

Transnationale Mobilität in Schulen
Arbeitspapier 9 (2021)
www.tramis.de/Publikationen
<http://dx.doi.org/10.26092/elib/437>

Dita Vogel

Neu im Land

Alternative Aufnahmemodelle zur
Verbesserung des Schulerfolgs von
Zugewanderten



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schülerinnen und Schüler machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätsanforderungen wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler und Schülerinnen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 04/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

dvogel@uni-bremen

Universität Bremen
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330 440
28334 Bremen

Zitierhinweis

Vogel, Dita (2021): Neu im Land. Alternative Aufnahmemodelle zur Verbesserung des Schulerfolgs von Zugewanderten. TraMiS-Arbeitspapier 9. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/437

Abstract

Es gibt in Deutschland unterschiedliche Aufnahmemodelle für Zugewanderte. Wie sie wirken, ist jedoch noch kaum untersucht. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass Zugewanderte deutlich häufiger die Schule ohne Abschluss verlassen und deutlich seltener ein Abitur erreichen. Mit steigendem Zuwanderungsalter steigt auch das Risiko, dass es den Schulen nicht gelingt, Jugendliche zum Schulerfolg zu führen.

In diesem Arbeitspapier wird die Aufmerksamkeit auf Aufnahmemodelle gelenkt, die bisher so nicht in Deutschland praktiziert werden. Dabei wird über den Transfer von Erfahrungen aus dem schwedischen Lidingö und den Schulen im International Network for Public Schools in New York nachgedacht. Während das schwedische Beispiel auf ein rasches gemeinsames Lernen mit in Schweden aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen setzt und dies umfangreich unterstützt, bieten die International Schools eine zielgruppenorientierte Lösung für im Jugendalter Zugewanderte, die es in jedem System besonders schwer haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Aufnahmemodelle und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg – Stand der Forschung	3
3	Veränderungsimpulse	7
	3.1 Plädoyer für die Prüfung eines schwedischen Schulaufnahmemodells	8
	3.2 Plädoyer für ein Modellprojekt mit spezialisierten Klassen in der Sekundarstufe	10
4	Fazit	13
5	Literaturverzeichnis	14

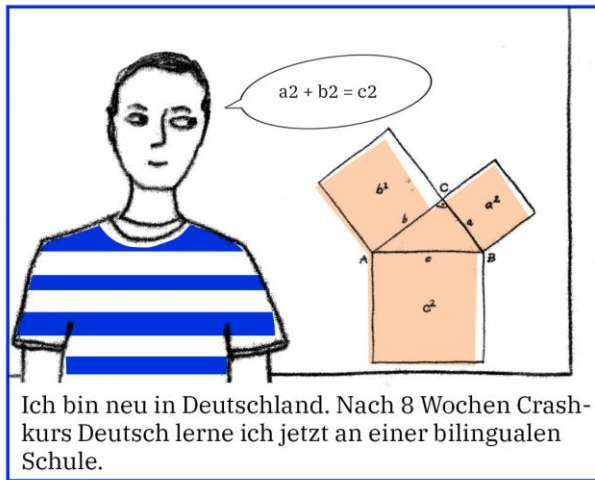
1 Einleitung

Der Einstieg von zugewanderten Jugendlichen in ein neues Bildungssystem kann sehr unterschiedlich verlaufen. Das zeigen auch Interviews im Forschungs- und Entwicklungsprojekt Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS). Auf Basis der Interviews hat das TraMiS-Team als eines der Projektergebnisse Illustrationen und Comics zu institutionellen Wandlungsmöglichkeiten und zur Sensibilisierung schulischer Akteur*innen entwickelt. In einem der Comics (Abbildung 1) haben wir zwei mögliche Einstiegsverläufe von Jugendlichen kontrastiert, die in unterschiedlicher Weise in der Sekundarstufe in die Schule aufgenommen werden. Der Junge besucht eine bilinguale Schule. Nach einem Intensivkurs Deutsch kurz nach seiner Ankunft lernt er mit seiner Klasse in allen Fächern. Auf dem Weg zu einem international anerkannten Abschluss wird er individuell unterstützt. Das Mädchen lernt in einer Haupt- oder Oberschule zunächst mit anderen Zugewanderten Deutsch und besucht in „spracharmen“ Fächern wie Kunst eine Regelklasse, in der sie später den ersten Schulabschluss erreichen soll.

Der Einstieg des Mädchens scheint eher der Regelfall in Deutschland zu sein, auch wenn ein vollständiger Überblick nicht möglich ist, weil die Aufnahme von Bundesland zu Bundesland, je nach Alter und z.T. von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet ist. Zahlungskräftige Eltern haben in jedem Fall die Möglichkeit, die Chancen für ihre Kinder durch die Wahl einer Privatschule oder privaten Zusatzunterricht zu verbessern. An der Europäischen Schule Karlsruhe, einer Partnerschule im Projekt TraMiS, zahlen Eltern zum Beispiel fünfstellige Jahresbeträge und nehmen weite Wege in Kauf, damit ihre Kinder in multilingualen Settings lernen können und dabei individuell unterstützt werden, sodass sie gute Chancen auf einen international anerkannten Schulabschluss haben. Mit dem Comic möchten wir dafür sensibilisieren, dass die Aufnahme in eine Schule unterschiedlich gestaltet sein kann, und dass die Gestaltung der Aufnahme Auswirkungen auf den Schulabschluss und die künftigen Möglichkeiten in Deutschland und bei einer eventuellen Migration in ein anderes Land hat. Es wird thematisiert, dass eine lange Phase, in der überwiegend nur die Zweitsprache Deutsch gelernt wird, den Anschluss in Fächern wie Mathematik erschweren kann, und dass ein gemeinsames Lernen in einem Raum mit Schüler*innen einer Regelklasse nicht notwendigerweise bedeutet, dass soziale Kontakte und Lernzuwächse entstehen.

Zunächst wird in diesem Arbeitspapier der gegenwärtige Stand der Forschung zu Aufnahmemodellen in Deutschland skizziert. Um Veränderungsmöglichkeiten zum schulischen Umgang mit transnationaler Mobilität zu explorieren, wurden im Projekt TraMiS auch Schulen in vier europäischen Ländern besucht. Am Beispiel einer schwedischen Kommune und einer besonderen Schulform in New York wird auf zwei unterschiedliche Aufnahmemodelle aufmerksam gemacht, die aus unserer Sicht auf Transferpotentiale geprüft werden sollten.

Abbildung 1: Comic zur schulischen Gestaltung transnationaler Anschlüsse



Quelle: Transnationale Mobilität in Schulen, <http://tramis.de/neu-im-land/>
Illustration: Arinda Crăciun

2 Aufnahmemodelle und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg – Stand der Forschung

Wie die Kultusministerkonferenz auf ihrer Website¹ schreibt, ist es in Deutschland so, dass „die Beherrschung der deutschen Sprache, der Erwerb grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten und der situationsangemessene, sachgerechte und zielgerichtete Gebrauch von Wort und Schrift Voraussetzungen für den Lernerfolg auch in nahezu allen anderen Unterrichtsfächern sind“. Überspitzt ausgedrückt: Nur wer schon gut Deutsch kann, hat an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland die Möglichkeit, auch Mathe gut zu lernen.

Im Regelfall werden Zugewanderte deshalb zunächst in Deutschlernklassen eingeschult. So nennen wir Klassen für Zugewanderte, in denen das Deutschlernen im Vordergrund steht und Fachunterricht – falls er stattfindet – nicht dem regulären Curriculum folgt. Bei jüngeren Zugewanderten wird die schnellstmögliche Integration in den Regelunterricht angestrebt, die in manchen Bundesländern auch teilintegrativ, also zeitweise neben dem Besuch von Deutschlernklassen erfolgt. Für ältere Jugendliche gibt es auch auf die Zielgruppe spezialisierte Klassen, die zu einem ersten Schulabschluss führen (Massumi und Dewitz 2015, S. 48–49).

Schulleitungsmitglieder, die mit uns diskutiert haben, thematisierten die Grenzen des Aufnahmesystems, wie es derzeit organisiert ist:

... aber die Fünfzehnjährigen fallen genau in ein Alter, wo sie nicht mehr in der 9. Klasse integrierbar sind, [Einwurf einer anderen Schulleiter*in: Genau] das ist zu spät, sie haben keine Zeit in dieses Schulsystem einzusteigen. (eine Schulleiter*in)²

In einer anderen Diskussionsrunde beschreibt eine Lehrerin einen Jungen als intelligent und fleißig mit Potential für das Abitur. Sein Deutsch sei aber für Fachbegriffe in Geschichte und den Naturwissenschaften nicht ausreichend gewesen:

... das konnte ich dann auch nicht leisten, ihn da so schnell fit zu machen, dass er ein Abitur noch schafft. (eine Lehrer*in)

Die zahlreichen Unterschiede in den Aufnahmepraktiken würden es prinzipiell ermöglichen, den Erfolg unterschiedlicher Einstiegsvarianten in Abhängigkeit von den schulischen Rahmenbedingungen zu untersuchen. Das ist aber bisher noch nicht erfolgt: „Zielgruppenspezifische Eingliederungsmaßnahmen werden gegenwärtig ohne empirische Evidenz hinsichtlich ihrer Folgen und Nebenfolgen umgesetzt“ (Kemper et al. 2020, S. 134).

¹Kultusministerkonferenz <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>, abgerufen am 17.10.2020

² Wir bedanken uns bei allen Mitgliedern der TraMiS-Partnerschulen, die Ihre Beobachtungen, Einschätzungen und Ideen mit uns geteilt haben.

Die Datenlage ist in den USA deutlich besser (Breiter und Jarke 2016). Collier und Thomas (2017, S. 204) kommen im Rückblick auf ihre eigene drei Jahrzehnte umfassende Forschung in den USA zu dem Schluss sowie durch den Überblick über internationale Studien zu dem Schluss, dass die ununterbrochene Förderung der Erstsprache der Faktor ist, der sich am stärksten positiv auf den Schulerfolg auswirkt.

Daher ist es einleuchtend, dass García und Kleifgen (2018, S. 32–33) die Sprachennutzung (Hauptunterrichtssprache Englisch und Herkunftssprachen) als primäres Unterscheidungskriterium für die von ihnen skizzierten Aufnahmemodelle im US-Kontext verwenden. Sie unterscheiden grundlegend in submersive, zweitsprachenvermittelnde, bilinguale und plurilinguale Modelle. Das primäre Unterscheidungskriterium bei Massumi und Dewitz (2015, S. 44) für den deutschen Kontext ist hingegen der Anteil des gemeinsamen bzw. getrennten Unterrichts mit in Deutschland aufgewachsenen Schüler*innen in deutschsprachigen Regelklassen. Sie unterscheiden grundlegend in submersive, integrative, teilintegrative und parallele Modelle (noch stärker vereinfachend siehe Morris-Lange 2018, S. 23). Die Autor*innen betonen bei beiden Strukturierungen, dass es in der Praxis Kombinationen und Übergänge gibt.

Zur Abgrenzung der Zielgruppe wählen García und Kleifgen (2018, S. 3) die Bezeichnung „Emergent Bilingual“ (angehend Zweisprachige) und Massumi und Dewitz (2015, S. 12) die Bezeichnung neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In beiden Fällen geht es um Schüler*innen, die die Landessprache überwiegend in der Schule zusätzlich zu in der Familie gesprochenen Sprachen lernen. Da in Deutschland bei obligatorischem Fremdsprachenunterricht alle Schüler*innen als angehend Zweisprachige bezeichnet werden könnten, sprechen wir wie Massumi und Dewitz von neu zugewanderten Schüler*innen oder von Zweitsprachenlernenden (bzw. auf Deutschland bezogen Deutschlernenden).

In Tabelle 1 werden beide Strukturierungsmöglichkeiten gegenübergestellt, indem Hauptkomponenten des Schulunterrichts benannt werden. Hier ist das primäre Unterscheidungskriterium, ob direkt in einer bestehenden Regelklasse unterrichtet wird, ob eine Phase mit dem Schwerpunkt Zweitsprachenlernen der Teilnahme am Regelunterricht vorgeschaltet wird, oder ob es auf Zweitsprachenlernende spezialisierte Klassen mit Regelunterricht gibt.

Tabelle 1: Schulische Aufnahmemodelle für Zweitsprachenlernende

Hauptkomponenten	García und Kleifgen (2018)	Massumi und Dewitz (2015)
Direkteinstiegsmodelle in bestehende Regelklassen		
Aufnahme in bestehende Regelklassen ohne spezifische Unterstützungsmaßnahmen für Zweitsprachenlernende	Submersion	Submersives Modell
Aufnahme in bestehende Regelklassen mit stundenweisem Zweitsprachenlernen	ESL Pull-out	Integratives Modell
Aufnahme in bestehende Regelklassen mit Unterstützung einer zusätzlichen Fachkraft	ESL push-in	-
Vorschaltmodelle zum Zweitsprachenlernen		
Intensivsprachkurs der Zweitsprache vor Übergang in bestehende Regelklassen	High intensity language training	Paralleles Modell
Intensivsprachkurs der Zweitsprache mit sukzessive zunehmender Teilnahme am Fachunterricht der zugeordneten Regelklasse	-	Teilintegratives Modell
Sprachsensibler Fachunterricht und Zweitsprachenlernen vor Übergang in bestehende Regelklasse	Structured English immersion (sheltered English, content-based ESL)	Paralleles Modell
Spezialisierte Regelunterrichtsmodelle		
Fachunterricht in der Herkunftssprache und z.T. zunehmend sprachsensibler Fachunterricht in der Zweitsprache	Transitional, developmental and two-way bilingual education	-
Sprachsensibler Fachunterricht in der Zweitsprache in Kombination mit Peer-Learning in Erstsprachen	Dynamic bi/plurilingual education	-

Quelle: Eigene Darstellung

Beim Vergleich der Strukturierungen fällt auf, dass der für Deutschland identifizierbare teilintegrative Ansatz bei García und Kleifgen (2018) nicht aufgeführt wird, während push-in, bi- und plurilinguale Ansätze in der Realtypologie für Deutschland fehlen (Massumi und Dewitz 2015, S. 43), weil sie als Ansätze zum Zweitsprachenlernende für Zugewanderte nicht verbreitet sind. Bestehende bilinguale Schulmodelle oder Klassenzüge existieren zwar, konzentrieren sich aber auf die Kinder von mobilen Eliten oder Bilingualität im Grenzraum.³

Die Darstellung dient hier in erster Linie dazu darauf aufmerksam zu machen, dass es in Deutschland Leerstellen in der Diskussion möglicher Aufnahmemodelle für Zweitsprachenlernende gibt. Die vorgestellten Ansätze aus dem Ausland können Anregungen zum Füllen dieser Leerstellen geben. Schulen sollen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten Persönlichkeiten, die ihr Leben in die Hand nehmen, unterstützen. Sie führen aber auch zu Abschlüssen, die maßgeblich die Lebenschancen beim Einstieg in weiterführende Bildung und den Arbeitsmarkt bestimmen. Daher ist es naheliegend zu fragen, welchen Schulerfolg im Sinne von Schulabschlüssen Zugewanderte in Deutschland erreichen können. Leider gibt es auch dazu kaum Daten, aber was vorhanden ist, deutet darauf hin, dass die Schulerfolge von Zugewanderten deutlich hinter den Schulerfolgen der im Lande Aufgewachsenen zurückbleiben.

El-Mafaalani und Massumi (2019) zeigen in ihrem Literaturüberblick zu Flucht und Bildung auf, wie dünn die Datenlage zu diesem Thema ist. Im Kapitel zu Bildungs(miss-)erfolg und Bildungsbenachteiligung fällt auf, dass die Autor*innen keine Studien vorstellen können, wie Zugewanderte oder Geflüchtete bei Schulabschlüssen im Vergleich zu im Inland aufgewachsenen Abgänger*innen abschneiden, so dass sie sich darauf beschränken müssen, Studien zu Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg zu referieren. Immerhin wird in einer Studie aus einer Zeit niedriger Zuwanderung in Rheinland-Pfalz festgestellt, dass für die im Alter von 0 bis 15 Jahren Zugezogenen ein signifikanter und stark negativer Zusammenhang zwischen dem Zuzugsalter und dem Anteil der Abgänger*innen mit Hochschulreife eines Jahres besteht (Kemper 2015, S. 289).⁴

In Bremen wird seit 2014 die Teilnahme an Vorkursen statistisch erfasst. Bei den Schulabgängen ist eine auffällige Diskrepanz festzustellen: Im Jahr 2018 verließen 38 Prozent aller Schüler*innen die Schule mit dem Abitur und 9 Prozent ohne Abschluss. Bei ehemaligen Vorkursteilnehmenden machten nur 2 Prozent Abitur, während 36 Prozent die Schule ohne Abschluss verließen⁵. Ähnliche Diskrepanzen bei den Schulabschlüssen findet Kemper bei Schulabschlüssen nach Staatsangehörigkeiten, die hohe Anteile von Geflüchteten enthalten, in Nordrhein-Westfalen.⁶

Auch qualitative Analysen legen nahe, dass ein schlechteres Abschneiden von Zugewanderten nicht allein durch schlechtere individuelle Lernvoraussetzungen, sondern auch

³ Beispiele sind auch die im TraMiS-Projekt teilnehmenden Schulen aus Karlsruhe, Aachen und Görtitz. Für einen Überblick siehe auch (Hornberg 2010).

⁴ Bei denen, die im Alter von 16 und mehr zugezogen sind, ist eine umgekehrte Tendenz erkennbar, bei denen der Einfluss einer Reihe von Sonderfaktoren vermutet wird (Kemper 2015, S. 290).

⁵ Eigene Berechnungen auf der Basis einer Sonderauswertung der Senatorin für Kinder und Bildung im Rahmen einer Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung in Bremen (SKB 2020). Die Verbesserung gegenüber dem Vorjahr ist nur geringfügig (SKB 2019).

⁶ Vortrag von Thomas Kemper auf einer Konferenz zur Fluchtforschung (17.9.20)

durch die Art der schulischen Aufnahme und Förderung beeinflusst wird. Eine Analyse von Entscheidungsstrukturen in Nordrhein-Westfalen hat eine „sich abzeichnende Praxis“ aufgezeigt, dass geflüchtete und neu migrierte Kinder und Jugendliche „systematisch in den gering qualifizierenden Bildungsgängen des Schulsystems“ angesiedelt werden; ihnen wird „kollektiv mit niedrigeren Leistungserwartungen begegnet“ (Emmerich et al. 2020, S. 136). Lehrkräfte des Teach-First-Programms an sogenannten „segregierten Schulen“, an denen weit mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus einem benachteiligten Elternhaus stammt und einen Migrationshintergrund hat, berichten von zahlreichen geflüchteten Jugendlichen, die in den nächsten Jahren „Gefahr laufen, im Schulbetrieb ‚unterzugehen‘, d. h. nur einen Abschluss weit unter ihren Möglichkeiten zu erreichen oder die Schule abzubrechen“ (Morris-Lange 2018, S. 5).

In einer quantitativen Analyse für Nordrhein-Westfalen wurde festgestellt, dass selbst „in der Primarstufe erstbeschulte ‚Seiteneinsteiger‘“ in der 9. Klasse nur zu 10 Prozent ein Gymnasium besuchen (Kemper et al. 2020, S. 148). Diese Zuweisung basiert nicht auf einer Kompetenzdiagnose. In einer räumlich begrenzten Studie wurde aufgezeigt, dass bestenfalls „kleine ‚improvisierte‘ Leistungstests“ durchgeführt wurden und ansonsten „auf der Basis diffuser und spekulativer Kriterien“ „Entscheidungsprämissen für eine begründete Zuweisung zu einer niveaudifferenzierenden Schulform“ gewonnen wurden (Kemper et al. 2020, S. 139).

Auch Schüler*innen selbst registrieren, dass ihre Vorkenntnisse häufig nicht wahrgenommen werden und dass ihnen nicht viel zugetraut wird, wie das Zitat eines Schülers aus einer qualitativen Studie plastisch aufzeigt:

im Iran, also da war ich ja nicht auf einer einfachen Schule, sondern auf einer staatlich-elitären Schule. Das war schwer und dann sind wir plötzlich hierhin gekommen. [...] Die Lehrer haben uns wie im Kindergarten Bilder gezeigt und gefragt, was das ist und wir mussten dann antworten ‚Apfel‘. [...] Ich habe gefühlt, dass ich im Iran so lange in der Schule war und so viel gelernt habe, aber jetzt bin zurückgekehrt zum Anfang. (Emmerich et al. 2020, S. 142)

Zusammenfassend seien folgende Aspekte hervorgehoben: Der Forschungsstand ist unzureichend; bisherige Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Zugewanderte bei Abgänger*innen ohne Schulabschluss deutlich über- und bei Abiturient*innen deutlich unterrepräsentiert sind; was Zugewanderte vorher gelernt haben, wird in der Regel nicht wahrgenommen und genutzt. Eine Konsequenz sollten Studien sein, die Aufnahmemodelle in Abhängigkeit von schulischen Rahmenbedingungen vergleichend evaluieren.

3 Veränderungsimpulse

Weil aber auf jeden Fall Luft nach oben zu sein scheint, lohnt nicht nur die Suche nach bestmöglichen Lösungen im Inland, sondern auch nach weiterführenden Konzepten und Lösungsansätzen im Ausland, wie wir sie im Projekt TraMiS durchgeführt haben.⁷ Hier werden zwei konkrete Modelle zur Prüfung vorgeschlagen, die in Deutschland Impulse

⁷ Vogel und Dittmer 2020; Linnemann 2020; Karakaşoğlu 2020; Dittmer 2020; Vogel und Heidrich 2020.

zur Verbesserung des Schulerfolgs und der Schulzufriedenheit von Zugewanderten geben könnten:

- Erstens eine Schulaufnahmestrategie mit konsequenter Berücksichtigung des Lernstands, einem vorgeschalteten kurzen Intensivsprachkurs und rascher Integration in den Regelunterricht, die durch bilinguale Lernbegleitung unterstützt wird (Push-in), wie sie Linnemann (2020) in Lindigö in der Nähe von Stockholm kennenlernen konnte. Es handelt sich im Wesentlichen um ein Direkteinstiegsmodell mit kurzer Vorschaltphase (Tabelle 1).
- Zweitens das Modell der auf Zugewanderte spezialisierten High Schools des Internationals Network for Public Schools mit sprachsensiblen Fachunterricht im Englischen, umfangreicher Unterstützung und Nutzung der Erstsprachen, das Lydia Heidrich und ich in New York kennenlernen konnten (Vogel und Heidrich 2020). Es handelt sich um ein spezialisiertes, plurilinguales Regelunterrichtsmodell (Tabelle 1).

Während das schwedische Beispiel auf ein rasches gemeinsames Lernen mit in Schweden aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen setzt und dies umfangreich unterstützt, bieten die Schulen im Internationals Netzwerk eine zielgruppenorientierte Lösung für im Jugendalter Zugewanderte, die es in jedem System besonders schwer haben. Beide Beispiele lenken die Aufmerksamkeit auf Aufnahmemodelle, die in Deutschland so nicht präsent sind.

3.1 Plädoyer für die Prüfung eines schwedischen Schulaufnahmемodells

Wie Zugewanderte im Schulalter in das Bildungssystem aufgenommen werden, wurde in Schweden unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse reformiert, sodass die Wissenschaft heute weniger die Ausgestaltung als die Umsetzung der Politik kritisiert (Bunar 2018, D6). Kernelemente der Aufnahme von neu Zugewanderten sind zentral vorgegeben; andere Aspekte werden in Kommunen oder in einzelnen Schulen entschieden. Während z.B. zentral vorgegeben ist, dass die Kompetenzen aller neu Zugewanderten innerhalb von zwei Monaten diagnostiziert werden, wird vor Ort entschieden, wie auf der Basis der ermittelten Kompetenzen weiter vorgegangen werden soll.

Besonders beeindruckt hat uns die systematische ressourcenorientierte Herangehensweise, an mitgebrachte Erfahrungen und Fähigkeiten anzuknüpfen. Das dazu durchgeführte Kompetenzmapping haben wir daher auch in einem illustrierten Handout veranschaulicht.⁸ Beim Kompetenzmapping werden die Schulerfahrungen abgefragt und Fähigkeiten im schriftsprachlichen und im mathematischen Bereich (literacy, numeracy) aufgenommen. Die Kommunen können dabei auf umfangreiche professionell entwickelte Materialien in vielen Sprachen zurückgreifen. Das Kompetenzmapping findet nach Möglichkeit in der stärksten Sprache des Kindes statt, wobei Dolmetscher*innen hinzugezogen werden. Mappingmaterialien gibt es auch für die einzelnen Fächer, die dann nach Eintritt in die Schule genutzt werden können. Auf diesen Diagnosen baut die weitere Beschulungsstrategie auf. Auch im Bildungsföderalismus der Bundesrepublik Deutschland wäre es unserer Einschätzung nach möglich, den Bundesländern von einer

⁸ <http://tramis.de/neu-im-land/>

zentralen Stelle Strategien und Materialien für die Diagnose der Ressourcen von neu Zugewanderten zur Verfügung zu stellen.

Auf den im Kompetenzmapping ermittelten Ressourcen soll der weitere individuelle Bildungsplan in den Grundschulen aufgebaut werden, die in Schweden bis zur neunten Klasse führen. Wie der aussieht, kann je nach Kommune und Schule sehr unterschiedlich sein. Es kann eine direkte Einschulung in eine Regelklasse mit Unterricht in Schwedisch als Zweitsprache sein, aber auch der maximal zweijährige Besuch einer parallelen Klasse mit dem Fokus auf den Erwerb der Unterrichtssprache Schwedisch, währenddessen nur in wenigen Fächern am Regelunterricht teilgenommen wird (Tajic und Bunar 2020, S. 2) – ähnlich wie dies in einigen deutschen Bundesländern der Fall ist. Auch in Schweden haben neu Zugewanderte geringere Schulerfolge als Gleichaltrige, die in Schweden geboren sind (Tajic und Bunar 2020, S. 1). Es geht also nicht darum, Schweden insgesamt als vorbildlich darzustellen.

Linnemann (2020) konnte in Lidingö im Raum Stockholm eine spezifische Ausgestaltung des schwedischen Modells kennenlernen, bei der sehr schnell in reguläre Klassen integriert wird. Wie erfolgreich dieser seit 2016 praktizierte Ansatz in Lidingö ist, wurde noch nicht wissenschaftlich überprüft. Es handelt sich jedoch um eine besonders gut strukturierte Variante eines Ansatzes mit rascher Eingliederung in bestehende Regelklassen, deren Unterstützungskomponenten in Deutschland überlegenswert sein können.

In Lidingö werden Zugewanderte bei guten Englischkenntnissen sofort und ansonsten nach einem achtwöchigen Intensivkurs Schwedisch in Regelklassen aufgenommen. Hinter der Idee der direkten Aufnahme mit guten Englischkenntnissen steht die Annahme, dass Lehrkräfte bereit und in der Lage sind, Aufgaben und Inhalte nicht nur auf Schwedisch, sondern auch auf Englisch zu erklären, und dass Zugewanderte auch mit anderen Schüler*innen, die in Schweden ab der ersten Klasse Englischunterricht haben, kommunizieren können.

Der achtwöchige Intensivkurs in einer gesonderten Klasse soll Grundlagen der schwedischen Sprache und des schwedischen Schulsystems vermitteln. Kurzfristige Intensivkurse nach dem Lehrgangsprinzip werden auch im deutschen Fachdiskurs für sinnvoll erachtet (Füllekruss und Dirim 2020, S. 78). Natürlich können Schüler*innen danach im Regelunterricht nicht alles verstehen. Deshalb können Schüler*innen anfangs eine bilinguale Lernbegleitung erhalten, die individuell sprachvermittelnd auf Bedarfe der Schüler*innen in einzelnen Fächern eingeht. Die bilingualen Lernbegleiter*innen unterstützen im Unterricht oder bei der Vor- und Nachbereitung und übersetzen in die jeweilige Erstsprache. Sie vermitteln außerdem zwischen Fachlehrkräften, Eltern und Schüler*innen.

Bilinguale Lernbegleitungen gibt es in ganz Schweden, aber sie werden nicht überall in gleichem Umfang und bedarfsgerecht eingesetzt. Prinzipiell gilt eine Schüler*innen nach der Einreise vier Jahre lang als neu zugewandert, so dass eine Unterstützung maximal so lange gewährt werden kann. Eine aktuelle explorative Studie zeigt, dass die bilingualen Lernbegleitungen eine selbstbewusste Nutzung der mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten und des sich entwickelnden Schwedisch begünstigen und damit zugleich auch im Sinne eines Empowerment die Selbstwirksamkeit und Identitätsentwicklung von Jugendlichen unterstützen. Zugleich leidet die Umsetzung z.T. darunter, dass es zu wenig Kooperationszeiten mit Lehrkräften und keine klare Aufgabenbeschreibung für die bilingualen Lernbegleiter*innen gibt und sie insgesamt eine eher marginale Position in der Schule haben (T. Dávila und Bunar 2020). Auch in Deutschland könnten Zugewanderte

über den Ausbau entsprechender Personalressourcen – die nicht auf die Kategorie der Lehrer*innen begrenzt wären – durch eine individualisierte Begleitung unterstützt werden, so wie auch schon mit der persönlichen Assistenz zur Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzliche Fachkräfte mit anderen Anforderungsprofilen in die Schulen geholt wurden. Ein Nachdenken über neue pädagogische Berufe und Funktionen, in denen Mehrsprachigkeit individualisiert für Sprach- und Kulturmittlung im Unterricht und darüber hinaus genutzt werden kann, würde sich lohnen (vgl. auch Vogel und Dittmer 2020).

In Lidingö lernen zugewanderte Schüler*innen möglichst rasch in allen Fächern gemeinsam mit den anderen Schüler*innen – außer im Fach Schwedisch. Es besteht die Möglichkeit, Schwedisch als Zweitsprache bis zum Schulabschluss weiterzuführen. Schwedisch und Schwedisch als Zweitsprache folgen demselben Curriculum und zählen gleichwertig für den Schulabschluss. In Schwedisch als Zweitsprache wird von ausgebildeten Fachkräften sprachsensibel unterrichtet; Fehler werden eher wie im Fremdsprachenunterricht gewertet (Linnemann 2020, S. 12).

Die Einführung eines parallel unterrichteten Fachs Deutsch als Zweitsprache bis zum Schulabschluss würde umfangreiche Veränderungen in den Curricula und der Lehrkräftebildung benötigen und ist daher allenfalls langfristig umsetzbar. Was jedoch schon kurzfristig realisierbar wäre und auch von einer Lehrerin im Projekt TraMiS vorgeschlagen wurde, ist eine veränderte Wertung von sprachlichen Leistungen auf Deutsch bei Zweitsprachlernenden. Die Wertung von Rechtsschreib- und Grammatikfehlern sollte an die Fremdsprachenfächer angepasst werden, damit Deutschlernende nicht benachteiligt werden und etwa wegen Kommafehlern eine schlechtere Note beim Schulabschluss bekommen, während ähnliche Fehler in den Fremdsprachenfächern nicht zu entsprechenden Abstrichen führen.

Es gibt Hinweise darauf, dass ein Modell wie in Lidingö mit schneller Integration in den Regelunterricht besser funktioniert, um durchgehend beschulten Schüler*innen den Anschluss in Schweden zu ermöglichen, während Schüler*innen mit unterbrochener Bildungsbiographie von einer schnellen Integration in Regelklassen auch überfordert sein können (Tajic und Bunar 2020, S. 11). Wer im Oberstufenalter (10. Klasse und älter) nach Schweden kommt, hat dort die Möglichkeit, in einem bis zu drei Jahre dauernden Übergangsprogramm für Schwedischlernende den Anschluss zu finden.

Auch im schwedischen System gibt es also auch spezialisierte Klassen mit längerer Beschulung ohne Integration in bestehende Regelklassen mit im Inland Aufgewachsenen für ältere zugewanderte Jugendliche. Im folgenden Abschnitt geht es ebenfalls um diese Zielgruppe.

3.2 Plädoyer für ein Modellprojekt mit spezialisierten Klassen in der Sekundarstufe

Ganz andere Anregungen für die Beschulung von im Jugendalter Zugewanderten konnten Lydia Heidrich und ich beim Internationals Network for Public Schools gewinnen.⁹ In den Schulen des Internationals Network werden vor allem Jugendliche in Ankunftsstadt-

⁹ Internationals Network for Public Schools <http://internationalsnps.org/>

teilen großer Städte wie New York, die durch schwierige soziale und ökonomische Verhältnisse geprägt sind, von Klasse 9 bis 12 auf einen High School Abschluss vorbereitet. Dieser Abschluss ist die Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsausbildung oder ein Studium. Die Schüler*innen der Netzwerkschulen lernen getrennt von in New York Aufgewachsenen, aber von Anfang an in Regelklassen mit regulärem Unterricht und Curriculum. Obwohl die Jugendlichen anfangs kaum die Unterrichtssprache Englisch sprechen und der Unterricht dennoch in englischer Sprache erteilt wird, verzeichnen die Netzwerkschulen überdurchschnittliche Erfolge mit ihrem Ansatz. In einem Arbeitspapier haben wir Hintergrundinformationen und eigene Beobachtungen zusammengefasst (Vogel und Heidrich 2020). Außerdem wurde ein illustriertes Handout entwickelt, das wesentliche Aspekte des schulischen Ansatzes zusammenfasst.¹⁰ Im Folgenden soll für ein Modellprojekt in Anlehnung an den Ansatz der Schulen des Internationals Network in Deutschland plädiert werden.

Der Vorschlag ist, im Jugendalter Zugewanderte in spezialisierten Klassen von der 9. bis zur 12. Klasse auf den Mittleren (Realschul-)Abschluss (MSA) vorzubereiten.¹¹ Üblicherweise wird der MSA nach der 10. Klasse erworben. In diesem Modell würde er also etwas später angestrebt als üblich, sodass im Prinzip die Lehrpläne für die Klassen 7 bis 10 genutzt und für die Zielgruppe angepasst werden müssten. Mit dem MSA hätten die Schüler*innen nach vier Jahren gute Möglichkeiten, eine qualifizierte Ausbildung zu beginnen oder sich auf das Abitur vorzubereiten. Solche eigenständigen Klassenzüge eignen sich für Stadtteile oder Regionen mit hoher Neuzuwanderung.

Damit sich bei Lehrenden und Lernenden eine produktive Lernkultur aufbaut und die örtlichen Begebenheiten angemessen berücksichtigt werden können, müsste der internationale Klassenzug sukzessive mit engagierten Lehrenden und sozialpädagogischer Unterstützung aufgebaut werden. Das erste Jahrgangsteam könnte sich vorab durch Weiterbildung und Hospitation bei den Schulen des Internationals Network auf die Aufgabe vorbereiten und ein Einstiegskonzept gemeinsam mit Sprach- und Erziehungswissenschaftler*innen erarbeiten. Der Aufbauprozess müsste durch eine formative Evaluation begleitet sein, die möglicherweise problematische Entwicklungen frühzeitig bemerkt und gegensteuert. Am Ende des Aufbauprozesses gäbe es vier Jahrgangsteams, die innerhalb der Schule eine eigene organisatorische Einheit bilden.

Außerdem müsste das Modellprojekt im Vergleich mit anderen Einstiegsmodellen summativ evaluiert werden, wobei Schulabschlüsse und Schulzufriedenheit zentrale Aspekte sein sollten. Weil das Modell zwar nicht die Standards für den MSA, aber Rahmenbedingungen zur Erreichung des Schulabschlusses verändern würde, müsste geprüft werden, ob es als Schulversuch bei der Kultusministerkonferenz angezeigt oder genehmigt werden muss (KMK 2018). Der für Schulversuche mögliche Maximalzeitraum von 10 Jahren erscheint auch für dieses Projekt sinnvoll, u.a. damit nicht nur der Enthusiasmus der Aufbaugeneration gemessen wird.

¹⁰ <http://tramis.de/neu-im-land/>

¹¹ Eine solche Regelung gibt es bereits an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim, <https://tramis.de/2019/07/zeit-zum-lernen-eine-waldorfschule-in-einer-migrationsgepraegten-grossstadt/>

Spezialisierte Klassen sind ein heikles Thema in Deutschland. Das hat historische Ursachen. Während der Zeit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte gab es separate Ausländerklassen mit dem primären Ziel, dadurch eine Reintegration in das Herkunftsland der Eltern zu ermöglichen, zugleich konnten Regelklassen von der Integrationsaufgabe „entlastet“ werden (Karakasoğlu et al. 2019). Die Anschlussfähigkeit in Deutschland wurde in diesen Klassen in aller Regel nicht erreicht. Es ging um Bildungsangebote zweiter Klasse, in die Jugendliche ausgrenzend verwiesen wurden. Auch für Deutschlernklassen, wie sie heute angeboten werden, werden in der Fachdiskussion „Kontinuitätslinien einer operativ kompensationsorientierten und strukturell desintegrierenden Institution“ gesehen (Emmerich et al. 2020, S. 137).

Eine neuere Studie an Grundschulen in Berlin weist darauf hin, dass getrenntes Lernen in der Einstiegsphase dort oft keine hochwertige Beschulung bietet und Modelle mit raschem gemeinsamen Lernen von Zugewanderten mit im Inland Sozialisierten sozial und fachlich für den Lernerfolg der Zugewanderten besser geeignet sind (Karakayali et al. 2017). Daraus ist u.E. nicht zu schließen, dass gemeinsames Lernen in einer Klasse für Zugewanderte immer besser ist. Hier stellt sich die Frage, ob dies auch für Ältere gilt, die viel mehr Lernerfahrung im Ausland mitbringen und weniger Zeit für Anschlüsse an Gleichaltrige bis zum vorgesehenen Schulabschluss haben, und ob dies auch bei Älteren mit unterbrochenen Schulverläufen gilt. Außerdem zeigen die Schulen des Internationals Network, dass in Klassen für Zugewanderte auch nach dem regulären Lehrplan mit einem anspruchsvollen Bildungsziel unterrichtet werden kann, was auch in Deutschland neue Möglichkeiten für Zugewanderte eröffnen könnte.

Diese Fragen könnten in einem Modellprojekt geprüft werden, das als freiwillig wählbare spezialisierte Möglichkeit in einem Ankunftsstadtteil einer Großstadt angeboten werden sollte. In Anlehnung an Füllekruss und Dirim (2020, S. 79) wäre zu fragen, „welche Auswirkungen die Maßnahmen auf Wirksamkeitserfahrungen der betroffenen Schüler_innen haben, also inwiefern ein Handeln, Sprechen und Gehört-Werden in Zugehörigkeitsräumen ermöglicht oder beschränkt wird.“ Da es sich nicht um separierte Maßnahmen zur Deutschförderung, sondern um durch Fachlehrkräfte erteilten, an konkreten Qualitätskriterien orientierten, spezialisierten Regelunterricht für Deutschlernende handelt, ist nach den Erfahrungen im Internationals Network aus unserer Sicht eine positive Wirkung zu erwarten. Auch in Deutschland haben schon spezialisierte Beschulungsoptionen für Jugendliche positive Resonanz gefunden.

So gibt es z.B. in Hamburg zweijährige, sogenannte Internationale Vorbereitungsklassen und darauf aufbauende einjährige internationale Vorbereitungsklassen für Absolvent*innen mit guten Ergebnissen, die zum Mittleren Schulabschluss führen, also insgesamt drei Jahre spezialisierte Klassen bis zum MSA (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018). Das hier vorgeschlagene Modell unterscheidet sich insofern, als von Anfang an mit mehr Zeit und unter Nutzung der Herkunftssprachen zum Peer-Learning ein anspruchsvoller Schulabschluss angestrebt wird.

4 Fazit

Wie der Kurzüberblick zum Stand der Forschung aufgezeigt hat, gibt es zwar viele unterschiedliche Aufnahmemodelle für Zugewanderte in Deutschland, wie sie wirken, ist jedoch noch kaum untersucht. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass Zugewanderte deutlich häufiger die Schule ohne Abschluss verlassen und deutlich seltener ein Abitur erreichen. Mit steigendem Zuwanderungsalter steigt auch das Risiko, dass es den Schulen nicht gelingt, Jugendliche zum Schulerfolg zu führen.

Auf Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft spezialisierte Erziehungswissenschaftler*innen haben mit Modellen interkultureller und diskriminierungskritischer Öffnung von Schule seit den 1990er Jahren kontinuierlich eingefordert, der Vielfalt transnationaler Schüler*innenbiographien im Regelschulsystem unter einer erweiterten inklusiven Perspektive gerecht zu werden (Hummrich und Karakaşoğlu 2021 i.E.). Dabei darf Inklusion nicht auf die Anwesenheit im selben Klassenraum beschränkt sein, sondern sollte idealerweise drei Bedingungen erfüllen – den Abbau von Barrieren rechtlicher, organisatorischer oder pädagogischer Art, gemeinsame Räume mit Schüler*innen, die nicht zugewandert sind, und individuell zugeschnittene sozial-emotionale und pädagogische Unterstützungsmaßnahmen (Tajic und Bunar 2020, S. 5). In diesem Arbeitspapier werden sicherlich nicht die einzig möglichen, aber zwei u.E. besonders überlegenswerte und praktikable Wege dargestellt, wie die Aufnahme von Zugewanderten in der Sekundarstufe sowie ihr Schulerfolg verbessert werden könnte.

Erstens wurden Anregungen gegeben, indem auf eine konkrete Ausprägung des schwedischen Aufnahmemodells aufmerksam gemacht wurde, bei dem ein rasches gemeinsames Lernen mit in Schweden Aufgewachsenen vorgesehen ist. Dabei haben uns besonders das ressourcenorientierte Kompetenzmapping mit zentral bereit gestellten Materialien, die bilingualen Lernbegleitungen mit sprachlicher und kultureller Brücken- und Unterstützungsfunktion und die angepasste Lehre und Bewertung von Schwedisch als Zweitsprache als Elemente beeindruckt, bei denen ein Transfer nach Deutschland überlegt werden könnte.

Auch in Schweden kommt das Modell des raschen gemeinsamen Unterrichts mit im Lande Aufgewachsenen in bestehenden Klassen an seine Grenzen, wenn Jugendliche kurz vor dem Schulabschluss zuwandern. Deshalb wurde zweitens auf das Modell der Schulen im Internationals Network for Public Schools aufmerksam gemacht, das in New York zugewanderte Jugendliche in spezialisierten Klassen erfolgreich zum Schulabschluss führt. Dazu wird eine Idee vorgestellt, wie das Schulmodell an deutsche Verhältnisse angepasst werden könnte, um Zugewanderte zu einer stärkenden Bildungserfahrung und besseren Abschlüssen zu führen. Auch hierbei ist der Grundgedanke der Inklusion leitend, nach dem alle Barrieren für alle Schüler*innen auf ein Minimum reduziert werden sollen und ihnen damit größtmögliche gesellschaftliche Partizipation ermöglicht wird (Booth et al. 2003, S. 11).

In beiden vorgestellten Aufnahmemodellen ist das Ziel, im Schulalter Zugewanderten eine hochwertige Bildung zu ermöglichen, die ihnen nach der Schule eine gleichberechtigte Partizipation in Gesellschaft und Arbeitsmarkt ermöglicht. Ob dies mit bisherigen oder alternativen Modellen gelingt, sollte der Gegenstand von Evaluationen und Diskussionen sein.

5 Literaturverzeichnis

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2018): *Die Schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen*. Hamburg.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Breiter, Andreas/Jarke, Juliane (2016): *Datafying education. How digital assessment practices reconfigure the organisation of learning*. Communicative Figurations. Forschungsverbund "Kommunikative Figurationen", Universität Bremen; ZeMKI, Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung. Bremen.
- Bunar, Nihad (2018): *Newcomers. Hope in Cold Climate*. In: Bunar, Nihad (Hrsg.): *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Brussels. D 1-30.
- Collier, Virginia P./Thomas, Wayne P. (2017): *Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 37. S. 203–217.
- Dittmer, Torben (2020): *(Transnationale) Mobilität in einer mehrsprachigen Region. Eine explorative Studie an einem deutschsprachigen Gymnasium im italienischen Bozen*. TraMiS-Arbeitspapier (4). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- El Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück; Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). Osnabrück, Bonn.
- Emmerich, Marcus/Hormel, 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, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 135–146.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): *Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen*. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz. S. 68–84.
- García, Ofelia/Kleifgen, Jo Anne (2018): *Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English learners*. New York, London: Teachers College Press.
- Hornberg, Sabine (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hummrich, Merle/Karakaşoğlu, Yasemin (2021 i.E.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. In: Hascher, Tina u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Springer.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): *Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier (8). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): *Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren*. TraMiS-Arbeitspapier (2). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Karakayali, Juliane/Zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike (2017): *Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im*

- Kontext historischer Formen separierter Beschulung.* In: DDS – Die Deutsche Schule, 109. S. 223–235.
- Kemper, Thomas (2015): *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der Schulstatistik.* Münster: Waxmann.
- Kemper, Thomas/Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2020): *Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster.* In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 40 (1). S. 133–150.
- KMK (2018): *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 15.02.2018.* Bonn, Berlin.
- Linnemann, Matthias (2020): *Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen.* TraMiS-Arbeitspapier (6). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem.* Köln.
- Morris-Lange, Simon (2018): *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen.* Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR).
- SKB (2019): *Fit werden für's Schulleben: Zugewanderte lernen in Bremer Vorkursen. Update 2019.* So sieht's aus. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen.
- SKB (2020): *Sonderauswertung der Bremer Schulstatistik.* Senatorin für Kinder und Bildung.
- T. Dávila, Liv/Bunar, Nihad (2020): *Translanguaging through an advocacy lens: The roles of multilingual classroom assistants in Sweden.* In: European Journal of Applied Linguistics, 8 (1). S. 107–126.
- Tajic, Denis/Bunar, Nihad (2020): *Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools.* In: International Journal of Inclusive Education. S. 1–15.
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2020): *Es geht auch anders. Wie Schulen in Schweden, den USA und Kanada mit Migration und Vielfalt umgehen. Eine Expertise für den Mediendienst Integration.* Berlin.
- Vogel, Dita/Heidrich, Lydia (2020): *Make Connections – ask questions. Sprachensible Schulen im International Network for Public Schools in New York.* TraMiS-Arbeitspapier (3). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.