

Lydia Heidrich, Judith Jording und Anna Cornelia Reinhardt

(Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen

Zusammenfassung

Die Beschulung neu migrierter Schüler:innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen erfolgt in der Regel zunächst in Vorbereitungsklassen, in denen die Kinder und Jugendlichen überwiegend oder ausschließlich Deutsch lernen, um sie für eine anschließende oder parallel stattfindende Beschulung in einer bereits bestehenden Regelklasse vorzubereiten. Dieser Übergang ist bildungsbiografisch bedeutend, aber bildungspolitisch wenig geregelt. Mithilfe einer Sekundäranalyse dreier qualitativer Forschungsprojekte wird dieser Übergang vor dem Hintergrund bildungsungleichheitsrelevanter Überlegungen betrachtet.

Schlagwörter

Übergang, neu migrierte Schüler:innen, Schule, Bildungsungleichheit, Vorbereitungsklassen, qualitative Forschung

Dr.in Lydia Heidrich, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen

Dr.in Judith Jording, Institut für Berufliche Lehrerbildung, FH Münster & AG Migrations- und Ungleichheitsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Dr.in Anna Cornelia Reinhardt, Institut für Soziologie, Fakultät Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich Migrations- und Bildungssoziologie, TU Dortmund

Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies (ZMF) 2025 5 (2): 31–61, DOI: <https://doi.org/10.48439/zmf.385>

(Re-)Production of Educational Inequality in the Transition from Preparatory to Mainstream Classrooms

Abstract

In Germany, newly arrived students with little or no knowledge of German are initially enrolled in so-called introductory classes. In order to prepare the children and adolescents for the full transition to the mainstream classrooms, they are taught predominantly, sometimes even exclusively, the German language. The transition is significant for the educational trajectory of the newcomers. However, there are only few legal regulations for the transition phase. Using a secondary analysis of three qualitative research projects, this transition is analyzed in relation to theories of educational inequalities.

Keywords

Transition, newly arrived students, school, educational inequality, introductory classes, qualitative research

* * * * *

1 Einleitung

Alle Kinder und Jugendlichen, auch neu Migrierte¹ im schulpflichtigen Alter, haben in Deutschland ein Recht auf qualitativ hochwertige Bildung (siehe insb. Artikel 28 und 29 UN-Kinderrechtskonvention; vgl. Funck/Ciesielski 2025). Neu Migrierte mit geringen deutschen Sprachkenntnissen werden zumeist in (teil-)separierten Klassenkontexten, sogenannten Vorbereitungsklassen², beschult. Diese als zeitlich begrenzte Sonderbeschulungsform konzipierten Maßnahmen werden bildungspolitisch mit dem Argument legitimiert, dass der Übergang ins Regelsystem durch die in den Vorbereitungsklassen organisierte Vermittlung der deutschen Sprache ermöglicht wird. Wie genau dieser Übergang in der schulischen Praxis gestaltet wird und

1 Wir nutzen die Bezeichnung *neu Migrierte* bzw. *neu migrierte Schüler:innen* für solche Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die vor kurzem selbst internationale Grenzen überschritten haben und nach Deutschland migriert sind. Sie haben ihre Bildungslaufbahn somit nicht mit der ersten Klasse in Deutschland begonnen.

2 Wir verwenden in diesem Beitrag den Begriff Vorbereitungsklassen und verweisen damit auf in den Ländern und Kommunen unterschiedlich bezeichnete Klassen wie internationale Vorbereitungsklassen, Vorkurse, Willkommensklassen usw.

welche Implikationen sich daraus für die Bildungsbiografien von neu migrierten Schüler:innen ergeben, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass Übergänge im Kontext von Migration im Allgemeinen und schulische Übergänge im Besonderen keine »harmlosen Angelegenheit[en]« (Rieger-Ladich 2020, S. 207) darstellen. Nach Gomolla und Radtke (2002, S. 89 f.) handelt es sich bei schulischen Übergängen um organisational gerahmte Entscheidungsgelegenheiten, an denen Zugangsberechtigungen zu unterschiedlichen Bildungsräumen erteilt werden, die für Schüler:innen von hoher (bildungs-)biografischer Bedeutung sind. Übergangsentscheidungen sind eingebettet in zahlreiche Strukturen wie organisationale Routinen, vorangegangene Entscheidungen in Schule und Verwaltung, die lokalen Schullandschaften, freie Schulplätze, verfügbare pädagogische Fachkräfte sowie gesellschaftliche Diskurse zur Migration im Allgemeinen. An diesen Übergängen wird Kontingenz durch machtvollere Organisationen bearbeitet und soziale Ordnung hergestellt (siehe grundlegend Rieger-Ladich 2017).

Für schulpflichtige neu migrierte Kinder und Jugendliche entstehen spezifische Übergänge, die in dieser Form für Schüler:innen, die das deutsche Schulsystem von Beginn an durchlaufen, strukturell nicht vorgesehen sind. Dazu gehört der oft unterjährig stattfindende Einstieg in das Schulsystem. Wie dieser gestaltet ist und welche Möglichkeiten oder Hürden sich ergeben, hängt unter anderem vom aufenthaltsrechtlichen Status sowie den damit verbundenen landes- und bundesrechtlichen Regelungen und Vorgaben (vgl. Massumi et al. 2015, El-Mafaalani und Massumi 2019) wie auch vom Alter der Schüler:innen ab (vgl. SVR 2020). Gleichzeitig spielen Entscheidungen in kommunalen Schulverwaltungen und Schulen eine relevante Rolle bei der Frage, ob Bildungswege eröffnet oder verschlossen werden (vgl. Massumi 2019; Jording 2022; Heidrich 2024; Reinhardt 2024a). Darüber hinaus muss regelmäßig ein weiterer Übergang bewältigt werden, der ausschließlich für neu migrierte Schüler:innen besteht: der Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. Dieser Übergang ist bildungsbiografisch bedeutsam, da hier unter anderem über den Zeitpunkt, die Zielklasse, die Jahrgangsstufe, die Schulform sowie gegebenenfalls die Einleitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen entschieden wird. Auch der – nicht nur symbolische – Status der Schüler:innen als zugehörig oder nicht zugehörig wird an dieser Stelle verhandelt.

Bisher liegen Einzelstudien vor, die sich in verschiedenen Bundesländern vor dem Hintergrund der spezifischen landespolitischen Regelungen mit der Ungleichheitsrelevanz dieses Übergangs befassen. Ein systematischer Vergleich qualitativer Erkenntnisse zur konkreten Ausgestaltung dieses Über-

gangs in der schulischen Praxis über mehrere Bundesländer hinweg fehlt jedoch bislang. Dieses Desiderat greift der vorliegende Beitrag auf.

Massumi (2019) analysiert die bildungspolitischen und schulrechtlichen Reaktionen der Bundesländer auf Migration von den 1970er bis zu den 2010er Jahren und konstatiert, dass keine »einheitliche[n] Regelungen und Leitlinien zur formalen sowie inhaltlichen schulischen Einbindung« (ebd., S. 98) neu migrierter Schüler:innen vorliegen. Trotz der uneinheitlichen Regelungen und Erlasslagen zeigt sich gleichzeitig, dass alle Bundesländer eines gemeinsam haben: Es fehlen Hinweise darauf, wie neu migrierte Schüler:innen langfristig in den Regelunterricht eingebunden werden können. Diese Regelungslücke erklärt Massumi u.a. damit, dass sich der Unterricht in Deutschland weiterhin »an linear aufbauenden – nationalen – Lehrplänen« orientiert (ebd.). Vor diesem Hintergrund fragen wir, inwiefern sich im Vergleich der Bundesländer Bremen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg Gemeinsamkeiten und Unterschiede in empirisch rekonstruierten schulischen Praxen ausmachen lassen. Dabei gehen wir davon aus, dass erst im Vergleich bundeslandbezogene Spezifika wie auch bundesweite Ähnlichkeiten sichtbar werden.

Für diesen Beitrag wurde eine Analyse in Anlehnung an eine sekundäranalytische Verfahrensweise vorgenommen, deren Bedeutung in der qualitativen Sozialforschung zunehmend wächst.³ Sekundäranalytische Ansätze sollen nicht nur als die Analyse fremderhobener Daten verstanden werden, sondern auch als eine Möglichkeit, ursprüngliche Fragestellungen weiterzuverfolgen, neu zu formulieren und das Material aus neuen theoretischen Perspektiven zu analysieren (u.a. Logan 2019; Jansen et al. 2022). Diese Herangehensweise erlaubt es also, die ursprünglichen Fragestellungen zu erweitern, sodass das empirische Material gezielt unter einem spezifischen Erkenntnisinteresse zusammengeführt wird. Auf diese Weise werden in diesem Beitrag die Ergebnisse von drei Promotionsstudien (Jording 2022; Heidrich 2024; Reinhardt 2024a) nicht nur in ihrer Singularität gewürdigt, sondern mit Fokus auf einen Bundeslandvergleich auch kontextübergreifende Erkenntnisse zum Übergang neu migrierter, schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher in das (Regel-)Schulsystem aus einer bildungsungleichheitstheoretischen Perspektive gewonnen.

Die Forschungsprojekte befassten sich mit der Bildungssituation neu migrierter Schüler:innen im Kontext erhöhter Migrations- und Fluchtbewegungen unter anderem aus Syrien in den Jahren 2015 bis 2018 in den Bundes-

3 Während Sekundäranalysen im quantitativen Paradigma bereits als etablierte methodische Vorgehensweise anerkannt sind, wird in der qualitativen Forschung verstärkt über deren methodische und methodologische Implikationen diskutiert (u.a. Medjedovic 2022).

ländern Nordrhein-Westfalen (Jording 2022), Bremen (Heidrich 2024) und Baden-Württemberg (Reinhardt 2024a). Angesichts des (erneuten) quantitativen Anstiegs der Anzahl von Schüler:innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit⁴ an Schulen in Deutschland, der auf globale Migrations- und Fluchtbewegungen unter anderem aus der Ukraine zurückzuführen ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2025), haben die gewonnenen Erkenntnisse weiterhin hohe Aktualität. So bleibt die vorübergehende Beschulung neu migrierter Kinder und Jugendlicher in Vorbereitungsklassen mit dem Ziel der (vollständigen) Einmündung in das reguläre Schulsystem nach wie vor deutschlandweit ein dominantes Vorgehen (vgl. Mediendienst Integration 2022; Kollender und Schwendowius 2025).

Der vorliegende Beitrag diskutiert daher in einer vergleichenden Analyse, wie sich der Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen konkret in der schulischen Praxis in den drei untersuchten Bundesländern vollzieht, welche Gemeinsamkeiten sich trotz unterschiedlicher regionaler Kontexte und landespolitischer Regelungen zeigen und inwiefern erkennbar werdende Muster als ungleichheitsrelevant gedeutet werden können. Zunächst wird vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsarbeiten die spezifische historische Kontinuität von Vorbereitungsklassen als Ad-hoc-Beschulungsmaßnahme aufgezeigt (Kap. 2). Anschließend erfolgt eine theoretische Einordnung des Übergangs von Vorbereitungs- in Regelklassen als bildungsungleichheitsrelevantes Phänomen (Kap. 3). Daraufhin werden die drei Forschungsprojekte sowie die daraus gewonnenen zentralen empirischen Befunde dargestellt (Kap. 4). In einer Gesamtschau der Erkenntnisse wird pointiert verdeutlicht, wie der Übergang in einem bundeslandübergreifenden Vergleich als komplexe und zugleich bildungsungleichheitsrelevante Situation für neu migrierte Schüler:innen interpretiert werden kann (Kap. 5). Abschließend wird die studienübergreifende Relevanz der präsentierten Befunde erläutert (Kap. 6).

2 Forschung zur Bildungsbeteiligung neu Migrierter

In der Bundesrepublik stieg die Zahl von ausländischen Kindern und Jugendlichen im Schulalter während der Zeit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte an. Zur Beschulung dieser jungen Menschen etablieren sich ab den 1970er Jahren in allen Bundesländern unterschiedliche Arten von Vorbereitungsklassen, die das Ziel hatten, die Schüler:innen auf die Teilhabe am

⁴ Wenngleich unter *nicht deutsche Staatsangehörigkeit* Kinder und Jugendliche fallen, die bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, lässt sich aus dem Anstieg näherungsweise schließen, dass auch der Anteil neu migrierter Schüler:innen in den letzten Jahren deutlich angewachsen ist. Spezifische Zahlen zu neu migrierten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen liegen nur vereinzelt vor (vgl. El-Mafaalani et al. 2021, S. 2).

Regelunterricht vorzubereiten und gleichzeitig durch die Förderung von Herkunftssprachen deren »Rückkehrfähigkeit« (Czock 1993, S. 69) aufrechtzuerhalten. Hierzu gehörten auch separierte Klassen, in denen die Kinder und Jugendlichen nach Herkunftssprachen getrennt unterrichtet wurden, sowie Klassen, die nicht auf den Übergang ins Regelsystem, sondern auf den Verbleib in getrennter Beschulung ausgelegt waren (u.a. sogenannte Vorbereitungsklassen in Langform in Nordrhein-Westfalen bis 1982, siehe KM NRW v. 24.05.1976 und v. 23.08.1982; sowie sogenannte Ausländerregelklassen in Berlin, siehe Steinmüller 1989). Die Erziehungswissenschaften reagierten in dieser Zeit zum einen mit Impulsen für die verbesserte Ausgestaltung der pädagogischen Praxis für diese Zielgruppe und zum anderen mit kritischen Kommentierungen der schulischen Angebote und bildungspolitischen Maßnahmen (vgl. Jungk 2021). In den 1980er Jahren verwiesen erste wissenschaftliche Publikationen auf mögliche ungleichheitsrelevante Auswirkungen der Beschulungspraktiken auf die ausländischen Kinder und Jugendlichen (vgl. Liebe-Harkort 1981; Boos-Nünning 1985). Für die 1990er Jahre analysierten Bommes und Radtke (1993), Radtke (1996), Diehm und Radtke (1999) sowie Gomolla und Radtke (2002) in Anschluss an die aus dem US-Kontext stammenden Theorien Institutioneller Diskriminierung (insb. Feagin und Booher Feagin 1986) organisationsspezifische Reaktionen und Eigenrationalitäten von Schule und wiesen darauf hin, dass Schlechterstellungen neu migrierter Schüler:innen nicht durch (vermeintliche) Eigenschaften der Schüler:innen, sondern durch das Schulsystem selbst erzeugt würden. Die Einrichtung von Vorbereitungsklassen wurde unter anderem als Ausgangspunkt für eine *Problemwahrnehmung* von neu migrierten Schüler:innen diskutiert (vgl. Gomolla und Radtke 2002, S. 182) und der schulische Umgang mit neuer Migration wurde, in Anlehnung an Lindblom (1959), als »alltägliches ›muddling through‹« (Bommes und Radtke 1993, S. 494) – d. h. als weniger von pädagogischen Konzepten als vielmehr von pragmatischen Entscheidungen geprägt – beschrieben.

Trotz dieser seit den 1980er Jahren wiederholt geäußerten Kritik am schulischen Umgang mit Migration haben sich die Schulen in Deutschland weiterhin nicht langfristig auf die Anwesenheit von neu migrierten Schüler:innen eingestellt. Massumi (2019) zeigt für die Zeit von den 1970er bis 2010er Jahren, dass die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz keine pädagogischen Begründungen für organisatorische Maßnahmen enthalten, etwa zur Förderung individueller Kompetenzen der neu Migrierten. Vielmehr zielten diese Vorgaben in erster Linie darauf ab, Störungen des Regelsystems zu vermeiden und einen »monolingual-deutschen Habitus« im Sinne von Gogolin (1994) aufrechtzuerhalten (vgl. Massumi 2019, S. 95–99). Die kaum von pädagogischen Konzepten geleitete Beschulung in Vorbereitungs-

klassen ist bis heute erhalten geblieben und wurde insbesondere seit dem Jahr 2015 als Reaktion auf aktuelle Migrationsbewegungen erneut aktiviert (vgl. Brüggemann und Nikolai 2016). So wird stets von Neuem *unvorbereitet* auf Vorbereitungsklassen zurückgegriffen, und die von Diehm und Radtke (1999) herausgearbeiteten »administrativ-organisatorische[n] Ad-hoc-Lösungen« (ebd., S. 135) bleiben als spezifische historische Kontinuität erhalten.

Mit der erhöhten Migration nach Deutschland um das Jahr 2015 ist die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf die Situation neu Migrierter im Schulalter und deren Übergang in das Regelschulsystem deutlich angestiegen (siehe ausführlich El-Mafaalani et al. 2021; Heidrich und Jording [2026]). Für die hier durchgeführte Sekundäranalyse sind insbesondere qualitative⁵ Studien relevant, die schulische Übergänge im Kontext neuer Migration untersuchen.

In Studien zur Bedeutung von aufenthaltsrechtlichen Regulierungen wird der Übergang ins reguläre Bildungssystem analysiert (u.a. Korntheuer 2016; Funck 2024). In Studien mit Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Schule (u.a. Khakpour 2023; Plöger 2023; Knappik et al. 2025) wird der Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen als Teil machtvoller Sprachverhältnisse rekonstruiert. Untersuchungen zu Prozessen der Inklusion und Exklusion (u.a. Emmerich et al. 2016; Korntheuer 2016; Massumi 2019; Jording 2022) weisen darauf hin, dass Übergänge auf diskriminierungsrelevanten Selektionsentscheidungen in kommunalen Schulverwaltungen sowie auf Handlungs- und Ermessensspielräumen der Einzelschule beruhen. In praxistheoretischen Studien (u.a. Heidrich 2024; Schitow 2025) werden Übergänge in der Verwobenheit von schulischer Praxis und materialisierten bildungspolitischen Entscheidungen als ungleichheitsrelevant rekonstruiert. Transitionswissenschaftliche Studien (u.a. von Dewitz und Bredthauer 2020; Reinhardt und Becker 2022; Reinhardt 2024a, b; Warkentin 2024) rücken in den Fokus, wie Übergänge relational hergestellt, institutionell gerahmt und diskursiv in Bezug auf Wissens- und Zugehörigkeitsordnung über Migration und Bildung produziert werden.

Da staatliche Regulierungen einen starken Einfluss auf die öffentliche Schulbildung und die Schulpflicht haben, sind für den vorliegenden Beitrag insbesondere Studien zur Situation von neu Migrierten in Deutschland relevant. Gleichzeitig liegen selbstredend Forschungen zu anderen nationalstaat-

⁵ Zudem liegen inzwischen diverse quantitative Studien vor (u.a. de Paiva Lareiro 2019; Emmerich et al. 2020; Maurice und Will 2021; Kemper und Reinhardt 2022), in denen die Schlechterstellung neu migrierter Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem aufgezeigt wird. Da sich diese Studien nicht mit der Prozessierung des Übergangs von Vorbereitungsklassen ins Regelsystem befassen, wird auf eine ausführliche Darlegung dieser quantitativen Studien verzichtet.

lichen Kontexten vor (zur Übersicht siehe Bunar 2018), die ähnliche Fragestellungen zur Bedeutung von Übergängen diskutieren und vergleichbare Herausforderungen für neu migrierte Schüler:innen in den jeweiligen Schulsystemen aufzeigen (siehe u. a.: zu Österreich Dausien et al. 2020 sowie Khakpour 2023; zu den USA Lukes 2021; zu Norwegen Hilt 2017). Diese und weitere international vergleichende Studien zu neu migrierten Schüler:innen (u.a. Korntheuer 2016; Cudak 2017; Panagiotopoulou und Rosen 2018; tom Dieck und Rosen 2023; Leone-Pizzighella et al. 2025; Le Pichon 2025) sind für die hier vorgenommene Sekundäranalyse also insofern anregend, als durch die Methode des Vergleichens die Spezifika der jeweiligen Systeme herausgearbeitet werden können.

Bundesländervergleichende Studien für Deutschland liegen bisher nur vereinzelt vor. Korntheuer und Damm (2020) vergleichen bildungspolitische Dokumente, betrachten jedoch nicht die schulische Praxis. Kollender und Schwendowius (2025) rekonstruieren institutionalisierte schulische Routinen im Umgang mit aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen in zwei Bundesländern, führen aber keinen systematischen Vergleich dieser durch. Funck und Ciesielski (2025) haben bundesweit Erstaufnahmeeinrichtungen hinsichtlich des Bildungszugangs dort lebender geflüchteter Schüler:innen untersucht. Sie zeigen beispielsweise, dass unterschiedliche Regelungen zur Schulpflicht dazu führen, dass Schüler:innen bei einer früh einsetzenden Schulpflicht – auch bereits in Erstaufnahmeeinrichtungen – deutlich schneller Zugang zu Bildung und qualitativ hochwertigen Angeboten erhalten.

An diesem hier deutlich werdenden Desiderat eines bundeslandvergleichenden Blicks auf die ungleichheitsrelevante Bildungspraxis an Schulen, insbesondere im Hinblick auf den Übergang neu migrierter Schüler:innen in das Regelschulsystem, setzt der vorliegende Beitrag an. Dabei werden auch die unterschiedlichen bildungspolitischen Regulierungen in Rechnung gestellt werden.

3 Bildungsungleichheit und Übergang

Mit Emmerich und Hormel (2017, S. 103) verstehen wir unter der in dieser Sekundäranalyse angelegten bildungsungleichheitstheoretischen Perspektive »zunächst eine strukturelle Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen oder Bildungsergebnissen zwischen sozialen Gruppen, die wiederum alloкатive Ungleichheit zur Folge hat«. Schulische Ungleichheitsverhältnisse beziehen sich jedoch nicht nur auf den Erwerb von Bildungszertifikaten, sondern auch auf subjektive Teilhabemöglichkeiten (u.a. Thieme 2020) sowie auf Fragen der Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Honneth 1994) und schulischer Teilhabe sowohl auf formaler, non-formaler als auch informeller Ebene (vgl.

Reinhardt und Becker 2022, S. 116), die alle als miteinander verwoben zu betrachten sind.

Zahlreiche Studien belegen immer wieder die Bildungsungleichheit im allgemeinbildenden Schulsystem in Deutschland, was insbesondere die meritokratische Selbstbeschreibung der Schule infrage stellt (u.a. Lewalter et al. 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; Stanat et al. 2025). Wie diese Ungleichheit erklärt werden kann, ist jedoch wissenschaftlich umstritten. So gehen Erklärungsansätze von disparaten Grundannahmen aus und verweisen beispielsweise auf *Selbstselektionen* und rationale Bildungsentscheidungen von Schüler:innen und ihren Familien, auf die Bedeutung kultureller Milieus, auf die Diskriminierungsrelevanz machtvoller Ungleichheitsideologien und die Reproduktion von Eliten oder auf institutionell verankerte Diskriminierungen als Ergebnis von in Organisationen etablierten Strukturen, Regeln, Routinen etc. (vgl. Hasse und Schmidt 2021). Wir folgen im Weiteren einer Perspektive, mit der davon ausgegangen wird, dass Bildungsungleichheit nicht maßgeblich auf der Ebene von Individuen, d. h. den Schüler:innen und ihren Eltern im Sinne einer Selbstselektion, erzeugt wird, sondern vielmehr durch intentionale wie auch nicht-intentionale, offene und versteckte Diskriminierungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems hervorgebracht wird (vgl. Emmerich und Hormel 2015). Diskriminierung fassen wir dabei in Rückgriff auf Scherr (2017, S. 40 f.) als ein soziales Phänomen, das nicht nur auf individueller Ebene als Vorurteil, sondern in seiner gesamtgesellschaftlichen und strukturellen Ausdehnung untersucht werden muss.

Zudem gehen wir davon aus, dass Bildungsungleichheit und ihre multifaktorielle Entstehung insbesondere in schulischen Übergängen (re-)produziert wird. Hierbei lassen sich Übergänge, die in diesem Beitrag fokussiert werden, zunächst als soziale Zustandswechsel innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen beschreiben, die von Individuen und/oder Gruppen vollzogen werden. In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung sind Übergänge in Bezug auf die Herstellung sozialer Integration, Zugehörigkeit und Teilhabe (vgl. Ahmed et al. 2013) sowie auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für Bildungsbiografien und -prozesse relevant (u.a. Hof 2013; Hinrichsen 2022). Zudem werden durch Übergänge soziale Ordnungsverhältnisse und »Vorstellungen der Gestaltbarkeit des Lebenslaufs« (Wanka et al. 2020, S. 11) verhandelt sowie »Artikulationen gesellschaftlicher und individueller Ungewissheiten« (ebd.) bearbeitet. Dabei werden nicht nur Ungleichheits-, Macht- und Differenzverhältnisse, sondern auch gesellschaftliche Ordnungen und Normalitätsvorstellungen eines dominanten Lebensverlaufs (re-)produziert (vgl. Hinrichsen und Reinhardt 2025, S. 4).

Übergänge werden innerhalb des Bildungssystems einerseits in ihrer vertikalen Dimension betrachtet, etwa beim Wechsel vom Primar- in den Se-

kundarbereich I (u.a. Gomolla und Radtke 2002). Diese Übergangsperspektive ist eng mit dem Konzept des »institutionalisierten Lebenslaufs« (Kohli 2003) verbunden, der die zeitliche Kontinuität und Abfolge innerhalb des Bildungssystems untersucht. Andererseits können Übergänge im Kontext von neuer Migration auch als horizontale Transitionsphänomene gelesen werden. Diese Phänomene liegen quer zu einer altersspezifischen Gliederung und den damit einhergehenden aufeinanderfolgenden Bildungssegmenten des dominanzgesellschaftlichen Normallebenslaufs (vgl. Schroeder und Seukwa 2018, S. 141). Der Übergang von neu migrierten Schüler:innen in das Regelschulsystem bzw. in eine Regelklasse kann dafür exemplarisch angeführt werden. Dieser ist vor dem Hintergrund ungleicher Bildungschancen besonders relevant, da der Übergang quer zu einer schulischen (Normal-) Ordnung und damit zum institutionell vorgesehenen Bildungsverlauf steht. Hierbei werden zentrale Entscheidungen getroffen – etwa wann oder ob der Übergang in die Regelklasse erfolgen kann, in welche Jahrgangsstufe und/oder Klasse die Schüler:innen wechseln und ob sie an der zugewiesenen Schulform und dem Bildungsgang verbleiben. Eine solche bildungsungleichheitstheoretische Lesart auf dieses Übergangsphänomen bedeutet für unseren Forschungskontext zu neu migrierten Schüler:innen, dass die Frage nach potenziellen Ungleichheiten für diese Schüler:innen einer komplexen Forschung bedarf, mit der unterschiedliche Faktoren in der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in den Blick geraten können. Die multifaktorielle Herstellung von Bildungsungleichheit in diesem Übergang wird deshalb im Folgenden durch eine sekundäranalytische Betrachtung von drei rekonstruktiven Forschungsarbeiten empirisch beleuchtet.

4 Drei empirische Perspektiven auf den Übergang

Die Grundlage der Sekundäranalyse bilden drei qualitativ empirische Dissertationsprojekte (Jording 2022; Heidrich 2024; Reinhardt 2024a). Diese Studien unterscheiden sich in ihren methodologischen Ansätzen, theoretischen und methodologischen Verortungen und Analyseverfahren sowie den betrachteten Beschulungsmodellen und Schulformen, die jeweils in unterschiedlichen Bundesländern angesiedelt sind (siehe Tabelle).

Wir spitzen im Folgenden die vielschichtigen Befunde der Arbeiten jeweils im Hinblick auf die Frage zu, welche besondere Perspektive auf den Übergang und die damit einhergehende empirische Erkenntnis in Bezug auf die Ungleichheitsrelevanz des Übergangs deutlich werden. Einführend werden die rechtlichen Rahmenbedingungen der Beschulung neu migrierter Schüler:innen und für den Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse in den einzelnen Bundesländern skizziert. Dabei weisen wir auf Ähn-

lichkeiten wie auch bundeslandspezifische Besonderheiten in der Ausgestaltung hin.

Tabelle: 1 Überblick über die drei Forschungsprojekte

	Schule – Migration – Übergang	Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen	Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme
Autorin	Reinhardt (2024a)	Heidrich (2024)	Jording (2022)
Bundesland	Baden-Württemberg	Bremen	Nordrhein-Westfalen
Sample	2 Gesamtschulen 1 Verbundschule (drei Städte) Teilintegrative Beschulungsmodelle	1 Gesamtschule 1 Schulverwaltung (eine Stadt) Teilintegratives Beschulungsmodell	6 Grundschulen 2 Schulverwaltungen (zwei Städte) Teilintegrative und parallele Beschulungsmodelle
Erhebungszeitraum	03/2017 – 08/2018	01/2017 – 05/2018	04/2015 – 02/2017
Erhebungs- & Auswertungsmethode	Ethnografie Situationsanalyse	Ethnografie Grounded Theory	(Gruppen)Interviews Dokumentarische Organisationsforschung als funktionale Analyse
Theoretischer Bezugspunkt	Situationsanalyse als Theorie-Methoden-Paket; Doing Transitions-Ansatz, Differenz- und Übergangstheorien	Theorien sozialer Praktiken aus differenzierungstheoretischer Perspektive	Theorien institutioneller Diskriminierung, Differenzierungstheorien

Quelle: eigene Darstellung.

In der Dissertationsstudie von Reinhardt (2024a) wird durch eine ethnografisch versierte Situationsanalyse prekäre Teilhabe(-möglichkeiten) und eine fragile (schulische) Zugehörigkeit im Übergang neu migrierter Schüler:innen rekonstruiert. Die empirische Primärerhebung bilden ethnografische Daten (Beobachtungsprotokolle, Interviews und Dokumente), die an weiterführenden Schulen (zwei Gesamtschulen und eine Verbundschule) in Baden-Württemberg gewonnen wurden, an denen neu migrierte Schüler:innen – ähnlich wie in der Studie von Heidrich (2024) – von Beginn an teilintegrativ unterrichtet werden.

Bildungspolitisch sieht das Land Baden-Württemberg für neu migrierte Schüler:innen eine institutionell gerahmte Sprachförderung vor, die überwiegend in (teil-)separierten Vorbereitungsklassen erfolgt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017a). Diese Klassen sind formal an allen allgemeinbildenden Schularten und -formen vorgesehen und damit in das dreigliedrige Sekundarschulsystem eingebettet, wobei sie häufiger an niedrigeren Schulformen implementiert sind, während ihre Etablierung an höherqualifizierenden Bildungsgängen wie Gymnasien erst seit 2015 erfolgt und somit vergleichsweise neu ist (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017b, S. 15; Landtag von Baden-Württemberg 2019; Reinhardt 2024a, S. 295 f.). Eine Zuweisung zu einer Schule kann zwischen Kommunen variieren und obliegt zumeist der kommunalen Schulplatzvermittlung, dem zuständigen Schulamt oder direkt der Schule. Das Curriculum dieser Klassen sieht zwar einen verbindlichen Pflichtbereich mit festgelegten Stundenkontingenten für Deutschförderung und Demokratiebildung im Primar- und Sekundarbereich vor⁶, lässt jedoch zentrale Fragen der inhaltlichen Ausgestaltung, pädagogischen Schwerpunktsetzung und organisatorischen Umsetzung offen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017b, S. 1–3). Ähnlich offen und vage bleibt der Übergang in die Regelklasse bildungspolitisch skizziert. Er soll in der Regel nach spätestens ein bis zwei Jahren erfolgen und stützt sich auf eine schulinterne pädagogische Einschätzung durch Lehrkräfte und Schulleitung, die den Sprachstand, die fachlichen Leistungen und die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017a, S. 6f.; 2019, S. 36; 50–53). Die Vorbereitungsklasse ist demnach als zeitlich begrenzte Übergangsphase konzipiert, innerhalb derer abhängig von schulischen Ressourcen eine schrittweise Ausweitung der Unterrichtsanteile in der Regelklasse erfolgen soll. Nach Abschluss der Vorbereitungsklasse sollen die Schüler:innen alters-, sprach- und kompetenzbezogen einer Regelklasse zugewiesen werden, die nicht zwingend derselben Schulform oder Schule angehören muss (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 50–55).

Aus der eingenommenen situationsanalytisch informierten relationalen Übergangsperspektive wird diese bildungspolitisch postulierte und institutionell gerahmte Transition in das Regelschulsystem im Modus der Selbstreflexion dekonstruiert und, in Anschluss an Clarke (2012), als komple-

⁶ Laut Stundentafel sind im Primarbereich zehn Wochenstunden Deutschförderung sowie zwei Unterrichtseinheiten *Demokratiebildung* vorgesehen und im Sekundarbereich I zwölf Deutschstunden und vier Stunden *Demokratiebildung*. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Stundentafel findet sich in Reinhardt 2024a, S. 288 f., 304.

xe und sozial (re-)produzierte Situation rekonstruiert (vgl. Reinhardt 2024b). Während das Beschulungsmodell der Vorbereitungsklasse politisch als zeitlich befristet und auf die vollständige Integration in Regelklassen ausgerichtet ist, zeigen die empirischen Befunde, dass der Übergang keinen klar abgrenzbaren Transitionsprozess im Sinne eines linearen »davor, dazwischen, danach« (Reinhardt und Becker 2022, S. 117) darstellt. Die Analyse zeigt vielmehr, dass diese Übergangssituation zu einer räumlich entgrenzten Situation wird, in der symbolische Grenzen der Migrationsgesellschaft – etwa Exklusion, Stigmatisierung und (Nicht-)Anerkennung – fortlaufend durch wirksame Macht-, Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen produziert und stabilisiert werden. Für die neu migrierten Schüler:innen geht diese entgrenzte Situation mit einer erhöhten Vulnerabilität, Exklusion und Unsicherheit einher.

Empirisch arbeitet Reinhardt (2024a) exemplarisch heraus, wie innerhalb dieser Übergangssituation von den beteiligten Lehrkräften handlungspraktische Deutungen und Differenzmarkierungen vorgenommen werden, die auf kolonialistischen, migrantistischen und stereotypen Wissensordnungen beruhen. Durch spezifische Adressierungsweisen und Praktiken der Aberkennung und Abwertung wird deutlich, dass neu migrierte Schüler:innen aufgrund kulturalistisch und symbolisch geprägter sozialer Dominanz- und Ordnungsverhältnisse eine *Verbesonderung* erfahren. Diese ist mit einer prekären Zugehörigkeit verbunden, die ihre Teilhabemöglichkeiten sowie ihren schulischen Handlungs- und Möglichkeitsraum maßgeblich beschränkt. Diese daraus resultierende, ausgehandelte Zugehörigkeitsordnung in der Übergangssituation hat dem folgend auch bildungsungleiche Konsequenzen für diese Jugendlichen, welche sich unter anderem wie folgt verdeutlichen:

In der Rekonstruktion der Übergangssituation wird deutlich, dass neu migrierte Jugendliche als Schüler:innen positioniert werden, die sich bewähren müssen, um in das Regelschulsystem übergehen zu können. Beispielsweise weist eine Vorbereitungsklassenlehrerin zum Halbjahr ihre Schüler:innen darauf hin, dass sie nun bis zum Sommer noch eine »letzte Chance« hätten, um den Übergang in das Regelschulsystem zu bewältigen. Der Übergang in eine Regelklasse wird durch ein meritokratisches Deutungsnarrativ als eine Bewährungsprobe entworfen, welche durch vage Artikulationen wie individuellen Fleiß und Leistungsbereitschaft sowie angepasstes Verhalten von den Schüler:innen bewältigt werden muss, jedoch nicht von allen geschafft bzw. erfolgreich passiert werden kann. Vor dem Hintergrund des Schulgesetzes, spezifischer bildungspolitischer Erlasse und des Diskurses um Chancengleichheit im Bildungssystem steht diese meritokratische und selektive Hervorbringung des Übergangs in einem Spannungsverhältnis zu den normativen Ansprüchen an Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe (vgl. Rein-

hardt 2024a, S. 373–404). Aber auch nach dem vollständigen Übergang in eine Regelklasse verlieren die neu migrierten Schüler:innen ihren prekären Mitgliedschaftsstatus nicht. So erklärt ein Regelklassenlehrer einer Vorbereitungsklassenlehrerin, dass ihre ehemaligen Schüler:innen auch nach der formalen Inklusion in seine achte Klasse bei ihm immer noch »Gäste« seien, weshalb er die im Halbjahr zu ihm gewechselten Schüler:innen auch noch nicht auf die Klassenliste gesetzt habe. Durch diese fortgesetzte Adressierung und Konstruktion als temporäre und nicht gleichberechtigte Mitglieder wird der vulnerable und prekäre Status dieser Schüler:innen verstärkt und auf Dauer gestellt. In der rekonstruierten Figur der migrierten Schüler:innen als *Gäste*, die sich bewähren müssen, lassen sich empirisch konkrete Einschränkungen ihrer Teilhabe skizzieren: So werden ihnen etwa Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Fächerwahl und die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten verwehrt (vgl. Reinhardt und Becker 2022; Reinhardt [2026]). Die institutionell gerahmte und interaktional hervorgebrachte Verweigerung der schulischen Zugehörigkeit und Mitgliedschaft in der Regelklasse trägt maßgeblich dazu bei, dass der schulische Verbleib neu migrierter Schüler:innen selbst nach der formalen Integration prekär bleibt. So konnte ethnografisch beobachtet werden, dass einige der zunächst inkludierten Schüler:innen am Ende des Schuljahres die Regelklasse wieder verlassen mussten und entweder in sogenannte VAB(O)-Klassen⁷ oder zurück in das teilseparierte Modell der Vorbereitungsklasse wechselten, was die Übergangssituation räumlich und zeitlich weiter verstetigt (vgl. Reinhardt 2024a, S. 291–310, 427–465).

Der Übergang zeigt sich, wie bei Reinhardt (2024a) deutlich wird, als eine räumlich und zeitlich entgrenzte Situation, in der eine ausgehandelte Zugehörigkeitsordnung nicht nur ungleiche Privilegien, Zugänge und Handlungsmöglichkeiten erzeugt, sondern für die neu migrierten Schüler:innen mit einem prekären Mitgliedschaftsstatus verbunden ist. Dieser Status wird durch die Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit legitimiert und manifestiert sich als stetige Bewährungsanforderung für die betroffenen Schüler:innen. Die inhärente Möglichkeit des Scheiterns, sei es durch das Nicht-Erreichen oder das Nicht-Verbleiben in einer Regelklasse, hat dabei, so kann vermutet werden, weitreichende Konsequenzen für den Bildungsverlauf dieser Schüler:innen.

In der Dissertationsstudie von Heidrich (2024) wird die Bedeutung von Zeit für die Bildungsbeteiligung neu migrierter Schüler:innen deutlich. So

7 VAB(O) steht für »Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen«. Ähnlich wie die Vorbereitungsklassen im Sekundarbereich I sind diese an Berufsschulen angesiedelt und verfolgen das Ziel, den Schüler:innen gezielt Sprachkenntnisse zu vermitteln.

kann in der Studie gezeigt werden, dass sich über die Zeit das Risiko entfaltet und mitunter verstärkt, dass die neu Migrierten nicht auf den Übergang in die bzw. die Teilhabe am Unterricht der Regelklasse vorbereitet werden.

Seit 2015 werden in der Stadtgemeinde Bremen⁸ neu migrierte Schüler:innen über ein zentrales Anmeldeverfahren bei der Bildungsbehörde einer Vorbereitungsklasse zugewiesen. Im Zuge dieses Verfahrens werden neu Migrierte im Sekundarschulalter sowohl einer Vorbereitungsklasse als auch der altersentsprechenden Jahrgangsstufe an einer Sekundarschule zugewiesen und bei der Kapazitätsauslastung der Regelklassen mitberechnet. Dabei wird in der Regel kein Kompetenzfeststellungsverfahren durchgeführt (vgl. Heidrich 2024, S. 144–147; Karakaşoğlu et al. 2021, S. 11). Die Zuweisung in eine Vorbereitungsklasse an einem Gymnasium hingegen hängt von Nachweisen der vorherigen schulischen Bildung bzw. als hoch einzuschätzenden Kompetenzen ab (vgl. Vogel und Stock 2018, S. 18f.). Jedoch ist es seit der Schulreform im Schuljahr 2009/10 an Bremer Schulen im Sekundarbereich – also an Gymnasien und an den neu eingeführten Gesamtschulen, den sogenannten Oberschulen – möglich, sämtliche Schulabschlüsse, einschließlich des Abiturs, zu erwerben. Vorbereitungsklassen im Sekundarschulbereich sind teilintegrativ organisiert: Vorgesehen sind 20 Wochenstunden Unterricht in der Vorbereitungsklasse, während die übrigen Pflichtstunden in der Regelklasse stattfinden sollen. Für die konkrete Ausgestaltung dieses teilintegrativen Modells existieren jedoch nur wenige verbindliche Vorgaben. Dies gilt insbesondere für den Unterricht selbst, da weder ein Curriculum noch andere inhaltliche Rahmenkonzepte für Vorbereitungsklassen vorliegen. Formuliert ist lediglich das übergeordnete Ziel, dass neu migrierte Schüler:innen in der Vorbereitungsklasse erste stabile Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch erwerben sollen. Entsprechend liegt es in der Verantwortung der einzelnen Schule beziehungsweise der Lehrkraft der Vorbereitungsklasse, zentrale Entscheidungen – etwa zum Zeitpunkt des vollständigen Übergangs in die Regelklasse oder zu einer möglichen Verlängerung der Beschulung in der Vorbereitungsklasse um maximal ein weiteres Jahr – in Abstimmung mit den Lehrkräften der Regelklasse zu treffen (vgl. Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen 2013; Heidrich 2024, S. 149–152).

Ausgangspunkt der empirischen Forschung war eine Oberschule in der Stadtgemeinde Bremen. Die dort durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen und ethnografischen Gespräche sowie gesammelten Artefakte führten zu weiterer Feldforschung an Schulen in Bremen und New York, um im

⁸ Die Beschulung neu Migrierter wird in den beiden Städten des Landes Bremen (Bremen und Bremerhaven) unterschiedlich organisiert.

Modus des Vergleichs die Spezifika der Beschulung neu Migrierter in Bremen zu rekonstruieren. Neben der Analyse schulischer Praxis wurden insbesondere Gesetze, Verordnungen und Expertisen der Bremer Bildungspolitik und -verwaltung als materialisierte Praktiken analysiert. Auf diese Weise konnten die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration in ihrer komplexen Verwobenheit erforscht werden (vgl. Heidrich 2024, S. 102–114).

Die im Fokus der ethnografischen Feldforschung stehende Oberschule folgt dem in Bremen vorherrschenden teilintegrativen Beschulungsmodell, ebenso wie in den von Reinhardt (2024a) untersuchten Schulen in Baden-Württemberg. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Bildungsbeteiligung der neu Migrierten zeitlich in dem Sinne prozessiert wird, dass ungleichheitsrelevante Risikostellen sich über die Zeit von der Aufnahme in die Schule, über die Beschulung in der Vorbereitungsklasse und dem teilintegrativen Übergang hin zur vollständigen Einmündung in die Regelklasse entfalten. Exemplarisch werden zwei ungleichheitsrelevante Praktiken im Übergang dargestellt, zum einen Unterrichtspraktiken der Vorbereitungsklasse und zum anderen Unterrichtspraktiken der Regelklasse nach dem Verlassen der Vorbereitungsklasse.

So zeigt sich in den Unterrichtspraktiken der Vorbereitungsklasse, dass keine ausreichende deutschsprachliche oder fachliche Vorbereitung auf den Fachunterricht stattfindet, weil es kein Curriculum für Vorbereitungsklassen gibt und Lernbedarfe der neu Migrierten auch nicht individuell erfasst oder gefördert werden. Dies verdeutlicht sich an dem Fall des Schülers Ismail, der neben dem Unterricht in der Vorbereitungsklasse teilintegrativ am Mathematikunterricht seiner Regelklasse im Jahrgang acht teilnimmt. Dort bearbeitet er ein Mathematik-Arbeitsheft, um Grundrechenarten zu üben, so erläutert es auf Nachfragen der Forscherin der Mathematiklehrer. Ob das Arbeitsmaterial Ismails Wissensstand entspricht und das Bearbeiten der Aufgaben auf ein spezifisches Lernziel – wie der Anschluss an den Wissensstand der Regelklasse – ausgerichtet ist, weiß der Fachlehrer nicht. Unter diesen Bedingungen bleibt Ismails Teilhabe am Fachunterricht erschwert, weil ein Anschluss an den Lernstand der Regelklasse nicht verfolgt wird. Wenn es – wie im Fall von Ismail – wegen seiner von den Vorkurslehrkräften als unzureichend eingeschätzten Deutschkenntnisse zu einer Verlängerung der Beschulung in der Vorbereitungsklasse kommt, werden die beschriebenen Probleme noch einmal verstärkt. Denn auch während der Verlängerung werden den Vorkursschüler:innen keine den Lernbedarfen entsprechenden Inhalte geboten, die den vollständigen Übergang vorbereiten (vgl. Heidrich 2024, S. 305–317).

Erkennbar wird in der Studie außerdem, dass auch nach dem vollständigen Übergang in die Regelklasse im Fachunterricht nicht immer förderliche Lernangebote gemacht werden, welche auf die erfolgreiche Teilhabe der neu

Migrierten am Fachunterricht ausgelegt sind. Zwar wird den ehemaligen Schüler:innen der Vorbereitungsklasse eine Anschlussförderung in Deutsch als Zweitsprache angeboten, diese kollidiert jedoch wie im Fall der Schülerin Ezgi zeitlich mit anderem Fachunterricht, sodass sie gar nicht erst an der Förderung teilnimmt. Auch ist der Deutschförderunterricht als individuelle Selbstlernzeit organisiert, und die Schüler:innen erhalten zu deutschsprachlichen und fachlichen Fragen nur in geringem Maße Unterstützung (vgl. Heidrich 2024, S. 332–348).

Die Befunde dieser Studie machen deutlich, dass sich für neu Migrierte das Risiko, von abschlussrelevantem Wissen im Fachunterricht der Regelklasse ausgeschlossen zu bleiben, über die Zeit entfaltet. Mit der hier eingenommenen Perspektive auf Temporalität kann gezeigt werden, dass im Verlauf der Beschulungspraktiken neu migrierte Schüler:innen immer wieder einem Bildungsungleichheitsrisiko ausgesetzt sind. Für einzelne Schüler:innen kann dies bedeuten, dass sich dieses Risiko über die Zeit aufschichtet und verstärkt. Es sind aber auch Praktiken zu beobachten, in denen sich die neu Migrierten für die Verbesserung ihrer Bildungssituation einsetzen. Hier zeigt sich, dass sie sich über die Zeit relevantes Wissen über schulische Routinen aneignen und dieses Wissen einsetzen, um Widerstand zu üben (vgl. Heidrich 2024, S. 348–352).

In der Dissertationsstudie von Jording (2022) wird die Bedeutung schulischer Gelegenheitsstrukturen und außerschulischer Kontexte für den Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen diskutiert. Die empirische Basis des Projekts bilden Interviews mit schulischen Akteur:innen in zwei Großstädten in Nordrhein-Westfalen. Hierzu gehörten Personen in den kommunalen Schulverwaltungen sowie Schulleitungen und Lehrkräfte an sechs Grundschulen in unterschiedlichen städtischen Sozialräumen, die teilintegrative und/oder parallele Beschulungsmodelle anwenden. Der im Fokus stehende Übergang erfolgt an den Schulen entweder – wie in den Studien von Reinhardt (2024a) und Heidrich (2024) – sukzessiv oder zu einem spezifischen Zeitpunkt.

In Nordrhein-Westfalen sollen neu migrierte Schüler:innen über einen Zeitraum von in der Regel zwei Jahren Deutschkenntnisse erwerben, um anschließend in das reguläre Schulsystem übergehen zu können. Eine verbindliche Obergrenze für die Dauer ist nicht festgelegt. Die Schulen entscheiden selbst über die Organisationsform der Erstförderung, d. h. ob diese teilintegrativ oder parallel zum regulären Unterricht erfolgt. Festgelegt ist im Beschluss von 2016 lediglich, dass neu migrierte Schüler:innen mit der Aufnahme an eine Schule auch als Schüler:innen dieser Schule bzw. Schulform gelten. Vorbereitungsklassen können an Grundschulen sowie allen Schulformen des in Nordrhein-Westfalen weiterhin bestehenden dreigliedrigen

Sekundarschulsystems eingerichtet werden. Die Entscheidung über die zu besuchende Sekundarschulform wird in der Seiteneinsteigerberatung der kommunalen Integrationszentren getroffen (vgl. Jording 2022, S. 136 f.). Während der Erstförderung sind wöchentlich zehn bis zwölf Stunden Deutschförderung vorgesehen. Weitere Details zum Curriculum werden nicht vorgegeben. Sobald neu migrierte Schüler:innen ausreichend Deutschkenntnisse erworben haben, soll gemeinsam von Lehrkräften, Schulleitungen und teilweise sozialpädagogischen Fachkräften entschieden werden, welche Jahrgangsstufe sie besuchen sollen. Dabei sollen das Alter und die »Leistungsfähigkeit« der Schüler:innen berücksichtigt werden. Ein Wechsel der Schulform ist nur in Absprache mit der Schulaufsicht möglich (siehe Runderlass 13–63 Nr. 3, v. 28.06.2016, Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen).⁹ Der bildungsrechtliche Rahmen enthält nur wenige konkrete und verbindliche Vorgaben. Er scheint darauf abzielen, den Schulen flexible und individuelle Optionen zur Beschulung neu migrierter Schüler:innen zu bieten.

Anhand der empirischen Erkenntnisse der Studie von Jording (2022) lassen sich zwei zentrale Aspekte zum Übergang herausstellen:

Erstens erfolgt der Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse – unabhängig vom jeweiligen Beschulungsmodell – nicht für Schüler:innen derselben Schule gleichermaßen, sondern selektiv. Dabei lassen sich zwei Differenzierungspraxen rekonstruieren:

Eine *intrakategoriale Leistungsdifferenzierung*, bei der zwischen neu migrierten Schüler:innen mit positiver oder negativer Leistungsprognose differenziert wird. Die Folgen dieser Kategorisierung sind schwerwiegend: Schüler:innen mit positiver Leistungsprognose werden zügig in altersangemessene Regelklassen inkludiert oder in der Vorbereitungsklasse nach dem curricularen Regellehrplan unterrichtet. Schüler:innen mit negativer Leistungsprognose hingegen verbleiben längerfristig ohne spezifische curriculare Vorbereitung auf den Regelunterricht in den Vorbereitungsklassen, werden

⁹ Im Jahr 2018 erfolgte eine Überarbeitung des Runderlasses von 2016. Auch wenn diese Regelungen erst nach Durchführung der empirischen Erhebung des Forschungsprojektes erfolgten, werden für die zusammenführende Diskussion der drei Projekte zentrale Neuerungen kurz skizziert: Während bis 2018 »ausreichende« Deutschkenntnisse für den Übergang in die Regelklasse vorliegen sollten, ist das Ziel nun präzisiert mit dem »Erreichen des Sprachniveaus B1« formuliert. Darüber hinaus wird nun festgehalten, dass die endgültige Entscheidung, in welche Schulform die neu migrierten Schüler:innen übergehen sollen, erst beim vollständigen Übergang in die Regelklasse erfolgen soll – Schüler:innen also nicht in der ihnen bei Schuleintritt zugeordneten Schulform verbleiben müssen. Neu ist außerdem, dass sonderpädagogische Förderverfahren seitdem bereits während der zweijährigen Erstförderung eingeleitet werden dürfen (siehe Runderlass 13–63 Nr. 3 v. 15.10.2018, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

beim Übergang in die Regelklasse um mehrere Jahrgänge zurückgestuft oder vor dem Übergang einem sonderpädagogischen Förderverfahren zugeführt.

Eine *kategoriale Differenzierung*, bei der zwischen neu migrierten Schüler:innen und den sogenannten Regelschüler:innen einer Schule differenziert wird. Bei dieser kategorialen Differenzierung unterliegen alle neu Migrierten einem ungeregelten und intransparenten Verfahren zur Zuordnung zu einer Jahrgangsstufe. Diese Verfahren beruhen in der Regel auf einer ressourcenabhängigen Zuweisungspraxis der Schulverwaltung oder der Schulen selbst. Dabei werden die neu migrierten Schüler:innen je nach verfügbaren freien Plätze in bestimmten Jahrgangsklassen eingeteilt. An dieser Zuteilung wird auch dann noch festgehalten, wenn Lehrkräfte sie im Hinblick auf das Alter und den Kenntnisstand der Schüler:innen als nicht passend bewerten.

Deutlich wird hier ein mit vielen Einschränkungen versehenes Recht auf Bildung, welches ein Recht auf Unterricht nach einem bildungspolitisch festgelegten Curriculum in einer dem Alter- und Leistungsstand entsprechenden Jahrgangsstufe umfasst. Diese Missachtung grundlegender Rechte wird jedoch über die Differenzierung zwischen neu migrierten Schüler:innen und Regelschüler:innen legitimierbar (vgl. Jording 2022, S. 359–370).

Zweitens zeigt sich, dass die Frage, auf welche Differenzierungspraxis von welcher Schule zu welchem Zeitpunkt zurückgegriffen wird, von verschiedenen Faktoren abhängt. Dabei spielen schulische Gelegenheitsstrukturen wie verfügbare Schulplätze, Lehrkräfte und Klassenräume, aber auch Möglichkeiten zur Einleitung sonderpädagogischer Verfahren eine relevante Rolle. Darüber hinaus berücksichtigen die zuständigen Akteur:innen an den Schulen bei der Entscheidungsfindung sozialräumliche, bildungspolitische und bildungsrechtliche Kontexte. Im Hinblick auf sozialräumliche Kontexte zeigt sich ein deutliches Muster: Neu migrierte Schüler:innen werden an Schulen, die sich selbst als in einem *problematischen* Einzugsgebiet befindlich entwerfen, stärker als Teil der regulären Schüler:innenschaft verhandelt und unterliegen denselben Rechten wie *Regelschüler:innen*. Demgegenüber werden neu migrierte Schüler:innen an Schulen, die sich in einem *gut situierten* Einzugsgebiet verorten, mit Verweis auf die Sozialisation der neu migrierten Schüler:innen in einem als sogenannter Brennpunkt gekennzeichneten Sozialraum, als von den Normalitätserwartungen der Schule abweichend entworfen. Selektionsentscheidungen werden an diesen Schulen mit Verweis auf den vermeintlich problematischen Sozialraum legitimiert. Hier wird die externe Kategorie *Migrant:in* und *Sozialraum* mit der schulinternen Kategorie *Leistungsfähigkeit* in einer potenziell diskriminierungsrelevanten Weise verknüpft (vgl. Jording 2022, S. 370–380).

Jordings Studie (2022) macht deutlich, dass beim Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen auf unterschiedliche Differenzierungsmuster zu-

rückgegriffen wird, deren Wahl stark von schulischen Gelegenheitsstrukturen und außerschulischen Kontexten beeinflusst ist. Daraus ergeben sich ganz unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten für neu migrierte Schüler:innen. Zudem wird sichtbar, dass die Frage, wie mit welchen diskriminierungsrelevanten Folgen der Übergang gestaltet wird, stark vom Zufall abhängt – also davon, welche Schule mit welchen Bedingungen und Kontexten von wem besucht wird.

5. Der Übergang als bildungsbiografisch relevante Phase

Die untersuchten Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen und Nordrhein-Westfalen unterscheiden sich hinsichtlich landesspezifischer Vorgaben zur Beschulung neu migrierter Schüler:innen, ihrer Schullandschaften sowie sozioökonomischer und demografischer Rahmenbedingungen. Die sekundäranalytische Betrachtung der drei Forschungsprojekte verdeutlicht die vielschichtige und komplexe Dynamik des Übergangs neu migrierter Kinder und Jugendlicher in das Regelschulsystem. In der analytischen Gesamtbetrachtung wird deutlich, dass dieser Übergang auf bildungspolitischer und -rechtlicher Ebene nur unzureichend strukturiert ist und damit auf schulpraktischer Ebene ausgehandelt wird.

Der Vergleich der bildungspolitischen und -rechtlichen Rahmenbedingungen zeigt, dass in allen drei Bundesländern lediglich vage und wenig verbindliche Regelungen zur konkreten Ausgestaltung des Übergangs bestehen. Dies führt dazu, dass relevante Empfehlungen in der schulischen Praxis vor Ort häufig nicht eingehalten werden. Exemplarisch lässt sich ein daraus resultierendes Bildungsrisiko für neu migrierte Schüler:innen an der empfohlenen Dauer des Besuchs einer Vorbereitungsklasse zeigen, die in allen drei Bundesländern zeitlich begrenzt ist, faktisch jedoch vielfach überschritten wird (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 15 f., 50 f.; Heidrich 2024, S. 347). Vorbereitungsklassen folgen keinem festgelegten Curriculum, und Schüler:innen werden dort häufig nicht systematisch auf die Teilhabe am Regelunterricht vorbereitet, insbesondere in abschlussrelevanten Fächern wie beispielsweise Mathematik. Dadurch erhöht sich mit einer Verlängerung der Verweildauer in den Vorbereitungsklassen das Risiko, dass die Schüler:innen auch nach einem späteren vollständigen Übergang in die Regelklasse keinen Anschluss an abschlussrelevantes Wissen finden (vgl. Jording 2022, S. 295–299; Heidrich 2024, S. 347; Reinhardt 2024a, S. 454). Zudem lässt sich zeigen, dass Vorbereitungsklassen zu Orten negativer Selektion werden (vgl. Jording 2022, S. 297): Schulen erhalten die Möglichkeit, Schüler:innen, die sie als leistungstark einschätzen, frühzeitig in den Regelunterricht aufzuneh-

men, während Schüler:innen, die sie als leistungsschwach klassifizieren, längerfristiger aus dem Regelunterricht ausgeschlossen (vgl. ebd.; Heidrich 2024, S. 341–343) oder erst gar nicht in eine Regelklasse überführt werden (vgl. Reinhardt 2024a, S. 432 f.). Ein solches Vorgehen, bei dem Schulen gezielt leistungsstarke, motivierte und den Regelbetrieb wenig störende Schüler:innen auswählen, wird unter anderem im Kontext der Reproduktion von Bildungsungleichheit von Whitty und Power (2001) als »cream skimming« diskutiert. Diese Perspektive lässt sich auch auf die Aufnahme von neu migrierten Schüler:innen in den Regelbetrieb übertragen. Zwar haben Schulen in der Regel keinen Einfluss darauf, welche neu migrierten Schüler:innen an ihre Schule zugewiesen werden, sie können jedoch entscheiden, wer an ihren Schulen wann den Regelunterricht besuchen darf.

Ebenso bleibt die Frage, in welche konkrete Jahrgangsstufe oder Schulform neu migrierte Schüler:innen übergehen sollen, in allen drei Bundesländern rechtlich unterdeterminiert. In Baden-Württemberg wird empfohlen, dass Lehrkräfte, Schulleitung und z.T. sozialpädagogische Fachkräfte erst zum Ende der Zeit in der Vorbereitungsklasse (ggf. zusammen) über die Jahrgangsstufe und Schulform entscheiden (siehe Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 50 f.). In Bremen hingegen werden neu Migrierte direkt der Vorbereitungsklasse und der altersentsprechenden Jahrgangsstufe einer Schule zugewiesen (vgl. Karakaşoğlu et al. 2021, S. 11). In Nordrhein-Westfalen wurden neu migrierte Schüler:innen bis 2018 ähnlich wie in Bremen bei Schulanmeldung einer Schulform zugewiesen. Dieses Verfahren wurde 2018 durch Vorgaben ersetzt, die denen in Baden-Württemberg ähneln. Welche Folgen sich daraus ergeben, müsste in weiteren Forschungen untersucht werden. Eine besondere Bedeutung erhält die Frage nach den Verfahren der Schulformzuweisung vor dem Hintergrund der regionalen Schullandschaften in den Bundesländern. Während Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg grundsätzlich am dreigliedrigen Sekundarschulsystem festhalten, wurde dieses in Bremen zugunsten eines zweigliedrigen Systems mit Gymnasien und Gesamtschulen abgeschafft. Das Schulsystem in Bremen ist insofern hinsichtlich eines Wechsels der Bildungsgänge bzw. des Erreichens höherer Schulabschlüsse deutlich durchlässiger (vgl. Maaz et al. 2019; Heidrich 2024, S. 154–158) als Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, wo die primären Zuteilungen zu einer Sekundarschulform oftmals nicht erneut überprüft werden und somit langfristige Folgen für die Bildungslaufbahn haben (vgl. Jording 2022, S. 346–349). In diesen beiden Bundesländern sind es darüber hinaus insbesondere Hauptschulen, die unter anderem aufgrund von zahlreichen freien Schulplätzen zu primären Beschulungsorten für neu migrierte Schüler:innen wurden (vgl. für Nordrhein-Westfalen u.a. Emmerich et al. 2020; für Baden-

Württemberg u.a. Landtag von Baden-Württemberg 2019; Reinhardt 2024a, S. 295–297). Eine weitere relevante Erkenntnis ergibt sich dabei auch mit Blick auf die Beschulungsmodelle: Ob der Übergang aus einer integrativen oder teilintegrativen Beschulungspraxis erfolgt, scheint weniger relevant für die Bildungslaufbahn zu sein (vgl. Jording 2022, S. 366 f.).

Obwohl in allen drei Bundesländern ein *sprachliches Grundrepertoire* (Baden-Württemberg) bzw. *ausreichende* (Nordrhein-Westfalen) oder *stabile* (Bremen) Deutschkenntnisse sowie, je nach Land, die *zu erwartende Leistungsfähigkeit* (Nordrhein-Westfalen) oder *Leistungsvermögen* und *Motivation* (Baden-Württemberg) ausschlaggebend für Übergangsentscheidungen sein sollen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 51 f.; Jording 2022, S. 171–173; Heidrich 2024, S. 150; Reinhardt 2024a, S. 302), bleibt unklar, nach welchen Kriterien diese Voraussetzungen konkret bestimmt, bewertet und schließlich zur Grundlage für die Übergangsentscheidung herangezogen werden. Ausgehend von diesem Befund eröffnet sich in der Praxis ein Entscheidungsspielraum, der von lokaler Interpretation und schulischer Aushandlung geprägt ist. Dieser Spielraum begünstigt strukturelle Bildungsungleichheiten und bildet den zentralen Gegenstand aller drei Projekte.

In der sekundäranalytischen Zusammenschau haben wir den Fokus auf den Vergleich ebendieser schulischen Praxis gelegt. Dabei zeigen sich in den drei Untersuchungen deutliche Gemeinsamkeiten, die auf Strukturen jenseits von singulären Einzelforschungen – ein Merkmal, das qualitativen Forschungsprojekten stets inhärent ist – verweisen. In bildungsungleichheitstheoretischer Perspektive wird sichtbar, dass sich im Übergang ein vielschichtiger symbolischer Aushandlungsprozess von (Nicht-)Zugehörigkeit vollzieht. Dieser Prozess ist von diskriminierungsrelevanten Zuschreibungen und Adressierungspraxen geprägt, die auf verschiedenen Ebenen – institutionell, strukturell sowie interaktional – wirksam werden. Zugleich ist die Gestaltung des Übergangs nicht nur Ergebnis individueller Entscheidungen oder pädagogischer Prämissen, sondern wird maßgeblich durch die institutionellen Gelegenheitsstrukturen der jeweiligen Schulen sowie durch lokale außerschulische Kontexte beeinflusst.

Darüber hinaus zeigt sich, dass der Übergang nicht als klar limitierte Phase, sondern als räumlich und zeitlich entgrenzter Prozess zu begreifen ist. Als solche stellt die Übergangsphase eine prozessuale Bewährungszeit dar, in der neu migrierte Schüler:innen einer erhöhten Vulnerabilität ausgesetzt sind – einer Situation, in der Zugehörigkeit immer wieder neu bestätigt oder infrage gestellt wird. Zudem wird eine Diskrepanz zwischen dem bildungspolitischen Narrativ und den schulischen Wirklichkeiten deutlich: Während politische Leitlinien eine zügige Integration in das Regelschulsystem inner-

halb eines festgelegten Zeitrahmens vorsehen, zeigt sich in der schulpraktischen Umsetzung die Brüchigkeit dieses Anspruchs. Dies liegt nicht zuletzt an einer vielfach bildungsinadäquaten Vorbereitung auf den Fachunterricht der Regelklassen. Aber auch wenn neu migrierte Schüler:innen formal einer Regelklasse zugeteilt werden bzw. schließlich vollständig in diese übergehen, bleibt ihr Mitgliedschaftsstatus oftmals prekär. Eine Beteiligung an abschlussrelevanten Inhalten des Fachunterrichts ist auch dann nicht immer gegeben.

Insgesamt zeigt die sekundäranalytische Betrachtung der drei Projekte, dass der Übergang neu migrierter Schüler:innen in die Regelklasse eine hochgradig komplexe und situativ kontingente Situation darstellt, die zugleich bildungsungleichheitsrelevant ist und von *anderen* (Regel-)Schüler:innen nicht durchlaufen werden muss. Zwar wird der Übergang durch bildungspolitische und -rechtliche Vorgaben gerahmt, diese sind jedoch nur vage formuliert. Deshalb kommen Kontextfaktoren wie lokalen sozioökonomischen Bedingungen, regionalen Schullandschaften und schul(form)spezifischen Schulplatzangebote ebenso eine moderierende Rolle zu wie schulischen (Differenz-)Praktiken und individuellen Aushandlungsprozessen. Bildungsbiografisch bedeutsame Unterschiede im Übergangsprozess entstehen also insbesondere auf der Ebene schulspezifischer Aushandlungsprozesse und Gelegenheitsstrukturen.

Den bundeslandspezifischen bildungspolitischen und -rechtlichen Vorgaben kommt Bedeutung zu, da sie neu migrierten Schüler:innen ein grundsätzliches Recht auf Bildung und einen Anspruch auf Förderung der deutschen Sprache garantieren. Da Übergänge aber, wie herausgearbeitet, Resultat von kontingenten Prozessen sind, bleiben diese kaum vorhersagbar und nachvollziehbar für Erziehungsberechtigte und Schüler:innen.

6 Fazit

Zu Beginn haben wir Übergänge als machtvolle organisationale Entscheidungsstelle beschrieben, an denen bildungsbiografisch relevante Weichenstellungen vorgenommen werden. In der Sekundäranalyse des Übergangs von der Vorbereitungs- in die Regelklasse in drei Bundesländern konnten diese Übergänge als Orte rekonstruiert werden, an denen sich soziale Ungleichheits-, Macht- und Differenzverhältnisse sowie Bildungsungleichheiten (re-)produzieren können. Bedeutsam erscheinen diese Erkenntnisse insbesondere vor dem Hintergrund der seit 2022 wieder deutlich ansteigenden Zahl geflüchteter junger Menschen aus Kriegsgebieten wie Afghanistan, Syrien und der Ukraine, die in die Bildungssysteme der Bundesländer übergehen. Obwohl seit 2015 einige bildungspolitische und -rechtliche Änderun-

gen im Zusammenhang mit der Aufnahme und Beschulung neu migrierter Schüler:innen stattgefunden haben¹⁰, bleibt grundsätzlich die Vorstellung erhalten, dass diese Schüler:innen in speziell eingerichteten Vorbereitungsklassen auf den unverändert monolingual deutschsprachigen Regelunterricht vorbereitet werden müssen. In absehbarer Zeit sind keine grundlegenden Änderungen zu erwarten, in der Migration als Normalfall in dem Sinne Anerkennung findet, dass Schule insgesamt und nicht nur in gesonderten Bildungsangeboten den schulischen Erfolg *aller* in den Blick nimmt. Der vorliegende Beitrag zeigt entsprechend auf, dass auch Erkenntnisse zu den im Übergang vom Vorbereitungssystem in die Regelklasse erzeugten Ungleichheiten für neu migrierte Kinder und Jugendliche – bedauernswerterweise – Relevanz behalten. Die Eröffnung von (Übergangs-)Optionen und die Sicherung der Bildungsqualität vor und nach dem Übergang sind für eine gerechtere Bildungsteilhabe essenziell.

Literatur und Quellen

- Ahmed, Sarina, Axel Pohl, Larissa von Schwanenflügel, und Barbara Stauber, Hrsg. 2013. *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit: Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2024. *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bommes, Michael, und Frank-Olaf Radtke. 1993. Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (3): 483–497.
- Boos-Nünning, Ursula, Hrsg. 1985. *Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht: Ergebnisse e. vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich u. d. Niederlanden*. München: Oldenbourg.
- Brüggemann, Christian, und Rita Nikolai. 2016. *Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>.
- Bunar, Nihad, Hrsg. 2018. Education: Hope for Newcomers in Europe. Brüssel. <https://www.ei-ie.org/file/246>. Zugriff: 10.10.2020.
- Clarke, Adele E. 2012. *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cudak, Karin. 2017. *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer VS.

¹⁰ Diese Änderungen richteten sich insbesondere an die aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen (vgl. u.a. KMK v. 10.05.2022 und v. 23.06.2022).

- Czock, Heidrun. 1993. *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*. Frankfurt a.M.: Cooperative-Verlag.
- Dausien, Bettina, Nadja Thoma, Faime Alpogu, und Anna-Katharina Draxl. 2020. *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Abschlussbericht*. Wien: Universität Wien.
- de Paiva Lareiro, Cristina. 2019. Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Herausgegeben von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge* (2), Nürnberg.
- Dewitz, Nora von, und Stefanie Bredthauer. 2020. Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4): 429–442.
- Diehm, Isabell, und Frank-Olaf Radtke. 1999. *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, Aladin, und Mona Massumi. 2019. Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier, Band 08a. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>. Zugriff: 7.9.2021.
- El-Mafaalani, Aladin, Judith Jording, und Mona Massumi. 2021. Bildung und Flucht. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer, und Albert Scherr, 1–19. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2015. Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. In *Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, Hrsg. Maria Dammayr, Barbara Rothmüller, und Doris Graß, 227–246. Bielefeld: transcript.
- Emmerich, Marcus, Ulrike Hormel, und Judith Jording. 2016. Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis Sonderheft 13*, Hrsg. Albert Scherr und Gökçen Yüksel, 115–125. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2017. Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Isabell Diehm, Melanie Kuhn, und Claudia Machold, 103–121. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Emmerich, Marcus, Ulrike Hormel, Judith Jording, und Mona Massumi. 2020. Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Esther Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 135–146. Opladen: Budrich.
- Feagin, Joe R., und Clairece Booher Feagin. 1986. *Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism*. 2. erweiterte Auflage. Malabar: R.E. Krieger Pub. Co.
- Funck, B. Johanna. 2024. *Migration und Recht auf Bildung. Die Rolle des Aufenthaltsstatus beim Zugang zum Schulsystem*. Bielefeld: transcript.

- Funck, Johanna, und Markus Ciesielski. 2025. Bildungsrechte und Schulbildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen – Verfügbarkeit und Zugänglichkeit in den Bundesländern. Forschungsbericht zur BiSKE-Studie. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft. *AbIM-Arbeitspapier* (2). <https://doi.org/10.26092/elib/4985>.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hasse, Raimund, und Lucia Schmidt. 2021. Institutionelle Diskriminierung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr, 883–899. Wiesbaden: Springer VS.
- Heidrich, Lydia. 2024. *Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxis-theoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration*. Opladen: Budrich.
- Heidrich, Lydia, und Judith Jording. [2026]. Die Ungleichheitsrelevanz der Beschulung neu migrierter Schüler:innen in Vorbereitungsklassen. In *Handbuch Schule in der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Aysun Doğmuş, Rudolf Leiprecht, und Anja Steinbach. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag/Debus Pädagogik.
- Hilt, Line Torbjørnsen. 2017. Education without a Shared Language: Dynamics of Inclusion and Exclusion in Norwegian Introductory Classes for Newly Arrived Minority Language Students. *International Journal of Inclusive Education* 21 (6): 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hinrichsen, Merle. 2022. Prekarisierte Übergänge biographisch bearbeiten? – Bildung und soziale Ungleichheit im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres. In *Biographische Verknüpfungen: Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion*, Hrsg. Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma, und Christine Thon, 73–91. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hinrichsen, Merle, und Anna Cornelia Reinhardt. 2025. Übergänge. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, Hrsg. Isabell Diehm, Merle Hummrich, Wolfgang Meseth, und Galina Putjata. Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, Christiane. 2013. Übergänge und Lebenslanges Lernen. In *Handbuch Übergänge*, Hrsg. Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch, und Karl Lenz, 394–414. Weinheim: Beltz Juventa.
- Honneth, Axel. 1994. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jansen, Malte, Aleksander Kocaj, und Petra Stanat. 2022. Sekundäranalysen in der Schulforschung. In *Handbuch Schulforschung*, Hrsg. Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper, 171–194. Wiesbaden: Springer VS.
- Jording, Judith. 2022. *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Jungk, Sabine. 2021. *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-) Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen: Budrich.
- Karakaşoğlu, Yasemin, Vesela Kovacheva, und Dita Vogel. 2021. Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014–2018 (EMiBi). Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. *AbIB-Arbeitspapier* (1). <https://doi.org/10.25656/01:22024>

- Kemper, Thomas, und Anna Cornelia Reinhardt. 2022. Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. *Die Deutsche Schule* 114 (2): 225–240. <https://doi.org/10.25656/01:24783>
- Khakpour, Natascha. 2023. *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KM NRW. 1976. Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Runderlass des Kultusministers vom 24.05.1976, NRW.
- KM NRW. 1982. Unterricht für ausländische Schüler. Runderlass des Kultusministers vom 23.03.1982, NRW.
- Knappik, M, Julie A. Panagiotopoulou, und Maren Gudat. 2025. »... 'ne richtig gute Schülerin [werden], wie ein deutsches Kind«: Deutsch(sprachig)-Sein als erwartete Fähigkeit von Grundschulkindern beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse in NRW. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 4 (1): 72–88. <https://doi.org/10.3224/zem.v4i1.06>.
- Kohli, Martin. 2003. Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In *Entstaatlichung und soziale Sicherheit*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Hrsg. Jutta Allmendinger, 525–545. Opladen: Leske + Budrich.
- Kollender, Ellen, und Dorothee Schwendowius. 2025. »Was die Organisation betrifft, ham wir sicherlich vom System her was gelernt«: Neue schulische Routinen und institutionelle Ausschlüsse im Kontext der Fluchtmigration aus der Ukraine. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (14): 28–43. <https://doi.org/10.25656/01:33203>.
- Korntheuer, Annette. 2016. *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster: Waxmann.
- Korntheuer, Anette, und Ann-Christin Damm. 2020. What Shapes the Integration Trajectory of Refugee Students? A Comparative Policy Analysis in Two German States. *Refuge: Canada's Journal on Refugees* 36 (2): 31–44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2022. Zum Umgang mit (schulpflichtigen) geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine. Beschluss vom 10.5.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_05_10-Ukraine-schulpflichtige-Kinder.pdf. Zugriff: 1.4.2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2022. Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023. Beschluss vom 23.6.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf. Zugriff: 1.4.2023.
- Landtag von Baden-Württemberg. 2019. Kleine Anfrage des Abg. Gerhard Kleinböck SPD und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Entwicklung der Vorbereitungsklassen und VABO-Klassen; 16. Wahlperiode, Drucksache 16/5751 am 15.2.2019; https://www.landtag-bw.de/resource/blob/244216/c0027021ee04428fd1f84db5a99c4f18/16_5751_D.pdf. Zugriff: 13.12.2025.
- Leone-Pizzighella, Andrea Renee, und Nadja Thoma. 2025. Transitional Educational Policies and Practices in Italy and Austria. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 4 (1): 23–41. <https://doi.org/10.3224/zem.v4i1.03>.
- Le Pichon, Emmanuelle. 2025. Navigating the Complexities of the Education of Students with a Refugee Background: A Continuum of Adaptation. *Zeitschrift für erzie-*

- hungswissenschaftliche Migrationsforschung 4 (1): 9–22. <https://doi.org/10.3224/zem.v4i1.02>
- Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller, und Kristina Reiss, Hrsg. 2023. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Liebe-Harkort, Klaus. 1981. Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* 2 (4): 4–8.
- Lindblom, Charles E. 1959. The Science of »Muddling Through«. *Public Administration Review* 19 (2): 79–88. <https://doi.org/10.2307/973677>
- Logan, Tracy. 2019. A Practical, Iterative Framework for Secondary Data Analysis in Educational Research. *The Australian Educational Researcher* 47: 129–148. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00329-z>.
- Lukes, Marguerite. 2021. Deconstructing the Dropout Factory: Redesigning Secondary Schools to Better Serve Immigrant Youth – Examples from the US Context. In *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations*, Hrsg. Lydia Heidrich, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, und Saphira Shure, 257–273. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, Kai, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme, Birgit Lütje-Klose, Petra Stanat, Marko Neumann, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe, und Stefan Schipolowski, Hrsg. 2019. *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster: Waxmann.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Griefsbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann, und Lale Altinay. 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3229651>. Zugriff: 13.12.2025.
- Massumi, Mona. 2019. *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang.
- Maurice, Jutta von, und Gisela Will. 2021. Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES. *Forschung kompakt. Aktuelle Analysen aus dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe* (2). https://www.reges-studie.de/Portals/5/LIfBi-Forschung-kompakt_02_ReGES.pdf?ver=hd9692Ny0Uftj6nzViPmeg. Zugriff: 21.5.2021.
- Mediendienst Integration. 2022. Bundesländer richten Willkommensklassen ein. <https://mediendienst-integration.de/artikel/bundeslaender-richten-willkommensklassen-ein.html>. Zugriff: 17.10.2023.
- Medjedovic, Irena. 2022. Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. Nina Baur und Jörg Blasius, 271–282. Wiesbaden: Springer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2017a. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vvwv. Zugriff: 12.12.2025.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2017b. Verordnung des Kultusministeriums zur Regelung der Stundentafeln für die Vorbereitungs-

- klassen allgemein bildender Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/leitfaden-studentafeln/studentafeln. Zugriff: 1.12.2024.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2019. Schulunterfahrene und nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche in den Vorbereitungsklassen. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/sprachfoerderangebote/schulunterfahrenevkl.pdf. Zugriff: 13.12.2025.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. 2016. Runderlass BASS 13-63 Nr. 3, Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, v. 28.6.2016. <https://bass.schule.nrw/pdf/16252.pdf>. Zugriff: 11.12.2025.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. 2018. Runderlass BASS 13-63 Nr. 3 v. 15.10.2018. <https://bass.schule.nrw/18431.htm>. Zugriff: 3.4.2020.
- Panagiotopoulou, Argyro, und Lisa Rosen. 2018. Neue Migration nach Deutschland und Kanada als Bildungsmigration: Zur Notwendigkeit und den Herausforderungen einer international vergleichenden Migrations- und Familienforschung. In *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Hrsg. Nora von Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi, 324–337. Weinheim: Beltz Juventa.
- Plöger, Simone. 2023. *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf. 1996. Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Hrsg. Georg Auernheimer und Peter Gstettner, 49–63. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Reinhardt, Anna Cornelia, und Birgit Becker. 2022. Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (Beiheft): 115–129. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201115>.
- Reinhardt, Anna Cornelia. 2024a. *Schule, Migration, Übergang. Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten*. Opladen: Budrich.
- Reinhardt, Anna Cornelia. 2024b. Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation. Situationsanalytische Überlegungen einer relationalen Migrationsforschung. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold, und Stephanie Warkentin, 175–190. Bielefeld: transcript.
- Reinhardt, Anna Cornelia. [2026]. Stigma und Widerstand. Migration und (Bildungs-) Ungleichheit im schulisch gerahmten Übergang. In *Neuere Entwicklungen der Übergangsforschung. Aktuelle Beiträge aus Deutschland und der Schweiz*, Hrsg. Heidi Hirschfeld und Axel Pohl. Zürich: Seismo Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus. 2017. Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, Hrsg. Thorsten Bohl, Jürgen Budde, und Markus Rieger-Ladich, 27–42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, Markus. 2020. Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen: Grundlagentheoretische Überlegungen. In *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*, Hrsg. Andreas

- Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich, und Anna Wanka, 207–230. Opladen: Budrich.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). 2020. *Heraus aus dem Labyrinth. Jungen Neuzugewanderten in Europa den Weg zur Berufsbildung erleichtern*. Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2022/10/SVR-Broschu%CC%88re-Studie-Bildungslu%CC%88cken_de_RZ5_web.pdf. Zugriff: 11.12.2025.
- Scherr, Albert. 2017. Soziologische Diskriminierungsforschung. In *Handbuch Diskriminierung*, Hrsg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, und Gökçen Yüksel, 39–58. Wiesbaden: Springer VS.
- Schitow, Katharina. 2025. *Institution – Wissen – Migration. Eine institutionelle Ethnographie in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Schroeder, Joachim, und Louis Henri Seukwa. 2018. Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Hrsg. Nora von Dewitz, Henrike Terhart, und Mona Massumi, 141–157. Weinheim: Beltz Juventa.
- Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen. 2013. Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in der Stadt Bremen sowie weitere Maßnahmen zur kurzfristigen Unterbringung. Beschlossene Fassung. Vorlage für die Sitzung des Senats am 17.09.2013. https://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/20130917_Gesamtkonzept_zur_Aufnahme_und_Integration_von_Fluechtlingen-NEU.pdf. Zugriff: 17.6.2021.
- Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Sarah Gentrup, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, und Sofie Henschel, Hrsg. 2025. *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt. 2025. Bevölkerung. Im Fokus: Russland und Ukraine. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/ukraine.html>. Zugriff: 12.12.2025.
- Steinmüller, Ullrich. 1989. Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). *Diskussion Deutsch* 106: 136–145.
- Thieme, Nina. 2020. Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen. In *Bewegungen*, Hrsg. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 529–540. Opladen: Budrich.
- tom Dieck, Fenna, und Lisa Rosen. 2023. Before, In or After Transition? On Becoming a »Mainstream Student« in Germany and Italy in the Context of New Migration. In *Perspectives on Transitions in Refugee Education. Ruptures, Passages, and Re-Orientations*. Hrsg. Seyda Subasi Singh, Olja Jovanović, und Michelle Proyer, 161–174. Opladen: Budrich.
- Vogel, Dita, und Ellena Stock. 2018. Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. In *Education: Hope for Newcomers in Europe*, Hrsg. Nihad Bunar. Brüssel. <https://www.ei-ie.org/file/246>. Zugriff: 10.10.2020.
- Wanka, Anna, Markus Rieger-Ladich, Barbara Stauber, und Andreas Walther. 2020. Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausfor-*

- derungen, Hrsg. Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich, und Anna Wanka, 11–36. Opladen: Budrich.
- Warkentin, Stephanie. 2024. Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche. Zwischen Responsibilisierungen und individueller Handlungsfähigkeit. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration. Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Miriam Sheffold, und Stephanie Warkentin, 159–173. Bielefeld: transcript.
- Whitty, Geoff, und Sally Power. 2001. Devolution and Choice in Education. The Research Evidence to Date. In *Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik*, Hrsg. Jürgen Oelkers, Beiheft; 43: 99–118. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7917>.