



Leseprobe aus Dewitz, Terhart und Massumi, Neuzuwanderung und Bildung,

ISBN 978-3-7799-3630-5

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3630-5)

[isbn=978-3-7799-3630-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3630-5)

Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung

Eine thematische Einordnung

Mona Massumi, Nora von Dewitz und Henrike Terhart

Wechseln Heranwachsende aufgrund von Migration in das Bildungssystem eines anderen Staates, ist dieser Umstand nicht als einmaliges Ereignis zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen mehrdimensionalen Prozess, der auf eine Vielzahl transitorischer Phänomene verweist. Sie werden durch den Wechsel zwischen Bildungssystemen erzeugt und führen zu spezifischen Erfahrungen des Übergangs von Kindern und Jugendlichen, die erst seit kürzerer Zeit in Deutschland leben. Mit *Übergängen* beziehen wir uns somit nicht in erster Linie auf Übergänge, die alle Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene im Bildungssystem durchlaufen, wie z. B. von der Grund- in eine weiterführende Schule. Der vorliegende Sammelband befasst sich mit der spezifischen Situation Neuzugewandelter, die erstmals eine pädagogische Institution in Deutschland besuchen. Der Fokus liegt dabei auf den Übergängen in das und im Bildungssystem in Deutschland mit einem Schwerpunkt auf Schule. Dabei zeigt sich, dass schon der formale Einstieg neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler in das Schulsystem unterschiedlich geregelt ist (vgl. Massumi et al. 2015, S. 36 ff.); denn je nach länderspezifischen, kommunalen sowie die einzelne Schule betreffenden Bedingungen, werden Übergänge verschieden ausgestaltet und begleitet. Dies ist u. a. für den Faktor Zeit der Fall. So sind Übergänge von extra eingerichteten und zeitlich begrenzten Vorbereitungsklassen in den Unterricht der Regelklasse entweder zu festgelegten Zeitpunkten oder sukzessive vorgesehen. Weiterhin werden Situationen des Übergangs geschaffen, wenn erste (informelle) Bildungsangebote beispielsweise für geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht erst in der Schule, sondern vorab in einer Erstaufnahmeunterkunft stattfinden (vgl. von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016).

Migration als seit jeher bestehende und fortwährende Mobilität von Menschen findet unter sehr unterschiedlichen Bedingungen statt. Es spielen nicht nur Ort und Zeit, sondern auch die spezifischen Lebenssituationen und Lebenslagen von Menschen eine entscheidende Rolle dafür, wie grenzüberschreitende Migration wahrgenommen wird. Aktuell wird das Thema Migration in Deutschland primär unter dem Begriff der Flucht verhandelt, da die Anzahl der seit Mitte 2014 nach Deutschland und in andere Länder geflüchtete Menschen deutlich zugenommen hat. Dieser Fokus auf Fluchtmigration ist in gewisser

Weise jedoch verwunderlich: Denn zum einen ist erzwungene Migration aus unterschiedlichsten Gründen ein fortwährendes globales Phänomen und zum anderen kann die aktuelle Migration nach (und aus) Deutschland nicht allein auf Flucht reduziert werden (vgl. zur Statistik der Zugezogenen zwischen 0–25 Jahren ebd., S. 20). Um Übergänge von migrierten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ihre Schulbiografien im deutschen Bildungssystem fortführen (oder gegebenenfalls erstmalig beginnen), in seiner gesamten Breite zu berücksichtigen, wird der Fokus dieses Bandes auf Neuzuwanderung generell und nicht auf Flucht im Speziellen gelegt. Mit dieser Entscheidung sollen die gerade bei Geflüchteten bestehenden vielfach prekären Lebensbedingungen nicht negiert werden. Fluchtmigration als eine aktuell verstärkt auftretende Form von Migration nach Deutschland wird vielmehr einbezogen und – wenn thematisch notwendig – in einem Teil der Beiträge zielgruppenspezifisch differenziert.

Gemeinsam ist allen neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass sie ihre individuelle Bildungsbiografie und somit verschiedenste Erfahrungen, Kenntnisse und (sprachliche) Ressourcen mitbringen. Viele von ihnen lernen das deutsche Bildungssystem im sogenannten „Seiteneinstieg“ und somit nicht ab der ersten Jahrgangsstufe kennen. Gemeinsam ist einem Großteil der nach Deutschland Neuzugewanderten zudem, dass ihre (noch) fehlenden Deutschkenntnisse als zentrales Hindernis für die Einbindung in das deutsche Bildungssystem gesehen werden. Die nationalstaatliche Verfasstheit des deutschen Schulwesens erzeugt Strukturen, die für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zu einer Situation der Abweichung von der monolingualen Norm führt (vgl. weiterführend Gogolin 2008); und dies sowohl auf organisationaler als auch interaktionaler Ebene (vgl. Diehm/Radtke 1999). Diese Fokussierung auf den Erwerb der deutschen Sprache – welche im Rahmen der Anforderungen des Alltags durchaus nachvollziehbar sein kann – ist durchwoben von an Migration geknüpfte Vorstellungen von (Nicht-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2004, S. 20). Über Sprache hinausgehende weniger offen angesprochene Markierungen, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und bei wem dies immer wieder in Frage gestellt wird, verdichten sich in der Figur des „natio-ethno-kulturellen Anderen“ (vgl. ebd., S. 80).

Dass sich diese Figur nicht auf alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise bezieht, verweist auf die neben den genannten Gemeinsamkeiten bestehenden Unterschiede dieser Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. zu Problematik der homogenisierenden Konstruktion der Gruppe der Neuzugewanderten u. a. Massumi et al. 2015, S. 14). So divergiert der Umgang mit den Sprachen, die neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sprechen (und schreiben) können, entsprechend des jeweiligen Sprachprestiges. Auf den unterschiedlichen Umgang mit und die Hierarchisierung von Sprachen in der Schule ist vielfach hingewiesen worden (vgl. Niedrig

2003, S. 304 f.; Dirim 2010). Darüber hinaus unterscheiden sich Neuzugewanderte im Hinblick auf ihre vergangenen sowie gegenwärtigen Lebenserfahrungen und -bedingungen. Die damit angesprochenen generell an die soziale Herkunft gekoppelten ungleichen Bildungschancen können sich durch Migration verstärken und bestimmen die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe entscheidend mit.

Im Spannungsfeld zwischen einer nach wie vor bestehenden Tendenz des Schulsystems, Schülerinnen und Schüler zur Sicherung der eigenen Funktionsweisen und Strukturen zu homogenisieren auf der einen, sowie einer gleichzeitig zunehmenden (programmatischen) Aufmerksamkeit für die Vielfalt aller Lernenden auf der anderen Seite zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem nicht hinreichend auf die Anwesenheit neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Aus einer systemorientierten Sichtweise stellt sich die Frage, inwieweit eine strukturelle Anpassung angesichts des aktuell diskutierten inklusiven Anspruchs von Schule erfolgt. Bezogen auf die Perspektive des Individuums ist zu fragen, ob und wenn ja wie neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch eigene Handlungsfähigkeit eine Inklusion in das deutsche Schulsystem gelingt (vgl. dazu Seukwa 2014, S. 51 ff.).

Eine Sichtung der Fachliteratur zeigt, dass insbesondere seit 2015 ein starker Anstieg einschlägiger Arbeiten zu verzeichnen ist.¹ Sind die Beiträge zu Beginn dieses Zeitraums zunächst stark praxisorientiert (vgl. z. B. Benholz/Frank/Niederhaus 2016), findet sich zunehmend Literatur, die erste empirische Ergebnisse zur aktuellen Neuzuwanderung und Bildung nennt (vgl. z. B. Emerich/Hormel/Jording 2016; von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016) und es findet vereinzelt eine Anbindung an grundlagentheoretische Diskurse statt (vgl. z. B. Mecheril/Shure 2015). Die thematische Spannbreite erstreckt sich über die Bildungsetappen hinweg und bezieht sich auf die KiTa (vgl. z. B. Hendrich 2016), die Grund- sowie weiterführenden Schulen (vgl. z. B. Karakayali et al. 2016) sowie den Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. z. B. Baumann/Riedl 2016) und in die Hochschule (vgl. z. B. Vogel/ Schwikal 2015). Ein zentraler Themenschwerpunkt ist dabei der Erwerb der deutschen Sprache (vgl. z. B. Cornely Harboe/Mainzer-Murrenhoff/Heine 2016). Neben den formalen Bildungskontexten finden sich zudem Beiträge zum nonformalen Bereich (z. B. Ziese/Gritschke 2016) sowie zu Verbindungen zwischen dem Bildungs- und dem Sozial- und Gesundheitssystem (vgl. z. B. Bär 2016). Ein Fokus liegt dabei auf dem Thema der Fluchtmigration (vgl. z. B. Ghaderi/ Eppenstein 2017; Korntheuer 2016), wobei sich die vorliegenden Veröffentlichungen noch ein-

1 Das gleiche gilt für wissenschaftliche Fachtagungen, von administrativer und (bildungs-) politischer Seite organisierter Veranstaltungen sowie (z. T. daran gekoppelten) Fortbildungen für Haupt- und Ehrenamtliche.

mal auf die Themenschwerpunkte Trauma (vgl. z. B. Zito/Martin 2016), die aufenthalts- und bildungsrechtliche Situation (vgl. z. B. Meysen/Beckmann/González Méndez de Vigo 2016) sowie die Situation der unbegleiteten Kinder und Jugendlichen beziehen (vgl. z. B. Brinks/Dittmann/Müller 2016). Diese Inhalte werden in Form von Sammelbänden, Schwerpunktheften, einzelnen Beiträgen, Expertisen, Praxismaterialien oder -berichten dargestellt und sind z. T. interdisziplinär angelegt (vgl. z. B. McElvany et al. 2017).

Auch für den vorliegenden Band möchten wir eine interdisziplinäre Perspektive aufgreifen, da wir davon ausgehen, dass daraus ein Mehrwert für die Auseinandersetzung mit dem Thema der aktuellen migrationsbedingten Übergänge in das deutsche Bildungssystem erwächst. Laut der Deutschen Forschungsgemeinschaft beschreibt der Begriff Interdisziplinarität „in der Regel die gemeinsame Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen durch Vertreter unterschiedlicher Disziplinen“ (DFG 2013, o. S.).² In diesem Sammelband geht es uns allerdings nicht um die interdisziplinäre Bearbeitung einer gemeinsamen Fragestellung, sondern in einem weiteren Sinne um vier disziplinär heterogen angelegte Themenschwerpunkte: *Aushandlungen und Diskurse* (I.), *Biografien und Ressourcen* (II.), *Interaktion und Unterricht* (III.) sowie *Organisation und Strukturen* (IV.). Da zudem keine eindeutige Definition dessen besteht, was den „Kern einer Disziplin“ (ebd.) ausmacht, lassen sich ihre Grenzen ohnehin kaum definieren. In diesem Sinne sind Beiträge teilweise auch in sich interdisziplinär angelegt, etwa wenn auf Befunde aus Nachbardisziplinen zurückgegriffen wird.

Trotz einer begründeten Kritik an der inflationär verwendeten Worthülse Interdisziplinarität (vgl. Alt 2010) möchten wir das Thema Neuzuwanderung und Bildung somit bewusst nicht nur aus einer (vermeintlich) einzelnen disziplinären Perspektive betrachten. Die mit einem interdisziplinären Zugang einhergehende Vielfalt an forschungsmethodischen Zugängen eröffnet nicht nur die Möglichkeit, einen Gegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, sondern führt überhaupt erst dazu, dass bestimmte Fragestellungen aufgeworfen und bearbeitet werden.³ Der Anspruch einer interdisziplinären Perspektive des vorliegenden Sammelbandes bezieht sich indes nur auf eine Auswahl wissenschaftlicher Fächer, die sich mit Neuzuwanderung und Bildung

2 „Es war insbesondere die OECD, die ab den 1970er Jahren auf die Notwendigkeit von verstärkt interdisziplinären Anstrengungen hingewiesen hat, um die Gesellschaft bei der Lösung ihrer Probleme wissenschaftlich zu unterstützen. [...] Die Kritik an der disziplinären Organisation des traditionellen Wissenschaftssystems wurde in dem Slogan zusammengefasst: ‚Communities have problems, universities departments‘ (CERI 1982: 127)“ (Arnold/Gaube/Wieser 2014, S. 105).

3 In Ergänzung dazu verweist der Begriff der Transdisziplinarität auf einen darüber hinausgehenden Wissens- und Methodentransfer, sodass die ohnehin zum Teil fließenden Übergänge zwischen Disziplinen zunehmend verwischen (vgl. Küng o. J.).

befassen. Dazu zählen insbesondere erziehungswissenschaftliche, sprachwissenschaftliche und sprachdiaktische sowie soziologische, politikwissenschaftliche, historische und psychologische Ansätze, die in den folgenden Beiträgen berücksichtigt werden.

Zum Aufbau des Bandes

Die vier thematischen Schwerpunkte des vorliegenden Bandes unterscheiden die Ebenen *Aushandlungen und Diskurse*, *Biografien und Ressourcen*, *Interaktion und Unterricht* sowie *Organisation und Strukturen*. Auf diese Weise möchten wir verschiedene Dimensionen der Auseinandersetzung mit Neuzuwanderung und Bildung analytisch trennen und aus interdisziplinärer Perspektive in den Fokus der Betrachtung rücken. In der Praxis sind die Dimensionen thematisch miteinander verwoben.

In Teil I des Bandes liegt der Schwerpunkt auf denjenigen gesellschaftlichen *Aushandlungen und Diskursen*, welche die Übergänge neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das und im Bildungssystem in Deutschland rahmen.

Eingeleitet wird dieser Teil durch einen Wiederabdruck des Kapitels „Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden“ aus der Monografie „Erziehung und Migration. Eine Einführung“ (1999) von **Isabell Diehm** und **Frank-Olaf Radtke**. Mit dem Wiederabdruck des Originaltextes wird darauf verwiesen, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Bildungssystem kein neues oder unbekanntes Phänomen darstellen. Die beiden analysierten vor knapp 20 Jahren bereits Funktionsweisen des Bildungssystems im Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität, die auch aktuell von Bedeutung sind. Wir verstehen diesen Beitrag daher explizit als historisches Dokument im Diskurs um Neuzuwanderung und Bildung.

Der historischen Dimension von Mustern des globalen Gewaltmigrationsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung des Umgangs mit Geflüchteten in Europa und insbesondere Deutschland widmet sich **Jochen Oltmer** in seinem Beitrag. Es wird deutlich, dass Flucht nach Europa im Rahmen globaler Umbrüche, Krieg und Katastrophen konstant besteht, jedoch zumeist durch rigide Grenzpolitik nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Die seit 2015 kontrovers geführte Diskussion um Flucht zeigt Desiderata auf, die insbesondere bezogen auf die Situation der minderjährigen Flüchtlinge bestehen.

Doch was wird im öffentlichen Diskurs eigentlich unter einem Flüchtling verstanden? **Louis Henri Seukwa** und **Roxana Dauer** analysieren in ihrem Beitrag den Diskurs um Flüchtlinge, indem sie zunächst den „Flüchtlingsbegriff“ theoretisch rekonstruieren und in einen 2015/2016 stattfindenden medialen „Überforderungsdiskurs“ einordnen, der wiederum zur Legitimation ge-

setzlicher Restriktionen herangezogen wird. Die Auseinandersetzung der damit einhergehenden Prekarisierung der Lebenslagen von Flüchtlingen als Folge sowie Teil der politischen sowie ökonomischen Ungleichheitsstrukturen bleibt dabei aus ihrer Sicht unberücksichtigt. Das Autorenteam verweist auf den damit einhergehenden Widerspruch zu dem Anspruch einer menschenrechtsachtenden Gesellschaft.

Im folgenden Beitrag von **Gudrun Hentges** und **Gürcan Kökgiran** steht die mediale Repräsentation geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Kontext von Bildung im Fokus. Anhand einer Analyse von Medienbeiträgen aus dem Frühjahr 2017 wird aufgezeigt, dass sich die Darstellung geflüchteter Heranwachsender zwischen einer dominanten Darstellung administrativer und pädagogischer Schwierigkeiten und bestehender Defizite der Geflüchteten auf der einen Seite sowie medialen Repräsentationen einer engagierten Mehrheitsgesellschaft und „dankbaren, integrationswilligen Geflüchteten“ auf der anderen Seite bewegt. Insgesamt wird deutlich, dass die Perspektive der Geflüchteten in ihrer Vielfalt kaum thematisiert wird.

Als in den Medienbeiträgen zentral erweist sich das Thema Sprache und insbesondere der Erwerb der deutschen Sprache. **Helen Engemann** widmet sich in ihrem Beitrag der Mehrsprachigkeit im (frühen) Kindesalter und zeigt auf, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen keinen generellen Nachteil für den Spracherwerb darstellt. Eine differenzierte Betrachtung der Ausgangslagen der Lernenden und der Rahmenbedingungen ist allerdings notwendig, um von Seiten der Lehrkräfte realistische Einschätzungen im Hinblick auf den Erwerb weiterer Sprachen vorzunehmen und eine angemessene Erwartungshaltung auch gegenüber neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

Teil II dieses Bandes befasst sich mit *Biografien und Ressourcen*. Dabei wird der Fokus auf neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und/oder junge Erwachsene selbst gerichtet. Unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebenssituationen werden aus einer biografischen Perspektive individuelle Voraussetzungen rekonstruiert und ihre Bewältigungsstrategien herausgearbeitet. Mit dieser Perspektive soll es gelingen, Neuzugewanderte als handlungsfähige Subjekte zu begreifen.

Im ersten Beitrag gibt **Michael Fingerle** einen Überblick zu internationalen Befunden zum Erleben schulischer Übergänge unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Migration, die er resilienztheoretisch interpretiert. Auch wenn die von allen Schülerinnen und Schülern zu bewältigenden bildungsbiografischen Übergänge nicht generell als problematisch anzusehen sind, stuft der Autor die Bewältigung des bedeutsamen Schulübergangs von der Primar- in die Sekundarstufe dennoch als stark ressourcenabhängig ein, was für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße gilt. Vor diesem Hintergrund argumentiert er für eine schulische Unterstützung (auch)

für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, etwa durch Binnendifferenzierung im Unterricht oder zusätzliche Beratung neu zugewanderter Familien und ihrer Kinder.

Im Anschluss daran stellen **Joachim Schroeder** und **Louis Henri Seukwa** aus einer transnationalen Perspektive zwei Bildungsverläufe als Fallbeispiele gegenüber und untersuchen diese hinsichtlich ihrer Diskontinuitäten im institutionellen Bildungsverlauf. Die Autoren stellen heraus, dass transnationale Mobilität und nationalstaatlich verfasste Sozial- und Bildungsinstitutionen im Widerspruch zueinander stehen. Die damit erzeugte Verarmung transnational erworbener Kompetenzen trägt zu diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei, die Angebote erfordern, um den Zugang zu Bildung und Unterstützung jenseits der institutionell im Lebensalter definierten Zeitfenster zu ermöglichen.

In einem sprachwissenschaftlichen Beitrag untersucht **Christine Czinglar** den Syntaxerwerb bei Lernenden, die unbegleitet und minderjährig nach Deutschland geflüchtet sind, an einem exemplarischen Fallbeispiel. Die Autorin bezieht sich auf Studien zum Erwerb der Verbstellung und stellt heraus, dass sich die darauf bezogene Profilanalyse als diagnostisches Instrument eignet, um eine Förderung im Deutschen anzuschließen. Sie betont, dass die Motivation für das Erlernen einer Sprache den eigenen Fortschritt befördere und demzufolge bei ungünstigen Voraussetzungen der Erwerb der Kerngrammatik länger dauere als in schulischen Modellen vorgesehen. Vor diesem Hintergrund plädiert die Autorin dafür, dass Lehrkräfte für die Profilanalyse (weiter-) qualifiziert werden sollten.

Im letzten Beitrag dieses Teils untersuchen **Amra Havkic**, **Olga Dohmann**, **Madeleine Domenech** und **Constanze Niederhaus** auf der Grundlage von Leitfadeninterviews die Wahrnehmung des Fachunterrichts von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen an berufsbildenden Schulen. Die Autorinnen identifizieren die sprachbezogenen Anforderungen als besondere Herausforderungen der Lernenden und arbeiten Ressourcen und Bewältigungsstrategien der untersuchten Schülerinnen und Schüler heraus. Die Autorinnen fordern zum einen die Autonomie neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, wie etwa durch die Förderung von Lernstrategien und kooperativer Lernformen, zu stärken. Zum anderen sprechen sie sich für die (Vor-)Entlastung der Schülerinnen und Schüler bei Lese- und Schreibprozessen im Fachunterricht aus.

In **Teil III** des vorliegenden Bandes liegt der Schwerpunkt auf *Interaktion und Unterricht*, wobei besonders die Lehrkräfte in den Fokus rücken. Die Tatsache, dass die Autorinnen und Autoren neben dem Deutschlernen besonders das fachliche Lernen in den Blick nehmen, spiegelt die Perspektive dieses Bandes wider, der zufolge eine schulische Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler längerfristig und über die ersten temporären Intensivmaßnahmen hinaus gedacht werden muss.

Eröffnet wird der Teil des Buches durch **Hans-Joachim Roth**, der eine Kommentierung des Forschungs- und Praxisfeldes Deutsch als Zweitsprache vornimmt, das er im Kontext einer mehrsprachigen Schülerschaft verortet. Anhand von Zitaten eines neu zugewanderten Jugendlichen zeigt er grundlegende Phänomene des Zweitspracherwerbs auf und stellt die entsprechenden Argumentationslinien aus Sprachwissenschaft und -didaktik dar. Der Beitrag argumentiert auf dieser Grundlage für eine systematische Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Unterricht als Bestandteil einer Didaktik des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Daran anschließend nutzt der Beitrag von Sara Fürstenau und **Heike Niedrig** vier Praxisvignetten aus dem Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, um Möglichkeiten der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache mit bildungs- und fachsprachlichen Inhalten in einem produktiven Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu verbinden. Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zu Mehrsprachigkeit und insbesondere des Ansatzes des *Translanguaging* wird argumentiert, dass Praktiken der Mehrsprachigkeit innerhalb einer Schulklasse gewinnbringend eingesetzt werden können. Eingebettet ist eine solche systematische mehrsprachige Didaktik in eine Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft.

Die beiden folgenden Beiträge befassen sich mit dem Unterricht in beruflichen Schulen. **Theresa Birnbaum**, **Göntje Erichsen**, **Isabel Fuchs** und **Bernt Ahrenholz** stellen in ihrem gemeinsamen Beitrag zwei Beispiele zum Unterricht in Vorbereitungsklassen vor, in denen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler separat unterrichtet werden. Sie binden die Beispiele, in denen der Spracherwerb mit den fachlichen Lernzielen verknüpft wird, an die jeweiligen schulorganisatorischen Strukturen und curricularen Vorgaben an. Möglichkeiten für ein binnendifferenziertes Vorgehen werden aufgezeigt und diskutiert, um das fachliche Lernen besonders mit Blick auf den Übergang in die Regelklasse und die dort erwarteten fachlichen Anforderungen zu ermöglichen.

Mit dem Sprachgebrauch zweier neu zugewandeter Lerner des Deutschen in der beruflichen Ausbildung beschäftigt sich der Beitrag von **Elisabetta Terrasi-Haufe**: Im didaktischen Setting eines fachbezogenen Rollenspiels werden technisch-fachliche Inhalte thematisiert und die sprachlichen Bewältigungsstrategien der beiden Schüler zu zwei Zeitpunkten der Ausbildung gegenübergestellt. Das Ziel der Fallanalysen ist die Ableitung von geeigneten, für die späteren beruflichen Anforderungen relevanten Förderbedarfen und -möglichkeiten.

Der letzte Beitrag von **Henrike Terhart** und **Nora von Dewitz** nimmt anhand von Befunden aus Unterrichtsbeobachtungen und Experteninterviews mit Lehrkräften neu zugewandeter Kinder und Jugendlicher den Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität in den Blick. Dabei werden unterschiedliche Bedeutungsebenen im Umgang mit sogenannter migrationsbedingter Heterogenität rekonstruiert, die die z. T. bestehenden widersprüchlichen Perspektiven auf

Heterogenität aufzeigen und zur Auseinandersetzung mit den vielfältigen Bildern zu Neuzuwanderung und Bildung dienen.

Im abschließenden **Teil IV** des Bandes stehen die *organisationalen Bedingungen und Strukturen* im Umgang mit Neuzuwanderung im Bildungssystem im Zentrum. Neben der Organisation des Unterrichts wird die Rolle der Eltern, der vielen ehrenamtlich Tätigen in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten sowie das Thema der Multiprofessionalität in Bildungsnetzwerken zum Thema.

Die Frage nach der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler bildet ein Kernthema von Neuzuwanderung und Bildung, das von **Birgit zur Nieden** und **Juliane Karakayalı** in ihrem Beitrag aufgegriffen wird. Auf der Grundlage von Experteninterviews mit Schulleitungen sowie Lehrkräften und teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht von „Willkommensklassen“ in Berlin zeigen die Autorinnen auf, dass die institutionelle Separierung in speziell eingerichtete Klassen von den Lehrkräften häufig als Schutzraum für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler angesehen wird. Die Autorinnen kommen jedoch zu dem Schluss, dass es sich bei den „Willkommensklassen“ vielmehr um einen Schutzraum für Lehrkräfte zu handeln scheint, um von ihnen kulturell begründete Defizite zu rechtfertigen und gewünschtes Verhalten realisieren zu können.

Einher mit der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern geht die Frage nach Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern. **Alexei Medvedev** plädiert in seinem Beitrag für einen differenzierten Blick auf die diverse Elternschaft jenseits einer statischen Ausrichtung entlang von Kategorien wie der Gruppe der geflüchteten oder migrierten Eltern. Er stellt solchen Kategorien mögliche Bedarfe gegenüber, die bei der Zusammenarbeit mit allen Eltern relevant sein können. Auf diese Weise können die durchaus bestehenden Bedürfnisse migrierter Eltern individuell berücksichtigt werden.

Auch **Argyro Panagiotopoulou** und **Lisa Rosen** befassen sich mit Familie und Migration, allerdings aus einer international vergleichenden Perspektive. Im Rahmen einer Methodenreflexion wird die Analyse von Interviews mit aktuell aus Griechenland nach Kanada beziehungsweise Deutschland migrierter Eltern vorgestellt. Im Vergleich wird deutlich, dass der Umgang des jeweiligen Bildungssystems mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und ihren Familien unterschiedlich wahrgenommen wird, wobei die nach Deutschland migrierten Familien über Erfahrungen einer unzureichenden Wertschätzung berichten.

Neben der Kooperation mit den Eltern stellt zudem die Kooperation von pädagogischen Institutionen mit ehrenamtlich Tätigen eine wichtige Aufgabe dar. **Dieter Nittel**, **Christian Spahn** und **Bastian Hodapp** befassen sich in ihrem Beitrag mit der Kooperationskultur zwischen hauptberuflich pädagogisch Tätigen und ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürgern in der Bildungs-