

## Zur sozialen Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen

### Ethnographische Einblicke in eine Hamburger Stadtteilschule

Simone Plöger & Christine Schmalenbach

**Abstract:** Bisherige Studien zur Bildungssituation neu zugewanderter Schüler:innen weisen auf eine marginalisierte Teilhabe am Regelschulsystem hin, was unter anderem auf die Beschulung in separaten Vorbereitungsklassen zurückzuführen ist. Ausgehend von diesem Befund gehen wir im Beitrag der Frage nach, wie die langfristige Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen nach Übergang von einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse gewährleistet werden kann. Teilhabe verstehen wir dabei als Voraussetzung und Ziel von Inklusion und fokussieren im Beitrag auf die *soziale* Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen. Diese wurde bislang empirisch noch nicht berücksichtigt und wir argumentieren, dass sie zentral für die Bildungsteilhabe von Schüler:innen ist. Theoretisch führen wir dafür die Konzepte von Teilhabe und *Basic Psychological Needs* zusammen, um unser Verständnis *sozialer Teilhabe* zu rahmen. Basierend auf der explorativen Analyse von ethnographischen Protokollen und qualitativen Interviews werden die von unterschiedlichen Akteur:innen wahrgenommenen Herausforderungen bezüglich der sozialen Teilhabe diskutiert und in einem Ausblick gefragt, wie diesen begegnet werden kann.

**Stichwörter:** Neuzuwanderung, Teilhabe, Basic Psychological Needs, Vorbereitungsklasse, Inklusion

**Zitation:** Plöger, S. & Schmalenbach, C. (2024): Zur sozialen Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen. Ethnographische Einblicke in eine Hamburger Stadtteilschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 62-78. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/737>

### Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	63
1. Forschungsstand zu Teilhabe & Neuzuwanderung .....	64
2. Theoretischer Rahmen: Teilhabe & Basic Psychological Needs .....	65
3. Soziale Teilhabe an der Regelklasse – Eine ethnographische Exploration .....	67
4. Diskussion .....	70
5. Ausblick .....	72
Literatur .....	74
Kontakt .....	78

## Einleitung

In aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussionen wird Inklusion zunehmend als paradigmatische Leitvokabel in den Fokus gerückt, sowohl im Kontext der Sonderpädagogik als auch in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Teilhabe gilt dabei einerseits als Ergebnis und andererseits als Voraussetzung von Inklusion (vgl. Bartelheimer et al. 2020, S. 14). Im Kontext von Neuzuwanderung zeigt sich diese Verwobenheit darin, dass am regulären Bildungssystem in der Regel erst teilgenommen werden darf, wenn die neu zugewanderten Schüler:innen im Rahmen einer Vorbereitungsklasse die deutsche Sprache erlernen. Eine Inklusion in die Regelklassen kommt also erst dann zustande, wenn die Schüler:innen sprachlich am monolingual ausgerichteten Unterricht der Regelklasse teilhaben können (= Teilhabe als Voraussetzung von Inklusion). Gleichzeitig ist aber für ihre Bildungsteilhabe wie auch die gesellschaftliche Teilhabe der unmittelbare Zugang zum regulären Bildungssystem bedeutsam, da Studien zeigen, dass sich eine möglichst schnelle Bildungsteilhabe am regulären Bildungssystem positiv auf ihre Bildungslaufbahn auswirkt (Will et al., 2022) (= Teilhabe als Ergebnis von Inklusion). Genau dieser Zugang zum Bildungssystem stand und steht insbesondere für Geflüchtete „*de jure* als auch *de facto* stets zur Disposition“ (Emmerich et al., 2017, S. 213; H.i.O.), weil es je nach Zuweisung im Bundesland teils mehrere Monate dauern kann, bis sie einer Schule zugeteilt werden. Und auch nach Zuteilung besuchen sie meist erst separate Vorbereitungsklassen, die als „Parallelsystem“ (Fürstenau, 2017, S. 43) bezeichnet werden können. Damit „leistet das Schulwesen auch einen genuinen Beitrag zur Prekarisierung von Teilhabechancen“ neu zugewanderter Schüler:innen (Emmerich et al., 2017, S. 212): Durch unterschiedliche Beschulungsmodelle, unterschiedliche Ausgestaltungen auf Einzelschulebene und die lose Kopplung von Vorbereitungsklassen und Schule ergeben sich für die Schüler:innen unterschiedliche Teilhabechancen, die letztlich zu einer „Individualisierung des Scheiterns“ (Peter & Waldschmidt, 2017, S. 32) führen können. Insbesondere das „parallele Modell“ (Massumi & von Dewitz, 2015), in dem neu zugewanderte Schüler:innen mindestens ein Jahr lang eine separate Vorbereitungsklasse besuchen, steht aufgrund seines Widerspruchs zu einer inklusiven Bildungspraxis in der Kritik (Karakayali et al., 2017), da das Ziel der ‚gleichberechtigten Teilhabe‘ langfristig nicht durch Parallelsysteme gewährleistet werden könne (Fürstenau, 2017, S. 43). Gleichzeitig wird aber genau dieses Modell in Sekundarschulen am häufigsten umgesetzt (Massumi & Dewitz, 2015).

Dieser Problemaufriss wirft die Frage auf, wie die langfristige Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen nach Übergang in die Regelklassen gewährleistet werden kann. Teilhabe verstehen wir dabei als Voraussetzung und Ziel von Inklusion und fokussieren im Beitrag auf die *soziale* Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen, weil sich hier ein Forschungsdesiderat zeigt, wie wir im Forschungsstand (1) verdeutlichen. Da der Aspekt der sozialen Teilhabe mit Bezug zu neu zugewanderten Schüler:innen bisher kaum thematisiert wurde, greifen wir auf Diskurse und Studien zu Schüler:innen anderer Differenzierungskategorien zurück, insbesondere aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung und der Sonder- und Inklusionspädagogik, um das dem Beitrag zugrunde liegende Verständnis sozialer Teilhabe theoretisch zu rahmen (2). Anhand von Daten aus einer ethnographischen Studie arbeiten wir durch die Analyse einer Sequenz, in der eine neu zugewanderte Schülerin ihr Ankommen in der Regelklasse thematisiert (3), explorativ Forschungsdesiderate und erste Ideen für Lösungsansätze heraus (4).

## 1. Forschungsstand zu Teilhabe & Neuzuwanderung

Seit den gestiegenen Zuwanderungszahlen im Sommer 2015 gibt es vermehrt Studien, die sich mit Fragen von Neuzuwanderung im Kontext schulischer Bildung auseinandersetzen und dennoch gibt es nach wie vor ein „Desiderat wissenschaftlicher Begleitforschungen zu Schul- und Unterrichtskonzepten sowie -praktiken“ für neu zugewanderte Schüler:innen (El-Mafaalani & Massumi, 2019, S. 18). Besonders in der Sekundarstufe werden neu zugewanderte Schüler:innen meist im „parallelen Modell“ beschult, d. h. sie besuchen separate Vorbereitungsklassen, in denen sie innerhalb von ein bis zwei Jahren die deutsche Sprache erlernen sollen, um anschließend in Regelklassen überzugehen (Massumi & von Dewitz, 2015). Sowohl nationale als auch internationale Studien haben herausgestellt, dass diese Art der Beschulung eine Form der inkludierenden Exklusion nach Stichweh (2009) darstellt: Zwar werden die Schüler:innen in das Bildungssystem inkludiert; vom Regelsystem bleiben sie aber exkludiert (Massumi, 2019; Hilt, 2017). Doch auch wenn Schüler:innen unmittelbar in Regelklassen beschult werden, stellen sich Fragen der Inklusion und Exklusion, die als „linked pair“ (Terhart & von Dewitz, 2018, S. 295) zu verstehen sind (vgl. Plöger, 2023). So kommt Massumi zu dem Schluss, „dass die formale Bildungsinklusion auf der Organisationsebene [...] nicht automatisch zu einer Inklusion auf der Interaktionsebene im Unterricht und in die Klassengemeinschaft führt“ (2019, S. 378). Stattdessen verweisen Müller und Pfrang (2021, Abs. 1) unter Bezugnahme auf Gingelmaier (2018) und Pianta (2014) darauf, dass vielmehr davon auszugehen sei,

dass eine misslingende formal-organisatorische Teilnahme am Unterricht zu einer Verschärfung der Situation für marginalisierte und von Marginalisierung bedrohte Kinder und Jugendliche führen könnte, weil solche Erfahrungen negative Empfindungen bei den Betroffenen zur Folge haben und damit deren Lernen negativ beeinflussen könnten.

Folglich bedarf es mehr Studien, die nicht nur die formale Bildungsinklusion oder -exklusion neu zugewandelter Schüler:innen auf Systemebene in den Blick nehmen, sondern ihre Teilhabe am Unterrichts- und Schulgeschehen (vgl. El-Mafaalani & Massumi, 2019). Schulische Teilhabe definieren Reinhardt und Becker (2022, S. 116) in Anlehnung an La Belle (1982) auf drei Ebenen: Die *formale* Ebene beziehe sich auf die Teilhabe am Regelunterricht, die *non-formale* Ebene auf die Teilhabe an extracurricularen Angeboten und anderen Schulaktivitäten und die *informelle* Ebene auf Beziehungen zu Mitschüler:innen und das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler:innen.

Erste Studien, die die Interaktionsebene des Unterrichts, also der Definition folgend die *formale* Ebene untersuchen, fokussieren vor allem auf die sprachlichen und fachlichen Herausforderungen, die sich neu zugewanderten Schüler:innen stellen, wenn sie in einer Regelklasse aufgenommen werden (vgl. Birnbaum et al., 2018). Denn auch wenn sie vorher eine Vorbereitungsklasse besucht haben, ist ihr Sprachlernprozess damit nicht abgeschlossen, weil es zwischen fünf und neun Jahren braucht, bis das bildungssprachliche Register, das als Voraussetzung für Schulerfolg gilt, erlernt wird (Cummins, 2000). Fachlich stellen sich für die Schüler:innen insofern Herausforderungen, als dass sie häufig – gerade im Kontext von Fluchtbiografien – über diskontinuierliche Bildungsbiografien verfügen und in den Vorbereitungsklassen zunächst einmal nur wenig fachlichen Unterricht erhalten, da der Schwerpunkt hier auf dem Deutschunterricht liegt (vgl. z. B. für Hamburg BSB 2018). Aufgrund dieser Tatsache benennen neu zugewanderte Schüler:innen, die im Rahmen qualitativer Studien befragt wurden, den Wunsch, unmittelbar in Regelklassen aufgenommen zu werden, um auch fachliche Inhalte zu lernen (Plöger, 2023; Schmitt, 2018).

Mit Blick auf das Ankommen in den Regelklassen wurden bislang noch nicht Fragen der sozialen Teilhabe bearbeitet, sodass sich hier ein Forschungsdesiderat zeigt, zu dessen Bearbeitung wir mit dem vorliegenden Artikel beitragen. Es gibt Hinweise darauf, dass es Schüler:innen, die zunächst ausschließlich eine Vorbereitungsklasse besuchen, schwerfällt, in den Regelklassen Anschluss zu finden (Massumi, 2019; Reinhardt & Becker, 2022, S. 120). Gleichzeitig zeigen Gambaro et al. (2020) durch Auswertung von Daten des sozioökonomischen Panels (SOEP) auf, dass neu zugewanderte Schüler:innen ein überdurchschnittlich starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule empfinden, sodass es hier eine Diskrepanz zu geben scheint zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl zur *Schule* und zur *Regelklasse* (vgl. hierzu auch Reinhardt & Becker, 2022, S. 126). Anders scheint dies zu sein, wenn Schüler:innen parallel zur Vorbereitungsklasse auch unmittelbar eine Regelklasse besuchen. In qualitativen Studien berichten neu zugewanderte Schüler:innen selbst als auch Mitschüler:innen und/oder Lehrkräfte von einer hohen sozialen Angebundenheit an die Regelklassen (Plöger, 2023; Karakayali et al., 2017). Die soziale Teilhabe an den Regelklassen könnte in dieser Beschulungsform dadurch begünstigt werden, dass die Schüler:innen von Anfang an auch in diesem Klassenkontext Freundschaften schließen und weniger Verbesonderung („Othering“, Spivak, 1985) erleben. Diesen Thesen wäre im Rahmen weiterer Studien konkret nachzugehen.

Wie wichtig das Zugehörigkeitsgefühl für die schulische Teilhabe als Ganzes ist, zeigen Studien, die nachweisen konnten, dass Schüler:innen, „die sich in ihrer Schule akzeptiert und unterstützt fühlen, eine höhere Lernmotivation und ein höheres Selbstbewusstsein zeigen“ (Pagel et al., 2020, S. 4). Diese Korrelation konnten Kia-Keating und Ellis (2007) beispielsweise im Fall somalischer Geflüchteter in den USA nachweisen. Auch hier wird jedoch auf das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als Ganzes und nicht explizit zur Klasse rekurriert, was insbesondere im Fall neu zugewanderter Schüler:innen differenziert betrachtet werden muss: Denn durch gute Erfahrungen in der Vorbereitungsklasse (und im schulischen Alltag im Allgemeinen) könnten Schüler:innen zwar ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, jedoch nicht zwangsläufig zur Regelklasse empfinden. Da sich hier ein Forschungsdesiderat auftut, fokussieren wir in diesem Beitrag ein empirisches Beispiel, anhand dessen unterschiedliche Fragen aufgeworfen werden, derer im Rahmen weiterer Forschung nachgegangen werden sollte.

## 2. Theoretischer Rahmen: Teilhabe & Basic Psychological Needs

Im Anschluss an den durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) eingeführten Begriff der *participation* definiert Feuser (2012, S. 9) den deutschsprachigen Begriff der Teilhabe als:

das Verhältnis dessen, was ein Mensch will, was ein Mensch kann und was ihm gewährt wird an Zugängen, Ressourcen und Unterstützung, um realisieren zu können, was er will.

In diesem Verständnis wird deutlich, dass Teilhabe zum einen von individuellen und zum anderen von externen Faktoren abhängig ist und dass sich ihre Realisierung in ebendiesem Zusammenwirken äußert. Für den Kontext der Schule formulieren Müller und Pfrang (2021, Abs. 10), „dass Teilhabe zu einem normorientierten Zusammenspiel von individuellen volitionalen Voraussetzungen und systemischen Bedingungen wird.“ Deutlich wird in diesem Verständnis, dass die Gewährung von „Zugängen, Ressourcen und Unterstützung“, die Feuser in seiner Definition anbringt, eben „systemischen Bedingungen“ unterliegt, d. h. dass die Gewährung im Bildungskontext unter anderem von den Gegebenheiten und Merkmalen der Institution Schule abhängig ist.

Müller und Pfrang (2021, Abs. 7) machen darauf aufmerksam, dass bisher „volitionale Voraussetzungen oder aber Notwendigkeiten von Teilhabe gerechtigkeitsrechtlich nur bedingt erfasst werden können.“ Zum Füllen dieser Lücke können bedürfnistheoretische Ansätze wie die *Basic Psychological Needs Theory* von Ryan und Deci (2000) beitragen. Die *Basic Psychological Needs Theory* ist eine der Teiltheorien der *Self-Determination Theory* von Ryan und Deci. Sie postuliert, dass es drei psychologische Grundbedürfnisse gibt, von deren Erfüllung das Wohlbefinden, die Unversehrtheit und das Wachstum der Menschen abhängen: Das Erleben von Autonomie (*autonomy*), das Bedürfnis danach, die eigenen Erfahrungen und Handlungen regulieren zu können, Entscheidungen treffen zu können, die eine/n selbst betreffen und nach eigenen Interessen und Überzeugungen handeln zu können; das Erleben von Kompetenz (*competence*), das Bedürfnis, sich selbst als fähig und in der Interaktion mit dem Umfeld als wirksam zu erleben, Gelegenheiten zu haben, Fähigkeiten einzusetzen und auszubauen; das Erleben von sozialer Eingebundenheit (*relatedness*), das Bedürfnis danach, sich mit anderen verbunden und dazugehörig zu fühlen, zu wissen, dass andere für eine/n sorgen und dass man selbst zu ihrem Wohlergehen beitragen kann, Teil einer größeren sozialen Einheit zu sein, die über eine/n selbst hinausgeht. Die Erfüllung dieser Bedürfnisse hat positive Auswirkungen auf die Motivation und das Wohlergehen der Menschen, inklusive des Selbstwertgefühls (Ryan & Deci, 2000; 2018). Die Unterstützung der Erfüllung der BPN in der Schule weist Zusammenhänge auf mit besseren Lernergebnissen, Leistung und Wohlergehen von Schüler:innen (Ryan & Deci, 2018). Damit kann die bestmögliche Erfüllung der BPN als ein Indikator für Teilhabe jenseits der formal-organisatorischen Aspekte gesehen werden. Gleichzeitig kann die Erfüllung der BPN als Grundlage von Teilhabe gelten. So beschreiben Müller und Pfrang (2021) Teilhabe als sozial-ethisches Bildungsziel, das von allen gelernt werden müsse. Die dafür relevante Moralentwicklung sei nur möglich, wenn die Beteiligten sich selbst und anderen Wert zusprechen können.

Wie im Forschungsstand bereits aufgezeigt, weisen Studien im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen auf die Herausforderung der *sprachlichen* und *fachlichen* Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen nach ihrem Übergang aus einer Vorbereitungsklasse hin. In unserem Beitrag fokussieren wir auf die *soziale* Teilhabe der Schüler:innen, also auf die *informelle* Ebene (Beziehungen zu Mitschüler:innen; Zugehörigkeitsgefühl) nach Reinhardt und Becker (2021). Dafür stützen wir uns auf den Teilaspekt des *Erlebens sozialer Eingebundenheit* nach den BPN. Koster et al. (2009, S. 135) definieren „social participation of pupils with special needs in regular education“ als:

presence of positive social contact/interaction between these children and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates and the pupils' perception they are accepted by their classmates.

Wenngleich Koster et al. ihre Definition auf die Pädagogik bei Behinderung und Beeinträchtigung beziehen, weiten wir sie hier auf Fragen der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung aus. Bei sozialer Teilhabe geht es folglich um 1) positive Kontakte und Interaktionen, 2) die Akzeptanz von Schüler:innen durch Klassenkamerad:innen, 3) Freundschaften innerhalb der Klasse und 4) die eigene Wahrnehmung akzeptiert zu sein. Im Beitrag möchten wir vor allem auf diesen letzten Aspekt der eigenen Wahrnehmung fokussieren, weil die Studien zu den BPN zeigen, dass sich das eigene Erleben der Erfüllung der drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit positiv auf die Motivation und das Wohlergehen auswirkt. Die aufgeführte Definition *sozialer* Teilhabe lässt sich mit dem Teilaspekt des *Erlebens sozialer Eingebundenheit* in Verbindung bringen: Wird

das Bedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllt, indem das Individuum wahrnimmt, dass es von den anderen akzeptiert wird, und gibt es positive Interaktionen und Beziehungen innerhalb der Klasse, ist soziale Teilhabe gegeben.

### 3. Soziale Teilhabe an der Regelklasse – Eine ethnographische Exploration

Im Beitrag analysieren wir ethnographische Daten des Projektes SpraBÜ (Sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungs- zu Regelklasse, DFG 2020-2022), in dem an drei Hamburger Stadtteilschulen der Frage nachgegangen wurde, wie diese den Übergang von Vorbereitungs- in Regelklasse gestalten. Ein Fokus des Projektes lag auf der Erhebung der Perspektiven und Erfahrungen der neu zugewanderten Schüler:innen selbst, was in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung häufig noch ein Desiderat darstellt (vgl. Putjata & Plöger, 2021). Datenerhebung und -auswertung erfolgten anhand eines reflexiv-institutionell ethnographischen Ansatzes (Plöger & Barakos, 2021), der eine systematische und datengestützte Beschreibung und Analyse der sozialen Praxis aus institutioneller und Akteur\*innensicht ermöglicht. Es wurden ethnographisch institutionelle Bildungswege ausgewählter Schüler:innen von Vorbereitungsklasse in Regelklasse nachskizziert. Ergänzt wurde die Perspektive der neu zugewanderten Schüler:innen um die Perspektiven zentraler Pädagog:innen, die mit ihnen arbeiteten. Durch dieses Vorgehen wurden Protokolle von teilnehmenden Beobachtungen und informellen Gesprächen im Unterricht der Vorbereitungs- und Regelklassen im Umfang von ca. 350 Stunden sowie Transkripte von 26 qualitativen Leitfadeninterviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Pädagog:innen und Schüler:innen. Ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die Reflexive Grounded Theory nach Breuer et al. (2019) in einem zyklischen Prozess parallel zur Datenerhebung: Während des offenen Kodierens wurden die Daten aus den unterschiedlichen Schulen zusammengeführt, aufgebrochen und thematisch geordnet. Im anschließenden axialen Kodieren ging es darum, diese ersten thematischen Codes zueinander in Bezug zu setzen und erste analytische Themen herauszuarbeiten, derer daraufhin durch ein selektives Codieren in der Rekonstruktion sogenannter Kodierparadigmen und durch Rückbezug auf theoretische Rahmungen nachgegangen wurde (vgl. ebd., S. 288 f). Ein zentrales Thema, das durch diesen iterativen Prozess relevant wurde, waren inkludierende und exkludierende Prozesse durch die Institution Vorbereitungsklasse (vgl. Plöger, 2023; Barakos, 2022; Plöger & Fürstenau, i. V.).

Im Beitrag steht die „dichte Beschreibung“ (Geertz, 1983) einer beobachteten Unterrichtsstunde in einer 7. Regelklasse an einer der drei Projektschulen im Fokus und wird durch Gespräche mit pädagogischen Fachkräften dieser Schule sowie das ethnographische Wissen der Erstautor:in, die die Daten erhoben hat, ergänzt. Durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und der Theorie zu Inklusion/Exklusion und Teilhabe (neu zugewanderter Schüler:innen) wurde deutlich, dass die *soziale* Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen bislang keine Berücksichtigung findet. Gleichzeitig wurden in einer Teilstudie des Projektes Erkenntnisse zu den positiven Auswirkungen einer frühen sozialen Teilhabe an den Regelklassen gewonnen (vgl. Plöger, 2023). Ausgehend von dieser Diskrepanz wurden zunächst alle codierten Sequenzen des Codes „Ankommen in den Regelklassen“ zusammengetragen und solche herausgefiltert, in denen die soziale Teilhabe der neu zugewanderten Schüler:innen thematisiert wird. Während des Kodierprozesses wurde dann die unten stehende Sequenz mit der Schülerin Liah<sup>1</sup> als Schlüsselszene ausgewählt, zunächst alleinstehend rekonstruiert und anschließend mit der Perspektive des zuständigen

---

<sup>1</sup> Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Abteilungsleiters sowie einer Lehrkraft kontrastiert. In der Analyse geht es uns um eine Exploration der Bedeutsamkeit der sozialen Teilhabe und um das Aufwerfen von Fragen, die sich ausgehend von unseren Beobachtungen stellen und derer im Rahmen weiterer Forschung nachgegangen werden sollte (s. Diskussion).

Die Schlüsselsequenz stammt aus einer 7. Regelklasse. Es handelt sich um eine Vertretungsstunde, in der die Schüler:innen den Auftrag erhalten, die Geschichte eines Buches, das sie derzeit lesen, weiterzuschreiben. Nach einer Weile setzt sich die Ethnographin zu Liah, die sie noch aus der Vorbereitungsstufe kennt und die zu dem Zeitpunkt seit ein paar Monaten in der Regelklasse ist. Gemeinsam schreiben sie die Geschichte weiter. Als gefragt wird, wer seine Fortsetzung vorlesen möchte, meldet sich Liah – nach anfänglichem Zögern – und wird drangenommen. Sie geht nach vorne und liest vor. Die Klasse ist während des Vorlesens sehr laut und einige Jungen rufen Liah zu, sie solle lauter lesen. Nach einer Weile wird es Liah zu viel: Sie bricht ab, setzt sich wieder hin und verlässt kurze Zeit darauf das Klassenzimmer. Die Ethnographin folgt ihr, woraufhin sich folgende Szene ergibt, die zweigeteilt analysiert wird:

Ich frage Liah, wie es ihr geht. Wütend und traurig, fast mit Tränen in den Augen, sagt sie mir: „Die nerven!“ „Deine Klasse?“, frage ich. Liah nickt. Sie schimpft: „Die sind immer nur laut und rufen dann ‚Lauter, lauter!‘ Soll ich schreien oder was?“ Ich nicke verstehend. Liah erzählt weiter: „Die wollen überhaupt nicht lernen. Die sind immer nur laut! Die hören nicht zu. Nicht den Lehrern, niemandem.“ (*Beobachtungsprotokoll 04.05.2022*)

Im ersten Abschnitt der Sequenz wird deutlich, dass sich Liah in ihrer Regelklasse unwohl zu fühlen scheint. Sie wird in der Situation von der Ethnographin als „wütend“, „traurig“ und „verzweifelt“ beschrieben. Die unmittelbare Situation des Vorlesens vor den Mitschüler:innen wird Auslöser für ein generelles Gespräch über Liahs Empfinden in ihrer Regelklasse. Sie sagt, dass sie sich von ihrer Klasse genervt fühle und bezieht das zunächst auf die vorangegangene Situation, in der die Mitschüler:innen laut gewesen seien und sie aufgefordert hätten, lauter zu lesen. Dann generalisiert sie, dass sie „immer nur laut“ seien und niemandem zuhören. Liahs Eindruck wird von der Ethnographin geteilt, da sämtliche Beobachtungsprotokolle Hinweise auf die hohe Lautstärke in der Regelklasse und auf Ermahnungen der Lehrkräfte bzgl. der Lautstärke hinweisen. Liah stellt gesondert heraus, dass die Mitschüler:innen auch den Lehrkräften nicht zuhörten, was für sie ein besonderes Gewicht zu haben scheint. Das lässt sich vor allem in Kontrast setzen zur Vorbereitungsstufe, in der die Klassenatmosphäre in den Protokollen deutlich ruhiger und gemeinschaftlicher beschrieben wird. Diese Interpretation kann gestützt werden durch ein Zitat der Lehrerin der Vorbereitungsstufe:

„als äh tatsächlich jetzt ähm gesagt wurde dass es sein kann das im äh übernächsten Jahr dann tatsächlich keine IVK mehr gibt ja dann ähm alle Fachlehrer die in der IVK sind die fanden das sehr sehr traurig weil die IVK ist die einzige Klasse wo die ähm Lehrer sehr gerne kommen [...] das sind schon ganz andere äh eine ganz andere Atmosphäre find ich auch ne die die hören noch was das was der Lehrer sagt“ (*Lisa Schilling, IVK-Lehrerin, Interview 10.02.22*)

Frau Schilling berichtet, dass sich die Fachlehrer:innen, die in der Vorbereitungsstufe unterrichten, „traurig“ darüber geäußert hätten, dass es im übernächsten Schuljahr keine Vorbereitungsstufe mehr geben könnte, weil es die „einzige Klasse“ sei, in die die Lehrkräfte „sehr gerne kommen“ würden. Sie bezeichnet die Atmosphäre als eine „ganz andere“, was Frau Schilling daran festmacht, dass die Schüler:innen „noch“ auf die Lehrkräfte „hören“ würden. Das deckt sich nicht nur in der inhaltlichen Aussage mit Liahs

Äußerung, sondern auch in der Wortwahl: Auch Liah moniert, dass ihre Mitschüler:innen der Regelklasse den Lehrkräften nicht zuhören würden, was durch die Ergänzung des Zitats von Frau Schilling als Gegenüberstellung zu ihrer vorherigen Erfahrung in der Vorbereitungsklasse gelesen werden kann.

Die Sequenz geht wie folgt weiter:

Sie wirkt verzweifelt. Sie sagt, andere Schüler:innen hätten sich ihre Regelklassen aussuchen können, aber sie nicht. Das sei unfair. Eszter und Ismael z. B. hätten ihre Klassen ausgesucht und das, obwohl Eszter immer Ärger mache. Früher seien sie befreundet gewesen, aber jetzt ärgert sie nur noch alle. Liah sagt, sie wolle nicht in ihrer Klasse bleiben. Sie sagt, niemand in der Klasse helfe ihr und zu Hause werde ihr auch nicht geholfen.

Liah kommt hier darauf zu sprechen, dass sich andere Schüler:innen der Vorbereitungsklasse ihre Regelklasse hätten aussuchen dürfen und es „unfair“ sei, dass sie das nicht konnte. Die kontextualisierenden ethnographischen Daten zeigen, dass hier pädagogische auf strukturelle Herausforderungen treffen: Das Aussuchen einer Regelklasse ist nicht in allen Fällen möglich, weil in den Regelklassen keine Plätze für die IVK-Schüler:innen reserviert werden können und diese möglicherweise voll sind, wenn der Übergang aus der IVK in die Regelklasse ansteht. Liah zieht für sich das Fazit, dass sie nicht in der Klasse bleiben will und ergänzt, dass ihr weder zu Hause noch in der Klasse geholfen werde. Hier wird die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen von Teilhabe deutlich: Implizit zeigt sich hier, dass Liah im Regelunterricht Herausforderungen begegnet, die sowohl fachlicher als auch sprachlicher Natur sein könnten – das wird nicht benannt. Dennoch, so möchten wir im Rahmen dieser ersten Exploration argumentieren, sind es in der aufgezeigten Sequenz weder die fachlichen oder sprachlichen Kompetenzen, die ihre Teilhabe verwehren, sondern die soziale Ebene. Liah bearbeitet die Aufgabe (verfügt also über die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen, um sie zu lösen) und traut sich zu, den Beitrag auf Deutsch vor der Klasse vorzustellen (was erneut auf die sprachlichen Kompetenzen verweist, dies tun zu können). Zum Schweigen gebracht wird sie dann jedoch durch das Sozialverhalten der Mitschüler:innen. Im Allgemeinen, so ließe sich ihr Wunsch nach Hilfe interpretieren, scheint Liah aber durchaus fachlichen und/oder sprachlichen Herausforderungen zu begegnen. Doch auch hier wünscht sie sich eine Begegnung dieser Herausforderungen durch soziale Teilhabe in Form von Hilfe in der Klasse (denkbar wären auch einfachere Aufgaben, mehr Zeit zur Erledigung der Aufgaben, Bereitstellung von mehrsprachigen Materialien).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Liahs Teilhabe in der Regelklasse aus ihrer Perspektive auf der sozialen Ebenen erschwert bzw. verhindert wird. Wir ergänzen ihre Perspektive um zwei Aussagen pädagogischer Fachkräfte, die die Vielschichtigkeit der unterschiedlichen Standpunkte und damit auch die Forschungsdesiderate, die sich daraus ergeben, verdeutlichen.

Der Abteilungsleiter der Schule für die Jahrgänge 5-7 und damit auch der Verantwortliche für die IVK-Koordination sieht die Herausforderungen der Teilhabe in den Regelklassen analog zu Liah nicht primär auf der sprachlichen oder fachlichen, sondern auf der sozialen Ebene:

„Man muss ehrlich sein: Ein bisschen Einschränkung gibts, aber das hat weniger etwas mit den kognitiven Fähigkeiten oder sprachlichen Fähigkeiten zu tun, sondern eher, dass wir natürlich auch Kinder haben, die hochgradig traumatisiert sind, die emotional-soziale Probleme haben und einfach aufgrund der Fluchterfahrung [...] und dass es dann, ähm ganz schwierig wird, die sozusagen die soziale Integration“ (Norbert Schumacher, Abteilungsleiter 5-7, Interview 11.01.2022).

Der Abteilungsleiter bezeichnet die „soziale Integration“ – und nicht die fachliche oder sprachliche Teilhabe – als „schwierig“. Dies macht er an vermeintlichen Traumatisierungen fest und „emotional-soziale[n] Probleme[n]“, die aus ihrer „Fluchterfahrung“ zu resultieren scheinen. Damit individualisiert der Abteilungsleiter die sozialen Herausforderungen und verortet sie aufseiten der neu zugewanderten Schüler:innen selbst, worauf in der Diskussion näher eingegangen wird.

Während der Abteilungsleiter also auf vermeintliche Schwierigkeiten der neu zugewanderten Schüler:innen verweist, die ihre „soziale Integration“ in die Regelklassen erschwert, stellt ein Regelklassenlehrer im Gespräch mit der Ethnologin neben den Herausforderungen auch die positive Veränderung des Klassenklimas durch Aufnahme neu zugewanderter Schüler:innen heraus:

Herr Pilsen ergänzt, „dass die Schüler:innen eine Ruhe in die Klasse bringen“ und sagt: „Die IVK-Kinder sind super! Wir sind eigentlich unglaublich dankbar, dass die in unsere Klasse gekommen sind“ (Beobachtungsprotokoll 18.11.2021).

Gegensätzlich zum zitierten Ausschnitt aus dem Interview mit dem Abteilungsleiter versteht der Regelklassenlehrer die ehemaligen IVK-Schüler:innen als soziale Bereicherung in den Regelklassen, weil sie eine „Ruhe“ reinbringen würden, wodurch er die Regelklassen implizit als „laut“ beschreibt, weil nur dort eine „Ruhe“ reingebracht werden kann, wo diese vorher nicht vorhanden ist. Hier zeigen sich Parallelen zur wahrgenommenen Lautstärke in den Regelklassen durch die Ethnolog:innen – auch im Vergleich zur Vorbereitungsklasse – und zur Argumentation der Vorbereitungsklassenlehrerin.

#### 4. Diskussion

Im Rahmen der Diskussion möchten wir aufzeigen, inwiefern diese erste Exploration darauf hindeutet, dass die Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen durch Herausforderungen auf der Sozialebene des Unterrichts verwehrt bleiben kann und welche Argumentationsmuster die unterschiedlichen Akteur:innen anbringen. Die Unterrichtssequenz zeigt aus teilhabetheoretischer Perspektive, dass Liahs Teilhabe am Unterrichtsgeschehen in der spezifischen Unterrichtsstunde letztlich mit einem Gefühl des Unwohlseins verhindert wird: Zwar möchte sie etwas vortragen, doch durch das laute Verhalten ihrer Mitschüler:innen bricht sie ihr Vorlesen ab. In der aufgezeigten Situation waren es also weder die sprachlichen noch die fachlichen Kenntnisse, die ihre Teilhabe verwehren, sondern die soziale Ebene. Auch ihren anschließenden Wunsch nach Hilfe konnten wir im Rahmen der Analyse als Wunsch nach sozialen Hilfestellungen interpretieren. Das verweist auf ein bisher nicht beachtetes Forschungsfeld, da in der Forschung zur Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen bisher traditionell lediglich auf die sprachlichen und fachlichen Herausforderungen im Regelunterricht – und wie diesen begegnet werden kann – geblickt wird. Dabei weisen Studien zu einer integrativen Beschulung, in der die Schüler:innen unmittelbar auch Regelklassen besuchen, auf das große Potenzial der schnellen sozialen Inklusion hin (vgl. Plöger, 2023; Karakayali & Heller, 2020).

In der geschilderten Situation ist es vor allem die Lautstärke der Mitschüler:innen, die Liah das Vortragen verwehren und über die sie im anschließenden Gespräch mit der Ethnographin beschwert. Dieser Eindruck Liahs der lauten Regelklassen – vor allem in Diskrepanz zur Vorbereitungsklasse – wird nicht nur durch die Ethnograph:innen, sondern auch durch den Regelklassenlehrer und die Lehrerin der Vorbereitungsklasse gestützt. Während die Lehrerin der Vorbereitungsklasse von einer „ganz anderen Atmosphäre“ spricht, sagt der Regelklassenlehrer, die neu zugewanderten Schüler:innen würden eine „Ruhe“ in die Klasse bringen, womit er diese implizit als laut bewertet. Liah wird also als eher leise, zurückhaltende Schülerin – wie sie von der Ethnographin über den gesamten Forschungszeitraum hinweg wahrgenommen wird – durch die lauten, forschenden Mitschüler:innen zum Schweigen gebracht, was auf ein Hierarchiegefüge innerhalb der Klasse hinweisen kann. Darin wird aber gleichzeitig auch deutlich, dass die beobachtete Situation nicht zwangsläufig mit Liahs Status als ehemalige IVK-Schülerin zusammenhängt, sondern dies durchaus auch andere, eher leise und zurückhaltende Schüler:innen hätte betreffen können. Denn in der beobachteten Situation sind es weder die fachlichen oder sprachlichen Kenntnisse, die sie daran hindern, teilzuhaben, sondern das Verhalten der Mitschüler:innen. Das steht in Einklang mit Projektergebnissen, die aufzeigen, dass Herausforderungen für neu zugewanderte Schüler:innen in Regelklassen nicht zwangsläufig etwas mit ihren Deutschkenntnissen zu tun haben – wie häufig vermutet –, sondern vielmehr mit Aspekten, die alle Schüler:innen gleichermaßen betreffen, wie z. B. die Kapazitäten der Lehrkraft oder die Eigeninitiative der Schüler:innen, Hilfe aktiv einzufordern (Plöger, 2023), welche durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden kann.

Für Liah scheint sich das Gefühl des Unwohlseins auch dadurch zu bestärken, dass sie sich ihre Regelklasse – im Gegensatz zu Mitschüler:innen aus der Vorbereitungsklasse – nicht aussuchen durfte, was strukturellen Herausforderungen geschuldet zu sein scheint, da kein anderer Regelklassenplatz frei war. Aus dem Projektkontext ist bekannt, dass manchmal Schüler:innen sogar die Schule nach der IVK verlassen müssen, weil in keiner Regelklasse des entsprechenden Jahrgangs ein Platz frei ist und diese häufig ohnehin „überfrequentiert“ laufen, d. h. mehr Schüler:innen haben, als bildungspolitisch vorgesehen. Darin wird deutlich, dass neu zugewanderte Schüler:innen formal eben erst einmal „nur“ IVK-Schüler:innen sind und erst nach dieser *Vorbereitung* zu Regelschüler:innen werden. Vom Regelschulsystem bleiben sie vorerst exkludiert und werden nicht mitgedacht. Das führt zu Ungleichbehandlungen, weil manchen Schüler:innen das Aussuchen ermöglicht werden kann und anderen nicht – und erweckt den Eindruck einer Willkürlichkeit. Zwar können auch Regelschüler:innen ihre Regelklassen nicht aussuchen, aber in Liahs Fall resultiert das in einer doppelten Verbesonderung (vgl. „Othering“, Spivak, 1985): Zum einen wird sie als Schülerin der Vorbereitungsklasse verbesondert und wird also nicht als Regelschülerin anerkannt; zum anderen gelten dann aber ‚Sonderregeln‘, die für andere Schüler:innen der Vorbereitungsklasse gelten, für sie nicht. Diese Ungleichbehandlungen können sich dann wiederum auf das Wohlbefinden innerhalb der Klasse auswirken, weil es einen Unterschied macht, ob ich das Gefühl habe, mir die Klasse ausgesucht zu haben oder eben nicht, wie in Liahs Fall. Hier deuten sich Bezüge zum Autonomieerleben der Basic Needs Theory an.

Wir sehen die Bedeutsamkeit der sozialen Teilhabe darüber hinaus gestützt durch das analysierte Zitat des Abteilungsleiters, der ähnlich wie Liah die Herausforderung auf der sozialen Ebene verortet. Im Gegensatz zu Liah, die die Herausforderung am Klassenkontext und Sozialverhalten der Mitschüler:innen festmacht, sieht der Abteilungsleiter die Herausforderung eher in den neu zugewanderten Schüler:innen selbst und ihrer Traumatisierung. Hier zeigt sich ein Bewusstsein dafür, dass neuzugewanderte

Schüler:innen von Traumatisierung betroffen sein können. Mit diesem Thema, insbesondere im Rahmen von Zwangsmigration und ihren Konsequenzen für Unterricht und Schule, setzt sich zunehmend auch die Forschung auseinander (beispielsweise Gahleitner et al., 2017; Zimmermann, 2012). Das relevante Bewusstsein von Lehrkräften für das Thema kann jedoch auch zu Generalisierungen und Zuschreibungen führen, die den einzelnen Schüler:innen nicht gerecht werden. Beispielsweise ist zu bedenken, dass auch das potenziell traumatische Erleben von außergewöhnlichen Belastungen (wie Gewalterfahrungen, Lebensgefahr, das Miterleben des Todes anderer Menschen) nicht immer direkt zu einer Posttraumatischen Belastungsstörung mit Symptomen wie Wiedererleben der Belastung und erhöhter psychische Erregung führt (Fegert et al., 2020; Zimmermann, 2017). Auch Erfahrungen nach der Ankunft in Deutschland können für Neuzugewanderte sehr belastend sein und zu einer Traumatisierung beitragen, beispielsweise ein unsicherer Aufenthaltsstatus und die Erfahrung von Ausgrenzung (Zimmermann et al., 2020). Autor:innen wie Zimmermann (2012; 2017) und Beckrath-Wilking et al. (2013) setzen sich außerdem mit Schüler:innen auseinander, die unabhängig von Migrationserfahrungen von einer Posttraumatischen Belastungsstörung betroffen sind – diese befinden sich dann vermutlich auch in den Regelklassen, die neuzugewanderte Schüler:innen wie Liah besuchen. Schroeder (2018) warnt vor einer kollektiven Pathologisierung von Menschen mit Fluchterfahrungen und deren Auswirkungen auf Ursachenzuschreibungen in der Schule.

Die Triangulation der Perspektiven verdeutlicht, dass es vielfältige Sichtweisen gibt, die sich in einigen Aspekten überschneiden und sich in anderen zu widersprechen scheinen: Zum einen wird die soziale Teilhabe in den Regelklassen als Herausforderung dargestellt, deren Ursprung teils in den Regelklassen, teils in den neu zugewanderten Schüler:innen gesehen wird; zum anderen werden die Schüler:innen als Bereicherung für die Regelklassen verstanden, die das Potenzial haben, das Klassenklima zu verändern (vgl. für ähnliche Ergebnisse Plöger, 2023). Gleichzeitig möchten wir auch auf die Grenzen dieser Exploration hinweisen: Wie wir deutlich gemacht haben, sehen wir in der Analyse der Sequenz sowie der rahmenden Interviewzitate das Potenzial einer neuen Forschungsperspektive, die nicht (nur) auf die sprachlichen und fachlichen Herausforderungen neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen blickt, sondern vor allem die sozialen Herausforderungen und Potenziale erforscht. Dazu bedarf es weiterer Forschung und innovativer pädagogischer Ansätze, auf die wir im Rahmen des Ausblicks verweisen möchten.

## 5. Ausblick

Es wird deutlich, dass die soziale Teilhabe von neuzugewanderten Schüler:innen in Regelklassen bisher noch kaum in der Forschung thematisiert worden ist. Aus sonderpädagogischer Perspektive wurde das Thema der sozialen Teilhabe bereits häufiger aufgegriffen (vgl. beispielsweise Koster et al., 2009; Hellmich & Löper, 2018). Der Einbezug der Perspektive der Schüler:innen selbst zeigt, dass sie die sozialen Herausforderungen nicht in sich selbst sehen, sondern im Klassenverbund. Diesen ersten explorativen Ergebnissen müsste in breiteren Forschungsdesigns weiter nachgegangen werden. Da wir argumentiert haben, dass Liahs Situation nicht zwangsläufig mit ihrer Neuzuwanderung zusammenhängt, sondern auch andere Schüler:innen betreffen könnte, bietet sich in zukünftigen Studien der Einbezug einer intersektionalen Perspektive an (Dederich, 2022), welche sich mit dem gleichzeitigen Auftreten unterschiedlicher sozialer Ungleichheitsverhältnisse befasst. Relevant scheint hier auch die *Expectation States Theory* (Berger et al., 1966; Webster & Walker, 2022), die beschreibt, wie es in Gruppen zu

wahrgenommen Statusunterschieden kommt und wie sich diese auf die Interaktion und Beteiligung der einzelnen Personen an der gemeinsamen Arbeit auswirken.

Unsere Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Ansätze, die die gesamte Klasse fokussieren, vielversprechend scheinen, insbesondere gemeinsames sozial-emotionales Lernen und gemeinsames Thematisieren von Normen und Werten mit der ganzen Klasse, der Einsatz peer-gestützten Lernens und ein bewusster Einsatz von Lehrkrafffeedback und individueller Bezugsnormorientierung, der Verzicht auf äußere Differenzierung und die Unterstützung der Beziehungsgestaltung in der Klasse (Hank et al., 2021; Huber, 2021; Zahnd, 2023). Ein pädagogisch-didaktischer Ansatz, der diesen Anforderungen gerecht wird, ist der des Komplexen Unterrichts (KU, auf Englisch *Complex Instruction*). KU ist an der Universität Stanford entwickelt worden, unter anderem auf der Basis der *Expectation States Theory* und anderen soziologischen und sozialpsychologischen Theorien, um wahrgenommene Statusunterschiede in Gruppen abzubauen und eine gleichberechtigte Teilhabe in heterogenen Klassen zu ermöglichen (Cohen, 1997; Cohen & Lotan, 2014). Dies findet statt durch a) die Thematisierung und Einübung von kooperativen Normen und Fähigkeiten; b) das Zuweisen von relevanten Rollen für die Gruppenarbeit; c) den Einsatz von offenen „gruppenwürdigen Aufgaben“ (Schmalenbach & Lotan, 2022), bei denen alle Schüler:innen ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen einbringen können, und d) „Status-Maßnahmen zum Abbau von Status-Hierarchien“ (ebd., S. 217). Hierzu gehört das Thematisieren von multiplen Fähigkeiten, die für diese Aufgaben nötig sind und ein Feedback dazu, wann diese Fähigkeiten gezeigt wurden, gerade bei Schüler:innen, deren Status in der Gruppe als niedrig wahrgenommen wurde. KU bietet eine wissenschaftlich fundierte Form der Unterrichtsorganisation, von der sowohl neuzugewanderte Schüler:innen und Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch ihre Regelklassen profitieren könnten. Eine Adaptation an den deutschsprachigen Raum und deren wissenschaftliche Evaluation stehen allerdings noch aus (ebd.). Gleichzeitig wird deutlich, dass auch hier der Unterricht nicht die Rolle der Politik übernehmen kann. Wenn es langfristig zu sozialer Teilhabe der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen kommen soll, muss auf unterschiedlichen Ebenen angesetzt werden (Humrich, 2012).

## Literatur

- Barakos, E. (2022): Digital, mehrsprachig und im Übergang. Internationale Vorbereitungsklassen in Zeiten der Pandemie. In: J. Budde, D. Lengyel, C. Claus, T. Schroedler, C. Böning & N. Weuster (Hrsg.): *Schule in Distanz – Kindheit in Krise* (S. 151-172). Springer.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Springer VS.
- Beckrath-Wilking, U., Biberacher, M., Dittmar, V. & Wolf-Schmid, R. (2013): *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext*. Junfermann.
- Berger, J.B., Cohen, B.P. & Zelditch, Jr., M. (1966): Status Characteristics and Expectation States. In: J. Berger & M. Zelditch, Jr. (Hrsg.): *Sociological Theories in Progress* (S. 29–46). Houghton Mifflin.
- 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). Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS.
- BSB (2018): *Die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen*. Hamburg.
- Cohen, E.G. (1997): Understanding Status Problems: Sources and Consequences. In: E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.): *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (S. 61-76). Teachers College Press.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2014): *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.
- Cummins, J. (2000): *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Dederich, M. (2022): Intersektionalität in der Teilhabeforschung. In: G. Wansing, M. Schäfers, S. Köbsell (Hrsg.): *Teilhabe-forschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 179-198). Springer VS.
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (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). <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2017): Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS - Die Deutsche Schule* 109(3), 209-222.
- Fegert, J. M., Brown, R., Rassenhofer, M. & Sukale, T. (2020): Posttraumatische Belastungsstörung und Traumafolgestörungen. In: H. Remschmidt & K. Becker (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* (S. 317-325). Thieme.

- Feuser, G. (2012, 06. Juni): *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit!* Prof. Dr. Georg Feuser. [https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser\\_\\_G.\\_FOLIEN\\_Zukunftsf\\_hige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser__G._FOLIEN_Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf)
- Fürstenau, S. (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 41-56). Waxmann.
- Gahleitner, S. B., Zimmermann, D. & Zito, D. (2017): *Psychosoziale und traumapädagogische Arbeit mit geflüchteten Menschen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gambaro, L., Kemptner, D., Pagel, L., Schmitz, L. & Spieß, C. K. (2020): *Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher*. DIW.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp.
- Hank, C., Weber S. & Huber, C. (2021): Fachbeitrag: Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 91(1), 48-64. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Hellmich, F. & Löper, M. F. (2018): Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik* 10(2), 151-166. <https://doi.org/10.25656/01:16003>
- Hilt, L. T. (2017): Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education* 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Huber, C. (2021): Lehrkraftfeedback im Unterricht – wie Förderbedarf, Feedbackvalenz und soziale Integration in Grundschulklassen zusammenhängen. *Empirische Sonderpädagogik* 13(4), 289-311.
- Hummrich, M. (2012): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/41>
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Groß, S., Kahveci, Ç., Güteryüz, T. & Heller, M. (2017): *Forschungsbericht. Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität.
- Karakayali, J. & Heller, M. (2020): *Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können. Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Mediendienst Integration.
- Kia-Keating, M. & Ellis, B. H. (2007): Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 12(1), 29-43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009): *Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. In: *International Journal of Inclusive Education* 13(2), 117-140, <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

- Massumi, M. (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Peter Lang.
- Massumi, M. & von Dewitz, N. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021): Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), <https://doi.org/10.21248/qfi.59>
- Pagel, L.; Schmitz, L.; Spieß, K. & Gambaro, L. (2020): *In der Schule angekommen?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/schule-2020/322690/in-der-schule-angekommen/>
- Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. *Sport und Gesellschaft* 14(1), 29-52.
- Plöger, S. (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Springer VS.
- Plöger, S. & Barakos, E. (2021): Researching linguistic transitions of newly-arrived students in Germany: insights from Institutional Ethnography and Reflexive Grounded Theory. *Ethnography and Education* 16(4), 402–419.
- Plöger, S. & Fürstenau, S. (im Druck): Erfahrungen neu zugewanderter Schüler:innen zwischen inkludierender Exklusion & exkludierender Inklusion. In: A. Hackbarth, A. Häseker, S. Bender, M.-A. Boger, K. Bräu & J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Tagungsband zur 6. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung 2023 „Erfahrungen der Exklusion“*. Barbara Budrich.
- Putjata, G. & Plöger, S. (2021): Editorial. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Diversität und Sprachbildungsprozesse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (4), 399-402.
- Reinhardt, A. C. & Becker, B. (2022): Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(1), 115-129. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201115>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2018): *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Press.
- Schmalenbach, C. & Lotan R. A. (2022): Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht. *PFLB* 4(5), 207-227. <https://doi.org/10.11576/pflb-5876>
- Schmitt, C. (2018): Inklusion als Analyseperspektive in der Fluchtforschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 16(2), 118-137.
- Schroeder, J. (2018). Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule – und was davon zu halten ist. In: J. Schroeder (Hrsg.): *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung* (S. 77-130). Kohlhammer.

- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory* 24(3), 247–272.
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: R. Stichweh & P. Windolf (Hg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). Springer VS.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018): Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal* 17(2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Webster, Jr., M. & Slattery Walker, L. (2022): Status and Expectation Processes. In: M. Webster, Jr. & L. Slattery Walker (Hrsg.): *Unequals. The Power of Status and Expectations in Our Social Lives* (S. 1-24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197600009.003.0001>
- Wilbert, J. & Krull, J. (2022): Die Bedeutung von Peers für die soziale Teilhabe von Lernenden mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in inklusiven Schulklassen. In: M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.): *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 134-149). Kohlhammer.
- Will G., Becker R. & Winkler O. (2022): Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. *Frontiers in Sociology* 7(Art. 842543). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>
- Zahnd, R. (2023): Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!? *Swiss Academies Reports* 18(1), 14-19.
- Zimmermann, D. (2012): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.
- Zimmermann, D., Winger, M. & Finger-Trescher, U. (2020): Migration, Flucht und Wandel. Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf aktuelle Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Eine Einführung in den Band. In: D. Zimmermann, M. Winger & U. Finger-Trescher (Hrsg.): *Migration, Flucht und Wandel. Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder*. Psychosozial-Verlag.

## Kontakt

Jun.-Prof. Dr. Simone Plöger, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich 02 (Postanschrift),  
Institut für Erziehungswissenschaft, 55099 Mainz

E-Mail: [sploeger@uni-mainz.de](mailto:sploeger@uni-mainz.de)

Jun.-Prof. Dr. Christine Schmalenbach, Universität Hamburg, Schul- und Grundschulpädagogik,  
Sozialpädagogik sowie Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2), Sedanstraße 19,  
20146 Hamburg

E-Mail: [christine.schmalenbach@uni-hamburg.de](mailto:christine.schmalenbach@uni-hamburg.de)

### Weitere Angaben zu den Autor\*innen:

**Simone Plöger** ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Inklusion an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Diversität und soziale Ungleichheit in der Schule, Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen, Ethnographie in Schule und Unterricht, diskriminierungskritische und inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung.

**Christine Schmalenbach** ist Juniorprofessorin für Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler:innen in herausfordernden Lebenslagen, Didaktik unter Berücksichtigung der Schwerpunkte Lernen und emotional-soziale Entwicklung, Kooperatives Lernen, sozial-emotionales Lernen, Partizipation in Forschung und Unterricht.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).