

Dewitz, Nora von; Massumi, Mona

Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 199-207. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Dewitz, Nora von; Massumi, Mona: Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 199-207 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320073 - DOI: 10.25656/01:32007

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320073>

<https://doi.org/10.25656/01:32007>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nora von Dewitz und Mona Massumi

Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (z. B. Gogolin & Lange, 2011), wie es im Rahmen des Projekts FörMig vor über zehn Jahren konzipiert wurde, hat die Bildungslandschaft in Deutschland deutlich geprägt und eine Auseinandersetzung mit bildungssprachlichen Anforderungen besonders der Unterrichtsfächer jenseits von Deutsch und den Fremdsprachen angestoßen. Dass unter sprachlicher Bildung in der Rezeption jedoch häufig ausschließlich das Deutsche – genauer gesagt die Bildungssprache Deutsch – gefasst wurde, war vermutlich nicht im Sinne der Autor*innen. Trotzdem wurden weitere Sprachen – verortet in der sog. Lebenswelt der Kinder – meist nicht oder nicht systematisch in der schulischen Konzeption durchgängiger Sprachbildung und in die Gestaltung sprachsensiblen Fachunterrichts eingebunden. Mit Blick auf die relativ hohe Anzahl an mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem ist die monolingual-deutsche Fokussierung in besonderem Maße problematisch, wenn durchgängige Sprachbildung ganzheitlich betrachtet werden soll. Für Schüler*innen, die erst im Verlauf ihrer Schulbiografie nach Deutschland migrieren, verschärft sich dieses Problem in besonderem Maße, wenn ihre mehrsprachigen Fähigkeiten nicht gestärkt und nicht zielgerichtet zum Erlernen der deutschen Sprache und für das fachliche Lernen genutzt werden.

Im vorliegenden Beitrag werden die verschiedenen Achsen der durchgängigen Sprachbildung beleuchtet und mögliche Ergänzungen für neu zugewanderte Schüler*innen diskutiert. Ziel ist es, durchgängige Sprachbildung mit Blick auf neu zugewanderte Schüler*innen und ihre gesamtsprachlichen Ressourcen darzustellen und Impulse für Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu liefern.

1. Neu zugewanderte Schüler*innen in Deutschland

Das deutsche Schulsystem ist von der Primarstufe über die Sekundarstufe in den einzelnen Bildungsetappen nach Alter und zeitlich kontinuierlich sowie national (-sprachlich) organisiert, so dass davon ausgegangen wird, dass Schulbiografien in der Regel linear und ohne zeitliche, räumliche oder sprachliche Unterbrechungen verlaufen (vgl. Schroeder & Seukwa, 2018, S. 141). Erfolgt Migration im schulpflichtigen Alter, entsteht jedoch eine räumliche sowie oft auch sprachliche sowie – je nach formaler Bildungsvorerfahrung und Anschluss des Schulbesuchs –

auch eine zeitliche Diskontinuität. So ergibt sich die Anforderung, Schüler*innen mit diskontinuierlichen Bildungsverläufen adäquat in die Schule bzw. den Unterricht einzubinden. Für diese Schüler*innen zeigen sich erschwerte Bedingungen für den Verbleib und Erfolg im deutschen Schulsystem (vgl. Massumi, 2019). Die Gruppe der Schüler*innen, die im schulpflichtigen Alter, d.h. mit sechs Jahren oder älter, neu nach Deutschland zuzieht, ins Schulsystem eintritt und zu diesem Zeitpunkt über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügt, wird daher – zumindest temporär – als neu zugewandert bezeichnet (vgl. Massumi et al., 2015). Zugleich gibt diese Gruppenkonstruktion keine Hinweise darauf, ob, wie lange und in welcher Qualität vor der Ankunft in Deutschland eine Schule besucht wurde, ob und wie lange zeitliche Unterbrechungen in der Schulbiografie bestehen und welche Ressourcen jeweils vorliegen, z. B. in welchen Sprachen ein Kind oder Jugendlicher über Fähigkeiten verfügt. Vor diesem Hintergrund ist also eine vergleichsweise heterogene Ausgangslage zu vermuten.

Der auffälligste Unterschied zu den ausschließlich in Deutschland aufwachsenden Kindern und Jugendlichen betrifft zumeist die Deutschkenntnisse. Welche Sprachkenntnisse neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nach Deutschland mitbringen, wird sowohl hinsichtlich der typologischen Vielfalt als auch mit Blick auf die erlernten Schriften oder Fremdsprachen u. a. durch globale Entwicklungen sowie durch Migrationswege und -dynamiken beeinflusst. Zugleich gibt es auch unter nicht (neu) zugewanderten Schüler*innen eine große Spannweite hinsichtlich ihrer Kenntnisse im Deutschen und in weiteren Sprachen, besonders bei Eintritt in die Schule und in den ersten Schuljahren.¹ Den Erwerb der Verbstellung im Deutschen bringen Pagonis und Karas-Bauer (2020) bei neu zugewanderten Kindern im Grundschulalter vorrangig mit den Erwerbsbedingungen in Verbindung: Anhand ihrer Daten argumentieren sie, dass ausreichender zielsprachlicher Input zentral für die Erwerbsgeschwindigkeit ist. Insgesamt wird spätestens in der Sekundarstufe die Kerngrammatik des Deutschen vorausgesetzt und auch als Kriterium für die Form der Aufnahme in die Schule genutzt. Als Ansatzpunkt bei neu zugewanderten Schüler*innen wird somit ein Defizit im Deutschen genutzt, das weitere sprachliche Ressourcen in Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen unberücksichtigt lässt.

1 Spezifische, meist additive DaZ-Angebote richten sich daher zu Schulbeginn oft an Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache. Kritisch ist dabei jedoch auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu verweisen (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Empirische Studien belegen immer wieder eine defizitäre Perspektive von Lehrkräften auf Schüler*innen, die (u. a.) eine andere Familiensprache als Deutsch nutzen, indem ihnen pauschal Deutschförderangebote bereitgestellt werden und ihre mehrsprachigen Ressourcen unberücksichtigt bleiben und oftmals sogar sanktioniert werden (vgl. u. a. Panagiotopoulou, Rosen & Strzykala, 2018).

2. Durchgängigkeit sprachlicher Bildung an den Übergängen – Vorgaben und Rahmenbedingungen bei der Aufnahme neu zugewanderter Schüler*innen

Um eine Durchgängigkeit in der sprachlichen Bildung über die gesamte Bildungsbiografie herzustellen, muss den Übergängen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Fall neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher steht die Aufnahme in die Schule am Anfang. Neben sprachlichen Aspekten spielen die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle; ein Schulplatz muss zeitnah zur Verfügung gestellt werden.

Grob kann bei den parallel zum Regelunterricht organisierten Formaten danach unterschieden werden, ob teilintegrativ vorgegangen wird und die Schüler*innen sukzessive zunehmend am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen oder ob der – ebenfalls für neu zugewanderte Schüler*innen spezifische – Übergang vollständig zu einem bestimmten Zeitpunkt erfolgt.² Die Heterogenität solcher spezifischen Lerngruppen zeigt sich nicht nur in den vielfältigen Bezeichnungen, sondern auch hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte, des Curriculums, der Einbindung in die Schule oder der organisatorischen Gestaltung des Übergangs (vgl. Decker-Ernst, 2017; Gamper, Marx, Röttger & Steinbock, 2020). Selbst innerhalb beider Formen kann es regional oder standortabhängig eine sehr starke Variation geben, so dass eine Ausdifferenzierung der Modelle vorgenommen werden kann (z. B. Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum, 2016), oft aber auch der Blick auf die einzelne Schule notwendig ist. Dies bestätigen auch Ergebnisse einer Online-Befragung an Berliner Schulen, die Unterschiede in der Einbindung der Schüler*innen weniger auf das Beschulungsmodell als vielmehr auf Einzelfalllösungen zurückführen (Gamper et al., 2020). Ein gymnasiales Fallbeispiel liefert die Arbeit von Erichsen (2020), die ein Netzwerk abbildet und auf den Einfluss der Zusammenarbeit innerhalb der Schule verweist. Interviews mit Schüler*innen (Michalak, Lotter & Grimm, 2020) und Lehrkräften (von Dewitz & Bredthauer, 2020) machen u. a. deutlich, dass auch die soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft beim Übergang eine wichtige Rolle spielt.

Bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen wird jedoch verstärkt eine pauschal vorgenommene Zuordnung zu niedrig qualifizierenden Schulformen vorgenommen, statt nach pädagogisch-fachlichen Kriterien vorzugehen (Emmerich, Hormel & Jording, 2016; Emmerich, Hormel & Jording, 2017). Dies ist problematisch, weil die Schüler*innen zumeist auf den anfangs zugewiesenen Schulformen verbleiben (vgl. Emmerich, Hormel & Kemper, 2020). Die Zuweisung zu einer Schulform aufgrund fehlender Deutschkenntnisse verweist auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung. Dies verschärft sich, wenn keine differenzierte Leistungsdiagnose vorgenommen wird. Einen Vorschlag für ein Diagnoseverfahren, das Literalität in Deutsch sowie Dari erfasst, haben Czinglar,

2 Weiterführend zu den verschiedenen schulorganisatorischen Modellen siehe Massumi et al., 2015.

Schumacher, Mirova & Faseli (2020) vorgelegt. Insgesamt scheint es hilfreich, Schulformen mit innerer Durchlässigkeit zu wählen, an denen verschiedene Bildungsabschlüsse erreicht werden können, um eine Durchgängigkeit zu ermöglichen.

Zudem ist für Neuzugewanderte häufig kein Zugang zu Herkunftssprachlichem Unterricht gegeben – sei es, weil das Angebot fehlt oder sich der Unterricht vorrangig an mehrsprachig in Deutschland aufgewachsene Schüler*innen richtet (vgl. Massumi, 2019; Vogel, 2020). Sprachlich gesehen kann Durchgängigkeit jedoch nur gewährleistet werden, wenn neben dem Ausbau der Deutschkenntnisse eine Anschlussfähigkeit vorhandener sprachlicher Ressourcen in den Sprachen des Schülers bzw. der Schülerin hergestellt wird. Herkunftssprachlicher Unterricht kann ein Baustein davon sein.

3. Durchgängigkeit sprachlicher Bildung zu Lebenslagen

Im Konzept der durchgängigen Sprachbildung sind die Lebenslagen der Schüler*innen mitzudenken.³ Beim schulischen Netzwerk gibt es hauptsächlich im Fall von Fluchtmigration teilweise spezifische Unterstützungsbedarfe neu zugewanderter Familien, etwa mit Blick auf Begleitung und Beratung, welche aber i.d.R. nicht direkt mit sprachlicher Bildung verbunden sind. Zugleich verweisen empirische Befunde (vgl. Massumi, 2019) darauf, dass Schüler*innen, die nicht fluchtbedingt nach Deutschland migriert sind, Anlaufstellen fehlen und sie ihre unzureichenden Deutschkenntnisse als Barriere wahrnehmen, um allgemeine Beratungsangebote, z. B. über Klassen- oder Beratungslehrkräfte, in Anspruch zu nehmen. Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen, die in Bezug auf Lebenslagen im Kontext von Migration professionalisiert und mehrsprachig aufgestellt sind, könnte eine Möglichkeit darstellen, um die Lebenslagen von Neuzugewanderten zu stabilisieren und damit die Weichen für eine schulische Entfaltung zu stellen. Zudem könnte die Zusammenarbeit zur Sensibilisierung der (Fach-)Lehrkräfte für dieses Thema beitragen: Empirische Befunde verweisen darauf, dass Lehrkräfte der Lebenssituation geschuldete Phänomene, wie es bei Müdigkeit oder Fehlzeiten der Fall sein kann – nicht erkennen und als Mangel an Motivation und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen interpretieren (vgl. ebd.).

Die Forschung (z. B. Ahrenholz & Maak, 2013) belegt, dass Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Eltern häufig als besondere Herausforderung empfinden, u. a. aufgrund fehlender gemeinsamer Sprachkenntnisse. Hier könnte Durchgängigkeit durch den Einsatz mehrsprachiger pädagogischer

3 Das vorliegende Verständnis des sozialpädagogischen Begriffs der Lebenslagen bezeichnet in Anlehnung an Seukwa (2016) ein Bündel von Aspekten, die die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten bestimmen und die wechselseitig wirken (ökonomische Mittel, erworbene Bildung, soziale Beziehungen, rechtliche Bedingungen, körperliche und geistige Verfassung).

Fachkräfte (z.B. Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen), die Bereitstellung mehrsprachiger Ressourcen wie Informationsmaterialien oder das Hinzuziehen von Übersetzer*innen verbessert werden. Für einige Elterngruppen existieren, besonders im Primarbereich, auch zweisprachig ausgerichtete Unterstützungsprogramme. Für *Rucksack Schule* zeigen Lengyel, Ilić, Rybarski & Schmitz (2019), dass sich so ein Zuwachs der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen und in der Familiensprache erzielen lässt. Für speziell auf neu zugewanderte Familien ausgerichtete Angebote liegen jedoch bislang keine Studien vor. Medvedev (2018) schlägt vor, die Ansprache der Eltern danach zu unterscheiden, welche Deutschkenntnisse sie haben, ob sie das deutsche Schulsystem selbst durchlaufen haben und kennen und ob sie – sei es im Ausland oder in Deutschland – negative und diskriminierende Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen gemacht haben. Ob ein*e Schüler*in neu zugewandert ist, tritt demgegenüber bei einer solchen Einteilung in den Hintergrund.

Mehrsprachige Ressourcen der Eltern können sinnvoll in die Schule eingebunden werden, etwa bei der Übersetzung von Informationsmaterialien und durch den Einbezug in außerunterrichtliche Aktivitäten, wie im Offenen Ganztage (z.B. Herwartz-Emden & Waburg, 2017). Relevant ist, dass auch bei neu zugewanderten Familien die Fokussierung auf den Erwerb des Deutschen nicht mit einer Vernachlässigung der weiteren sprachlichen Ressourcen einhergeht, sondern im Rahmen einer ganzheitlichen Sprachbildung das gesamtsprachliche Repertoire Anerkennung findet und ausgebaut wird.

4. Durchgängigkeit sprachlicher Bildung im (Fach-)Unterricht

Die Anwesenheit neu zugewanderter Schüler*innen im Unterricht der Regelklasse erhöht für gewöhnlich die Heterogenität mit Blick auf die (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. So verweisen Lehrkräfte in Interviews darauf, dass sie die Einbindung neu zugewanderter Schüler*innen in den Unterricht einer Regelklasse insbesondere aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse als besonders herausfordernd betrachten (vgl. Frenzel, Niederhaus, Peschel, & Rüther, 2016). Der Anspruch, sprachliche Differenzierungsangebote im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts bereitzustellen, erhöht sich bei Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen.

Interviews mit Schüler*innen an weiterführenden Schulen (Massumi, 2019) belegen, dass diese den erwarteten bildungssprachlichen Anforderungen ihrer Regelklasse nicht gerecht werden, auch wenn sie z.T. vorher beim Besuch spezifisch eingerichteter Klassen gute Leistungen im Deutschunterricht erbracht haben. Untersuchungen zum Lesen im Deutschen zeigen in einem Gruppenvergleich deutliche Unterschiede zwischen neu zugewanderten und in Deutschland aufgewachsenen Schüler*innen im Regelunterricht der Sekundarstufe (Marx, Gill & Brosowski, 2021). Schüler*innen selbst berichten sowohl von Schwierigkeiten, dem Fachunterricht zu folgen und enormen Anstrengungen für gute Leistungen,

als auch davon, dass sie häufig auf sich allein gestellt bleiben und ihre fachlichen Fähigkeiten nicht einbringen können (Massumi, 2019). Lehrkräften gelingt keine sachgemäße Einschätzung der Fachkenntnisse, wenn sie sprachliche Merkmale der auf Deutsch geforderten Bearbeitung (falsch) fokussieren (vgl. ebd.). Durchgängigkeit wird an dieser Stelle verhindert. In Unterrichtsbeobachtungen (Terhart & von Dewitz, 2017) wird zudem deutlich, wie schnell Versuche, sporadisch und ohne fachliche Einbindung auf (vermeintliche) sprachliche Fähigkeiten von Schüler*innen zurückzugreifen, misslingen. Fachlich – allerdings nicht mehrsprachig – einschlägige Unterrichtseinheiten für neu zugewanderten Jugendlichen einer Vorbereitungsklasse analysieren dagegen Birnbaum, Erichsen, Fuchs und Ahrenholz (2018) am Beispiel Geschichte und Biologie mit Blick auf die Verbindung von DaZ zu fachlichen Inhalten. Für einzelne Unterrichtsfächer im Regelunterricht mangelt es bislang an Forschung. Eine Ausnahme bilden Untersuchungen im Fach Mathematik: Sprütten und Prediger (2019) zeigen, wie eine fachliche Diagnostik auch bei geringen Deutschkenntnissen aussehen kann und verweisen anhand ihrer sehr heterogenen Ergebnisse auf die Notwendigkeit einer differenzierten Förderung. Uribe und Prediger (2021) bilden für mehrsprachige und neu zugewanderte Schüler*innen ab, wie verschiedene Repräsentationen, Register und Sprachen im Lernprozess genutzt werden, um Bedeutung herzustellen. Im Fall der beiden neu zugewanderten Schüler ist die Lehrkraft jedoch aufgrund ihrer (fehlenden) Sprachkenntnisse nicht dazu in der Lage, ein fachliches *Scaffold* bereitzustellen. Derartige Befunde verweisen auf die Notwendigkeit, Konzepte (weiter-) zu entwickeln, bei denen Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Fachunterricht und für das Lernen nutzen können und Lehrkräfte entsprechend ausgebildet sind.

Eine Orientierung am individuellen Lernstand ist fachlich als auch sprachlich aufgrund der heterogenen Ausgangslage geboten und kann mit einer Verknüpfung von fachlicher Förderung und Unterstützung im Deutschen einhergehen, um zu vermeiden, dass im DaF/DaZ-Unterricht z. B. grammatische Strukturen oder bestimmte Themen mehrfach wiederholt werden, während andere – für den Fachunterricht relevante – Kompetenzen vernachlässigt werden. Eine Infantilisierung der Schüler*innen kann erfolgen, wenn Methoden oder Materialien aus niedrigeren Klassenstufen für Jugendliche mit dem Ziel benutzt werden, sprachliche Komplexität zu reduzieren. Dieser Transfer ist jedoch ohne didaktische Anpassungen an die höhere Altersstufe nicht ohne weiteres möglich und wenig zielführend.

5. Fazit

Durchgängige Sprachbildung richtet sich an alle Schüler*innen und berücksichtigt ihre individuellen Ausgangslagen. Dementsprechend sind neu zugewanderte Schüler*innen – über an sie gerichtete anfängliche Deutschförderangebote hinaus – in Schule und Unterricht konsequent mitzudenken und die dargestellten Be-

sonderheiten einzubeziehen. So sollten die didaktischen Prinzipien durchgängiger Sprachbildung (inkl. vorhandener Konzepte sprachsensiblen Fachunterrichts) im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung auch Migration und Neuzuwanderung berücksichtigen, um der Vielfalt der Schule und dem Anspruch auf sprachliche Bildung für alle gerecht zu werden (vgl. KMK, 2019). Auch bei der Professionalisierung sollte Neuzuwanderung mitgedacht und aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive bearbeitet werden, um die Durchgängigkeit sprachlicher Bildung zu stärken.

Weitere Forschung ist nach wie vor in vielen Bereichen notwendig: Die sprachliche Entwicklung jenseits des Erwerbs des Deutschen ist bei neu zugewanderten Schüler*innen nicht bzw. kaum untersucht und auch die Frage danach, wie eine systematische Verbindung der DaZ-Förderung mit dem Fachunterricht aussehen sollte, ist noch nicht beantwortet – um nur zwei präzise Beispiele zu nennen.

Literatur

- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). „Dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt“ – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal*. Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf>
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*, im Auftrage des TMBWK. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de>
- Birnbaum, T., Erichsen, G., Fuchs, I. & Ahrenholz, B. (2018). Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 231–250). Weinheim: Beltz Juventa.
- Czinger, C., Schumacher, A.-C., Mirova, F. & Faseli, S. (2020). Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 376–391. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0066>
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2016). Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements, *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit*, 13, 115–125.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(3), 209–222.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2(40), 133–151.

- Erichsen, G. (2020). Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 392–409. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0065>
- Frenzel, B., Niederhaus, C., Peschel, C. & Rütther, A. K. (2016). Besonderheiten des Unterrichts neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 171–195). Münster: Waxmann.
- Gamper, J., Marx, N., Röttger, E. & Steinbock, D. (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 347–358. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0067>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Herwartz-Emden, L. & Waburg, W. (2017). Elternarbeit mit Migrant(inn)en und Flüchtlingen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Flüchtlinge und Migration. Jahrbuch Ganztagschule 2017* (S. 27–38). Schwalbach: Wochenschau.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken* [online]. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Lengyel, D., Ilić, V., Rybarski, K. & Schmitz, M. (2019). *Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse* [online]. Verfügbar unter: https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kurzzusammenfassung_erkennnisse_evaluation_rucksack_schule_lengyel_u.a.pdf
- Marx, N., Gill, C. & Brosowski, T. (2021). Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000583>
- Massumi, M. (2019). *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15893>
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griefsbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Medvedev, A. (2018). Elterndiversität als Chance und Risiko für ihre pädagogische Praxis im Kontext von Neuzuwanderung. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 308–323). Weinheim: Beltz Juventa.
- Michalak, M., Lotter, S. & Grimm, T. (2020). Bewältigung der Übergänge in die Realschule. Perspektive der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und der Lehrkräfte. In Budde, M. & Prüsmann, F. (Hrsg.), *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zu Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten* (S. 33–56). Münster: Waxmann.

- Pagonis, G. & Karas-Bauer, M. (2020). Zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch zugewanderte Kinder im Grundschulalter: Entwicklungsstand im Bereich der Verbstellung nach zwölf Kontaktmonaten. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 47 (4), 359–375. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0061>
- Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Strzykala, J. (2018). Inklusion von neu zugewanderten Schüler*innen durch mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien? Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration. In Í. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 210–227). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.13>
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2018). Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 141–157). Weinheim: Beltz Juventa
- Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 169–210). Weinheim: Beltz.
- Sprütten, F. & Prediger, S. (2019). Wie hängen die Mathematikleistungen von Neuzugewanderten mit Herkunftsregion und Schulbesuchsdauer zusammen? Ergebnisse eines sprachentlasteten Tests. *Mathematica Didactica*, 42 (2), 147–161.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017). Newcomer Students in German Schools. Inclusive and Exclusive Structures and Practices. *European Educational Research Journal*, 17 (2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Uribe, Á. & Prediger, S. (2021). Students' multilingual repertoires-in-use for meaning-making: Contrasting case studies in three multilingual constellations. *Journal of Mathematical Behavior*, 62, 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100820>
- Vogel, D. (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!. Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen* [online]. Verfügbar unter: <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2020/07/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf>
- von Dewitz, N. & Bredthauer, S. (2020). Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 429–442. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0063>