epistemische Potential des Schreibens im Fachunterricht weitgehend ungenutzt.¹⁶ Gleichzeitig wird den Bedürfnissen vieler älterer Schüler:innen nach mehr Schreibpraxis und geeigneter Anleitung im Hinblick auf die herausfordernder werdenden schriftlichen Anforderungen nicht nachgekommen. Vor diesem Hintergrund begannen wir unsere schreibdidaktische Entwicklungsarbeit auf drei Ebenen:

1. Entwicklung spezifischer Angebote zur Förderung von Schreibkompetenz für die Gestreckte Eingangsphase,
2. Reformbemühungen im bestehenden System durch die Entwicklung von Modellen zur Situierung wissenschaftspropädeutischer Schreibarrangements im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase am Oberstufen-Kolleg,
3. Professionalisierung von Lehrenden zum Schreiben im Fachunterricht.

Auf die Ebenen 1 und 2 wird in den folgenden Unterkapiteln eingegangen. Dabei wird in Kap. 5.1 exemplarisch die Portfolioarbeit im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase beschrieben. Als Beispiel für die Situierung wissenschaftspropädeutischer Schreibarrangements im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase wird in Kap. 5.2 eine materialgestützte Schreibaufgabe vorgestellt, die im fächerübergreifenden Profil *Gender-Bilder* im zweiten Halbjahr des 12. Jahrgangs eingesetzt wurde. Auf Ebene 3 wurde eine Professionalisierungsreihe für ein schulübergreifendes Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II (*NeSFu*) entwickelt. Diese Arbeit geschah in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld, das für die Fortbildung von Lehrkräften in der Region zuständig ist, und wurde bereits andernorts beschrieben (vgl. Decker/Guschker/Hensel/Schindler 2021: 115–135). Einen Einblick in die Arbeit des Netzwerks gibt zudem die *NeSFu*-Website.¹⁷

5.1 Nachhaltige Begleitung beim Ausbau von Schreibkompetenzen: Portfolioarbeit im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase

Wie in Kap. 4 erläutert, haben wir im Zuge der Entwicklung der Curricula für die Gestreckte Eingangsphase verschiedene Kurskonzepte erprobt, die u.a. explizit die Entwicklung von Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch unterstützen sollen. Dabei erwiesen sich an DaZ-Fach-Kurse angegliederte Konzepte als zielführender als separate, einmal wöchentlich stattfindende, zweistündige Kurse. Dies ist vor allem darin begründet, dass für jede Textproduktion zunächst einmal ein Thema zu erschließen ist. Aufgrund des zeitlichen Bedarfs dieser Vorarbeit bleibt unserer Erfahrung nach in einem zweistündigen Kurs für das Planen, Formulieren und Überarbeiten eigener Texte kaum Zeit. Ein:e Lehrende:r, die/der nur einmal die Woche für zwei Stunden in der Kursgruppe unterrichtet,

¹⁶ Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen auch Thürmann/Pertzel/Schütte (2015) mit ihrer Studie zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I.

¹⁷ <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/> (30.09.2024).

benötigt außerdem in der Regel einige Wochen, bis sie/er sich ein Bild von den Schreibfertigkeiten der einzelnen Kollegiat:innen gemacht hat. Aufgrund dieser Erfahrungen plädieren wir für Konzepte, die Fachkurse begleiten und möglichst von der/dem gleichen Lehrenden angeboten werden, zumindest aber von einer/einem Lehrenden, die/der die Kollegiat:innen bereits kennt. Um zu verdeutlichen, wie hierbei vorgegangen werden kann, wird im Folgenden exemplarisch die Arbeit im zweistündigen Brückenkurs *Schreiben in Philosophie-DaZ* dargestellt, der im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase den vierstündigen Fachunterricht *Philosophie-DaZ* begleitet.

Wie in Kap. 4.2 beschrieben, haben viele Kollegiat:innen im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Probleme, da dort sehr textintensiv gearbeitet wird. Insbesondere die Beschäftigung mit philosophischen Texten setzt nicht nur einen breiten Allgemeinwortschatz voraus, sondern auch das Verständnis von Sach-Fachbegriffen, fachsprachlichen Elementen und komplexen syntaktischen Strukturen. Ein Großteil des Philosophie-DaZ-Unterrichts besteht deshalb aus intensiver **Textrezeption**, die mit der Vermittlung von Strategien zum Leseverstehen und zur Wortschatzerschließung gekoppelt ist. Dadurch fehlt aber oft die Zeit, um an der **Textproduktion** zu arbeiten, die für die meisten Prüfungsformate der Oberstufe eine zentrale Rolle spielt. Dafür ist im angegliederten Brückenkurs *Schreiben in Philosophie-DaZ* Raum, der sich inhaltlich auf die im Fachkurs erarbeiteten Themen bezieht. Hier führen die Kollegiat:innen das gesamte zweite Halbjahr des 11. Jahrgangs über ein Prozess-Portfolio¹⁸. Darin üben sie verschiedene, für den Unterricht und für Klausuren im Fach Philosophie relevante Textsorten. Im Fokus stehen die Analyse philosophischer Texte sowie das Verfassen von Argumentationen.¹⁹ Nahezu die gesamte Unterrichtszeit steht für das Schreiben und für individuelle Rückmeldungen zur Verfügung. Am Ende der Sitzungen geben die Kollegiat:innen ihre Texte im Portfolio ab. Die/Der Lehrende gibt Rückmeldung zu den Texten, indem sie/er Fehler zwar markiert und mit entsprechenden Korrekturzeichen kennzeichnet, aber nicht positiv korrigiert. Die Kollegiat:innen müssen sich so intensiv mit ihrem Schreiblernprozess auseinandersetzen und Fehler eigenständig korrigieren. Im Rückmeldebogen des Portfolios²⁰ gibt es darüber hinaus eine Bewertung zu differenzierten

¹⁸ Zum Konzept des Prozess-Portfolios, vgl. z.B. Bräuer (2016: 77) und Schwarz/Volkwein/Winter (2008: 107).

¹⁹ Auf die herausgehobene Rolle des schriftlichen Argumentierens im Hinblick auf die Fähigkeit zur Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen ist in den vergangenen Jahren wiederholt hingewiesen worden (vgl. u.a. Domenech/Petersen 2018: 108; Petersen 2013: 69). Wir können in diesem Zusammenhang leider nicht auf die komplexen Herausforderungen und vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten beim schriftlichen Argumentieren eingehen und verweisen daher u.a. auf den Sammelband von Stephan Schicker & Sabine Schmölder-Eibinger (2021) und die Dissertation von Inger Petersen (2014), die die schriftliche Argumentationskompetenz von ein- und mehrsprachigen Oberstufen-Schüler:innen und Studierenden untersucht hat.

²⁰ Kriterienkatalog und Rückmeldebogen für das Prozess-Portfolio Philosophie-DaZ finden sich hier: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/material-faecher/philosophie> (17.12.2024).

Kategorien, die für die jeweiligen Kurse angepasst werden. In der darauffolgenden Sitzung entscheiden die Kollegiat:innen gemeinsam mit der/dem Lehrenden, auf welchen Fehlerbereich sie sich bei der Überarbeitung ihrer Texte fokussieren wollen²¹. Nach dem Schreiben der zweiten Version reflektieren die Kollegiat:innen ihren Lernprozess in einem kurzen Text und übernehmen so selbst Verantwortung für ihre Schreibentwicklung. Die bereits vorhandenen literalen Kompetenzen der Kollegiat:innen werden hier, wie auch in den anderen DaZ-Kursen, im Unterricht thematisiert. Darüber hinaus wollen wir die Kollegiat:innen gerade in den Reflexionen (z.B. durch Leitfragen) in Zukunft noch konkreter dazu anregen, sich ihre bereits vorhandenen Kompetenzen in Bezug auf die jeweiligen Textsorten bewusst zu machen und das interlinguale Transferpotential zu nutzen (vgl. dazu z.B. Rauter 2019: 47).

Die beschriebene Arbeit mit dem Prozess-Portfolio hat sich bewährt. Sie ist unser Mittel der Wahl, um die Kollegiat:innen im zweiten Jahr der Gestreckten Eingangsphase sukzessive anzuleiten, ihre Schreibprozesse selbst zu steuern. Diese Kompetenz ist uns bei den DaZ-Lernenden auch deshalb so wichtig, weil sie in den regulären Fachkursen ggf. keine Ansprechpartner:innen für ihre sprachlichen Probleme mehr haben (vgl. Petersen 2019: 24).

5.2 Wissenschaftspropädeutisches Schreiben in der Hauptphase

Um das Schreiben in Kursen außerhalb der Gestreckten Eingangsphase zu stärken und dabei insbesondere „intertextuelle Kompetenzen“ (Feilke/Köster/Steinmetz 2012: 9–10) auszubilden, setzen wir u.a. bei der Situierung kürzerer wissenschaftspropädeutischer Schreibaufgaben (vgl. Decker 2022; Decker et al. 2021: 31–55) im fächerübergreifenden Unterricht an. Dabei kann am Oberstufen-Kolleg auf bewährte Konzepte aufgebaut werden. Aufgrund der heterogenen Kollegiat:innenschaft hat die Entwicklung und Forschung zu „basalen Fähigkeiten“ (Huber 2009: 118) Deutsch für die Oberstufe an der Bielefelder Versuchsschule eine lange Tradition (vgl. Hackenbroch-Krafft/Keymer 2008; Hackenbroch-Krafft/Kroeger/Schwarz/Stückrath 1999; Hackenbroch-Krafft/Schwarz 2011; Volkwein 2011). Im Basiskurs *Deutsch II* in der Eingangsphase verfassen die Kollegiat:innen als erste explizit wissenschaftspropädeutische Textform die sogenannte *Kleine Hausarbeit*. Die Arbeit an dieser aus der Praxis des Oberstufen-Kollegs heraus entwickelten Textform soll auf die Facharbeit in der Hauptphase vorbereiten.²² Die Kleine Hausarbeit gleicht der Facharbeit in Aufbau und Form, ist aber mit etwa fünf Seiten nur halb so umfangreich. Außerdem sind nur sehr wenige und überwiegend in einem Reader vorgegebene

²¹ Dabei ist wichtig, einzelne Fehlerschwerpunkte nachhaltig zu verbessern, deshalb sollte nicht nur zwischen den verschiedenen Versionen eines einzelnen Textes, sondern auch zwischen dem ersten und letzten Text des Portfolios eine sprachliche Progression erkennbar sein.

²² Zur Textform Facharbeit siehe u.a. Schindler/Rosell/Gleis (2018); Schindler (2015).

Ausgangstexte zu verarbeiten. Eine Überarbeitungsphase ist fest eingeplant (siehe hierzu detailliert Hackenbroch-Krafft/Volkwein 2011).

Im Rahmen des Projekts *Wortgewand(t)* und seines Vorgängerprojekts wurde die Kleine Hausarbeit für das fächerübergreifende Profil *Gender-Bilder* der Hauptphase (s. Kap. 3) adaptiert. Dabei wurde die Grundform aus der Eingangsphase um fachspezifische Methoden, wie bspw. die Analyse historischer Quellen oder literarischer Texte, erweitert (vgl. Decker et al. 2021: 144–165). Mittlerweile werden zudem materialgestützte Schreibaufgaben zur Bearbeitung von Fragestellungen genutzt, die in fächerübergreifenden Unterrichtsmodulen des Profils *Gender-Bilder* aufkommen.²³ Exemplarisch wird im Folgenden eine materialgestützte Schreibaufgabe vorgestellt, die in der 12.1 in einem gemeinsamen Unterrichtsmodul von zwei Kursen mit den fachlichen Schwerpunkten Literatur und Politische Bildung eingesetzt wurde. In diesem Modul wurden die politischen Ereignisse in Afghanistan nach Abzug der NATO-Truppen im August 2021 und deren Auswirkungen insbesondere auf das Leben von Frauen und Mädchen analysiert. Auf der Basis von zuvor im Unterricht bearbeitetem Material – Berichten, Interviews und Fernsehdokumentationen zur aktuellen Situation in Afghanistan, zur Geschichte des Landes und zu den Lebensbedingungen von Frauen und Mädchen sowie von Essays bzw. Briefen afghanischer Schriftsteller:innen auf der Flucht bzw. im Exil – bekamen die Kollegiat:innen in der letzten Phase des Moduls folgende materialgestützte Schreibaufgabe:

Du hast dich mithilfe verschiedener Quellen über die Geschichte Afghanistans und die Situation der Menschen dort nach dem Abzug der westlichen Truppen und der Machtübernahme durch die Taliban im August 2021 informiert. Teile nun dein Wissen mit anderen Schüler:innen und schreibe ein **Essay für unsere Schulwebsite**, in dem du dich mit den folgenden Fragen beschäftigst:

Wie hat sich die Situation der Menschen, besonders die der Mädchen und Frauen, in Afghanistan mit der Machtübernahme durch die Taliban verändert? Überwiegen Hoffnung oder Verzweiflung im Hinblick auf die Zukunft des Landes? Beziehe in deine Argumentation auch dein Wissen über die Geschichte Afghanistans ein.

Denke daran, dass sich andere Jugendliche in deinem Alter möglicherweise weder mit der Geschichte Afghanistans noch mit den aktuelleren Entwicklungen des Landes auseinandergesetzt haben.

Abb. 3: Materialgestütztes Schreiben im Profil Gender-Bilder – Aufgabe

Mit dieser Aufgabe wird die Intention verfolgt, die Erkenntnisse aus Textarbeit, Unterrichtsgesprächen und Gruppenarbeiten zusammenzuführen. Die Textsorte des Essays ermöglicht im Verhältnis zur Kleinen Hausarbeit oder zur Facharbeit einen freieren und subjektiveren Zugang zum Thema.²⁴ Auch das Essay erfordert aber die Integration von Informationen aus den zuvor rezipierten Ausgangstexten in den eigenen Argumentationsgang – eine Syntheseleistung, die charakteristisch für wissenschaftliches Schreiben ist (vgl. u.a.

²³ Auf den umfangreichen Diskurs zum materialgestützten Schreiben kann hier nicht eingegangen werden. Verwiesen werden soll beispielhaft auf die ausführliche theoretische Einordnung in der Dissertation von Lisa Schüler (2017) sowie auf die Einführung in Methoden zur Unterstützung von Schüler:innen beim materialgestützten Schreiben bei Feilke/Lehnen/Rezat/Steinmetz (2016).

²⁴ Eine Einführung in das Verfassen von Essays im Studium findet sich u.a. bei Schindler (2011: 69–84), Übungsmaterial zum Schreiben von Essays bei Richter/Fügert (2016: 106–110).

Schüler/Lehnen 2014: 225–226). Eine besondere Herausforderung der Aufgabe liegt – wie für das materialgestützte Schreiben typisch – im Umfang und in der Unterschiedlichkeit des im eigenen Text potenziell zu verarbeitenden Ausgangsmaterials. Zum Vorgehen im Schreibprozess bekommen die Kollegiat:innen daher folgende Hilfestellungen:

- Gehe beim Schreiben in folgenden Schritten vor:
1. Mache dir noch einmal klar, was ein **Essay** ist. Siehe dir dazu erneut die Arbeitsblätter aus dem Band von **Ulrike A. Richter** und **Nadja Fügert** (2016, S. 106-110) zum Thema *Wissenschaftlich arbeiten und schreiben* an, die du im Unterricht bearbeitet hast.
 2. Gehe zur **Ideen- bzw. Materialsammlung** die Texte sowie deine Notizen zu den Fernsehdokumentationen aus dem Unterricht durch. Markiere Aspekte, die du interessant bzw. wichtig findest. Vielleicht gibt es auch prägnante Aussagen, die du gerne wörtlich zitieren möchtest. Hebe sie besonders hervor, z.B. mit einer eigenen Farbe.
 3. Ordne die Inhalte, die du in deinem Essay verarbeiten möchtest, in einer **Strukturskizze**. Notiere zu den einzelnen Aspekten, in welchem Text oder in welchem Protokoll du die Informationen gefunden hast (möglichst mit Zeilenzahl).
 4. Überlege, wie du in dein Essay **einsteigen** möchtest. Gibt es einen Gedanken, ein Zitat oder ein beispielhaftes Schicksal bzw. eine Begebenheit, mit dem das Interesse deiner Leser:innen geweckt werden könnte?
 5. Entwickle im Folgenden auf der Basis deiner Strukturskizze (3.) einen **Argumentationsgang** für dein Essay. Beziehe dich in dessen Verlauf auf **mindestens drei der Materialien**, die wir im Unterricht bearbeitet haben.
 6. Nimm dir vor der Abgabe des Essays ausreichend Zeit für die **Überarbeitung**. Achte dabei insbesondere darauf,
 - dass dein Text einen „roten Faden“ hat. Du kannst dazu auf das Merkblatt zu Gliederungssignalen und Strukturwörtern zurückgreifen.³⁰
 - dass dein Text keine unnötigen Wiederholungen enthält.
 - dass du – abgesehen von allgemeinen Informationen – transparent machst, woher deine Kenntnisse zu bestimmten Ereignissen oder Schicksalen stammen (z.B. „das Beispiel aus der Dokumentation des ZDF vom (Datum) zeigt, ...“, „Wie (Autor:in) in der Süddeutschen Zeitung vom (Datum) berichtet, ...“).
 7. **Formales:** Schreibe **zwei Seiten**. Nutze als **Schrifttyp** entweder *Arial* mit der Schriftgröße 11 pt oder *Times New Roman* mit der Schriftgröße 12 pt. Setze einen **Zeilenabstand** von 1,5.
 8. Der **Abgabetermin** für dein Essay ist ...

Abb. 4: Materialgestütztes Schreiben im Profil Gender-Bilder – Hilfen und Vorgaben²⁵

Die Kollegiat:innen werden zunächst dazu angehalten, ihre Texte zu planen, indem sie sich die Charakteristika der zu schreibenden Textsorte Essay in Erinnerung rufen (1.) und dann das im Unterricht bearbeitete Material zu Afghanistan durchgehen und darin aus ihrer Perspektive relevante Passagen markieren (2.). Die so extrahierten, für den eigenen Text wichtigen inhaltlichen Aspekte werden im 3. Schritt mithilfe einer Strukturskizze geordnet.²⁶ Der Impuls in Schritt 4 soll eine Orientierung für den Einstieg in den eigenen Text geben; die zuvor angefertigte Strukturskizze soll als Hilfe bei der Entwicklung eines eigenen Argumentationsgangs genutzt werden (5.). Die Vorgabe, dass im Verlauf des Essays auf

²⁵ Fußnote 30 im Material verweist auf ein Merkblatt in Hackenbroch-Krafft/Jung-Paarmann/Obst (2007: 32).

²⁶ Die Arbeit mit Strukturskizzen kennen die Kollegiat:innen aus dem Basiskurs *Deutsch I* (vgl. Hackenbroch-Krafft/Jung-Paarmann/Obst 2007: 25–28, 42–43). Zu Hilfs- und Zwischentexten zur Verarbeitung von Textinformationen im Hinblick auf das eigene Schreiben vgl. Sturm/Weder (2018: 196–197).

mindestens drei der Ausgangsmaterialien aus der Unterrichtsreihe Bezug genommen werden muss, resultiert aus der Erfahrung, dass die Kollegiat:innen ansonsten geneigt sind, ohne Bezug auf die Ausgangstexte zu arbeiten oder weitere Texte im Internet zu recherchieren. Letzteres kostet unnötig Zeit und verhindert v.a., dass sie sich vertiefend mit dem bereits vorhandenen Material und den Ergebnissen aus dem Unterricht auseinandersetzen. In der Überarbeitungsphase (6.) sollen die Kollegiat:innen überprüfen, ob ihr Text kohärent gestaltet ist und ob sie ihre Quellen ausreichend transparent gemacht haben.

Unserer Erfahrung nach ist es wichtig, dass die Texte **im** Unterricht geschrieben werden und das Schreiben nicht, zumindest nicht ausschließlich, in die Hausaufgaben ausgelagert wird. Einerseits bleibt angesichts der hohen Präsenzstundenzahl in der Oberstufe nur wenig Zeit für das Schreiben außerhalb des Unterrichts. Andererseits kommen Fragen zum Vorgehen in der Regel im Schreibprozess auf – vom Formulieren eines Einstiegs über das Einbetten von Zitaten in den eigenen Text bis zur Angabe der Quellen an dessen Ende. Findet das Schreiben im Unterricht statt, können solche Fragen direkt geklärt werden. Wichtig ist allerdings, dass die Möglichkeit besteht, an eigenen Laptops oder Schulrechnern zu arbeiten. Die Essays sollen mit einem Textverarbeitungsprogramm geschrieben werden (7.), damit sie ohne erneutes Abschreiben überarbeitet werden können. Die erste Version des Textes kann durch Peers und/oder Lehrende beurteilt werden. Hierfür können z.B. gemeinsam im Unterricht entwickelte oder vorgegebene Kriterienraster herangezogen werden.²⁷ Auf Grundlage dieser Rückmeldung überarbeiten die Kollegiat:innen ihre Texte. Die zweite Version des Essays wird von der/dem Lehrenden beurteilt und ggf. mit einer Ziffernote bewertet.

Wie das vorgestellte Unterrichtarrangement zeigt, muss materialgestütztes Schreiben nicht auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern kann z.B. zur Beschäftigung mit aktuellen politischen Themen dienen. Die Zieltextsorten sind vielfältig, sollten unserer Ansicht nach aber unbedingt vor dem Schreiben thematisiert werden (1.). Wünschenswert ist auch, dass in der Oberstufe zunehmend wissenschaftliche Ausgangstexte verarbeitet werden und insbesondere mithilfe von Diskurs- oder Kontroversenreferaten (vgl. z.B. Decker/Siebert-Ott 2018; Schmölder-Eibinger/Akbulut/Ebner 2020) die für ein Studium zentrale „eristische Literalität“ (Feilke/Lehnen/Schüler/Steinseifer 2016: 146) bewusst angebahnt wird.

²⁷ Ein Kriterienraster zur Textsorte Essay findet sich auf der *NeSFu*-Website: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/material-faecher/faecheruebergg-unterricht/Essay-Schulwebsite-Feedbackbogen_Guschker.pdf (26.04.2024).

6 ***Diskurse mitgestalten: Philosophieunterricht als Raum für Ermächtigung***

In der Hauptphase werden keine Unterschiede gemacht zwischen Kollegiat:innen, die die Gestreckte Eingangsphase durchlaufen haben, und denen, die die reguläre Eingangsphase durchlaufen haben – weder im Kursangebot, noch bei Leistungsnachweisen, die erbracht werden müssen. Wie bereits erwähnt, haben nicht nur neuzugewanderte Kollegiat:innen Schwierigkeiten bei der Rezeption und Produktion der Textsorten der Oberstufe. Deshalb beschloss wir, den sprachsensiblen Unterricht und die Schreibförderung auf alle Kurse auszuweiten. Sprache ist aber weit mehr als nur ein Kommunikationsmittel oder eine Voraussetzung für das Abitur. Sie ist das Gewebe, das den gesellschaftlichen Diskurs durchdringt und formt. Der Diskurs besteht nicht nur aus Wörtern und Sätzen, sondern auch aus den Machtstrukturen und -mechanismen, die eine Gesellschaft prägen (vgl. Foucault 1974). Im Diskurs entsteht ein komplexes Geflecht von Normen und Werten, die als selbstverständlich akzeptiert werden und Zugehörigkeitsordnungen, Positionen und Privilegien bestimmen. Daher ist es entscheidend, dass die Kollegiat:innen Sprache nicht nur als Kommunikationswerkzeug, sondern auch als Machtinstrument verstehen, und kritisch reflektieren, wie sie soziale Realitäten mitkonstruiert.

Wie dieses Ziel in der schulischen Praxis erreicht werden kann, soll am Beispiel eines Philosophieurses der Jahrgangsstufe 12 gezeigt werden, der Teil des Profils *Menschenbilder, Weltbilder* ist. Bevor die pädagogische Leitidee des Kurses erläutert wird, muss eine organisatorische Voraussetzung des Profils erwähnt werden, die zentral für die inhaltliche Gestaltung des Kurses ist. Kollegiat:innen, die nicht sicher sind, ob sie das Abitur erreichen werden, oder deren Chancen diesbezüglich seitens der Schule als gering eingeschätzt werden, haben die Möglichkeit, nach dem 12. Jahrgang den schulischen Teil des Fachabiturs abzulegen. Dafür müssen sie allerdings die 12. Klasse mit einer bestimmten Anzahl von Fächern erfolgreich abgeschlossen haben. Nur zwei Profile bieten aufgrund ihrer Struktur die Möglichkeit dazu; *Menschenbilder, Weltbilder* ist eines davon. Viele Kollegiat:innen, die dieses Profil wählen, sind also stärker von Bildungsbenachteiligung betroffen als andere. Viele werden aufgrund ihrer Herkunft, ihrer physiognomischen Merkmale oder ihres Namens als zur hegemonialen Gesellschaft nicht dazugehörig gelesen. Der „besonders enge Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer und ethnischer Herkunft“ (Quehl 2010: 84) ist in Deutschland nach wie vor auffällig (vgl. auch El-Mafaalani 2020; Hummrich 2017). Für die Kollegiat:innen ist es wichtig zu erkennen, dass dies nicht natürlich gegeben ist. Sie müssen verstehen, dass die Realität, in der wir uns tagtäglich bewegen und die wir als normal und selbstverständlich wahrnehmen, das Produkt eines Prozesses ist, in dem eine bestimmte Art und Weise, die Welt zu verstehen, diskursiv verfestigt wird. Dabei wird ein ‚Wir‘ konstruiert, auf dessen Grundlage einige Mitglieder der Gesellschaft als ‚die Anderen‘ markiert und an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Wie ist diese imaginäre Fixierung einer Gesellschaft entstanden? Welche Machtmechanismen

haben ein bestimmtes Weltbild im Laufe der Zeit naturalisiert? – Dies sind die Fragen, denen der Kurs anhand der Geschichte der Philosophie seit dem 17. Jahrhundert nachgeht. Diese Geschichte wird anhand von philosophischen Fragen behandelt: Welche Fragen haben sich in bestimmten Momenten der Geschichte aufgetan? Was geschah, dass plötzlich neue Fragen auftauchten? Die Antworten auf diese Fragen, d.h. die verschiedenen Theorien, die in einer Epoche entstehen, bewegen sich bereits innerhalb des Rahmens, den die Fragen vorgeben. In diesem Kurs wird gezeigt, wie diese Antworten in Form von Theorien irgendwann als selbstverständlich akzeptiert und im Diskurs artikuliert werden, bis das Weltbild, das sie bestimmen, als natürlich gegeben angesehen wird. Dabei geraten die Fragen, die diese Theorien beantworteten, in Vergessenheit und es werden andere mögliche Antworten ignoriert. Der erste Schritt für die Kollegiat:innen, dies zu erkennen, ist die Entnaturalisierung der Kategorien, die Normalität konstruieren. Der zweite ist die historische Analyse dieser Kategorien, um zu verstehen, wie sie entstanden sind, auf welche Fragen sie geantwortet haben und durch welche Mechanismen sie verfestigt wurden, bis sie uns als unhinterfragbare Tatsache erschienen.

Um die zugrunde liegende pädagogische Leitidee zu verdeutlichen, wird nun exemplarisch der Einstieg in den Kurs in den ersten Unterrichtsstunden beschrieben. Zunächst wird ein konkretes Weltbild gezeigt, das als natürliche und objektive Darstellung der Welt angesehen wird: die alltägliche Weltkarte. Aufgabe der Kollegiat:innen ist es, diese so detailliert wie möglich schriftlich zu beschreiben. Indem sie in Worte fassen, was sie tagtäglich sehen und was so selbstverständlich ist, dass es bisher unsichtbar war, beginnt der Prozess der Reflexion. In einem zweiten Schritt werden die Beschreibungen im Plenum analysiert. Dabei fallen den Kollegiat:innen meistens Aspekte auf, die sie vorher nicht bemerkt hatten. Bspw. gibt es, aufgrund dessen, dass die Erde kugelförmig ist, verschiedene Möglichkeiten, sie auf einer zweidimensionalen Karte darzustellen. Die Kollegiat:innen bemerken auch, dass der Äquator, also die Linie, die die Erdkugel in zwei gleich große Hälften teilt, auf den meisten Karten nicht in der Mitte liegt, sondern, dass die Nordhälfte etwa zwei Drittel der Karte einnimmt. So wird deutlich, dass das, was objektiv erschien, in Wirklichkeit eine Entscheidung für eine der vielen möglichen Perspektiven ist, nämlich die europäische. Durch diese Aufgabe wird ein Aspekt der alltäglichen Normalität verfremdet und so sichtbar gemacht.

Als nächste Aufgabe sollen die Kollegiat:innen die Geschichte dieser Weltkarte recherchieren. Diese Recherche zeigt ihnen, dass die Karte ein zentrales Instrument für die Kolonialisierung großer Teile der Welt und die Versklavung vieler Menschen war. Die Perspektive, aus der die Karte gezeichnet wurde, ist eine von vielen möglichen; diese Darstellung ist alles andere als neutral. Die Tatsache, dass die Geschichte der Weltkarte vergessen wurde und sie deshalb als normal und objektiv angesehen wird, verstärkt den Eurozentrismus vieler Diskurse. Mit dieser Aufgabe ist ein zentrales Moment der pädagogischen Praxis erreicht: Die Kollegiat:innen beginnen sich Fragen zu stellen, auf die sie Antworten

haben wollen. Viele kommen aus Ländern, die einst von Europa kolonisiert wurden und noch heute unter den Folgen leiden. Durch diese Analyse verstehen sie nicht nur einen Aspekt der europäischen Geschichte, sondern auch die Realität in ihren Herkunftsländern. Für alle Kollegiat:innen, unabhängig von ihrer individuellen Geschichte, kann durch diese Aufgabe der Diskurs deutlich werden, der die Zugehörigkeits- und Exklusionsordnungen bestimmt, die in unserer Gesellschaft Privilegien festlegen.

Damit die Kollegiat:innen nicht in Fatalismus verfallen, darf die pädagogische Arbeit hier aber nicht enden. Es ist notwendig, Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und damit auch Möglichkeiten, den Diskurs mitzugestalten, damit gesellschaftliche Veränderung stattfinden kann. Dazu werden den Kollegiat:innen Weltkarten aus Perspektiven gezeigt, die andere Formen der Beziehungen zwischen Ländern und Menschen zeigen. Eine dieser Karten wurde 1154 von Al-Idrisi, einem muslimischen Geographen aus Al-Andalus, für den christlichen König von Sizilien gezeichnet. Das Zentrum dieser Karte ist nicht London, sondern Alexandria, das letzte kulturelle Zentrum der Antike, das bis heute die europäische Kultur bestimmt, und Jerusalem, das religiöse Zentrum der drei großen Religionen der damaligen Zeit. Im oberen Teil der Karte sind die Länder Afrikas und des Nahen Ostens dargestellt, im unteren Europa, dazwischen das Mittelmeer. Der Zweck dieser Karte war nicht Herrschaft, sondern Austausch, Handel, für den das Mittelmeer eine Brücke und keine Grenze war. Diese Karte ist alt und voller Fehler und Ungenauigkeiten. Aber das macht die Karte, die wir heute benutzen, nicht wahrer. Landkarten geben uns eine Vorstellung von der Welt und eine Möglichkeit, die Beziehungen zwischen Nationen und Kulturen zu verstehen. Wenn man sie vergleicht, stellt sich automatisch die Frage, was in der Zeit zwischen den beiden Karten passiert ist, dass sich das Weltbild so verändert hat. In dem Moment, in dem sich die Kollegiat:innen diese Frage stellen, beginnt die Beschäftigung mit dem eigentlichen Gegenstand des Unterrichts – der Geschichte der Philosophie.

Am Beispiel dieses Einstiegs werden mehrere Grundelemente dieses Philosophieunterrichts deutlich, von denen zwei im Folgenden erläutert werden. Das erste Element liegt im Verständnis von Geschichte als Instrument der Ermächtigung. Jörg van Norden (2014: 62) schlägt zwei Ziele für den Geschichtsunterricht vor, die auch für die Geschichte der Philosophie gelten sollten:

Erstens sollte Geschichtsvermittlung auf narrative Kompetenz setzen, um jede Aussage über die Vergangenheit auf die Gegenwart zu beziehen. Eine Narration, eine Geschichte, ist die sinnstiftende Verknüpfung zeitlich verschiedener Ereignisse, die Dauer und Wandel thematisieren. Zweitens rückt das lernende Subjekt in den Mittelpunkt.

Ein Philosophieunterricht, der diese Ziele verfolgt, unterscheidet sich deutlich von dem, was in den Kernlehrplänen vieler Bundesländer, hier insbesondere in Nordrhein-Westfalen, vorgeschlagen wird (vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes

Nordrhein-Westfalen 2013). Dort werden Theorien und Autor:innen nach Inhaltsfeldern und nicht nach ihrer Genese und Entwicklung geordnet. So werden die Theorien so dargestellt, als stünden sie nebeneinander, als handle es sich um verschiedene Optionen oder – wie die Kollegiat:innen sie oft interpretieren – um verschiedene Meinungen. Aus solch einer Perspektive ist sehr schwer zu erkennen, wie der Diskurs entstanden ist, der die Normalität und Selbstverständlichkeit aktueller Positionen und Zugehörigkeitsordnungen der Gesellschaft bestimmt. Ohne historische Perspektive kann der aktuell vorherrschende Diskurs kaum kritisch reflektiert, geschweige denn verändert werden. Erst die Historisierung des Diskurses erlaubt es, „die Auswirkungen dieser Naturalisierung und insbesondere das Vergessen der individuellen und kollektiven Genese einer Gegebenheit zu erkennen“ (Bourdieu 2010: 234). Dazu muss erkannt werden, inwiefern die so genannte Normalität das Produkt eines Kampfes um Macht und Interessen ist. Dies zu ignorieren bedeutet, die etablierte Ordnung zu akzeptieren und zu verfestigen. Die Auseinandersetzung mit der Entstehung sozialer Ordnung und der Konstruktion von Normalität eröffnet stattdessen Handlungsmöglichkeiten. „Einzig die historische Kritik, diese Hauptwaffe der Selbstreflexion, kann das Denken von den Zwängen befreien, deren Wirkung es unterliegt, wenn er sich routinierten Reflexen überlässt und die verdinglichten geschichtlichen Konstruktionen als Dinge behandelt“ (Bourdieu 2010: 234). So können die Kollegiat:innen Ermächtigung erlangen, indem sie den bestehenden Diskurs über Zugehörigkeit und Identität historisieren.

Das zweite Grundelement des beschriebenen Philosophieunterrichts ist die Öffnung des eurozentrischen Blickwinkels. Die Kernlehrpläne Philosophie sind auf eine bestimmte Art und Weise Philosophie zu verstehen ausgerichtet und auf die westliche Weltsicht beschränkt. Das ist aus zwei Gründen verständlich. Zum einen, weil das Ziel der Lehrpläne darin besteht, das Denken der eigenen Realität kennen zu lernen, d.h. Deutschland als Teil der westlichen Welt. Zum anderen, weil es unmöglich ist, als Philosophielehrende:r über ein derart breites Wissen zu verfügen, dass man alles lehren könnte, was in jedem anderen kulturellen Kontext zu jedem Zeitpunkt gedacht wurde. Um das mit dem Unterricht verfolgte Ziel der Ermächtigung marginalisierter Kollegiat:innen zu erreichen, ist es jedoch unerlässlich, die Geschichte des Denkens über die europäischen Grenzen hinaus zu öffnen. Der oben beschriebene Einstieg geht zwar von einem abendländischen Denken aus, zeigt aber zugleich, wie dieses Denken im Zusammenhang mit der Wirklichkeit außerhalb Europas und der sogenannten westlichen Welt entstanden ist. Die europäische Gesellschaft als „allen anderen Völkern und Kulturen überlegen“ (Said 2009: 16) zu definieren, erforderte die Konstruktion eines Bildes des Orients und Afrikas als primitiv, rückständig und wild. Die Analyse dieses Narrativs, das nicht nur Kolonialismus und Sklaverei rechtfertigte, sondern sich bis heute beispielsweise in der europäischen Asylpolitik wiederfindet, ist ein zentraler Aspekt dieses Philosophieunterrichts. Der Kurs konzentriert sich zwar auf die europäische Philosophiegeschichte, zeigt aber zugleich die Auswirkungen dieser über die Grenzen Europas hinaus auf.

Die Öffnung des Eurozentrismus und das Bewusstsein der Historizität des Diskurses als die beiden Grundelemente des Kurses ermöglichen ein kritisches Denken, das die Mechanismen aufdeckt, die die Selbstverständlichkeit des herrschenden Diskurses fixieren. Dieses kritische Denken dient der Ermächtigung der Kollegiat:innen, denn sobald sie erstens erkennen, dass der vermeintlich natürliche Diskurs nicht so sein muss, wie er ist, und zweitens, wie dieser Diskurs konstruiert wurde, ist es möglich, Wege zu seiner Veränderung zu finden. Die kritische Reflexion von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen offenbart ihre Kontingenz und damit ihre Veränderbarkeit, die Möglichkeit ihrer Verschiebung. „Die Bewegung der Verschiebung, das ‚Verschieben‘, ist eine pädagogische Praxis der Bezugnahme auf dominante Zugehörigkeitsordnungen, die diese zu schwächen sucht“ (Mecheril 2009: 192). In diesem Sinne ist ein zentrales Ziel des Kurses ein Bewusstsein für die Möglichkeit und Notwendigkeit zu schaffen, sich an der Gestaltung des Diskurses zu beteiligen, der die soziale Ordnung definiert, um sie gerechter zu machen.

Die Utopiefähigkeit der Kollegiat:innen ist ein weiteres Ziel des Kurses. In einer Zeit, in der die Zukunft so düster erscheint, in der das tägliche Leben für viele Menschen so schwierig geworden ist, ist es notwendig, jungen Menschen Instrumente an die Hand zu geben, um sich eine andere Zukunft vorstellen zu können. Eine Zukunft, die nicht nur phantasievoll, sondern vor allem möglich ist. Indem dieser Kurs den Kollegiat:innen zeigt, wie wir dahin gekommen sind, wo wir jetzt sind, und welche anderen Wege wir hätten nehmen können, kann diese Utopie erstehen. Wie Paulo Freire (1992: 43, Übersetzung der Verfasserinnen) schreibt: „Es gibt keine Veränderung ohne einen Traum, so wie es keinen Traum ohne Hoffnung gibt.“

7 Schluss

Die in Kap. 4 bis 6 vorgestellten Bereiche des Projekts *Wortgewand(t)* bewegen sich zwischen zwei Polen. Den einen Pol stellt die Vermittlung (fach-)sprachlicher Register des Deutschen dar, deren Beherrschung im monolingual deutschen Schulsystem den einzigen Weg zu einem hochqualifizierenden Schulabschluss darstellt. Da im aktuellen System der Oberstufe fast alle Leistungen über schriftliche Texte erbracht werden müssen, liegt ein Schwerpunkt von *Wortgewand(t)* in der Unterstützung des Erwerbs entsprechender Schreibkompetenzen. Unterrichtsmodelle wie das zum materialgestützten Schreiben oder zur Portfolioarbeit können Teil der Unterrichtsentwicklung zum Schreiben in der Oberstufe sein. Den anderen Pol stellt – im Sinne eines migrationspädagogischen Ansatzes – das Ziel dar, neuzugewanderte Kollegiat:innen darin zu ermächtigen, die in Kap. 6 umrissenen Differenz- und Zugehörigkeitskategorien der Gesellschaft und ihre marginale Position darin als Fremde nicht als natürlich gegeben hinzunehmen. In unserer Arbeit gehen wir davon aus, dass beide Ziele nur gemeinsam erreicht werden können. Ermächtigung kann nur aus der Zugehörigkeit zur Gesellschaft heraus stattfinden. Nimmt man den Begriff Integration

ernst, und verwendet ihn nicht als Tarnbegriff für Assimilation, fußt dieser auf dem Bewusstsein, dass Immigrant:innen in dem Moment, in dem sie in der Bundesrepublik Deutschland leben, Teil der Gesellschaft sind und als solche das Recht haben, diese mitzugestalten, indem sie an Diskursen zu Normalität und Identität teilnehmen.

In diesem Artikel wurde gezeigt, wie wir am Oberstufen-Kolleg die Freiräume nutzen, die uns an der Versuchsschule gegeben sind, um modellhaft auf dieses Ziel hinarbeiten. Auch wenn die Bedingungen von Schule zu Schule unterschiedlich sind, so dürften die grundlegenden Prinzipien, die in den vorgestellten Praktiken zum Ausdruck kommen, auch für andere Schulen interessant sein, die es sich zur Aufgabe machen möchten, die Anerkennung der Realität der Migrationsgesellschaft als Impuls für einen frischen Blick auf das Bestehende zu nutzen, um notwendige Reformen auf den Weg zu bringen. Dabei ist nicht zu verhehlen, dass die standardisierten Leistungsanforderungen der gymnasialen Oberstufe besondere Herausforderungen mit sich bringen. Das Ziel des vorgestellten Konzepts ist es, dass die Kollegiat:innen in ihrer Differenz wortgewandt sind, damit sie sich Gehör verschaffen, an der Gestaltung von Diskursen teilnehmen und sich einen Platz in der Gesellschaft aufbauen können. Dies im Blick zu behalten, ohne eine migrationspädagogische Haltung bei der Entwicklungsarbeit aufzugeben, darin besteht die große Herausforderung unserer Arbeit im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Wortgewand(t)*.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel & Birnbaum, Theresa (2016): „... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt...“. Modelle von Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal* 5, 14–17.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beese, Melanie & Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz, 37–56.
- Birnbaum, Theresa; Erichsen, Göntje; Fuchs, Isabel & Ahrenholz, Bernt (2018): Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 231–250.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Barbara Budrich.

- Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW.
- Daschner, Peter (2016): Flüchtlinge in der Schule. Was wissen wir? Was brauchen wir? Was können wir tun? *Lehren & lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg* 42: 10, 4–9.
- Decker, Lena (2022): Förderung der Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen. *leseforum.ch*. 2/2022. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/760/2022_2_de_decker.pdf (26.09.24).
- Decker, Lena; Guschker, Birgit; Hensel, Sonja & Schindler, Kirsten (2021): *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II: Fachdebatte und Praxisprojekte*. Bielefeld: wbv.
- Decker, Lena & Hensel, Sonja (2020): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu. *journal für lehrerInnenbildung* 20: 2, 34–40. <https://jlb-journal.lehrerinnenbildung.net/heft-2-2020-forschung-lehrerinnenbildung-schulpraxis> (26.09.2024).
- Decker, Lena & Siebert-Ott, Gesa (2018): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher & Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 193–218.
- Dewitz, Nora von (2022): *Basiswissen. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler*. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Universität zu Köln. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/220530_Basiswissen_Neu_Zugewanderte.pdf (23.09.2024).
- Dewitz, Nora von; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.) (2018): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dewitz, Nora von & Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, 27–40.
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2018): Deutsch in allen Fächern. In: Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 227–245.
- Domenech, Madeleine & Petersen, Inger (2018): Schriftliches Argumentieren in der Zweitsprache Deutsch im Jugendalter. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmolzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter, 108–120.

- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erichsen, Göntje (2020): Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47: 4, 392–409.
- Falkenstern, Stephanie & Ohm, Udo (2023): Widersprüche in der Beschulungspraxis neu zugewanderter Berufsschüler*innen. Rekonstruktion von Zweitsprachaneignungserfahrungen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Bielefeld: wbv, 167–200.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara & Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Westermann.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Schüler, Lisa & Steinseifer, Martin (2016): Didaktik eristischer Literalität. Zu Kontroversen schreiben und darüber sprechen. In: Bräuer, Christoph & Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 88. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 145–173.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (2012): Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1992): *Pedagogia da esperança* [Pädagogik der Hoffnung]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatjana (2016): *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. Repr. London, New York: Continuum.
- Glässing, Gabriele; Schwarz, Hans-Hermann & Volkwein, Karin (Hrsg.) (2011): *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. [2. Aufl.]. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Guschker, Birgit; Geweke, Michael; Hartner, Christina; Kirmes, Sonja; Mateo i Ferrer, Maria & Otto, Johanna (2018): Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen. In: Heinrich, Martin & Klewin, Gabriele (Hrsg.): *WE_OS-Jahrbuch*, 106–125.
https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/1110 (29.04.2024).

- Hackenbroch-Krafft, Ida; Jung-Paarmann, Helga & Obst, Gabriele (2007): *Lesen – Schreiben – Vortragen. Materialien für die Eingangsphase der Oberstufe: Sprachliche Basiskompetenzen für alle Fächer*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, Ida & Keymer, Stefan (2008): Sieben Thesen zur Entwicklung der Sprachkompetenz für die Oberstufe. In: Keuffer, Josef & Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz, 182–193.
- Hackenbroch-Krafft, Ida; Kroeger, Hans; Schwarz, Hans-Hermann & Stückrath, Jörn (1999): Anregungen zur Sprachförderung Deutsch: Wie viel Grammatik braucht der Mensch? In: Huber, Ludwig; Asdonk, Jupp; Jung-Paarmann, Helga; Kroeger, Hans & Obst, Gabriele (Hrsg.): *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Seelze: Kallmeyer, 165–174.
- Hackenbroch-Krafft, Ida & Schwarz, Hans-Hermann (2011): Sprachliche Basiskompetenzen im Fokus von Unterrichts- und Schulentwicklung. Ein Modell für die Oberstufe. In: Glässing et al. (Hrsg.): 26–32.
- Hackenbroch-Krafft, Ida & Volkwein, Karin (2011): Die Kleine Hausarbeit. Vorbereitung auf wissenschaftsorientiertes Schreiben im Basiskurs Deutsch II. In: Glässing et al. (Hrsg.): 44–57.
- Hagen, Julian (2019): *Modelle der Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen. Mit Fokus auf den Übergang in die Regelklasse*. München: GRIN Verlag.
- Huber, Ludwig (2009): Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In: Bosse, Dorit (Hrsg.): *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–124.
- Hummrich, Merle (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen: *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer.
- Klewin, Gabriele & Heinrich, Martin (2023): Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. In: Klewin, Gabriele & Heinrich, Martin (Hrsg.): *WE_OS-Jahrbuch*, 8–27.
https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/6914/6232 (27.09.2024).
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. [2., unveränderte Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 208–225.
- Massumi, Mona; Dewitz, Nora von; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

- Mecheril, Paul (2009): Verfremdungseffekte. Brecht, die Migrationsgesellschaft und ihre Kultur. In: Hornberg, Sabine; Dirim, İnci; Lang-Wojtasik, Gregor & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Beschreiben, Verstehen, Interpretieren. Methodische und methodologische Fragestellungen empirischer und theoretischer Forschung der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022): Rahmenkonzept zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung des Krieges in der Ukraine und seinen Folgen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen, aktualisierte Version 2.0; Juli 2022. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/2_0_rahmenkonzept-beschulung-neuzuwanderung_juli_2022.pdf (04.11.2024).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/186/KLP_GOSt_Philosophie.pdf (30.09.2024).
- Montanari, Elke (2017): *Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Neumann, Astrid (2011): Lernfortschritte in komplexen Arrangements – Schreibkompetenzen messen. In: Glässing et al. (Hrsg.): 166–180.
- Norden, Jörg van (2014): Frei lernt es sich am besten? Ein Forschungsbericht zur Progression narrativer Kompetenz. In: Bühl-Gramer, Charlotte; Demantowsky, Marko; John, Anke; Kenkmann, Alfons & Sauer, Michael (Hrsg.): *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*. Köln: V & R unipress.
- Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2023): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Bielefeld: wbv.
- Ohm, Vanessa & Shure, Saphira (2022): Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit. *PraxisForschungLehrer*innenbildung* 4: 3, 79–93. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5284> (29.04.2024).
- Palowski, Monika; Gold, Johanna & Klewin, Gabriele (2019): Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *Die Deutsche Schule* 111: 1, 56–65.
- Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne (2012): *Sicher! Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch. Niveau B1+*. München: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne (2014): *Sicher! Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch. Niveau B2*. München: Hueber.
- Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In: Kaplan, Ina & Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann, 11–36.

- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Petersen, Inger (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 69–79. <https://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/index.php/mehrsprachig/article/view/315> (27.09.2024).
- Plöger, Simone (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Quehl, Thomas (2010): Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Rauter, Elisa (2019): *Interlingual argumentieren: Transfer von Textprozeduren am Beispiel argumentierender Texte*. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/3559469> (24.09.2024).
- Richter, Ulrike A. & Fügert, Nadja (2016): *Wissenschaftlich arbeiten und schreiben. Wissenschaftliche Standards und Arbeitstechniken – Wissenschaftlich formulieren – Textsorten*. Stuttgart: Klett.
- Said, Edward (2009): *Orientalismus*. Berlin: Fischer Verlag.
- Schicker, Stephan & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2021): *ar/gu/men/tie/ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schindler, Kirsten (2015): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann, 249–266.
- Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Schöningh.
- Schindler, Kirsten; Rosell, Sarah & Gleis, Anne (2018): Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher & Niederdorfer, Lisa (Hrsg.) (2018): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 105–123.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed & Ebner, Christopher (2020): Sind wir allein im Universum? Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz anhand von Kontroversenreferaten zu naturwissenschaftlichen Themen im fächerübergreifenden Unterricht in mehrsprachigen Klassen. *ide 44*: 4, 115–123.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher & Niederdorfer, Lisa (Hrsg.) (2018): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann.
- Schönemann, Georgia (2020): *Bildungsgänge Berufskollegs. Stand Oktober 2020*. Hrsg. v. Stadt Bielefeld. https://berufskolleg-bielefeld.de/wp-content/uploads/2015/08/Bildungsgaenge_Berufskollegs_Stadt_Bielefeld.pdf (05.12.2023).
- Schüler, Lisa (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schüler, Lisa & Lehnen, Katrin (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 223–246.
- Schulleitungen der sechs städtischen Bielefelder Berufskollegs (Hrsg.) (o.J.): Diese Bildungsabschlüsse bieten wir an. https://berufskolleg-bielefeld.de/?page_id=8 (20.12.2023).
- Schulministerium NRW (2023): Weiterbildungskolleg. <https://www.schulministerium.nrw/weiterbildungskolleg> (20.12.2023).
- Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin & Winter, Felix (2008): *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Silva, Ana Da (2022): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis. Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* 1, 39–63. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd/article/view/7449/7484> (29.04.2024).
- Stadt Bielefeld. Bildungsbüro. Amt für Schule (o.J.): *Unterstützungsangebote für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an Berufskollegs*. <https://www.bildung-in-bielefeld.de/thema-unterstuetzungsangebote/> (05.12.2023).
- Sturm, Afra & Weder, Mirjam (2018): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Thürmann, Eike; Pertzel, Eva & Schütte, Anna Ulrike (2015): Der schlafende Riese. Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann, 17–45.
- [APO-OS] Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=166720,1 (30.09.2024).
- Volkwein, Karin (2011): Basiskompetenz Deutsch. Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In: Glässing et al. (Hrsg.): 16–25.

Wittler, Marion & Sterzik, Carmen (2011): Lernausgangslagen und Lernzuwächse. Untersuchung zur Entwicklung des Leseverstehens in der Oberstufe. In: Glässing et al. (Hrsg.): 81–196.

Zindel, Carina & Prediger, Susanne (2022). Schreiben fördern und mit Schreiben Verständnis fördern – Integrierte Ansätze zur Sprachbildung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. In Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fachübergreifend fördern. Theoretische Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Seelze: Klett Kallmeyer, 213–233.

Kurzbio:

Birgit Guschker unterrichtet Deutsch und Englisch an der Versuchsschule Oberstufen Kolleg Bielefeld. Gemeinsam mit Christina Hartner leitet sie das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Wortgewand(t)* und arbeitet hier insbesondere zur Schreibdidaktik und zur Professionalisierung von Lehrkräften. Gemeinsam mit Akteur:innen des Kompetenzteams Bielefeld entwickelte sie eine Fortbildungsreihe zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe für ein schulübergreifendes Netzwerk und zusammen mit Christina Hartner und Mitarbeiter:innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg die Website *NeSFu, Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe*.

Christina Hartner unterrichtet am Oberstufen-Kolleg Deutsch, Englisch und Deutsch als Zweitsprache. Ihr Schwerpunkt im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Wortgewand(t)*, das sie seit 2023 gemeinsam mit Birgit Guschker leitet, liegt auf der Entwicklung der Curricula für die Gestreckte Eingangsphase. Zusammen mit Birgit Guschker und Mitarbeiter:innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg entwickelt sie die Website *NeSFu, Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe*.

Dr. Maria Mateo i Ferrer unterrichtet Philosophie am Oberstufenkolleg. Sie ist Mitglied des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Wortgewand(t)*. In diesem Rahmen arbeitet sie an dem Forschungsprojekt *Philosophieunterricht als Raum für Empowerment*, das sich auf die Entwicklung von regulären Philosophiekursen konzentriert, die auf die Selbstermächtigung von Jugendlichen im Allgemeinen und von Neuzugewanderten im Besonderen durch Sprache als Instrument des kritischen Denkens abzielen.

Dr. Anne Wernicke ist Zweitspracherwerbsforscherin mit Schwerpunkt auf soziokulturelle Ansätze. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In *Wortgewand(t)* untersucht sie die Gründe für Schulabbrüche neuzugewanderter Kollegiat:innen und unterstützt Christina Hartner bei der Entwicklung der Gestreckten Eingangsphase.

Anschrift:

birgit.guschker@uni-bielefeld.de
christina.hartner@uni-bielefeld.de
maria.mateo_ferrer@uni-bielefeld.de
anne.wernicke@uni-bielefeld.de