



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 30, Nummer 1 (April 2025), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle
und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte Schü-
ler*innen

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Inger Petersen, Göntje Erichsen & Inga Christiana Eckardt

Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle und Unter- richtskonzepte für neu zugewanderte Schüler*innen. Einführung in den Themenschwerpunkt

*Inger Petersen, Göntje Erichsen &
Inga Christiana Eckardt*

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland einwandern, stehen vor der komplexen Aufgabe, sich in ein neues Schulsystem einzufinden und gleichzeitig die deutsche Sprache erwerben zu müssen. Der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen in Deutschland hat sich durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte und insbesondere im Zuge aktueller Zuwanderungsdynamiken, ausgelöst durch den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine, stark erhöht. Im Jahr 2022 gehörten fast 10 % der 15-jährigen

Petersen, Inger; Erichsen, Göntje & Eckardt, Inga Christiana (2025):
Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle und Unterrichtskonzepte
für neu zugewanderte Schüler*innen. Einführung in den Themenschwerpunkt.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 1–26.
<https://doi.org/10.48694/zif.4227>

Schüler*innen zur ersten Generation (vgl. Stanat/Schipolowski/Schneider/Weirich/Henschel/Sachse 2023), d.h. diese Schüler*innen sind nicht in Deutschland geboren und oft erst im Laufe ihrer Schulbiografie nach Deutschland migriert. Seit 2022 sind allein ca. 210.000 geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine in das Schulsystem aufgenommen worden¹.

Die Integration dieser Schüler*innen – die i.d.R. über keine oder nur geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen – in das zurzeit ohnehin angespannte deutsche Bildungssystem geht mit großen Herausforderungen einher: Das Schulbarometer 2023 (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2023) offenbart, dass mehr als die Hälfte der befragten Schulleitungen (59 %, an Grundschulen sogar 71 %) der Meinung ist, dass an ihrer Schule keine ausreichende Sprachförderung für neu zugewanderte Schüler*innen gewährleistet werden kann. Mit neu zugewanderten Schüler*innen werden an dieser Stelle alle Schüler*innen bezeichnet, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland migrieren und über keine oder nicht ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, um erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen (vgl. Massumi/von Dewitz 2015: 13, synonym dazu wird auch der Begriff Seiteneinsteiger*innen verwendet, vgl. Maak 2014). Ein typisches Merkmal der Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen ist ihre große Heterogenität in sprachlicher, herkunftsbedingter und schulbiografischer Hinsicht (vgl. Diebel/Ahrenholz 2023).

Eine wichtige Frage im Kontext der Beschulung dieser Gruppe ist, wie das Lernziel des Erwerbs basaler Sprachkenntnisse, aber auch die Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen am besten zu erreichen ist, damit die Schüler*innen möglichst schnell erfolgreich am Regelunterricht und damit an altersgemäßer formaler Bildung partizipieren können. Dabei wird oft die ebenso wichtige Frage übersehen, wie an die vielfältigen sprachlichen und fachlichen Ressourcen angeknüpft werden kann, über die die Schüler*innen bereits verfügen, so dass eine ganzheitliche, mehrsprachige Bildung gelingt (vgl. Reddick/Chopra 2021). In Deutschland reichen die Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Schüler*innen von Vorbereitungsklassen, in denen neu zugewanderte Schüler*innen vollständig separat unterrichtet werden, über teilintegrative Modelle, bei denen Schüler*innen stundenweise am Regelunterricht teilnehmen, bis hin zu direkter vollständiger Inklusion in Regelklassen (vgl. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016; Massumi/von Dewitz 2015). Dabei haben die Vorgaben in den Bundesländern jedoch unterschiedliche Verbindlichkeit (vgl. Massumi/von Dewitz 2015: 7), so dass das jeweilige Organisationsmodell und die konkrete unterrichtliche Arbeit in den Klassen von Schule zu Schule stark variiert (vgl. Fuchs 2023; für Berlin: Neumann/Haas/Müller/Maaz 2020). Auch wenn im Zuge der gestiegenen Zuwanderungszahlen seit 2015 die Forschung zur Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen in Deutschland zugenommen hat (vgl. z.B. Ahrenholz 2021; Ohm/Ricart

¹ Diese Zahlen stammen aus der KMK-Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine und beziehen sich auf September 2024, vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2024/AW_Ukraine_09-24.pdf (04.12.2024).

Brede 2023), steht die wissenschaftliche Evaluation unterschiedlicher Unterrichtsmodelle und ihrer Implementierung immer noch am Anfang. Insgesamt ist zu wenig darüber bekannt, mit welchem Erfolg hinsichtlich des Erwerbs fachlicher Kompetenzen, Kompetenzen in der deutschen Sprache, aber auch ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz sowie ihres schulischen Wohlbefindens Schüler*innen Vorbereitungs- und Regelklassen besuchen. El-Mafaalani und Massumi (2019: 18) konstatieren für Deutschland nach wie vor ein „Desiderat wissenschaftlicher Begleitforschungen zu Schul- und Unterrichtskonzepten sowie -praktiken“ für migrierte Schüler*innen. Auch in den aktuellen Stellungnahmen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission zur Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine (SWK 2022) und zur sprachlichen Bildung von neu zugewanderten Schüler*innen (SWK 2025) wird betont, dass die wissenschaftliche Befundlage und die empirische Evidenz für erfolgreiche Sprachförderung bisher unbefriedigend sind. Gleichzeitig zeigen die Stellungnahmen, dass das (bildungs-)politische und wissenschaftliche Interesse an dieser Gruppe von Schüler*innen steigt und ein Handlungsbedarf erkannt wurde.

An diese Forschungslücke möchten die folgende Einführung und die weiteren Beiträge dieses Themenheftes anknüpfen. In dem Call for Papers zu diesem ZIF-Themenschwerpunkt („Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte Schüler*innen“) haben wir dazu aufgerufen, wissenschaftliche Beiträge zum Spannungsfeld von Vorbereitungs-/Förder- und Regelunterricht sowie den zugrundeliegenden Schul- und Unterrichtskonzepten sowie -praktiken einzureichen. Bevor wir die Beiträge dieses Themenheftes vorstellen (Kap. 6), möchten wir zunächst zentrale Begrifflichkeiten klären (Kap. 2) und den bisherigen Diskurs zu den Auswirkungen unterschiedlicher Beschulungsmodelle zusammenfassen, und zwar sowohl bezogen auf Deutschland (Kap. 3) als auch auf den skandinavischen Raum (Kap. 4). Anschließend leiten wir Empfehlungen für Wissenschaft und Bildungspolitik ab (Kap. 5).

2 Inklusion und Separation – eine begriffliche Einordnung

Im Folgenden werden die titelgebenden Begriffe des vorliegenden Themenheftes – Inklusion und Separation – in Abgrenzung zu weiteren relevanten Begriffen des Themenfeldes eingeordnet. Das Thema Inklusion wird in Deutschland nach wie vor vorwiegend im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung diskutiert (vgl. Paraschou/Soremski 2022: 270). Unter einem *inklusiven Bildungssystem* wird in diesem Zusammenhang ein Bildungssystem verstanden, in dem Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden (vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemein/bildende-schulen/inklusion.html>). Migration bleibt in der Inklusionsdebatte hingegen „bislang größtenteils unbeachtet“ (vgl. Paraschou/Soremski 2022: 270). Im Fachgebiet

Deutsch als Zweitsprache wird der Begriff Inklusion mittlerweile jedoch im Hinblick auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen vermehrt diskutiert² (vgl. Daase/Starke/Dunowski/Rademacher in diesem Heft zur Genese der Diskurse um (Integration und) Inklusion in den Fachgebieten DaZ und Inklusive Pädagogik; Döll/Michalak 2023; Plöger 2023). Dieser wird dann nicht mehr verengt und nur auf Menschen mit Behinderung bezogen (vgl. Riemer 2017: 233), sondern es wird ein weiteres Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, das sich eben nicht auf eine bestimmte Gruppe bezieht. Gleichzeitig wird dafür plädiert, vulnerable oder von Marginalisierung und Exklusion bedrohte Gruppen besonders in den Blick zu nehmen und sie bedarfsgerecht zu fördern (vgl. Daase et al. in diesem Heft; Riemer 2017: 233).³

Mit Linde und Auferkorte-Michaelis (2021: 39), die zu diversitätsgerechtem Lehren und Lernen an Hochschulen forschen, kann Inklusion in einem sehr weiten Verständnis ganz grundsätzlich als „Konzept des Umgangs mit Diversität“ beschrieben werden. Was genau mit dem Begriff Inklusion gemeint ist, divergiert jedoch in der Literatur. So attestiert Dederich (2013: 65) eine „Vielgestaltigkeit und Heterogenität der Verwendungsweisen und Verwendungskontexte des Inklusionsbegriffs und der ihm zugeschriebenen Bedeutungen und Funktionen“. Wörtlich bedeutet Inklusion ‚einschließen‘ und wird im Duden (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>) mit „Mit-einbezogen-Sein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas“ definiert. Seitz/Finnern/Korff/Scheidt (2012: 9) definieren den Begriff im Kontext des Bildungswesens als „die Möglichkeit der Teilnahme von Individuen an den Operationen bzw. an der Kommunikation des Erziehungs- und Bildungssystems und an der Verteilung ihrer Leistungen in Form von Bildung und Erziehung“. Ziel ist es dabei, der Verschiedenheit dieser Individuen „im individuellen und institutionellen Umgang angemessen zu begegnen“ (Linde/Auferkorte-Michaelis 2021: 39). Der Begriff Inklusion ist eng mit dem der Teilhabe verwoben, die Plöger und Schmalenbach (2024: 63) zugleich als „Voraussetzung und Ziel von Inklusion“ verstehen. Schulische Teilhabe beschreiben sie in Anlehnung an Reinhardt und Becker (2022: 116) auf drei Ebenen: Die formale Ebene (z.B. Teilhabe am Regelunterricht), die non-formale Ebene (z.B. Teilhabe an extracurricularen Angeboten) sowie die informelle Ebene (z.B. Zugehörigkeitsgefühl zu Mitschüler*innen und Schule) (vgl. Plöger/Schmalenbach 2024: 64).

² Kremsner/Proyer 2024 weisen darauf hin, dass die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion einander nicht ablösen, sondern gleichzeitig existieren: „Das bedeutet auch, dass sich die vier Ansätze (...) tatsächlich inhaltlich voneinander unterscheiden und nicht alte Begriffe durch neue, vermeintlich ‚modernere‘ Terminologien ersetzt wurden (wie manchmal vermutet wird; besonders die Begriffe Inklusion und Integration werden fälschlicherweise immer wieder gleichgesetzt).“ (11–12)

³ Dennoch attestiert Döll (2023: 23) Vertreter*innen des Fachgebiets Deutsch mit Bezug auf Riemer (2017) „ein großes Unbehagen, ihre Disziplin als Teilgebiet der inklusiven Pädagogik zu verstehen“, was sie auf das germanistische Selbstverständnis sowie die nach wie vor bestehende Engführung auf Behinderung zurückführt. Sie kommt zu dem Schluss, dass DaZ „[a]n ein breites Inklusionsverständnis im Sinne einer differenzsensiblen Pädagogik [...] durchaus anschlussfähig“ wäre, sich jedoch „migrationspädagogisch-reflexiv und diskriminierungskritisch weiterentwickeln“ müsste.

Dem Begriff der Inklusion werden häufig Begriffe wie Exklusion oder Separation gegenübergestellt. In der Literatur zeigt sich allerdings, dass eine Begriffsbestimmung vor allem für diejenigen Begriffe formuliert wird, die als Ziele oder als Wünsche angesehen werden (ergo Inklusion oder Integration) (vgl. z.B. Linde/Auferkorte-Michaelis 2021: 39; Plöger 2023: 27), während die „Gegenstück[e]“ (Kremsner/Proyer 2024: 7) (ergo Exklusion, Separation oder Segregation) zwar genannt, aber nur selten bestimmt werden. Nachfolgend werden deshalb die Begriffe Exklusion und Separation ausgehend vom bildungswissenschaftlichen Diskurs zu inklusiver Bildung als „Formen (der Organisation) des sozialen Zusammenlebens“ (Kremsner/Proyer 2024: 11) für den Kontext der Debatte um Beschulungsmodelle erläutert und eingeordnet.

Exklusion bedeutet grundsätzlich ‚ausschließen‘: Aufgrund eines oder mehrerer Merkmale bestimmter Individuen oder Gruppen wird diesen der Zugang zu einer relevanten (Bildungs-)Institution verwehrt (vgl. Kremsner/Proyer 2024: 14). Dies betrifft vielfältige Situationen, bspw. wenn Migrant*innen aufgrund fehlender Aufenthaltstitel keine Deutschkurse besuchen dürfen, oder wenn ‚leistungsschwächere‘ Schüler*innen keinen Zugang zur Beschulung in der Sek. II erhalten (vgl. Kremsner/Proyer 2024: 14). *Separation* bedeutet grundsätzlich ‚absondern‘ oder ‚abtrennen‘. Der Begriff entstammt der Geschichte der Sonderpädagogik (Döll 2023: 12) und folgt einer „Theorie der Andersartigkeit“ (vgl. Pfeufer 2018: 9): Im Sinne der Separation bildeten sich in der Bundesrepublik Deutschland zahlreiche Schularten heraus (z.B. für Gehörlose, Menschen mit Sehbehinderung, etc.). Eine Zuteilung zu den einzelnen Schularten erfolgt(e) dabei „anhand systematisierter medizinischer Defektkategorien“, wobei im Vordergrund eindeutig die „Defizitorientierung“ stand (Pfeufer 2018: 9, vgl. auch Döll 2023: 12). Ähnlich erfolgte die Entwicklung einer separierenden Schulform für die sogenannten ‚Gastarbeiterkinder‘ in ‚Ausländerklassen‘ (Daase et al. in diesem Heft, vgl. auch Hummrich/Terstegen 2020: 17), die nicht nur aufgrund eines ihnen unterstellten sprachlichen, sondern auch kulturellen Defizits vom Regelunterricht ausgeschlossen wurden (vgl. Hummrich/Terstegen 2020: 17). Die Einrichtung separater Klassen diente als Lösungsansatz, um neu zugewanderte Schüler*innen in der Zielsprache Deutsch zu unterrichten und gleichzeitig der neu eingeführten Schulpflicht für nichtdeutsche Kinder nachzukommen. Durch ergänzenden Herkunftssprachenunterricht sollte zudem die „Rückkehrfähigkeit“ (Hummrich/Terstegen 2020: 17) aufrechterhalten werden. Es ging mit der Einrichtung separater Klassen also zunächst nicht darum, die Schüler*innen auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten (wie z.B. bei der *inkludierenden Exklusion*; s. nachfolgenden Abschnitt), sondern darum, einen weiterhin auf Homogenität und Einsprachigkeit abzielenden Regelunterricht zu ermöglichen (vgl. Diem/Radke 2018: 23). Bis heute kann dem Schulsystem im Umgang mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine „Kontinuität der Separation“ (Karakayalı/Zur Nieden/Kahveci/Groß 2017) attestiert werden.

Aus soziologischer Perspektive lassen sich grundsätzlich zwei Typen sozialer Zugehörigkeit beschreiben, die auch als Erklärungsmuster für die Entwicklung von Beschulungsmodellen herangezogen werden können: die kategoriale und die relationale Zugehörigkeit (vgl. Hirschauer 2017: 30). Demnach kann ein Mensch zu einer kategorialen Klasse gehören, „von denen sie ein *Exemplar* sind (also Element einer Menge), und sie können sozialen Gebilden (wie Gruppen, Gemeinschaften, Organisationen) angehören, von denen sie ein (*Bestand*)teil sind“ (Hirschauer 2017: 30, Hervorh. i. O.). Die kategoriale Zugehörigkeit ist demnach das Ergebnis „klassifikatorischer Subsumtion“ (Hirschauer 2017: 30), die relationale Zugehörigkeit hingegen meint einen „sozialen Nexus von Personen“ (Hirschauer 2017: 30). In Bezug auf die Entwicklung der Bildungslandschaft bedeutet dies, dass separierende Schulformen tendenziell dem kategorialen Typus zugeordnet werden können, nach welchem etwa biomedizinische Ursachenerklärungen oder Diagnosen (vgl. Morken 2015: 100) oder auch unzureichende Sprachkompetenzen in der Zielsprache als Begründung für eine separate Beschulung oder exkludierende Praktiken herangezogen werden. Der Ansatz der relationalen Zugehörigkeit nimmt hingegen tendenziell seinen Ausgangspunkt in den Beziehungen zwischen dem Menschen und der Gesellschaft (vgl. Morken 2015: 100), und verweist auf inklusive Lösungsansätze für die Beschulung jenseits kategorialer Differenzbestimmungen und auf die Entwicklung diversitätssensibler Lehr-/Lernkonzepte für heterogene Lerngruppen.

Im wissenschaftlichen Diskurs um die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen wird Inklusion häufig auf der formalen Ebene diskutiert, indem unterschiedliche Beschulungsmodelle und der Umfang der Teilnahme am bzw. der Übergang in den Regelunterricht in den Blick genommen werden (vgl. Ahrenholz et al. 2016; Massumi et al. 2015). Dass physische Anwesenheit im Regelunterricht jedoch nicht mit Inklusion gleichgesetzt werden kann, dürfte nicht überraschen. So stellt beispielsweise Massumi (2019: 378) fest, „dass die formale Bildungsinklusion auf der Organisationsebene [...] nicht automatisch zu einer Inklusion auf der Interaktionsebene im Unterricht und in die Klassengemeinschaft führt“ (s. *exkludierende Inklusion* im nachfolgenden Abschnitt). Dem Spannungsverhältnis zwischen formaler und sozialer Inklusion und Exklusion im Kontext unterschiedlicher Beschulungsmodelle wird im Folgenden mit Blick auf die Forschungslage in Deutschland nachgegangen.

3 Zwischen inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion – Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen in Deutschland

Die Effekte unterschiedlicher Beschulungsmodelle (s. Kap. 1) können auf sehr unterschiedlichen Ebenen untersucht werden. Orientiert man sich an Studien, die die Auswirkungen inklusiver Beschulung von Schüler*innen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen fokussieren, so werden beispielsweise neben Schulleistungen und Bildungswegen auch das schulische Wohlbefinden, die Motivation und die (wahrgenommene) soziale Partizipation untersucht. Hinzu kommen die Sichtweisen der Beteiligten (z.B. Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern) auf die inklusive Beschulung (vgl. Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Bezogen auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen wäre noch die Ebene des Ausbaus sprachlicher Kompetenzen zu ergänzen, und zwar nicht nur in der L2, sondern bezogen auf die gesamtsprachlichen Ressourcen.

Für Deutschland lässt sich konstatieren, dass zu der Frage, welche Auswirkungen die unterschiedlichen Beschulungsmodelle haben, sehr wenig bekannt ist und es dementsprechend auch schwierig ist, evidenzbasierte Empfehlungen für das eine oder andere Modell auszusprechen. Hinzu kommt, wie auch die SWK (2025) annimmt, dass „[d]ie erhebliche Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Lernkontexten von Kindern und Jugendlichen, die über geringe Deutschkenntnissen verfügen, [...] keine allgemeingültigen Empfehlungen zur Gestaltung sprachlicher Bildung für diese Schülergruppe zu[lässt]“ (30). In ihrer Stellungnahme beschränkt sie sich deshalb auf die Empfehlung von Kriterien für Rahmenvorgaben für die Sprachförderung. Dazu gehören die Etablierung von diagnostischen Verfahren, die Entwicklung eines zentralen Maßnahmenpakets zur sprachlichen Bildung (u.a. Rahmencurriculum) und die Qualifizierung von Lehrkräften (SWK 2025: 30–31). Wir gehen davon aus, dass der Mangel an belastbaren Empfehlungen aber nicht nur auf die tatsächlich sehr große Heterogenität der Gruppe, sondern auch auf eine große Forschungslücke zurückzuführen ist.

So wird der Diskurs bisher weniger auf der Basis empirischer Erkenntnisse, sondern eher auf einer bildungstheoretischen und damit oft auch normativen Ebene geführt. Denn die separierenden Beschulungsmodelle, in denen Kinder und Jugendliche in vorbereitenden DaZ-Klassen außerhalb des Regelunterrichts unterrichtet werden, stehen im Widerspruch zu den Prinzipien inklusiver Beschulung (vgl. Heilmann 2021; Karakayali/Heller 2022, vgl. auch Daase et al. in diesem Heft). Die separaten Vorbereitungsklassen werden dabei „vor allem über die fehlenden bzw. nicht ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache neu zugewanderter Schüler*innen legitimiert. So sollen die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, in einem geschützten Rahmen die deutsche Sprache ohne den Druck fachlicher

Inhalte lernen zu können“ (Plöger 2023: 23).⁴ Zu den tatsächlichen Effekten der in Deutschland existierenden Beschulungsmodelle bezogen auf die Ebene der Schulleistungen und Bildungswege von neu zugewanderten Schüler*innen liegt u.W. nur eine einzige komparative Studie vor: Höckel und Schilling (2022) unternehmen einen systematischen, längsschnittlichen Vergleich zwischen Kindern, die im Grundschulalter eine Vorbereitungsklasse besucht haben gegenüber Kindern, die direkt in die Regelklasse eingeschult werden. Die Zuteilung in diese zwei Beschulungsvarianten erfolgte zufällig (vgl. Höckel/Schilling 2022: 1). In der Studie wurden Daten von drei Kohorten von neu zugewanderten Kindern (n = 1299) in Hamburger Grundschulen in den Jahren 2013 bis 2019 analysiert. Es zeigt sich, dass Kinder, die eine Vorbereitungsklasse besucht haben, in Klasse 5 Leistungsnachteile in den Fächern Mathematik und Deutsch aufweisen sowie mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium besuchen. Dabei ist davon auszugehen, dass über die Messung der Leistungen im Fach Deutsch indirekt auch bildungsrelevante Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache erfasst wurden. Insofern sind die Ergebnisse ein Indiz dafür, dass sich im Grundschulalter die Direktintegration in die Regelklasse positiv auf den Sprach- und fachlichen Kompetenzerwerb auswirkt. Insgesamt bleibt jedoch offen, inwieweit die Ergebnisse auch auf ältere Schüler*innen übertragbar sind. Auch macht die Studie keine Aussagen über andere Effekte der Beschulung, z.B. das psychische Wohlbefinden. Schmiedebach und Wegner (2019) zeigen beispielsweise in einer Untersuchung von älteren Schüler*innen (Durchschnittsalter: 13 Jahre) für die affektiv-emotionale Ebene, dass sich die Emotionen von Schüler*innen in Vorbereitungsklassen und Regelklassen im Bereich Frustration, Langeweile und Sprechangst signifikant zuungunsten der Regelklasse unterscheiden.

Dass die Beschulung in der Regelklasse nicht automatisch einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung haben muss, zeigen auch Marx, Gill und Brosowski (2021) in ihrer Studie zur Entwicklung von Lesekompetenz von neu zugewanderten Schüler*innen (Klasse 7 bis 9). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich deren Lesekompetenz in den ersten zwei Jahren nach dem Übergang in die Regelklasse nur sehr langsam weiter entwickelt und schließlich sogar stagniert, und zwar lang bevor eine Annäherung an eine altersgemäße Lesekompetenz erfolgt ist.

Instead, they maintain a consistent gap behind mainstream students, regardless of whether they have been in mainstream education for only a few months or up to 7 years. Thus, whilst they are improving, they are not doing so at a rate that would indicate that they will at any time be able to close the gap on their nonimmigrant cohort. (Marx/Gill/Brosowski 2021: 830).

⁴ Für eine ausführliche Diskussion der Vor- und Nachteile von Vorbereitungsklassen vgl. Plöger 2023, Kap. 2.5.

Sie führen dies auf einen Mangel an bedarfsgerechter Sprachförderung sowohl „within and outside of mainstream classroom“ zurück (Marx et al. 2021: 830). Allerdings zeigt sich in den Daten auch, dass der Besuch einer Vorbereitungsklasse langfristig einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz hat (vgl. Marx et al. 2021: 832). Auch Lindner (in diesem Heft) weist für den Elementarbereich nach, dass ein zusätzliches Sprachförderangebot, das der Separierung zugerechnet werden kann, auf Dauer positive Effekte auf sprachproduktive Fähigkeiten und Lese- und Rechtschreibkompetenzen im Grundschulalter hat. Gegen die Vorbereitungsklassen spricht wiederum, dass sie für Schüler*innen jenseits der Grundschule tendenziell häufiger an gering qualifizierenden Schulformen eingerichtet werden (vgl. Diehm/Radtke 2018: 37; Emmerich/Homel/Jording/Massumi 2020: 136). So ist z.B. auch das SPRINT-Förderprogramm in Bayern, das sich an migrierte Schüler*innen richtet und dessen Auswahlkriterien und verschiedene Umsetzungsvarianten Michalak und Ulrich in diesem Heft vorstellen, an Realschulen (und nicht Gymnasien) verortet. Damit führen Vorbereitungsklassen oder andere separierende Beschulungsformen dazu, dass neu zugewanderte Familien ungeachtet des schulischen Potenzials ihrer Kinder nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf den Bildungsweg haben (vgl. Will/Becker/Winkler 2022).

Wirft man einen Blick auf die bis dato vorliegenden qualitativen Studien, in denen die Perspektive der betroffenen Schüler*innen rekonstruiert wird, so kann man festhalten, dass „je nach individuellen Gegebenheiten einer Einzelschule jedes schulorganisatorische Modell seine Berechtigung haben kann und die Modelle keinen Hinweis auf die Qualität des Unterrichts beziehungsweise der Sprachförderung sowie der sozialen Einbindung geben“ (El-Mafaalani/Massumi 2019: 16). Die Untersuchungen von Maak (2014) und Massumi (2019) zeigen beispielsweise, dass der Regelklassenunterricht häufig nicht auf die Anwesenheit von neu zugewanderten Schüler*innen ausgerichtet ist. In Massumis (2019) Interviewstudie mit 21 neu zugewanderten Schüler*innen aus dem Bereich der Sekundarstufe I und II berichten diese, dass die Lehrkräfte der Regelklasse wenig Verständnis für die erschwerten Bedingungen haben, denen sie in der Regelklasse ausgesetzt sind. Sie machen Erfahrungen der Exklusion in der schulischen Inklusion. Ähnlich zeigen auch Klauen und Massumi bezogen auf neu zugewanderten Schüler*innen an berufsbildenden Schulen (in diesem Heft) auf, wie strukturelle Unzulänglichkeiten des Fachunterrichts negative Auswirkungen auf deren Bildungsprozesse haben.

Massumi weist deshalb auf das Potenzial „inkludierender Exklusion“ hin, also die „Herstellung paralleler Systeme in Form von ausdifferenzierten Sonderwegen, die sich an den Bedürfnissen migrierter Schüler*innen orientieren“ (Massumi 2019: 382). Allerdings kann der Begriff der *inkludierenden* Exklusion nicht verschleiern, dass es sich dennoch um Exklusion handelt (vgl. auch Tajic/Bunar 2023: 291) und dass mit solchen „Sonderwegen“ immer auch ein *Othering* (Dirim 2016) einhergeht. Denn durch die Beschulung außerhalb

der Regelklasse werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen als relativ homogene Gruppe konstruiert, die sich deutlich von der Gruppe der anderen, ‚normalen‘ Regelklassenschüler*innen unterscheiden. Beispielfhaft sei hier der Fall einer Schülerin aufgeführt, den Rosen und tom Dieck (2022) im Rahmen einer ethnografischen Studie analysieren. Die Schülerin wird im Rahmen eines teilintegrativen Modells an einem Gymnasium in einer Regelklasse beschult, erhält aber täglich zwei bis vier Stunden additiven Unterricht in einer DaZ-Klasse. Die Schülerin mit dem Namen Bitah äußert gegenüber ihrer DaZ-Lehrerin, dass sie lieber einen in ihrer Regelklasse angesetzten Mathetest mitschreiben will, als einen Ausflug mit ihrer DaZ-Klasse zu unternehmen. Die Lehrerin zweifelt diese Präferenz mit der Äußerung an, dass die Schülerin ja sowieso nicht richtig an Klassenarbeiten teilnehme und keine Note bekomme⁵ (Rosen/tom Dieck 2022: 222). „With this statement, the language support teacher asks Bitah to consider the fact that her participation in tests differs in one central aspect from that of the regular students: Bitah is not held to standard performance expectations, which is framed by the teacher as a temporally persistent (‘never’) deviation from the norm (‘never really’)” (Rosen/tom Dieck 2022: 223). Die Lehrerin stellt somit die Selbstpositionierung der Schülerin als Regelklassenschülerin und ihren Inklusionsstatus in Frage, was wiederum das Zugehörigkeitsgefühl und die Motivation der Schülerin negativ beeinflussen kann. Auch wenn ein additives Förderangebot in DaZ grundsätzlich sinnvoll sein kann, sollten die möglichen negativen Effekte von solchen separierenden Maßnahmen unbedingt von den beteiligten Pädagog*innen reflektiert werden.

Plöger (2023) zeigt in ihrer ethnografischen Studie, in der sie über zwei Jahre Daten an einer Hamburger Stadtteilschule (Sek. I) erhoben und insbesondere drei Fokusschüler*innen näher in den Blick genommen hat, wie diese Schüler*innen im Rahmen eines integrativen Beschulungskonzeptes (Beschulung in Regelklasse plus tägliche additive Förderung) sowohl inkludiert als auch exkludiert werden. Dabei bezieht sich die Frage nach Inklusion und Exklusion nicht nur darauf, ob die Beschulung innerhalb oder außerhalb der Regelklasse erfolgt, sondern auch darauf, inwieweit die Schüler*innen in der Regelklasse tatsächlich inkludiert, also als Teil der Klassengemeinschaft adressiert werden und am Unterrichtsgeschehen teilhaben können. Dies ist z.B. nicht der Fall, wenn sie an anderen Lernzielen als der Rest der Klasse arbeiten. Analog zur „inkludierenden Exklusion“ in der Vorbereitungsklasse (Massumi 2019) kann man hier von „exkludierender Inklusion“ in der Regelklasse sprechen. Die tatsächliche Inklusion in der Regelklasse hängt dabei zwar auch von den Deutschkenntnissen der Schüler*innen ab, aber genauso von ihrer Eigeninitiative, z.B. beim Einfordern von Hilfe sowie von den Ressourcen, Kapazitäten und dem Engage-

⁵ Das Zitat der Lehrerin im Original lautet: „Do you want to stay at school? It is up to you; you never really take part in exams anyway. [...] Think about it, you won’t get a mark anyway” (Rosen/tom Dieck 2022: 222).

ment der einzelnen Lehrkräfte (vgl. Plöger 2023: 290). Dennoch bewertet Plöger die Beschulung innerhalb des integrativen Konzeptes, in dem DaZ- und Regelunterricht sinnvoll aufeinander abgestimmt sind, insgesamt als positiv.

4 Ein Blick nach Skandinavien

Skandinavien hat eine lange Tradition im Bereich des inklusiven Schulwesens (vgl. Telhaug/Mediås/Aasen 2006) und gleichzeitig findet auch in unterschiedlichem Maß Zuwanderung statt. Bei der Vorbereitung dieses Themenheftes hat uns deshalb interessiert, wie Inklusion und Exklusion bzw. Separation mit Bezug auf neu zugewanderte Schüler*innen im skandinavischen Raum diskutiert und untersucht werden. Dafür haben wir im Rahmen einer explorativen Recherche aktuelle Publikationen aus Dänemark, Norwegen und Schweden ausgewertet. In den drei Ländern werden – anders als in Deutschland – i.d.R. alle Schüler*innen in den ersten 9 bzw. 10 Jahren gemeinsam beschult, ohne äußere Differenzierung. Neu zugewanderte Schüler*innen können jedoch auch in Vorbereitungsklassen unterrichtet werden (vgl. Fandrem/Jahnsen/Nergaard/Tveitereid 2024; Helakorpi/Dovemark/Rasmussen/Holm 2024; Tajic/Bunar 2023). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion bezogen auf neu zugewanderte Schüler*innen beschäftigt die Wissenschaftler*innen in den drei ausgewählten Ländern ebenso, was sich u.a. daran zeigt, dass die Termini *Inclusion* und *Exclusion* häufig in den Titeln der Publikationen auftauchen. Während in Deutschland v.a., wie auch in diesem Themenheft, die Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Schüler*innen (integrativ, teilintegrativ, parallel) diskutiert und gegeneinander abgewogen und neu zugewanderte Schüler*innen im Rahmen von inklusiver Bildung als eine Art ‚Sonderfall‘ behandelt werden, laufen in Skandinavien schon länger alle Modelle unter dem Begriff der Inklusion und es wird v.a. deren unterschiedliche Ausgestaltung und Begründungsrahmen diskutiert.

Am Beispiel von Schweden soll kurz aufgezeigt werden, wie sich die Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen dort im Vergleich zu Deutschland unterscheidet. Insgesamt kann die schwedische Gesetzgebung für diese Gruppe und eine Vielzahl von ergriffenen Maßnahmen im internationalen Vergleich als fortschrittlich und größtenteils im Einklang mit forschungsbasierten Empfehlungen angesehen werden (vgl. Crul/Lelie/Biner/Bunar/Keskiner/Kokkali/Schneider/Shuayb 2019). Schon allein hinsichtlich des Verständnisses der Zielgruppe gibt es im Vergleich zu Deutschland Unterschiede: Neu Zugewanderte gelten per Definition im Gesetz (Skollag 2010: 3. Kap, 12 a §) nach vier Jahren nicht mehr als neu zugewandert. In den ersten zwei Monaten nach ihrer Ankunft muss verpflichtend eine Diagnostik stattfinden, bei der die bisherigen Schulerfahrungen sowie fachliche und sprachliche Kompetenzen erfasst werden (vgl. Linnemann 2020). Grundsätzlich werden migrierte Schüler*innen in Schweden entweder direkt oder nach kurzer Zeit in einer Vorbereitungsklasse (*föberedelseklass*) im Regelsystem beschult, wobei sie von Beginn an

verpflichtend stundenweise am Regelunterricht teilnehmen (vgl. Skollag 2010: 3. Kap, 12 f §) und ihnen bei Bedarf eine mehrsprachige Klassenassistenz (*Studiehandledning på modersmålet*) in ihrer Erst- oder stärksten Schulsprache (vgl. Skollag 2010: 3. Kap, 12 i §) sowie Herkunftssprachenunterricht (vgl. Skollag 2010: 10. Kap, 4 §) zusteht. Darüber hinaus existiert in Schweden das Schulfach Schwedisch als Zweitsprache (vgl. Skollag 2010: 10. Kap, 4 §). Dieses läuft parallel zum Schwedischunterricht, folgt demselben Curriculum und zählt gleichwertig für den Schulabschluss (vgl. Vogel/Dittmer 2020: 6). Schüler*innen, die erst relativ spät im Laufe ihrer Schullaufbahn zuwandern, besuchen häufig ein sog. *Language Introduction Program* (LIP). Dieses Programm ist speziell für neu zugewanderte Schüler*innen konzipiert, die weniger als vier Jahre im schwedischen Schulsystem verbracht, keine ausreichenden Noten für den Übergang an weiterführende Schulen nach der Grundschule, die in Schweden bis zur neunten Klasse geht, haben und nicht über ausreichende Kenntnisse der schwedischen Sprache verfügen (vgl. Bunar/Juvonen 2022: 988). Das LIP ist somit eine separierende Beschulungsform, die die Schüler*innen zum Übergang in Regelklassen der Oberstufe befähigen soll; alternativ bleibt ihnen nur die Erwachsenenbildung.

Bei der Auswertung der Recherche war auffällig, dass es sich bei der Mehrzahl der Studien um qualitative Studien handelt, bei denen ethnografische Methoden und Interviews zum Einsatz kommen und die Perspektiven der unterschiedlichen Akteur*innen rekonstruiert werden. Wir möchten diese Studien im Folgenden zusammenfassend vorstellen. Zunächst werden Forschungsergebnisse zu den Perspektiven von Lehrkräften und Schulleitungen aus Dänemark, Schweden und Norwegen auf die Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen skizziert; darauffolgend die Sichtweisen der neu zugewanderten Schüler*innen selbst.

4.1 Die Perspektive von Lehrkräften und Schulleitungen

Schulleitungen und Lehrkräfte sowie ihre Haltung zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen können einen großen Einfluss auf die Rahmenbedingungen und die Unterrichtsqualität haben; sie sind deshalb eine interessante Untersuchungsgruppe. Tajic & Bunar (2023) haben eine einjährige ethnografische Feldforschung an zwei Schulen in Schweden durchgeführt und in diesem Kontext auch 30 Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen geführt. In der einen Schule nehmen die neu zugewanderten Schüler*innen direkt am Regelunterricht teil, in der anderen Schule werden sie zunächst in einer Vorbereitungsklasse unterrichtet. An beiden Schulen begründen die Lehrkräfte die jeweiligen schulorganisatorischen Modelle mit denselben Argumenten, nämlich mit dem Recht auf inklusive Bildung und Lernerfolg. Tajic und Bunar (2023) sprechen dabei von einer „inclusion formula“, die das jeweilige Beschulungsmodell legitimiert (Tajic/Bunar 2023: 299):

Teachers and school administrators are allowed to include or leave out of their model whatever they deem necessary, obsolete, expensive or unrealistic and still fitting under the umbrella of inclusion. Sometimes it works, sometimes it does not, and both schools ‘get it right’ and ‘wrong’ in some aspects. (Tajic/Bunar 2023: 288)

In der Publikation von Enemark (2024) werden die in Dänemark vorherrschenden Beschulungsoptionen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, nämlich – ähnlich wie in der Studie oben – *reception class approach* und *direct enrollment approach* als „dilemma of choosing between mainstream schooling and special provisions“ (Enemark 2024: 97) bezeichnet und untersucht, wie in einer bestimmten Kommune (Aalborg) eine Art „dritter Weg“ gestaltet wird. Neu zugewanderte Schüler*innen werden als *Basislernende* eingeordnet. Sie erhalten dadurch Anspruch auf den Besuch einer Basisklasse mit Dänisch als Zweitsprache-Unterricht für 3 bis 6 Monate. Danach werden sie in eine Regelklasse integriert (vgl. Skiveren/Enemark/Hummelose 2024: 30–31). Enemarks (2024) Untersuchung fokussiert die Sichtweisen der Lehrkräfte auf dieses Modell. Dazu werden an 19 Tagen Beobachtungen und zehn Interviews mit Lehrkräften (Dänisch als Zweitsprache sowie Fachlehrkräfte) in zwei Schulen in Aalborg durchgeführt. Von den Dänisch als Zweitsprache-Lehrkräften wird der sechsmonatige Basisunterricht als angemessen angesehen, um Grundkenntnisse im Dänischen zu erwerben sowie Schule und Gesellschaft kennenzulernen. Eine längere Zeit in einer separaten Klasse erhöhe aber die Gefahr der Entwicklung einer „counterculture“, durch die eine soziale Segregation der neu zugewanderten Schüler*innen drohe (Enemark 2024: 93). Der Erwerb der dänischen Bildungssprache wird von den Lehrkräften als langwierig angesehen und sollte deshalb schwerpunktmäßig in der Regelklasse erfolgen. In der Regelklasse unterstützen die Fachlehrkräfte die soziale Teilhabe der neu zugewanderten Schüler*innen durch die Verwendung von Englisch als Mittlersprache, durch Übersetzungstechnologien, differenzierende Lehrmaterialien und durch die Einbindung der Klassenkamerad*innen (Enemark 2024: 95). Die Fachlehrkräfte argumentieren mit sozialen Faktoren wie Zusammenhalt, Zugehörigkeit und der ‚sozialen Mischung‘ in der Klasse, um den Erfolg der Lernenden in der Regelklasse zu sichern (vgl. Enemark 2024: 97). Insgesamt schreiben die Fachlehrkräfte der „social submersion“ in der Regelklasse eine größere Wichtigkeit zu als der „submersion into the language environment“ (Enemark 2024: 97), die im Dänisch als Zweitsprache-Unterricht der Basisklasse erfolgt. Die Dänisch als Zweitsprache-Lehrkräfte legen ihren Fokus hingegen auf die Sprachkompetenzen der Schüler*innen und lassen Fragen der sozialen Zugehörigkeit außen vor. Sie streben aber eine enge Kooperation mit den Regelklassen-Lehrkräften an, um den Bedürfnissen der Schüler*innen zu begegnen (Enemark 2024: 97).

Bunar und Juvonen (2022) legen in ihrer Studie den Fokus auf Schulleitungen von Schulen mit *Language Introduction Programs* (LIP; siehe oben). Mithilfe einer kritischen Diskursanalyse von Interviews untersuchen sie die Beziehungen zwischen politischen Vorgaben und Praktiken ihrer Umsetzung durch Schulleitungen. Anhand ihrer Analyse können

sie zeigen, dass und mit welchen diskursiven Konstruktionen Schulleitungen Schüler*innen den Zugang zum Regelsystem verwehren und inwiefern die Schüler*innen selbst im Hinblick auf Übergangentscheidungen handlungsunfähig gemacht werden. Es offenbart sich ein Spannungsverhältnis hinsichtlich des großen Handlungsspielraums von Schulleitungen: Dieser bietet einerseits Flexibilität und die Möglichkeit eines individuellen Vorgehens, birgt jedoch andererseits die Gefahr, Schüler*innen bis zu vier Jahre (bis sie nicht mehr als neu zugewandert gelten) in separierenden Klassen zu belassen und ihnen damit letzten Endes Inklusion zu verwehren: „Instead of pushing for a quick ‘reintegration’ of students in mainstream programs, the school leaders in charge of LIP are displaying a different strategy: wait, delay, do not rush, one more semester, one more year“ (Bunar/Juvonen 2022: 1001). Die Studie arbeitet damit die machtvolle Rolle heraus, die Schulleitungen bei der Umsetzung von Beschulungsvorgaben einnehmen können.

Insgesamt zeigen die in diesem Abschnitt referierten Studien, dass Schulleitungen und Lehrkräfte sowohl separierende als auch inkludierende Unterrichtsformen als legitim ansehen und dafür jeweils unterschiedliche Gründe anführen, die unterschiedlich gewichtet werden (z.B. soziale Teilhabe vs. Spracherwerb).

4.2 Die Perspektive der Schüler*innen

Für die Einschätzung unterschiedlicher Beschulungsmodelle erscheint es zentral, zu erfassen, welche Erfahrungen die neu zugewanderten Schüler*innen in diesen machen und wie sie den Unterricht erleben und deuten. Grundsätzlich fällt auf, dass die Perspektive der Schüler*innen in Skandinavien in einem großen Umfang Berücksichtigung in der Forschung findet. Aus Schweden liegen einige Studien vor, die sich mit der Beschulung von älteren migrierten Jugendlichen befassen. Fejes und Dahlstedt (2020) analysieren eine große Anzahl von Interviews mit Schüler*innen (n=74; 16–19 Jahre alt), Lehrkräften (n=27) und Schulleitungen (n=6) an fünf unterschiedlichen weiterführenden Schulen. Sie gehen der Frage nach, inwiefern die *Language Introduction Programs* (LIP) (s. Kap. 4) inkludierend und/oder exkludierend wirken. Die Autor*innen führen eine Analyse auf Basis der Dimensionen Rechte und Pflichten, Partizipation und Zugehörigkeit (*rights and responsibilities, participation and belonging*) durch. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die befragten Schüler*innen ihre Beschulungssituation grundsätzlich als positiv beurteilen. Zudem können sie zeigen, wie den Schüler*innen einerseits das Recht auf Bildung gewährt wird, sie andererseits jedoch nicht immer die notwendigen Mittel haben, um dieses Recht tatsächlich wahrzunehmen, was die Autor*innen u.a. auf eine prekäre und von Stress geprägte Lebenssituation zurückführen. Es zeigt sich, dass die Frage nach Inklusion und Exklusion kein Entweder-oder ist, sondern die Schüler*innen gleichzeitig sowohl inkludiert als auch exkludiert werden. So werden LIP-Klassen beispielsweise in Schulgebäuden entweder abgeschieden oder zentral platziert. Ein weiteres Indiz ist das Einladen bzw. Nicht-Einladen der Schüler*innen zu Schulveranstaltungen. Bomström Aho (2018) rekonstruiert

anhand von narrativen Interviews mit 22 Schüler*innen (16–19 Jahre alt) deren Erfahrungen als Lernende in einem LIP aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. Sie identifiziert in den Interviews drei Hauptthemen: 1. Die schwedische Sprache als Hindernis und als Ziel, 2. die Identitäten der Schüler*innen im Wandel und 3. die Sprachförderung als Zwischenraum zwischen den mitgebrachten Schul- und z.T. Arbeitserfahrungen der Schüler*innen und ihren Vorstellungen über ihre Zukunft im Hinblick auf Schule, Studium und Arbeitsleben. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen den Erwerb von Schwedisch als Zweitsprache als Schlüssel zu Inklusion und Teilhabe wahrnehmen: Die Sprache bzw. der wahrgenommene Mangel an Sprachkenntnissen im Schwedischen bestimmt auch die Möglichkeiten der Schüler*innen, sich Wissen anzueignen, und wirkt sich somit auf ihre Existenz in der Schule und ihren schulischen Werdegang aus. Die Interviewstudie von Hagström (2018) mit 45 migrierten Jugendlichen (16–20 Jahre alt) zu der Frage, wie die Schüler*innen den Unterricht und die erlebten Möglichkeiten im Hinblick auf ihre ‚Mobilität‘ im Bildungssystem beschreiben, offenbart eine kritischere Einschätzung des LIP: Die Autorin zeigt, dass Schüler*innen bis zu sechs Jahre in separierenden Modellen beschult werden: Zwei Jahre in der *grundskolan* (1. bis 9. Klasse) und weitere vier Jahre in einem LIP (das ist gesetzlich möglich, wenn sie beim Schulwechsel noch als neu zugewandert gelten). Die Schüler*innen berichten damit einhergehend von Gefühlen „of being stuck, having to repeat and not going foreward or upward“ (Hagström 2018: 197).

Im norwegischen Kontext führt Hilt (2017) im Rahmen einer ethnografischen Studie u.a. Interviews mit 12 neu zugewanderten jugendlichen Schüler*innen an zwei weiterführenden Schulen. Die befragten Schüler*innen besuchen Vorbereitungsklassen unterschiedlicher Niveaustufen (*advanced*, *intermediate* und *basic*). Die Autorin kann anhand ihrer Analyse, die sich an Luhmanns Systemtheorie orientiert, verschiedene Konstellationen von Inklusion und Exklusion für neu zugewanderte Schüler*innen im Bildungssystem aufzeigen. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Vorbereitungsklassen an den untersuchten Schulen als Inklusionsbarrieren wirken – insbesondere gegenüber denjenigen Schüler*innen, die auf der unteren Stufe der Leistungshierarchie der Schule eingestuft sind (*basic*). Dies zeigt sich daran, dass diese Schüler*innen nicht nur von der Regelklasse, sondern auch von den Vorbereitungsklassen der höheren Niveaustufen (*advanced*, *intermediate*) ausgeschlossen sind. Einige von ihnen verbleiben nach Ende des Schuljahres auf der unteren Stufe (*basic*) und wiederholen denselben Inhalt ein weiteres Jahr lang.

Fandrem, Jahnsen, Nergaard und Tveitereid (2024) präsentieren eine Interviewstudie mit sechs neu zugewanderten Schüler*innen (Aufenthaltsdauer zwei bis vier Jahre, 15–17 Jahre alt) aus sechs Regelklassen aus unterschiedlichen Regionen Norwegens, die alle zuvor eine Vorbereitungsklasse besucht haben. Zusätzlich liegen Interviews mit sechs (nicht zugewanderten) Mitschüler*innen und sechs Lehrkräften vor. Es werden insbesondere die Erfahrungen der Schüler*innen in Vorbereitungsklassen und mit additivem Norwegisch als

Zweitsprache-Unterricht nach dem Übergang in die Regelklasse fokussiert. Inhaltsanalytisch werden vier unterschiedliche, sich z.T. widersprechende Themen aus den Interviews herausgearbeitet: Vorbereitungsklassen werden zum einen als Schutzraum und gute Basis für das Sprachenlernen beschrieben, zum anderen aber auch als chaotische Lernräume, die das Sprachenlernen nicht unterstützen. Ähnlich ambivalent erfolgt die Beurteilung der Regelklassen: Sie sind für die Schüler*innen einerseits der wichtigste Ort für das Sprachenlernen und für Inklusion und andererseits ein Auslöser von Stress.

Die vorgestellten Ergebnisse zur Perspektive der Schüler*innen auf die unterschiedlichen Beschulungsformen zeigen – ähnlich wie bereits bezüglich der Sichtweisen der Lehrkräfte und Schulleitungen herausgearbeitet wurde –, dass keine Beschulungsform eindeutig präferiert wird und dass sowohl separierende als auch integrierende Beschulungsformen zu inkludierenden und exkludierenden Praktiken führen können.

5 Fazit und Empfehlungen

Der vorangegangene Überblick zu Forschung aus Deutschland und Skandinavien über Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Schüler*innen macht nochmals deutlich, dass die Frage nach der ‚besseren‘ Beschulungsform nicht eindeutig zu beantworten ist. Allein die Studie von Höckel und Schilling (2022), die die Effekte von Vorbereitungsunterricht für Grundschüler*innen untersucht, kommt zu dem klaren Ergebnis, dass Kinder hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs und Bildungserfolgs von der Direktintegration in die Regelklasse profitieren. Allerdings merkt die SWK (2025) an, dass „es auch in der Grundschule häufig einer möglichst mehrmals wöchentlichen additiven Förderung bedarf“ (SWK 2025: 19).

Fasst man die Studien zusammen, die sich mit den Perspektiven von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen beschäftigen, so haben sowohl separierende als auch (zumindest formal) inkludierende Formen ihre Berechtigung und bringen Vor- und Nachteile mit sich. Viel wichtiger als die Frage, ob die Schüler*innen von Beginn physisch am Regelunterricht teilnehmen oder nicht, erscheint dabei das Verständnis von Inklusion, das jeweils umgesetzt bzw. nicht umgesetzt wird, und damit auch die Haltung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Deshalb halten wir es bezogen auf den Diskurs in Deutschland für dringend notwendig, die Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen viel stärker auch im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem zu diskutieren (vgl. Daase et al. in diesem Heft). Das Fach Deutsch als Zweitsprache muss sich dabei auch noch selbstkritischer mit seinen eigenen Vorannahmen auseinandersetzen, denn DaZ-Unterricht ist im schulischen Kontext in der Regel eine Unterrichtsform, die separiert. Insgesamt wird der Umgang mit neu zugewanderten Schüler*innen in unserem Bildungssystem noch zu stark unter einem kategorialen Ansatz (s. Kap. 2) diskutiert: Der Fokus liegt auf den individuellen sprachlichen ‚Defiziten‘ der Schüler*innen, die z.B. in Vorbereitungsklassen ‚behoben‘ werden müssen. Nicht zuletzt führt dieser Ansatz auch dazu, dass auf das vermehrte Engagement einzelner

Lehrkräfte gesetzt wird, die die unmögliche Aufgabe haben, die Schüler*innen in kürzester Zeit ‚fit‘ für den Regelunterricht zu machen, anstatt auf Änderungen im System. Ein relationaler Ansatz würde helfen, den Fokus stärker auf die Notwendigkeit der Veränderung von schulischen Strukturen und pädagogischen Haltungen zu legen anstatt auf die Einteilung in feste Gruppen. Wünschenswert wäre ein Höchstmaß an Inklusion in den exkludierenden Formen (z.B. durch räumliche Integration im Schulgebäude, Teilhabe an Schulveranstaltungen, Teilintegration, einen möglichst frühen Wechsel in die Regelklasse...) und ein Minimum an Exklusion in der Inklusion (z.B. durch ein wertschätzendes Klassenklima, eine positive Fehlerkultur, kooperative Lernformen, differenzierte Hilfen, technische Hilfsmittel für Sprachmittlung...).

Der Überblick hat darüber hinaus gezeigt, dass es an Forschung auf unterschiedlichen Ebenen fehlt. Bisher überwiegen in Deutschland, aber auch in Skandinavien, Studien zu den Einstellungen und Erfahrungen mit unterschiedlichen Beschulungsformen. Auch wenn die Sichtweisen der Beteiligten sehr wichtig sind, so fehlt es an belastbaren Daten zur sprachlichen und fachlichen Entwicklung und zu den Bildungswegen der Schüler*innen. Die Entwicklung eines Indikators für geringe Deutschkenntnisse, den die SWK (2025) in ihrer Stellungnahme fordert, und somit die systematische Erfassung der Sprachkompetenzen von neu zugewanderten Schüler*innen im Rahmen des nationalen Bildungsmonitoring hätte langfristig sicherlich auch einen positiven Effekt auf die empirische Basis für die Untersuchung unterschiedlicher Beschulungsmodelle und Fördermaßnahmen. Zuletzt möchten wir uns den Empfehlungen der SWK (2025) anschließen, die die Bedeutung der Lehrkräftequalifizierung sowohl für DaZ-Unterricht als auch sprachsensiblen Fachunterricht hervorheben sowie die Entwicklung eines zentralen Rahmencurriculums für Vorbereitungsklassen und wissenschaftlich fundierter Diagnoseinstrumente für die Lernausgangs- und Lernentwicklungsdiagnostik von neu zugewanderten Schüler*innen fordern. All diese Maßnahmen können dazu beitragen, den Unterricht mit neu zugewanderte Schüler*innen, egal in welcher Organisationsform, entscheidend zu verbessern und inklusiver zu gestalten.

6 Die Beiträge dieses Themenschwerpunktes

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache der Begriff der Inklusion bisher nur zögerlich im Hinblick auf die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen verwendet und diskutiert wird. Nicht zuletzt möchten wir mit diesem Themenheft eine breitere Diskussion dazu anregen. Diesen Impuls haben **Andrea Daase, Anja Starke, Eliška Dunowski & Katharina Rademacher** aufgenommen, die mit ihrem programmatischen Beitrag zum Thema Separation und Inklusion in Bezug auf neu zugewanderte Schüler*innen das Themenheft eröffnen. Sie legen dabei

ein breites Inklusionsverständnis zugrunde und widmen sich dem Thema aus interdisziplinärer Perspektive, indem sie die Arbeitsbereiche Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache zusammenbringen. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu den schulorganisatorischen Anforderungen, didaktischen Prinzipien und Konsequenzen für die Lehramtsausbildung in einem sprachlich inklusiven Schulsystem in der Migrationsgesellschaft.

Jessica Lindner fokussiert in ihrem Beitrag die jüngsten Kinder in unserem Bildungssystem. Die Autorin beleuchtet Zusammenhänge zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzen bei Grundschulkindern sowie die Effekte eines additiven Sprachförderangebots im Elementarbereich. Im Mittelpunkt stehen die sprachproduktiven Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern (n=30) vom letzten Kindergartenjahr bis zum Ende der Grundschulzeit im Vergleich zu den restlichen Kindern der Einschulungskohorte (n=182). Eine Besonderheit ihrer Studie ist das längsschnittliche Studiendesign mit drei Testzeitpunkten: vor Schulbeginn sowie am Ende der ersten und vierten Jahrgangsstufe. Es zeigt sich, dass sich die Mittelwerte zwischen den beiden Subgruppen sowohl im ersten als auch im vierten Schuljahr signifikant unterscheiden, z.T. auch zugunsten der neu zugewanderten Kinder. Da ein Teil der neu zugewanderten Kinder vor Schulbeginn für 1,5 Jahre an einem Sprachförderkurs („Vorkurs“) teilgenommen haben, kann die Autorin auch Aussagen zu Effekten dieser Förderung machen: Es kann ein leichter leistungsbezogener Vorteil der neu zugewanderten Kinder identifiziert werden, die den Vorkurs Deutsch besucht haben.

In der Grundschule werden neu zugewanderte Kinder teilweise in separierenden „Vorbereitungsklassen“ unterrichtet. **Necle Bulut** und **Nora von Dewitz** wenden sich der Qualität des Unterrichts in solchen Vorbereitungsklassen in Bezug auf das Medium der Schriftlichkeit zu. Dabei gehen die Autorinnen der Frage nach, welche Formate in Bezug auf den Einsatz medial schriftlicher Aufgaben in Vorbereitungsklassen der Grundschule verwendet werden und welchen Kompetenzbereichen sich diese zuordnen lassen. In einer explorativen Studie an Kölner Grundschulen wurden dafür medial schriftliche Materialien aus dem Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen dokumentiert und ausgewertet. Die Untersuchung zeigt, dass eine Mehrheit der Aufgaben geschlossene Formate hat und dass diese hauptsächlich die Wortschatzerweiterung und das Üben von Grammatik fokussiert, während Textkompetenz weitgehend vernachlässigt wird. Neben dem Ergebnis, dass ein Großteil des Unterrichts im Medium der Mündlichkeit stattfindet, zeigt sich auch, dass sprachmittelnde Aufgaben praktisch keine Rolle spielen.

Auch in der Sekundarstufe I werden neu zugewanderte Schüler*innen in vielen Bundesländern in Vorbereitungsklassen unterrichtet. Aufgrund der großen Heterogenität der Schüler*innen in diesen Klassen ist der Unterricht dort nicht ohne innere Differenzierung denkbar. **Simone Plöger** untersucht in ihrem Beitrag die subjektiven Perspektiven und Heraus-

forderungen einer Lehrerin im Hinblick auf innere Differenzierung in einer Vorbereitungs-klasse in Hamburg. Anhand von Interviewdaten zu verschiedenen Zeitpunkten und gerahmt durch ethnografische Erkenntnisse wird herausgearbeitet, wie die Herausforderung der inneren Differenzierung von der befragten Lehrerin in der Praxis erlebt wird. Es zeigt sich, dass die coronabedingte Teilung der Gruppe, die sie anhand der Deutschkompetenzen vorgenommen hatte, von ihr als Idealzustand erlebt wird. Dies wird einerseits auf die geringere Gruppengröße und andererseits auf die damit verbundene homogenere deutschsprachliche Niveaustreuung innerhalb der Gruppen zurückgeführt. Dass die Lehrerin die äußere Differenzierung trotz der als vergleichsweise gut eingeschätzten Arbeitsbedingungen präferiert, verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen einer Unterrichtsgestaltung im Sinne innerer Differenzierung und dem Erleben der realen Bedingungen in der Praxis. Aus diesen Analyseergebnissen werden schließlich Implikationen für die Praxis abgeleitet, die über die Unterrichtsebenen hinausgehen und auch auf Ebene der Schulentwicklung anzusiedeln sind.

Magdalena Michalak und **Kirstin Ulrich** haben ebenso einen Fokus auf die Sekundarstufe I und untersuchen in ihrem Beitrag die Umsetzung der Fördermaßnahme SPRINT an bayerischen Realschulen. Zum einen werden die Auswahlkriterien zur Teilnahme an der Fördermaßnahme betrachtet und zum anderen werden die flexiblen Ausgestaltungsformen evaluiert. Die Auswertung von Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schüler*innen zeigt, dass das Konzept durch seine Offenheit und Flexibilität von den Befragten positiv bewertet wird. Besonders die Zusammenarbeit zwischen Sprachförderlehrkräften und den Lehrkräften aus dem Regelunterricht, Co-Teaching im Regelunterricht sowie die Gestaltungsfreiheiten innerhalb der Fördermaßnahme finden positive Erwähnung. Die Autorinnen beleuchten abschließend aber auch, dass durch ebenjene vielfältigen Gestaltungsspielräume der Fördermaßnahme eine empirische Untersuchung der Effektivität der Maßnahme kaum überprüfbar ist.

Anna-Katharina Klauen und **Mona Massumi** wenden sich der Berufsschule zu und beleuchten in ihrem Beitrag den berufsschulischen Fachunterricht aus der Perspektive neu zugewanderter Schüler*innen. Auf Basis von sechs leitfadengestützten Interviews mit Schüler*innen untersuchen sie, welche Aspekte oder Situationen des Fachunterrichts von den Schüler*innen als positiv und welche als herausfordernd erlebt werden und welche Auswirkungen dies auf ihr Lernen hat. Zudem analysieren sie, auf welche Ressourcen und Strategien die Schüler*innen zurückgreifen, um den Herausforderungen zu begegnen. Die Autorinnen kommen einerseits zu dem Ergebnis, dass die befragten Schüler*innen im Regelunterricht keinen sprachsensiblen Fachunterricht erfahren und ihre Mehrsprachigkeit keine Berücksichtigung findet, und andererseits, dass keine (Sprach-)Lernstrategien vermittelt werden, um sie bei der Aneignung von Fachinhalten und sprachlichen Strukturen zu unterstützen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Schüler*innen selbstständig auf bereits erlernte Strategien zurückgreifen, die jedoch nicht immer zielführend sind. Die Autorinnen

kommen zu dem Schluss, dass die fehlende sprachliche, fachliche, didaktische und soziale Berücksichtigung von neu zugewanderten Schüler*innen im Fachunterricht negative Auswirkungen auf ihr Lernen hat.

Das Themenheft schließt mit dem Beitrag von **Birgit Guschker, Christina Hartner, Maria Mateo i Ferrer** und **Anne Wernicke**, der Impulse für die Curriculumentwicklung in der Sekundarstufe II gibt. Sie zeichnen die Genese eines Curriculums zur Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der gymnasialen Oberstufe an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld nach. Über alle Jahrgänge bereiten sich rund 50 Kollegiat*innen mit Deutsch als Zweitsprache auf das Abitur vor. Entscheidend ist dabei, dass es nicht nur um die Vermittlung (fach-)sprachlicher Register des Deutschen geht, sondern im Sinne des migrationspädagogischen Ansatzes ebenso darum, die neu zugewanderten Kollegiat*innen sprachlich zu ermächtigen, die Differenz- und Zugehörigkeitskategorien der Gesellschaft zu erkennen und sich selbst im Diskurs zu positionieren. Dies zeigen sie am Beispiel eines Philosophiekurses der Jahrgangsstufe 12.

Abschließend möchten wir der Redaktion der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht für die Möglichkeit danken, dieses Themenheft zu publizieren. Ein großer Dank gilt neben den Autorinnen selbst auch den Gutachtenden aus dem anonymen Peer-Review-Verfahren. Sie haben wesentlich zum Zustandekommen dieses Themenheftes und zu seiner Qualität beigetragen. Zudem wurden wir bei der Recherche für das Editorial und der Redaktion der Beiträge tatkräftig von unseren wissenschaftlichen Hilfskräften Eileen Pleiß und Cara Kropp unterstützt. Auch ihnen gebührt unser herzlichster Dank!

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2021): Das EVA-Sek-Projekt: Untersuchungen zu sprachlichem und fachlichem Lernen in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Gentrup, Sarah; Henschel, Sofie; Schotte, Kristin; Beck, Luna & Stanat, Petra (Hrsg.): *BiSS-Band: Bd. 5. Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer, 161–179.

Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel & Birnbaum, Theresa (2016): „dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt“. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal* 5, 14–17. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf> (24.03.2023).

Bomström Aho, Erika (2018): *Språkintröduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram*. [Spracheinführungsprogramme als Zwischenraum. Erfahrungen neu zugewanderter Schüler*innen in einem Spracheinführungsprogramm eines Gymnasiums.]. Karlstad: Karlstad University Studies.

Bunar, Nihad & Juvonen, Päivi (2022): ‘Not (yet) ready for the mainstream’ – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy* 37: 6, 986–1008. <https://doi.org.10.1080/02680939.2021.1947527>.

- Crul, Maurice; Lelie, Frans; Biner, Özge; Bunar, Nihad; Keskiner, Elif; Kokkali, Ifigenia et al. (2019): How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studie.* 7, 1–20.
- Dederich, Markus (2013): Bilanz. Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika & Kronauer, Martin (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog.* Bielefeld: Bertelsmann (Forschung), 65–72.
- Diebel, Janine & Ahrenholz, Bernt (2023): Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–56.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (2018): Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden. In: von Dewitz, Nora; Massumi, Mona & Terhart, Henrike (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim: Beltz Juventa, 22–40.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz, 311–325.
- Döll, Marion (2023): Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache. In: Döll, Marion & Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung.* Münster, New York: Waxmann, 11–27.
- Döll, Marion & Michalak, Magdalena (Hrsg.) (2023): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung.* Münster, New York: Waxmann.
- Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> (07.02.2025).
- El Mafaalani, Aladin & Massumi, Mona (2019): *Flucht und Bildung.* State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC), Juni 2019. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> (09.02.2025).
- Emmerich, Marcus; Homel, Ulrike; Jording, Judith & Massumi, Mona (2020): Migrationsgesellschaft im Wandel - Bildungssystem im Stillstand? In: van Ackeren, Isabell; Bremer, Helmut; Kessler, Fabian; Koller, Hans-Christoph; Pfaff, Nicolle; Rotter, Carolin; Klein, Esther Dominique & Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 135–146.
- Enemark, Nanna Ramsing (2024): Dilemmas in reception of newly arrived migrant students: A local third way? *Nordic Studies in Education* 44: 2, 85–102. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.6066>.

- Fandrem, Hildegunn; Jahnsen, Hanne; Nergaard, Svein Erik & Tveitereid, Kirsti (2024): Inclusion of immigrant students in schools. the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education* 28: 4, 440–455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>.
- Fejes, Andreas & Dahlstedt, Magnus (2020): Language introduction as a space for the inclusion and exclusion of young asylum seekers in Sweden. *International journal of qualitative studies on health and well-being* 15 (sup2), 1761196. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1761196>.
- Fuchs, Isabel (2023): Zwischen Inklusion und Parallelklasse. Perspektiven professioneller schulischer Akteur*innen auf die Integration von Seiteneinsteiger*innen in den Regelunterricht. In: Brede, Julia Ricart & Ohm, Udo (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 133–166.
- Hagström, Mirjam (2018): Raka spår, sidospår, stopp. Vägen genom gymnasieskolans språkintröduktion som ung och ny i Sverige. [Direkte Wege, Nebenwege, Zwischenstopps. Der Weg durch Spracheinführungsprogramme an Gymnasien als junger neu zugewanderter Mensch in Schweden]. Linköping: Linköpings Universitet.
- Heilmann, Bettina (2021): *Beschulungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem zwischen Inklusion und Exklusion.* Münster, New York: Waxmann.
- Helakorpi, Jenni; Dovemark, Marianne; Rasmussen, Annette & Holm, Gunilla (2023): Positions of Newly Arrived Students in Nordic Education. Policies and Practices. *Nordic Studies in Education* 43: 2, 111–127.
- Hilt, Line Torbjørnsen (2017): Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education* 21: 6, 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>.
- Hirschauer, Stefan (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 29–54.
- Höckel, Lisa Sofie & Schilling, Pia (2022): *Starting off on the right foot – Language learning classes and the educational success of immigrant children.* Ruhr Economic Papers No. 983.
- Hollenbach-Biele, Nicole & Klemm, Klaus (2020): *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts.* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten> (09.02.2025).
- Hummrich, Merle & Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, Juliane & Heller, Mareike (2022): Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität? In: Ivanova-Chessex; Steinbach, Anja & Shure, Saphira (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft.* Weinheim: Beltz, 295–309.

- Karakayalı, Juliane; Zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı & Groß, Sophie (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule* 109: 3, 223–235.
- KMK [Inklusion - gemeinsames Leben und Lernen]: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html> (08.02.2025).
- KMK-Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2024/AW_Ukraine_09-24.pdf (09.02.2025).
- Kremsner, Gertraud & Proyer, Michelle (2024): *Inklusive Pädagogik in der Schule. Eine praxisorientierte Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Linde, Frank & Auferkorte-Michaelis, Nicole (2021): *Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Linnemann, Matthias (2020): *Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen*. Bremen: Universität, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung 2020 (TraMiS-Arbeitspapier; 6).
- Maak, Diana (2014): „es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKschläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter, 319–337.
- Marx, Nicole, Gill, Christian & Brosowski, Tim (2021): Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education. *Studies in Second Language Acquisition* 43, 813–837.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang.
- Massumi, Mona & von Dewitz, Nora [unter Mitarbeit von Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale] (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Förderung*. Mit Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (24.03.2023).
- Morken, Ivar (2015): Den besværlige kategoriseringer. [Die schwierige Kategorisierung]. In: Petersen, Karen Bjerg (Hrsg.): *Perspektiver på Inklusion*. *Cursiv*, nr. 17/2015, DPU, Århus Universitet, 95–114.
- Neumann, Marko; Haas, Elena-Christin; Müller, Freya & Maaz, Kai (2020): *WiKo-Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Abschlussbericht*. DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/wiko-studie-abschlussbericht> (24.03.2023).

- Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2023): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Paraschou, Athina; Soremski, Regina (2022): Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung - In: Konz, Britta & Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 270–284.
- Pfeufer, Matthias (2018): Separation – Integration – Inklusion. Bildungsgerechtigkeit im Blick auf Schülerinne und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“. *RPZ-Impulse Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern*, München. https://www.rpz-bayern.de/fileadmin/smb/Redaktion/Dateien/Dokumente/RPZ_Impulse/2007_2008_RPZ_Impulse.pdf (20.01.2025).
- Plöger, Simone (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich.* Wiesbaden: Springer VS.
- Plöger, Simone & Schmalenbach, Christine (2024): Zur sozialen Teilhabe neu zugewanderter Schüler*innen in Regelklassen. Ethnographische Einblicke in eine Hamburger Stadtteilschule. *Zeitschrift für Inklusion (ZFI)* 19: 1, 62–78, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/737> (22.01.2025).
- Reddick, Celia & Chopra, Vidur (2021): Language considerations in refugee education: languages for opportunity, connection, and roots. *Language and Education* 37: 2, 244–261.
- Reinhardt, Anna Cornelia & Becker, Birgit (2022): Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 68: 1, 115–129. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201115>.
- Rierner, Claudia (2017): Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Rierner, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 230–241.
- Robert Bosch Stiftung (2023): *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen.* Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rosen, Lisa & tom Diek, Fenna (2022): “Can I tell my class teacher?” Newly arrived youth between language support measures and regular classes in the contemporary German school: *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 28: 2, 213–234.
- Schmiedebach, Mario & Wegner, Claas (2019): Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen – Emotionales Empfinden in der Vorbereitungs- und Regelklasse. *Bildungsforschung* 1, 1–16.

- Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin; Korff, Natascha & Scheidt, Katja (2012): Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In: Seitz, Simone; Joyce-Finnern, Nina Kathrin; Korff, Natascha & Scheidt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9–13.
- Skiveren, Urd Thejl Ploug; Enemark, Nanna Ramsing & Hummellose, Maria Kristine (2024): *Danske kommuners organisering af modtagelsen af nyankomne migrerede elever*. [Die Organisation der Aufnahme von neu zugewanderten Schüler*innen durch dänische Kommunen.]. Nordland Universitetsforlaget, Årgang 19, nr. 1-2024, 21–37. <https://doi.org/10.18261/nordand.19.1.3>.
- Skollag [Schulgesetz]: 2010: 800. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1 (08.11.2024).
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie & Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK] (2022): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Stellungnahme_Ukraine.pdf (24.03.2023).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:32124>
- Tajic, Denis & Bunar, Nihad (2023): Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education* 27: 3, 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>.
- Telhaug, Alfred Oftedal; Mediås, Odd Assbjørn & Aasen, Petter (2006): The Nordic model in education. Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50: 3, 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Vogel, Dita & Dittmer, Torben (2020): Es geht auch anders. Wie Schulen in Schweden, den USA und Kanada mit Migration und Vielfalt umgehen. Berlin: Mediendienst Integration. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Vielfalt_Bildung_MDI.pdf (09.02.2025).
- Will, Gisela; Becker, Regina & Winkler, Oliver (2022): Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents’ School Participation in Lower Secondary Education in Germany. *Frontiers in Sociology* 7, 1–22. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>.

Kurzbio:

Inger Petersen ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen liegen im Bereich der Methodik und Didaktik des DaZ-/DaF-Unterrichts, der L2-Schreibforschung und der Sprachbildung im Fachunterricht.

Göntje Erichsen ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Sprachsensible Pflegebildung* (SCENE) am Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Zweitsprachaneignungsprozesse in Interaktion, Soziokulturelle Theorien der Zweitsprachaneignungsforschung sowie der Sprachbildung im Fachunterricht.

Inga Christiana Eckardt ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Diversitätssensibilität in der Ausbildung von DaZ-/DaF-Lehrkräften* am Lehrbereich Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen soziolinguistischer Mehrsprachigkeits- und Migrationsforschung, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Anschrift:

petersen@germsem.uni-kiel.de