



Der Beitrag ist im soziokulturellen Paradigma verortet und verfolgt zugleich eine inhaltliche wie eine methodologische Intention: Inhaltlich geht er der Frage nach, wie sich neu zugewanderte Jugendliche in dem für sie neuen Bildungssystem als sog. community of practice (CoP) selbst verorten und welche Zielvorstellungen sie äußern, um dem eigenen Verständnis nach (bildungs-)erfolgreich zu sein. Damit nimmt die Analyse eine subjektbezogene Perspektive ein. Datengrundlage hierfür bilden leitfadengestützte Einzelinterviews mit zwei Schüler:innen (PEM, 19 Jahre, männlich, und ALW, 16 Jahre, weiblich), die beide im jugendlichen Alter nach Deutschland migriert sind und deren Erstsprache nicht Deutsch ist. (Halb-)standardisierte Interviews sind für Analysen im soziokulturellen Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung keine übliche Datengrundlage. Methodologisch möchte der Beitrag daher eruieren, inwiefern sich diese Daten trotzdem für eine subjektbezogene Analyse nutzen lassen. Die Analyse mittels gesprächsanalytischer Techniken macht deutlich, dass beide Jugendliche dem Deutschenerwerb eine zentrale Bedeutung beimessen. Aus ihrer Sicht fungieren hinreichende Deutschkompetenzen als Schlüsselpraktik für Partizipation und damit für Bildungserfolg. Beide Schüler:innen wünschen sich daher einen intensiven Deutschunterricht.

E-Journal Einzelbeitrag
von: Julia Ricart Brede, Holger Schiffel

Perspektiven neu zugewandelter Jugendlicher zur Partizipation am Bildungssystem

Ein gesprächsanalytischer Zugriff auf Basis
von halbstrukturierten Interviews

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2026
(ZFF2601W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 155 – 176
DOI: 10.3278/ZFF2601W008

Schlagworte: Seiteneinsteiger:innen; neu zugewanderte Schüler:innen; Jugendliche; Interviews; Bildungsperspektiven; Gesprächsanalyse; soziokulturelles Paradigma
Zitiervorschlag: Ricart Brede, Julia & Schiffel, Holger (2026). *Perspektiven neu zugewandelter Jugendlicher zur Partizipation am Bildungssystem: Ein gesprächsanalytischer Zugriff auf Basis von halbstrukturierten Interviews*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 37(1), 155-176. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2601W008>

Perspektiven neu zugewanderter Jugendlicher zur Partizipation am Bildungssystem

Ein gesprächsanalytischer Zugriff auf Basis von halbstrukturierten Interviews

JULIA RICART BREDE¹ & HOLGER SCHIFFEL²

Abstract

The article is situated within the socio-cultural paradigm and pursues both a content-related and a methodological intention: in terms of content, it examines the question of how newly arrived adolescents position themselves in the education system as a so-called “community of practice” (CoP) and what goals they set themselves in order to be successful (in education) from their own perspective. The analysis thus takes a subject-related perspective. The data is based on guided individual interviews with two pupils (PEM, 19 years old, male, and ALW, 16 years old, female), who both migrated to Germany as teenagers and whose first language is not German. (Semi-)structured interviews are not the usual data basis for analyses in the socio-cultural paradigm of second language acquisition research. Methodologically, this article therefore aims to explore the extent to which these data can nevertheless be used for a subject-related analysis. The analysis using conversational analysis techniques shows that both adolescents attach central importance to German language acquisition. In their view, sufficient German language skills are a key to participation and thus to educational success. Both students therefore would like to have intensive German language instruction.

1 Einleitung

In den letzten zwei Dekaden sind zahlreiche Projekte und Arbeiten entstanden, die sich mit der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen befassen und der Frage nachgehen, wie diese bestmöglich in ihrem Spracherwerb und bei der Integration unterstützt werden können. Besonders groß angelegt ist bspw. das ReGES-Projekt³, dessen Kohorte über 2.400 neu zugewanderte Kinder im Vorschulalter und über 2.400 neu zugewanderte Jugendliche der Sekundarstufe umfasst (vgl. Will et al., 2021).

1 Prof. Dr. Julia Ricart Brede, Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache, Universität Passau, Dr. Hans-Kapfinger-Str. 12, 94032 Passau, julia.ricartbrede@uni-passau.de

2 Holger Schiffel, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena, holger.schiffel@uni-jena.de

3 „ReGES“ steht für „Refugees in the German Educational System“ (vgl. Will et al., 2021).

Das EVA-Sek-Projekt⁴ berücksichtigt Daten von über 1.400 neu zugewanderten Schüler:innen der Sekundarstufe aus 150 allgemein- und berufsbildenden Schulen (vgl. Ohm & Ricart Brede, 2023) und das Evaluationsprojekt ForEST⁵ begleitet neu zugewanderte Schüler:innen an 17 bayerischen Realschulen bei ihrem Deutscherwerb in sog. SPRINT-Klassen für besonders leistungsstarke Schüler:innen (vgl. Michalak & Winter, 2022).

Neben Bestandsaufnahmen zu den Beschulungsstrukturen (vgl. bspw. Fuchs et al., 2017) umfassen die Datensätze dieser Studien oftmals Befragungen von Lehrkräften, die Seiteneinsteiger:innen unterrichten (vgl. Fuchs, 2022; 2023). Auch die neu zugewanderten Schüler:innen selbst werden interviewt, allerdings häufig in stark standardisierter Form (vgl. Will et al., 2021; Diebel & Ahrenholz, 2023) und mit (ausschließlichen) Fokus auf die Sprachbiografie (vgl. Michalak & Winter, 2022, S. 211–216; Diebel & Ahrenholz, 2023). In den meisten dieser Interviews können die befragten „Schüler:innen keine eigene subjektive Relevanz herstellen. Dennoch vermitteln wissenschaftliche Schriften über solche Datenerhebungen und -analysen oft den mehr oder weniger unzutreffenden Eindruck, dass [...] ihre Ansichten angemessen erfasst worden seien“ (Daase et al., 2023, S. 56, Übersetzung durch die Autor:innen). Daase et al. (2023, S. 56) plädieren daher alternativ für einen genuin subjektbezogenen Ansatz sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung und veranschaulichen den Mehrwert eines solchen Vorgehens an einem Fallbeispiel.

In der Forschungspraxis ergeben sich hierfür allerdings häufig Limitationen, bspw. weil ergänzend zu den für andere Forschungszwecke notwendigen sprachbiografischen Befragungen der Lernenden in (teil-)standardisierter Form keine zusätzlichen Kapazitäten für offenere Interviews verfügbar sind. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und verfolgt zugleich eine methodologische sowie eine inhaltliche Intention: Methodologisch plädieren wir im Sinne einer ökonomischen Forschungspraxis dafür, das Potenzial von bereits vorhandenen Forschungsdaten auszuschöpfen. An zwei halbstrukturierten, sprachbiografischen Interviews möchten wir daher diskutieren, inwiefern diese auch für eine Analyse unter subjektbezogener Perspektive genutzt werden können. Inhaltlich möchten wir an den Interviews gesprächsanalytisch aufzeigen, wie sich die Jugendlichen in dem für sie neuen Bildungssystem selbst verorten, wie sie ihre bisherige Integration in das Bildungssystem beschreiben und inwiefern sie sich als Teil ebendieser *Community of Practice* (zu diesem Begriff s. Kap. 4) sehen. Ferner fokussieren wir die Vorstellungen und Wünsche der Jugendlichen zum weiteren Verlauf ihres Sozialisationsprozesses, d. h., wir fragen nach den Zukunftsperspektiven und Zielvorstellungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Bildungsbiografien und danach, wie sie diese zu verwirklichen versuchen. Damit nehmen wir in der Analyse eine subjektbezogene Perspektive ein.

Zur Verortung der Analyse werden folgend auf eine Begriffsklärung (s. Kap. 2) zunächst kontextualisierende Erläuterungen zum soziokulturellen Paradigma gegeben, in

4 „EVA-Sek“ steht für „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede, 2017). Für nähere Ausführungen zum Projekt s. Fußnote 6.

5 „ForEST“ steht für „Formative evaluation of SPRINT (SPRINT = SPRachförderung INTensiv)“ (vgl. Michalak & Winter, 2022).

dem sich die Analyse verortet sieht (s. Kap. 3). Daran schließt sich der Forschungsstand zum Themenkomplex Bildungspartizipation und Bildungserfolg im Kontext von Migration an (s. Kap. 4). Der Ergebnispräsentation ist ein methodisches Kapitel vorangestellt, in dem Hinweise zur Erhebung und Aufbereitung der Interviews und zu den beiden interviewten Schüler:innen gegeben werden. In diesem Zusammenhang erläutern wir auch den rekonstruktiv-gesprächsanalytischen Zugang, mittels dessen wir uns den beiden Interviews bzw. den Aussagen der Jugendlichen annähern (s. Kap. 5). Die Ergebnispräsentation (s. Kap. 6) wird mit einer Konklusion und einer methodischen Diskussion (s. Kap. 7) beschlossen.

2 Begriffsklärung

Zur Bezeichnung jener Gruppe an Kindern und Jugendlichen, die erst im schulpflichtigen Alter und i. d. R. mit keinen oder nur geringen Sprachkompetenzen im Deutschen nach Deutschland migrieren, existieren verschiedene Begriffe, die jeweils ihre Vorzüge und Grenzen haben. Der Begriff *neu zugewanderte Schüler:innen* betont den Umstand, dass sich die Schüler:innen noch nicht lange in Deutschland befinden und somit erst am Beginn des Sozialisationsprozesses in die neue Zielgemeinschaft stehen – allerdings stellt sich hier die Frage, wie lange ein Schüler bzw. eine Schülerin als neu zugewandert gelten kann und sollte; auch verkennt der Begriff, dass ein Sozialisationsprozess letztlich nie abgeschlossen ist.

Der ebenfalls frequente Begriff *Seiteneinsteiger:in* akzentuiert den Quereinstieg, den diese Schüler:innen in Bezug auf das Bildungssystem vornehmen und den damit einhergehenden, akzelerierten Wissenserwerb, den sie zu leisten haben. Den Spagat, den insbesondere Seiteneinsteiger:innen in der Sekundarstufe zu vollführen haben, um den Anschluss an den Fachunterricht zeitgleich zum Erwerb der deutschen Sprache zu bewältigen, bezeichnet Ricart Brede (2022) auch als pragmatisches Dilemma. Eine Grenze des Seiteneinsteiger-Begriffs liegt darin, dass er lediglich die strukturelle Dimension des Sozialisationsprozesses betont – affektive oder psychische Implikationen geraten daher tendenziell aus dem Blick.

In unserem Beitrag präferieren wir den Begriff *neu zugewanderte Schüler:innen*. Sofern wir uns auf Studien beziehen, die von *Seiteneinsteiger:innen* sprechen, verwenden wir diesen Begriff als Synonym.

3 Das soziokulturelle Paradigma als Denkhorizont für subjektbezogene Forschung

Die im Folgenden präsentierte Interviewanalyse ist im soziokulturellen Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung verortet. Gemäß diesem ist die Aneignung einer Zweitsprache als Sozialisationsprozess zu verstehen (vgl. Ohm, 2012, S. 261). Im Rahmen dieses Sozialisationsprozesses werden Zweitsprachlernende Mitglieder in für sie

neuen *Communities of Practice* (CoP). Daase und Falkenstern (2023, S. 41) definieren CoP als

mehr oder weniger offensichtliche Verbindungen von Menschen (z. B. eine Schulklasse, ein Arbeitsteam) [...], die durch einen langfristigen Diskurs- und Handlungszusammenhang und ein gemeinsames Handlungsziel miteinander verbunden sind und dadurch ein gemeinsames Repertoire an Praktiken und Orientierungen sowie ein spezifisches Machtgefüge herausgebildet haben.

Das Machtgefüge einer CoP ergibt sich dadurch, dass verschiedene Mitglieder der CoP ungleichen Zugang zu dem Repertoire an Ressourcen haben, das von der CoP angesammelt wurde, sowie dadurch, dass die Mitglieder nicht in gleicher Weise mit den Praktiken der CoP vertraut sind, um diese zu nutzen (vgl. Mitchell et al., 2013, S. 270). Entsprechend können Personen eher Rand- oder Kernmitglieder einer CoP sein (vgl. Mitchell et al., 2013, S. 270). Betrachtet man eine Klassengemeinschaft als eine CoP, so lässt sich die schulisch gesteuerte Zweitsprachaneignung von neu zugewanderten Schüler:innen als sukzessive Integration in diese CoP beschreiben. Die Aneignung der in der Klassengemeinschaft etablierten Praktiken (z. B. Kommunikationsregeln, Sozialformen, eingeführte Fachbegriffe u. a.) ist dabei zentral für eine erfolgreiche Partizipation.

Im soziokulturellen Paradigma verortete Arbeiten zum Zweitspracherwerb verweisen „nicht zwangsläufig bei den (sprachlichen) Handlungen“ (Daase & Falkenstern, 2023, S. 41). Vielmehr gilt es, Zweitsprachaneignung als dialogische Interaktion zwischen Individuen und den sie konstituierenden Kontexten zu rekonstruieren. Dadurch erfährt zum einen der Sozialisations- und Lernkontext Bedeutung; zum anderen richtet sich der Fokus auf die Lernenden mit ihren individuellen Anliegen – in Bezug auf die Sprachaneignung sowie in Bezug auf ihre Partizipationsmöglichkeiten in der CoP im Allgemeinen. Damit rückt auch in den Blick, inwiefern sich Lernende mit ihren Bedürfnissen und Wünschen Gehör zu verschaffen vermögen und welche Unterstützung sie für eine erfolgreiche Partizipation an der zielsprachlichen Gemeinschaft (bspw. über strukturierten Unterricht) erfahren.

4 Forschungsstand: Bildungspartizipation und Bildungserfolg im Kontext von Migration

Der Zugang zu einer CoP ist im Verständnis des soziokulturellen Paradigmas die Grundbedingung für Partizipation und damit für eine gelingende Integration. Demnach ist der Zugang zum Bildungssystem (als einer CoP) *Conditio sine qua non* für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Dass sich für neu zugewanderte Schüler:innen bereits hierin oftmals eine Hürde manifestiert, zeigen die Daten des ReGES-Projektes: Die über 2.400 neu zugewanderten Jugendlichen warteten durchschnittlich sieben und im längsten Fall sogar bis zu 51 Monate auf ihre Einschulung (vgl. Will et al., 2022, S. 11). Während dieser Wartezeit sind die Jugendlichen nicht einmal peripherer Teil der CoP.

Auch die weiteren Partizipationsmöglichkeiten am Bildungssystem werden durch bildungspolitische Setzungen strukturell beeinflusst bzw. reguliert: In Deutschland existieren auf Länderebene unterschiedliche Bestimmungen dahingehend, welcher Schulart neu zugewanderte Jugendliche zugewiesen werden. Bspw. gelangen neu zugewanderte Jugendliche in Bayern nahezu ausschließlich an Mittelschulen und nur in Ausnahmefällen an Realschulen (vgl. Michalak & Winter, 2022), jedoch praktisch nicht an Gymnasien. Und auch ob die Schüler:innen zunächst separat (in sog. Vorbereitungsklassen) oder direkt integriert in den Regelunterricht unterrichtet werden, ist in Deutschland in erster Linie durch bildungspolitische Vorgaben geregelt – und nur bedingt von den individuellen Bedürfnissen und Vorlieben der Schüler:innen abhängig. Will et al. (2022, S. 2) folgern:

Thus, on the one hand, educational policies enable individual scope for action, but on the other hand they can restrict individual opportunities for decision-making, and thus limit the individual's capacity to gain control over their educational trajectory.

Anders ausgedrückt: Die in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich gelagerten Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem und die damit einhergehenden Partizipations(un)möglichkeiten stellen im Verständnis des soziokulturellen Paradigmas bereits die ersten entscheidenden Weichenstellungen für den perspektivischen Bildungsverlauf der neu zugewanderten Schüler:innen dar.

Fragen nach den weiteren Zukunftsperspektiven zugewanderter Schüler:innen wird in bisherigen Publikationen meist in Verbindung mit der Frage nach dem Bildungserfolg nachgegangen. Als Indikatoren dafür werden überwiegend schulische Erfolge oder Leistungen herangezogen, bspw. in Form erreichter Schulabschlüsse oder festgemacht am Besuch prestigeträchtiger Schulformen wie dem Gymnasium (vgl. Horstmeier, 2016; El-Mafaalani & Kemper, 2017). In vielen Fällen resultieren die Untersuchungen in einer Kategorisierung der verschiedenen Einflussfaktoren, denen ein nachteiliger oder förderlicher Einfluss auf den Bildungserfolg der zugewanderten Schüler:innen zugeschrieben wird.

Ein Beispiel hierfür ist die Studie von El-Mafaalani und Kemper (2017), in der die beiden Autoren anhand von Daten zur besuchten Schulart (von 2005 bis 2015) in Verbindung mit sozioökonomischen Rahmenbedingungen Gründe für den Bildungserfolg vietnamesischer Schüler:innen eruieren, die in der öffentlichen Wahrnehmung als „gut integriert“ und daher wenig benachteiligt“ (El-Mafaalani & Kemper, 2017, S. 217) gelten. Als möglicher Erklärungsansatz wird ein stark auf Fleiß ausgerichtetes Bildungsverständnis der Familien ausgemacht. Hummrich (2009 [2002]) untersucht Bildungserfolg auf Basis biografisch-narrativer Interviews und widmet sich zu diesem Zweck retrospektiv den Biografien zugewanderter, studierender und damit bildungserfolgreicher Frauen. Auch in dieser Studie wird Bildungserfolg demnach an Bildungsabschlüssen (Studienabschluss) festgemacht (vgl. Hummrich, 2009 [2002], S. 10). Aus der Untersuchung geht hervor, dass eine positive Bildungsaspiration für die aufstiegsorientierten Migrant:innen eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage darstellt, die ebenso wie das Wirksamwerden der Ungleichheit stiftenden Faktoren Klasse, Ethnizität und Ge-

schlecht unterschiedlich verarbeitet wird (vgl. Hummrich, 2009 [2002], S. 203). Ferner zeigt die Analyse, dass den Beziehungen zu den Eltern und dem migrantischen Herkunftsmilieu ein hoher Stellenwert zuzuschreiben ist. Dies gilt selbst dann, wenn diese Beziehungen als ambivalent oder brüchig erlebt werden, bspw. in Verbindung mit hohen elterlichen Bildungsaspirationen und daraus resultierenden Erwartungen (vgl. Hummrich, 2009 [2002], S. 211).

Maak und Fuchs (2018) analysieren in ihrer Studie ein Interview mit Alis, einer „bildungserfolgreiche[n] Schülerin mit Migrationshintergrund“ (Maak und Fuchs, 2018, S. 173–174), die im Alter von zwei Jahren zusammen mit ihrer Mutter nach Deutschland migriert ist (vgl. Maak und Fuchs, 2018, S. 177). Über einen triangulativen Ansatz, der u. a. Narrations- und Akteursanalyse nutzt, gehen die Autorinnen der Frage nach, inwiefern sich die Schülerin selbst als Teil des deutschen Bildungssystems und der deutschen Gesellschaft begreift und welche Rolle ihre Lebens- bzw. Migrationsgeschichte bei dieser Positionierung spielt (vgl. Maak und Fuchs, 2018, S. 174). Die Analyse deutet darauf hin, dass die positiv orientierte Grundeinstellung der Schülerin, verbunden mit ihrer scheinbar guten Integration, über die langjährige Angst vor Abschiebung hinwegtäuscht. Alis' Migrationsgeschichte kann einerseits eine förderliche Funktion für ihr Erfolgsstreben zugeschrieben werden. Andererseits ist damit – aufgrund eines hohen Verantwortungsgefühls gegenüber ihren Eltern, ein erfolgreiches Leben zu führen – auch ein Belastungsempfinden verbunden (vgl. Maak und Fuchs, 2018, S. 195).

Der Forschungsüberblick zeigt, dass Bildungsbiografien und Bildungserfolge zugewanderter Schüler:innen zwar durchaus den Ausgangspunkt einiger Studien darstellen. Allerdings wird Bildungserfolg dabei häufig ausschließlich an sog. *hard facts* wie Schulleistungen oder Schulformen festgemacht. Werden individuelle Biografien und (Miss-)Erfolgsgeschichten in Bezug auf Bildungsprozesse betrachtet, so erfolgt dies zudem meistens aus der Retrospektive. Der vorliegende Beitrag setzt an dem daraus ableitbaren Desiderat an: Auf Basis von Einzelinterviews sollen die *prospektiven* Bildungs- wie Berufsziele zweier neu zugewanderter Schüler:innen fokussiert werden.

5 Methodische Vorbemerkungen

In unserem Beitrag möchten wir nachzeichnen, wie sich zwei neu zugewanderte Jugendliche in Bezug auf die CoP *Schule* positionieren, welche Zielvorstellungen sie mit Blick auf ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie äußern und welche Schritte und Aufgaben sie zu meistern und zu bewältigen sehen, um ihre selbst gesetzten Ziele zu erreichen, d. h., um dem *eigenen* Verständnis nach (bildungs-)erfolgreich zu sein.

Datengrundlage für die nachfolgende Analyse bilden zwei Interviews mit neu zugewanderten Jugendlichen, die 2016 bzw. 2017 im Rahmen des EVA-Sek-Projektes⁶ aufgezeichnet wurden. D. h., die Interviews wurden bereits vor etwa zehn Jahren erhoben. Zu beachten ist, dass sich strukturelle Rahmenbedingungen (bspw. betreffend die Beschulung neu Zugewanderter) seitdem verändert haben können. Da eine qualitative Analyse, die die subjektiven Sichtweisen Einzelner in den Fokus rückt, aber ohnehin nicht das Ziel hat, repräsentative Aussagen zu treffen, scheint dies für die folgende Analyse weniger von Belang. Beide Interviews wurden seinerzeit mithilfe eines Leitfadens geführt, der einerseits Orientierung bot, andererseits aber auch Spielraum für eine flexible Interviewführung gewähren sollte. Grundsätzlich sah der Leitfaden die Themenblöcke „Biografie“, „Anschlussfragen an zuvor beobachteten Unterricht“, „Ankommen an der Schule“, „Lernsituation in Vorbereitungsklasse und Regelunterricht“ sowie „berufliche Orientierung“ vor, die aber nicht zwangsläufig chronologisch und auch nicht vollständig bearbeitet werden mussten. D. h., die Interviews sind als halbstrukturiert zu charakterisieren. Im Unterschied bspw. zu narrativen Interviews sind halbstrukturierte Interviews für soziokulturelle Analysen methodisch nicht die erste Wahl. Unser Vorgehen verfolgt in diesem Zusammenhang auch ein methodologisches Interesse: Um im Sinne einer ökonomischen Forschungspraxis das Potenzial vorhandener Forschungsdaten auszuschöpfen (bspw. wenn die Kapazitäten keine weiteren Erhebungen ermöglichen), möchten wir aufzeigen, inwiefern auch teilstandardisierte Interviews als Datengrundlage für Analysen genutzt werden können, die eine subjektbezogene Perspektive einnehmen. Im vorliegenden Fall wurden die Interviews im Rahmen des EVA-Sek-Projektes vor allem geführt, um die biografischen Hintergründe der Schüler:innen und ihre aktuelle Schulsituation zu erfassen. Die Auswertung der Daten erfolgte zu diesem Zweck inhaltsanalytisch.

Zur Rekonstruktion einer subjektbezogenen Perspektive erachten wir die Gesprächs- bzw. Diskursanalyse als in besonderer Weise geeignet. Anders als inhaltsanalytische Auswertungen legen gesprächsanalytische Analysen ihr Augenmerk auf die Interaktion an sich, d. h., statt dem Was steht vor allem das Wie im Fokus (vgl. Heller & Morek, 2018, S. 221). Dadurch wird es möglich, die Interviewsituation rekonstruktiv in die Analyse einzubeziehen (bspw.: Wie wurden welche Fragen gestellt? Welche Zugzwänge werden dadurch kommunikativ aufgebaut? Werden diese bedient oder nicht? Und/Oder setzen die Interviewten auch selbst Themen relevant?).

Wie in gesprächsanalytischen Arbeiten üblich, beschränkt sich auch die vorliegende Analyse ausschließlich auf jene Abschnitte der Interviews, die mit Blick auf die Forschungsfrage als relevant und kommunikativ als besonders dicht erscheinen. Der von De Fina und Georgakopoulou (2015) herausgegebene Sammelband dient dabei als methodischer Leitfaden sowohl für die Auswahl von Interviewabschnitten als auch für

6 Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (kurz EVA-Sek) unter der Leitung von Prof. Bernt Ahrenholz, Prof. Udo Ohm und Prof. Julia Ricart Brede begleitete von 2017–2025 in einer formativen Evaluation Sprachfördermaßnahmen für neu zugezogene Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe. Für eine Übersicht über die Anlage und Ziele des Projektes vgl. Ahrenholz, Ohm und Ricart Brede (2017). Ergebnisse zu einzelnen Teilfragen und basierend auf Teildatensätzen des Projektes finden sich in Ohm und Ricart Brede (2023). Beide Autor:innen des Beitrags waren Teil des EVA-Sek-Projektes: JRB als Teil der Projektleitung; HS als Projektmitarbeiter.

die Datenanalyse; Beachtung erfahren bspw. die Erzählchronologie, Positionierungen (über *positioning cues* wie die Wahl bestimmter Pronomina) sowie Topikalisierungen (vgl. auch De Fina 2015, S. 353, 360). D. h., es werden insbesondere solche Abschnitte für die Analyse ausgewählt, in denen sich die Jugendlichen in besonders engagierter Weise über ihre Zukunftsvorstellungen äußern. In Vorbereitung auf die Analyse wurden die audiografierten Interviews zunächst nach den Konventionen des Transkriptionssystems GAT 2 zur Erstellung von Basistranskripten (vgl. Selting et al., 2009; erläuternd auch Heller & Morek, 2018, S. 226–229) verschriftlicht. Die Analyse der ausgewählten Interviewabschnitte erfolgt dann entsprechend gesprächsanalytischer Grundprinzipien sequenziell (vgl. Deppermann, 2000, S. 98–99): Hierzu werden die Transkriptabschnitte „Zug-um-Zug in ihrem interaktiven Zustandekommen nachvollzogen“ (Heller & Morek, 2018, S. 230). Diese aufbrechende Rekonstruktion der Gesprächsdaten erfolgt mittels der o. g. Techniken.

Die Jugendlichen PEM und ALW, die in je einem Einzelinterview zu Wort kommen, sind beide im jugendlichen Alter nach Deutschland migriert und sprechen Deutsch nicht als Erstsprache. Der 19-jährige PEM stammt aus Afghanistan. Seine Eltern sind bereits verstorben; nach Deutschland ist er gemeinsam mit seiner Schwester und ihren zwei Kindern geflohen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich PEM seit zwölf Monaten in Deutschland, wo er seit fünf Monaten eine Berufsschule besucht; dort erhält er in einer Deutschförderklasse Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Fachpraxisunterricht. PEMs Erstsprache ist Persisch; er spricht aber auch Dari, Paschtu, „Indisch“ (eigene Aussage) sowie ein wenig Englisch und jetzt auch Deutsch. Das Interview mit PEM eröffnet die interviewführende Projektmitarbeiterin, indem sie in den Themenblock „Biografie“ einsteigt und den Schüler bittet, ein bisschen von sich selbst zu erzählen – wie alt er sei und woher er komme. Folgend auf eine kurze Präsentation biografischer Angaben des Schülers mündet das Gespräch in einen längeren Abschnitt, in dem der Schüler eigeninitiativ einen Schwerpunkt auf seine aktuelle Beschulungssituation legt und aus seiner Sicht die Gelingensbedingungen für das Erreichen seiner persönlichen (Bildungs-)Ziele darlegt. Die im Folgenden präsentierte Interviewanalyse fokussiert diese ersten 5 Minuten und 42 Sekunden des Interviews, das insgesamt eine Dauer von gut 48 Minuten hat.

Schülerin ALW ist 16 Jahre alt, kommt aus dem Kosovo und ist zwei Jahre vor dem Zeitpunkt des Interviews mit ihrer Mutter und ihren zwei Geschwistern (einer älteren Schwester und einem jüngeren Bruder) nach Deutschland gekommen. Ihre Erstsprache ist Albanisch; zudem spricht sie Englisch, Türkisch und Deutsch. Vor dem Umzug nach Berlin, ihrem Aufenthaltsort zum Zeitpunkt des Interviews, lebte die Familie für einen Monat in einer Erstaufnahmeeinrichtung in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Im Verlauf des etwa 42-minütigen Interviews wird deutlich, dass ALWs Biografie auch in früheren Jahren bereits mehrfach durch Migration gekennzeichnet war: Geboren wurde ALW in Deutschland, bevor sie im Alter von fünf Monaten zusammen mit ihren Eltern in den Kosovo zurückgekehrt ist. Zudem hielt sie sich im Alter von ca. sieben Jahren mit ihrer Familie für ca. 18 Monate in Frankreich auf. Auch die Schulbiografie von ALW ist von einigen Umbrüchen gekennzeichnet: Ihr

Schulbesuch im Kosovo endete während des ersten Halbjahrs der neunten Klassenstufe; in Deutschland besuchte sie zum intensivierten Deutscherwerb zunächst eine sog. Vorbereitungsklasse (vermutlich in Teilintegration) und anschließend für kurze Zeit eine neunte Regelklasse an einem Gymnasium. Obwohl sie aufgrund ihrer Leistungen die neunte Jahrgangsstufe hätte wiederholen müssen, wurde ihr nach dem Schuljahr ein Wechsel in die zehnte Klasse gestattet. Etwa drei Monate später erfolgte dann ein Schulwechsel an das Gymnasium, das sie zum Zeitpunkt des Interviews besucht. Hier ist sie Teil einer neunten Klasse, die in einem sog. Parallelmodell beschult wird. Dabei handelt es sich um „eine Sonderform der Beschulung, bei der die SeiteneinsteigerInnen im Anschluss an den Besuch einer Vorbereitungsklasse dauerhaft am regulären Curriculum orientiert in einem gemeinsamen [separaten] Klassenverbund unterrichtet und zum Schulabschluss geführt werden“ (Fuchs et al., 2017, S. 276).

Das folgende Kapitel umfasst die Interviewanalysen; dabei werden zunächst Interviewausschnitte zur aktuellen Beschulungssituation (s. Kap. 6.1 und 6.2) und darauffolgend zu den Zukunftsvorstellungen der beiden Schüler:innen (s. Kap. 6.3 und 6.4) thematisiert.

6 Analyse der Interviews

6.1 PEMs Sicht auf die aktuelle Beschulungssituation

Bereits der Beginn des mit PEM geführten Interviews erscheint bemerkenswert:

I: ähm (--) ich wollte dich fragen¹
eigentlich als erstes
ob du mir ein bisschen
von dir selber erzÄHLn kannst.
wie alt du bist und wo du herkommst (-) und

PEM: achso

I: diese dinge

PEM: stimmt ja
(00.08-00.19 min.)

Die Interviewerin eröffnet das Gespräch mit der Frage, ob PEM zunächst ein wenig von sich selbst erzählen könne. Sie konkretisiert diese Frage mithilfe zweier Beispiele, die auf biografische Angaben (das Alter und die Herkunft) abzielen. Mit dem zusätzlichen Hinweis „diese dinge“ gibt die Interviewerin zu verstehen, dass zur Bedienung des von ihr etablierten kommunikativen Zugzwangs aus ihrer Sicht alternativ ebenso weitere Angaben zur eigenen Person denkbar wären. PEM signalisiert über die Äußerungen „achso“ und „stimmt ja“, dass er die diskursive Aufforderung verstanden hat; im Folgenden bedient er diese:

PEM: so. ich bin PEM ((Vorname Nachname))
 ich komme aus afghanistan;
 ich bin neunzehn jahre alt (.)
 und ich bin jetzt diese- (-)
 ich bin seit EIN jahr in deutschland.
 (00.19-00.26 min.)

Seine Ausführungen eröffnet PEM mit der Gesprächspartikel „so“, sodann nennt er seinen Namen, sein Herkunftsland, sein Alter und seine Aufenthaltsdauer in Deutschland. Bis hierhin hat die Äußerung faktual-aufzählenden Charakter: Die Informationen werden in Form knapper Parataxen gegeben; alle diese Parataxen folgen dem Satzmuster „ich VERB (bin/komme aus) xxx“ und enthalten jeweils ausschließlich obligatorische Satzglieder und keine fakultativen Ergänzungen. Dass die Sätze nicht weiter ausgeschmückt sind und dass die Satzmuster dieser knappen Parataxen allesamt Subjekt-Prädikat-Stellung aufweisen, ist zumindest nicht ausschließlich auf die Sprachkompetenz des Schülers im Deutschen zurückzuführen, weichen seine Äußerungen an späterer Stelle des Interviews doch in mehrererlei Hinsicht von diesem Muster ab. Vielmehr lesen sich die Sätze stattdessen wie eine schon des Öfteren präsentierte Vorstellung der eigenen Person, die an dieser Stelle in knapper, ökonomischer Form präsentiert wird, um dem gesetzten Zugzwang nachzukommen bzw. den Gesprächsauftrag zu erfüllen. Direkt daran anschließend weist der Schüler darauf hin, dass seine Aufenthaltsdauer in Deutschland nicht mit seiner Besuchsdauer in Deutschland korrespondiert – er lebt bereits seit einem Jahr in Deutschland, besucht dort aber erst seit vier oder fünf Monaten eine Schule:

PEM: ich bin seit (.) EIN jahr in deutschland.--)
 °°h und ich bin nu:::r (.)vier=oder fünf monate
 komm zu schule- diese schule (--)
 und nicht mehr.
 (00.26-00.34 min.)

Aus gesprächsanalytischer Sicht ist bemerkenswert, dass diese Äußerung von PEM über die Bedienung des von der Interviewerin gesetzten Zugzwangs hinausgeht. PEM führt hier in ein neues Themenfeld ein, das er eigenaktiv in das Gespräch einbringt und damit kommunikativ relevant setzt. Mit der gedehnt gesprochenen Modalpartikel „nu:::r“ markiert der Schüler dabei den Unterschied zwischen Aufenthalts- und Besuchsdauer und bewertet die bisherige Besuchsdauer als (zu) gering. Zusätzlichen Nachdruck verleiht er der komparativen Aussage durch den Nachsatz „und nicht mehr“.

An diese die Beschulungssituation im Allgemeinen betreffende Feststellung schließt PEM im Folgenden Kritik an, die sich auf die konkrete Unterrichtsorganisation bzw. auf die Unterrichtsausgestaltung bezieht. Zunächst konstatiert er jedoch, dass die Schule und der Schulbesuch an sich in seinem Sinne seien („und DIEse schule = ist= ä::h (-) ist g- ist recht für- ist- passt für mich“, 00.34-00.38 min.). Vor dem Hintergrund des direkt zuvor von ihm geäußerten Unmuts über die lange Wartezeit

bis zum Einsetzen der Beschulung könnte in dieser Positivkonstatierung eine aus Angst getätigte Beschwichtigung mitschwingen, die verhindern soll, dass aus der dann vorgetragenen Kritik falsche Konsequenzen abgeleitet werden, zumal immerhin bereits ein als wichtig erachtetes Etappenziel (nämlich überhaupt der Besuch einer Schule und damit der Zugang zum Bildungssystem, s. dazu auch Kap.4) erreicht wurde. Mit seiner Aussage bestätigt PEM folglich seine Zugehörigkeit zur CoP Schule als etwas von ihm Erwünschtes. Durch den unmittelbar angehängten adversativen Konnektor „aber“ wird die positive Wirkung der Aussage allerdings sogleich eingeschränkt. Es folgt die Darlegung der zweiten aus Sicht des Schülers bestehenden Kalamität – die im Unterschied zur erstgenannten bis dato noch nicht behoben oder aufgelöst ist. Bedeutend ist, dass PEM dieses zweite Problem – noch bevor er es inhaltlich ausführt – illokutiv explizit als solches benennt („aber das (.) problem ist (.) bei mir“, 00.38–00.40 min.). In der Illokution macht der Schüler zudem deutlich, dass er im Folgenden ein persönliches Problem vorträgt („bei mir“) – und nicht etwa als Teil einer Gruppe (z. B. die der Schüler:innen mit DaZ) spricht. Kritisiert wird von PEM dann der Stundenumfang des DaZ-Unterrichts, der ihm als zu gering erscheint:

PEM: wir haben (.) ein WOCHe- für ein-(.)
 in die ein WöCHE wir haben (.) zwei äh: zwei tages DEUTSCH spreschen. (-)
 DEUTSCHKlasse. nicht mehr.
 (-) drei tage ist immer arbeiten; bei mir ist arbeit;
 °h aber (.) das passt nisch für mich; (.)
 weil (.) erste muss DEUTSCH sprechen; (--)
 man kann (.) man- man kann deutsch-
 gute deutsch sprechen,
 man kann (-) gute ARBEit machen; (-)
 und gute JOB finden.
 (00.40–01.01 min.)

PEM bezeichnet Deutschkompetenzen in dieser Äußerung als *die* Schlüsselpraktik für den Zugang zu weiteren CoP (hier in Form von Berufspraxis) und damit als notwendige Bedingung für das Erreichen beruflicher Ziele. Dass er dieses Bedingungsgefüge (Sprachaneignung eröffnet Berufsmöglichkeiten) nicht nur in Bezug auf seine eigene Person für gültig erachtet, zeigt sich sprachlich an der Verwendung von Man-Konstruktionen (Bedingung: „man kann [...] gute deutsch sprechen“ → Konsequenz: „man kann [...] gute JOB finden.“, Herv. durch die Autor:innen). Anhand einer Stundenaufrechnung und über das Anführen der Unterrichtsinhalte bzw. -ziele illustriert PEM im Folgenden, dass er sowohl Umfang als auch Anspruch seines aktuellen DaZ-Unterrichts vor diesem Hintergrund für zu gering erachtet:

PEM: zum beispiel ich bin jetzt i:n (.)
 FÜNf monate, (.) kam DIEse schule (-)
 aber in DIEsem=äh fünf monate (-)
 vielleicht (3.7) DREIe stund- Ä=äh:
 dreiHUNDerte stun- (--)
 dreiHUNDerte stun äh
 ist äh deutschsprach

nicht mehr. (--)°h
 un nur sAgen (-)
 <<leiernder Tonfall> wie = geht = es = dir, mir = geht = es = gu::t, (-)
 und das (-) sowieso;>
 das (.) nicht passt für mich und
 passt nicht für mich; ne?
 (01.13-01.38 min.)

Ergänzend zum DaZ-Unterricht nimmt PEM an Fachpraxisunterricht teil, der allerdings inhaltlich nicht in sein Interessensgebiet fällt: „äh zum beispiel jetzt wir in der schule farbttechnik un bautek ((Bautechnik)) lerne (-) aber ich WILL nich. ich MAG das nich.“ (01.43–01.48 min.) und der aus seiner Sicht – zumindest in dieser Form – vor allem keinen Beitrag für den Deutscherwerb leistet:

PEM: NUR arbeiten; (--) ein wand (--) breiten (--)
 und NUR arbeiten; nicht mehr;
 kein sprechen.
 nur fragen;
 zum beispiel (-) e = ein bisschen falsch gemacht;
 eine steine falsch (.) lassen und fragen; ((...))
 und das PASST nich für mich.
 WIE man kann DEUtsch' lernen.
 (03.23-03.44 min.)

Festgehalten werden kann somit, dass PEM zwar Mitglied der CoP Schule sein möchte und froh ist, endlich Zugang zu dieser zu haben. Dennoch ist er mit der aktuellen Beschulungssituation unzufrieden: Nicht nur, dass bis zum Schuleintritt aus seiner Sicht zu viel Zeit ungenutzt verstrichen ist; der aktuelle Stundenplan sieht zu wenig DaZ-Unterricht vor, das Niveau des DaZ-Unterrichts ist zu gering oder stagniert, der Fachpraxisunterricht passt nicht zu seinen fachlich-beruflichen Interessen und kann auch nicht für sprachliches Lernen genutzt werden. PEM vermag diese aus seiner Sicht bestehenden strukturellen Missverhältnisse nicht nur dezidiert zu benennen, sondern offensichtlich ist ihm dies auch ein Anliegen. Erinnert sei in diesem Zusammenhang daran, dass die innerhalb der ersten zwanzig Sekunden des Interviews an den Schüler herangetragene Gesprächsaufforderung ausschließlich auf biografische Angaben abzielte; sie wird von PEM verstanden und in knapper Form bedient. Daraufhin nutzt PEM die Gesprächssituation dann eben allerdings für eine sehr viel ausführlicher ausfallende Beurteilung der Beschulungssituation, die er damit eigeninitiativ kommunikativ relevant setzt. Das Gespräch erweckt in diesem Abschnitt nicht den Eindruck, als handele es sich um ein Leitfadeninterview, das einem Frage-Antwort-Schema folgt; vielmehr wird dieser Gesprächsabschnitt mit über drei Minuten Länge nicht nur bzgl. des Redeanteils, sondern auch mit Blick auf die Gesprächssteuerung von PEM dominiert. Dies ist aus mehreren Gründen bemerkenswert: zum einen in Anbetracht der noch eher geringen Sprachkompetenzen des Schülers und der Kraftanstrengung, die eine derart lange und eigenständige Erzählung auf Deutsch demzufolge

für ihn bedeutet. Zum anderen aber auch deshalb, weil daran ersichtlich wird, welcher hohen Stellenwert PEM seiner Beschulungssituation und damit letztlich dem erfolgreichen Bestehen im Bildungssystem beimisst. Für die Partizipation an der CoP Schule bzw. am Bildungssystem stellt die Sprachaneignung aus PEMs Perspektive dabei den Schlüssel dar.

6.2 ALWs Sicht auf die aktuelle Beschulungssituation

Auch ALW spricht im Interview über ihre Beschulungssituation und über ihre bisherige Schulbiografie. Sie beginnt damit, noch bevor die Interviewerin eine Frage gestellt hat:

ALW: ich war auch (.) äh (-) in- auf eine gymnasium (.)
 °h und ich- ich bin direkt so in der ZEHNte klasse, (-) gegangen (-).
 °h für EIN jahr (.)
 ich war in ZEHNte klasse
 u:nd (.) es war so sehr sehr schwierig,
 und waren ALle DEUtsche. (-)
 ich- nur ich war also (-) ausländer sag ich (.)
 °h u:nd (-) also deshalb war ein bi- äh schwierig
 und (.) deshalb bin ich hier jetzt NEUNte klasse wieder gekommen.

I: ok. gut,
 also möchtest das GERne auch erzählen
 wie es dir ging, [ok.]

ALW: [ja.]

I: wir fangen meistens an damit,
 dass du kurz sagst einfach wie ALT du bi:st,
 äh wo du HERkommst (.)
 und was du so für SPRachen sprichst.

ALW: okay.

(00.51-01.27 min.)

Der Auszug macht deutlich, dass die Interviewführung üblicherweise einen thematisch anderen Einstieg vorsieht (s. auch das Interview von PEM in Kap. 6.1). Abweichend dazu berichtet ALW gleich zu Interviewbeginn von einer Umbruchsituation, die sie damit als erzählwürdig und somit als relevant markiert. Die interviewende Person unterbricht ALW während dieser Ausführungen nicht und wartet ab, bis ALW ihren Sprechbeitrag schließt, weist dann aber metareflexiv auf die Abweichung hin.

ALW nutzt in diesem Abschnitt die Ich-Form (z. B. „*ich* war auch [...] auf eine gymnasium“/„*ich-* ich bin direkt so in der ZEHNte klasse“, Herv. durch die Autor:innen). Dies verstärkt die im Folgenden zum Ausdruck gebrachte Alterität: Dem „*ich*“ stehen alle Anderen als geschlossene Gruppe gegenüber. Konstitutiv für die Gruppenzugehörigkeit ist dabei das Deutschsein. D. h., ALW war zwar formales Mitglied der Gymnasialklasse, aber sozial allenfalls als peripheres Mitglied dieser CoP. In der darauffolgenden Aussage erfährt diese exkludierend wirkende Opposition eine

weitere Verstärkung, indem ALW diese topikalisiert mit „nur ich“ (Herv. durch die Autor:innen) einleitet. Durch die Verdopplung der Gradpartikel „sehr“ betont die Schülerin ferner, wie schwierig ihr die Situation als einzige „ausländer[in]“ in einer Klasse erschien, in der sich ausschließlich „DEutsche“ befinden. Dass ALW die Situation als herausfordernd empfand, zeigt sich auch daran, dass sie die zunächst offenbar ange dachte Einschränkung „ein bisschen“ in der Aussage „also deshalb war ein bi äh schwierig“ – die im Widerspruch zu oben erwähnter Bewertung („sehr sehr schwierig“) gestanden hätte – abbricht und letztlich ausspart. Worin die Schwierigkeiten bestanden, wird an dieser Stelle nicht weiter expliziert.

Als konstitutiv für die Differenzlinie zwischen der Gruppe der Ausländer:innen (der sie sich selbst zuordnet) und den „Deutschen“ sieht ALW vor allem den zu leistenden Deutscherwerb an; dies geht u. a. aus der folgenden Aussage hervor, in der ALW über ihre Lehrkräfte spricht – zunächst in der aktuellen DaZ-Klasse und dann an der alten Schule:

ALW: sie wissen dass wir alle AUSländer sind.
also der lehrer (-) in meiner alten schule konnte nicht (.) langsamer spre-
chen,
nur weil ICH nicht verst(.)
also ich (.)-
ich war nur (-) ICH allein
(32.22-32.31 min.)

Als Ausgangs- und Vergleichspunkt dient hier die aktuelle Klasse, eine DaZ-Klasse, der ausschließlich neu zugewanderte Schüler:innen angehören. Dass ALW eine solche separate Beschulung für sinnvoll und notwendig erachtet, um den spezifischen Bedürfnissen dieser Gruppe gerecht werden zu können, geht aus dem direkt auf diese Verortung folgenden Satz hervor, in dem ALW die aktuelle Situation (die hier allerdings nur implizit als Gegenhorizont erscheint) mit der Situation an der alten Schule kontrastiert: An der alten Schule, an der neu zugewanderte Schüler:innen im regulären Klassenverband beschult wurden, sah sich ALW nicht mit den nötigen Deutschkompetenzen ausgestattet, um dem Unterricht hinreichend folgen zu können. Ebenso wie für PEM erweisen sich die Deutschkompetenzen demnach auch für ALW als *die* relevante Praktik, um an der CoP Schule in Deutschland partizipieren zu können. Eine sprachliche Adaption des unterrichtlichen Inputs durch die Lehrkraft hält ALW in derartigen Konstellationen für unmöglich („der lehrer [...] konnte nicht (.) langsamer sprechen, nur weil ICH nicht verst“). Die unterschiedlich gelagerten Zugangsbedingungen zur COP Gymnasialregelklasse und die sich darin widerspiegelnden Machtstrukturen scheint ALW demnach nicht zu hinterfragen. Infolgedessen befürwortet ALW das an ihrer jetzigen Schule praktizierte Modell der separierten Beschulung von DaZ-Lerner:innen; hier – in ihrem aktuellen Klassenverband – sieht sie sich denn auch als gleichberechtigtes Mitglied der CoP:

ALW: deshalb sag ich wäre besser wenn (.)
 ein Klasse wie- wie (-) UNser Klasse ist.(-)
 °h so ALle ausländer
 und dann (.) ALle fühlen sich wohl (.)
 °h und ALLE sind in der gleiche situation.
 sie verstehen auch einANder (.)
 und (-) ja das ist am wichtigsten (.)
 glaub ich
 (32.44–32.58 min.)

ALW referiert in diesem Auszug durchgehend auf sich selbst als Teil einer Gruppe, deren konstituierendes Merkmal der Status „Ausländer:in“ ist. Sie ist Teil dieser CoP, deren Mitglieder neben demselben Erfahrungshorizont auch dieselben Ressourcen teilen (alle sind dabei, Deutschkompetenzen zu erwerben), kurz: „ALLE sind in der gleiche situation.“. Dies wird zur Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen und damit in Verlängerung für Wohlbefinden, was aus Sicht von ALW das Wichtigste ist.

6.3 PEMs Zukunftsvorstellungen

Im folgenden Interviewabschnitt wird deutlich, dass PEM eine klare Vorstellung davon hat, was er sich von der Zukunft erhofft (vor allem: „ich will BLEIBEN in DEUTSCHLAND;“, 04.11–04.12 min.) und wie er dieses Ziel sowie diesbezügliche Etappen-Ziele zu erreichen gedenkt. Zwei Schlüsselstellen sind in diesem Zusammenhang die beiden folgenden Erzählabschnitte:

PEM: ich weiß genau ich was muss machen.
 °h erste muss DEUTSCH lernen; (--)
 i=e=h wann ich zum beispiel (-) wann ich (--)
 erstmal gute DEUTSCH sprechen,
 man kann gute ARbeit finden;
 man kann gute AUSbildung machen.
 man- ich kann nich deutsch spechen,
 wie man kann erklären,
 wie man kann (-) ARbeit finden.
 (05.16–05.31 min.)

das problem ist bei mir, (.)
 ICH mag das nicht
 bautechnik und farbttechnik lernen. (-)
 °h ich WILL erste muss DEUTSCH sprechen.
 NUR deutsch; nicht mehr. (-) brauch nicht mehr.
 (05.52–06.01 min.)

Sprachlich auffällig ist in diesen Abschnitten mitunter die Verwendung der Modalverben: Den Deutscherwerb, den der Schüler als notwendige Basis für alles Weitere ansieht, belegt er mit dem Modalverb „müssen“: „erste muss DEUTSCH lernen“. Erst hinreichend solide Deutschkompetenzen eröffnen seines Erachtens weitere Möglichkeiten, die er entsprechend mit dem Modalverb „können“ erörtert: „wann ich (-) erst-

mal gute DEUTSCH sprechen, man kann gute ARbeit finden; man kann gute AUSbildung machen.“ (05.21–05.26 min.). Dass PEM die aufgezeigte Reihenfolge (erst Deutscherwerb, dann Ausbildung) als unumgänglich erachtet, bringt er sprachlich im Übrigen nicht nur auf lexikalischer Ebene durch die adverbialen Ausdrücke „erst(e)“ und „erst (ein)mal“ und die Modalverben (erst „müssen“, dann „können“) zum Ausdruck – die Konditionalität spiegelt sich außerdem in der syntaktischen Struktur der Äußerung wider.

Neben den Modalverben „müssen“ und „können“ verwendet der Schüler die Modalverben „wollen“ und „mögen“: Er „will“ in Deutschland bleiben („ich will BLEIBEN in DEUTSCHland;“, 04.11–04.12 min.) und dazu muss er nicht nur, sondern will er auch Deutsch lernen („ich WILL erste muss DEUTSCH sprechen. NUR deutsch, nicht mehr. (-) brauch nicht mehr.“, 05.57–06.01 min.). Was er stattdessen nicht mag, sind die Fachrichtungen „Farbtechnik“ und „Bautechnik“, in die er an der Berufsschule Einblick erhält („äh zum beispiel jetzt wir in der schule farbttechnik un bautek ((Bautechnik)) lerne (-) aber ich WILL nich. ich MAG das nich.“, 01.43–01.48 min.). Als die Interviewerin daraufhin nachfragt, was ihn stattdessen interessiere, äußert der Schüler sehr konkrete Berufswünsche:

PEM: ich will (.) ah bei (.) computer (.) oder (-) AUTOmeknik. (--)
 nich mehr;
 zum beispiel ich=ich WILL nicht äh (-) BAUtechnik lerne. (-)
 ich MAG das nicht.
 farbtechnik AUCH- (--) ne?
 (01.53–02.05 min.)

Das „nich mehr“ könnte in diesem Fall als lernersprachliche Variante des Ausdrucks „nichts anderes“ bzw. „sonst nichts“ gelesen werden; in diesem Fall handelte es sich beim Folgenden um eine erläuternde Ergänzung. Die Äußerung wäre dann im Sinne von „nichts anderes wie zum Beispiel Bautechnik oder Farbtechnik“ bzw. „etwas mit dem Computer oder Automechaniker, sonst nichts“ zu verstehen. Letztlich plädiert PEM hier für eine stärker selbstbestimmte Teilhabemöglichkeit an der CoP, die sich nicht nur an seinen Bedürfnissen (Sprachaneignung), sondern auch an seinen Interessen und Berufswünschen (IT, Automechanik) orientiert.

6.4 ALWs Zukunftsvorstellungen

Auch ALW äußert im Interview Zukunftsvorstellungen:

ALW: meine klasse (.) wollen eigentlich
 MANche von uns: abitur machen,
 I: mh
 ALW: ja.
 I: du auch?
 ALW: ja,

- I: mhm
- ALW: ja.
- I: und was musst du da vorher noch schaffen?
- ALW: m_s_a. ((mittlerer Schulabschluss))
- I: m_s_a.
- ALW: °h äh JEtzt (.) in mai wir schreiben so
 b_b_r ((Berufsbildungsreife)).
 äh (.) so ist für
 die neunte klasse mathe, englisch und deutsch,(-)
 schriftlich.
 °h und wenn wir- (-) ja dann äh
 na- zehnte klasse nach der zehnte klasse
 ist das m_s_a
 (-) °h und dann nach dem (-) m_s_a
 ist elfte, zwölfte und dreizehnte
 und dann ist (-) so (-)
 das ist (-) die abitur.
 (36.52-37.30 min.)

Auch hier bezieht sich die Schülerin zunächst auf die gesamte Klasse, schränkt die Aussage dann jedoch durch „MANche“ ein. Die daraufhin getätigte Nachfrage der Interviewerin („du auch?“) lenkt den Blick gezielt von der Gruppe hin zu ALW und auf ihre eigenen Wünsche und Pläne. Die Antwort der Schülerin verdeutlicht, dass auch sie beabsichtigt, die Hochschulreife zu erlangen. Auffällig ist hier das wiederholte Vortragen der Bejahung, die den Entschluss, das Abitur abzulegen, als gesichert erscheinen lässt. Die Interviewerin fragt daraufhin nach Meilensteinen auf dem Weg zum Abitur. Folgend zählt die Schülerin Etappenziele auf: BBR (Berufsbildungsreife, am Ende der 9. oder 10. Klasse) – MSA (Mittlerer Schulabschluss, nach Klasse 10; Voraussetzung dafür, nach der 10. Klasse in die gymnasiale Oberstufe überzugehen) – 11., 12., 13. Klasse – Abitur. ALW geht nicht darauf ein, welche Voraussetzungen sie für das jeweilige Erreichen dieser Etappenziele, bspw. mit Blick auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen oder in Form bestimmter Schulnoten zu erbringen hat. Bei ihrer Aufzählung handelt es sich ausschließlich um die strukturellen Voraussetzungen für das Erreichen des Abiturs. Ihre Antwort „m_s_a.“ folgt unmittelbar und ohne Pause auf die Frage der Interviewerin, was darauf hindeutet, dass ALW fest davon ausgeht, diesen Abschluss als nächstes zu erreichen. Dass sie hier nicht ihr zeitlich nächstes Ziel erwähnt – die BBR, einen Abschluss, der nicht zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe, sondern zur Aufnahme einer Berufsausbildung berechtigt –, deutet darauf hin, dass ALW ausschließlich den Übergang in die gymnasiale Oberstufe mit dem Ziel Abitur anvisiert; eine Ausbildung zählt für ALW offenbar nicht zu den Zukunftsplänen. Mit Blick auf die institutionelle Ausgestaltung des Weges zum Abitur stellt die Interviewerin direkt im Anschluss folgende Nachfrage:

I: und ähm (.) und würdest du einfach HIER bleiben auch an der schule?

ALW: °h ja, ja. °h oder wenn ich (1.3) viellei:cht (.) so:
°h (--)für zwei jahren vielleicht, i:ch,(--)
ja ich kann auch (.) auf eine gymNASium gehen,
wenn ich (-) wenn ich denke,
dass ich (.) °h äh SCHAFfen kann,
so für zwei jahren.
(37.31-37.52 min.)

In diesem Transkriptauszug zieht die Schülerin erstmals einen Schul- bzw. Klassenwechsel in Betracht – eine Veränderung, die aufgrund ihres vorangegangenen Plädoyers für die aktuelle separate Beschulungssituation nicht nahelag bzw. sogar kaum denkbar schien. Auf die geteilte Erfahrung, Deutschlerner:in zu sein, die für das Wohlbefinden in der jetzigen Klasse als ausschlaggebend erachtet wird, müsste ALW bei einem Schulwechsel verzichten. Erläuterungen dazu, unter welchen Umständen sie diesen Wechsel nach zwei Jahren „SCHAFfen“ kann, gibt ALW nicht. Jedenfalls scheint die Zeitspanne von zwei Jahren für ALW ein möglicherweise realistisches Zeitfenster zu sein, um im Umfeld und Schutz der aktuellen Klasse die notwendigen Praktiken (in Form von Deutschkompetenzen) für ein erfolgreiches Partizipieren an der CoP Gymnasialregelklasse erwerben zu können. Damit fungiert die aktuelle Beschulung in der separaten DaZ-Klasse mit dem Fokus auf einen akzelerierten Deutscherwerb für ALW als potenzieller Türöffner für den Schulwechsel und die Teilhabe an der CoP Gymnasialregelklasse. Ob der Schulwechsel für sie schaffbar ist, scheint ihr – im Unterschied zum Erreichen des Abiturs im Allgemeinen – allerdings selbst ungewiss. Sprachlich spiegelt sich diese Unsicherheit an der Verwendung des Adverbs „vielleicht“ und der Partikel „so“ („oder wenn ich (1.3) viellei:cht (.) so:“); unterstrichen werden die Zweifel erzählerisch in einer Zunahme an Pausen. Die Unsicherheit könnte sich auf die Frage beziehen, ob ihre Deutschkompetenzen in zwei Jahren ausreichend sein können, um in einer Klasse bzw. CoP partizipieren zu können, in der „alle deutsch“ (s. o.) sind. Sie könnte aber auch damit zusammenhängen, dass die Option des Schulwechsels eine Abweichung von dem zuvor skizzierten klassischen Schulverlauf darstellt – zudem eine Option, die das Verlassen des von ihr als positiv empfundenen Klassenverbandes erfordert. Hinzukommend handelt es sich bei dem Schulwechsel möglicherweise um einen Gedanken, den sie zuvor noch nicht oder nur selten verbalisiert hat.

7 Konklusion und Ausblick

Es lässt sich festhalten, dass beide Jugendlichen dem Deutscherwerb für das erfolgreiche Bestehen im deutschen Schul- und Bildungssystem und in Verlängerung – dies wird insbesondere im Interview mit PEM deutlich – auch für die Partizipation an der zielsprachlichen Gesellschaft grundsätzlich eine zentrale Bedeutung beimessen. Aus soziokultureller Perspektive fungieren hinreichende Deutschkompetenzen demnach für die Schüler:innen als Schlüsselpraktik für die Partizipation an weiteren CoP und

damit für Bildungs- wie für Berufserfolg. Beide Schüler:innen wünschen sich daher einen intensiven Deutschunterricht. Während PEM ausschließlich Quantität und Qualität der sprachlichen Instruktion als relevante Faktoren anführt, betont ALW allerdings auch die Bedeutung affektiv-motivationaler Faktoren für die Beschulung: Die Erfahrung, in Bezug auf die Deutschkompetenzen mit denselben Ressourcen ausgestattet zu sein wie die Mitschüler:innen und damit integraler und nicht nur formaler bzw. peripherer Bestandteil der Lerngemeinschaft zu sein, ist für sie Gelingensbedingung für das Lernen und damit für Bildungserfolg – hier, im Unterschied zu den in Kap. 4 referierten Studien in prospektiver Form. D. h., inwiefern den von uns befragten Jugendlichen das Erreichen ihrer Ziele tatsächlich gelingen wird, ist zum Zeitpunkt der Interviews noch offen. Insofern überrascht nicht, dass von PEM und ALW – ähnlich wie von Alis im Interview von Maak und Fuchs (2018) – auch Unsicherheiten, und Ängste geäußert werden, bspw. in Bezug auf die Bleibeperspektive (PEM) oder einen möglichen Schul- und Klassenwechsel in eine Regelgymnasialklasse (ALW) betreffend.

Die impliziten Machtstrukturen und ungleichen Partizipationsmöglichkeiten für DaZ-Lernende an einer Regelklasse hinterfragt ALW nicht kritisch. Aus ihrer Sicht ist die Aneignung der Deutschkompetenzen von neu zugewanderten Schüler:innen zu leisten, bevor sie an einer Regelklasse partizipieren. Eine separate Beschulung mit strukturiertem DaZ-Unterricht erachtet ALW hierfür als sinnvoll. Auch PEM ist einer separaten Beschulung gegenüber nicht abgeneigt. Allerdings fordert er – anders als ALW – vonseiten der Institution Schule und ihren Akteur:innen eine stärker individuelle Berücksichtigung seiner Ressourcen und Interessen ein. Die Frage, welchen Anteil die verschiedenen Akteur:innen für eine gelingende Partizipation am Bildungssystem zu leisten haben und welches Mitspracherecht die neu hinzukommenden Schüler:innen in dieser Sache haben sollten, bewerten ALW und PEM folglich unterschiedlich.

Für ALW scheint das Abitur als angestrebter Schulabschluss gesetzt zu sein. PEM vermag hingegen seine berufsbezogenen Zukunftsvorstellungen und Wünsche sehr konkret zu skizzieren: Er möchte in Deutschland bleiben und strebt dort eine Ausbildung im IT-Bereich oder wahlweise eine Lehre als Automechaniker an. Den Deutscherwerb sieht er zur Erreichung dieses Ziels als absolut prioritäre Aufgabe an. Wie wichtig PEM der Deutscherwerb ist, zeigt sich an der Vehemenz, mit der er für die Erhöhung des Stundenumfangs an Deutschunterricht sowie für die Anhebung des Sprachniveaus im Unterricht plädiert. Grundvoraussetzung für den Deutscherwerb ist allerdings überhaupt erst ein Zugang zur CoP Schule und damit zu strukturiertem Unterricht – ein Etappenziel, auf das PEM über ein halbes Jahr warten musste. PEMs Aussagen führen damit eindrücklich vor Augen, als wie schwerwiegend die auch bereits von Will et al. (2022) konstatierten langen Wartezeiten bis zur Einschulung von neu zugewanderten Schüler:innen mitunter selbst empfunden werden.

Die im vorliegenden Beitrag über die Interviewanalyse gewährten Einblicke in die Zukunftsperspektiven und -wünsche der beiden zugewanderten Schüler:innen sind letztlich ein Zufallsprodukt und zum einen der Tatsache zu verdanken, dass die interviewten Schüler:innen diese Themen im Interview eigeninitiativ eingebracht haben

sowie zum anderen der Offenheit der Interviewer:innen. Obgleich halbstrukturierte Interviews für Analysen im soziokulturellen Paradigma nicht das Erhebungsverfahren der Wahl sind, vermögen die vorliegenden Interviewdaten u. E. daher doch einen substantziellen Beitrag zur Erforschung der Bildungspartizipation und zum Bildungserfolg von neu zugewanderten Schüler:innen zu leisten – und zwar aus einer subjektbezogenen Perspektive. Die Analyse mittels gesprächsanalytischer Techniken hat sich hierfür in besonderer Weise bewährt: Das rekonstruktive Aufbrechen der Gesprächssituation mittels gesprächsanalytischer Techniken schließt auch eine Reflexion der Interviewsituation ein – bspw. in Bezug auf das Setzen von Zugzwängen oder betreffend Suggestivfragen der interviewenden Person. Umgekehrt fallen bei diesem Vorgehen auch eigeninitiierte Themensetzungen der Schüler:innen ins Auge: Gerade diese Momente, in denen die Schüler:innen nicht einem von außen gesetzten kommunikativen Zugzwang folgen, sind es, in denen subjektive Relevanzsetzungen deutlich werden. Einschränkend sei angemerkt, dass in hierarchischen Interviewsituationen (wie sie in derartigen Projekten nun einmal – außer in Expert:innen-Interviews – vorliegen) sicherlich nicht alle Schüler:innen in derart selbstbewusster Weise auftreten, dass sie – letztlich unter Missachtung gesetzter Zugzwänge – eigeninitiiert Gesprächsthemen einbringen. Auch das Interviewen in einer Zweitsprache gilt es mit Blick auf die Aussagekraft der Analysen kritisch zu hinterfragen.

Folgende methodische Überlegung möchten wir gerne an den Abschluss unseres Beitrags stellen: Indem Analysen im soziokulturellen Paradigma üblicherweise eher auf narrativen Interviews denn auf halbstrukturierten Leitfadeninterviews basieren, beschränken sich die Analysen inhaltlich häufig auf Themen wie die Migrationsbiografie der Schüler:innen. Denn institutionelle Strukturen (wie die Schulungsform und Partizipationsmöglichkeiten am Bildungssystem) eignen sich zumindest nicht in gleicher Weise für narrative Interviews wie biografische Themen. In diesem Sinne vermag die Arbeit mit Leitfadeninterviews vielleicht dazu beizutragen, einen kleinen blinden Fleck in Bezug auf die Analyse der Situation von neu zugewanderten Schüler:innen zu beseitigen.

Literaturangaben

- Ahrenholz, B., Ohm, U., & Ricart Brede, J. (2017). Das Projekt Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach (EVA-Sek). In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg* (S. 253–270). Fillibach bei Klett.
- Daase, A., & Falkenstern, S. (2023). Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung. *Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), 39–58.

- Daase, A., Rozum, N., & Rubinetz, V. (2023). More than linguistic needs and more than one perspective: Reconstructing perspectives of pupils with linguistically and spatially discontinuous school biographies and drawing implications for all school stakeholders. *Glottodidactica*, 50(1), 55–76. <https://doi.org/10.14746/gl.2023.50.1.4>
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Hrsg.), *Handbook of Narrative Analysis* (S. 351–368). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18>
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (Hrsg.). (2015). *Handbook of Narrative Analysis*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204>
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96–124. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf> (06.10.2024).
- Diebel, J., & Ahrenholz, B. (2023). Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (S. 19–56). Schneider Hohengehren.
- El-Mafaalani, A., & Kemper, T. (2017). Bildungserfolg trotz ungünstiger Rahmenbedingungen. Empirische Ergebnisse und theoretische Überlegungen zum Bildungserfolg von vietnamesischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In B. Kocaturk-Schuster, A. Kolb, L. Thanh, G. Schultze, & S. Wölck (Hrsg.), *Unsichtbar. Vietnamesisch-deutsche Wirklichkeiten* (S. 217–229). DOMiD.
- Fuchs, I. (2022). Entscheidungskriterien und Gelingensbedingungen der erfolgreichen schulischen Integration neu zugewandelter SchülerInnen aus der Perspektive professioneller AkteurInnen. *Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen im Rahmen des EVA-Sek-Projektes. EVA-Sek Arbeitspapiere 3*. <https://www.geku.uni-pasau.de/daz/forschung/abgeschlossene-projekte/eva-sek-formative-prozessevaluati-on-in-der-sekundarstufe-seiteneinsteiger-und-sprache-im-fach> (19.09.2024).
- Fuchs, I. (2023). Zwischen Inklusion und Parallelklasse: Perspektiven professioneller schulischer Akteur*innen auf die Integration von Seiteneinsteiger*innen in den Regelunterricht. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (S. 133–166). Schneider Hohengehren.
- Fuchs, I., Birnbaum, T., & Ahrenholz, B. (2017). Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg* (S. 259–280). Fillibach bei Klett.
- Heller, V., & Morek, M. (2018). Gesprächsanalyse. In J. Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 221–244). Schneider Hohengehren. phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584 (17.01.2026).

- Horstmeier, M. (2016). „Alles eigentlich große Zufälle?“. Bildungslaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer, & J. Stras-ser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 125–141). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.10>
- Hummrich, M. (2009[2002]). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2. überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maak, D., & Fuchs, I. (2018). ich will halt einfach, dass alles gut wird – Eine bildungserfolgreiche Schülerin mit Migrationshintergrund erzählt. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der – Die – DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 173–200). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-183>
- Michalak, M., & Winter, E. (2022). Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten* (S. 207–236). Peter Lang.
- Mitchell, R., Myles, F., & Mardsen, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. 3. Auflage. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770795>
- Ohm, U. (2012). Zweitsprachenerwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 261–283). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110267822.261>
- Ohm, U., & Ricart Brede, J. (Hrsg.) (2023). *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Schneider Hohengehren.
- Ricart Brede, J. (2022). Pragmatisches Dilemma: Jugendliche DaZ-Lerner*innen zwischen dem gleichzeitigen Anspruch sprachlichen und fachlichen Lernens. In A. Henkel, I. Mundt & J. Sellig (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Stress* (S. 81–93). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839459614-007>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Cuper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmman, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (19.09.2024).
- 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, Article 842543. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>
- Will, G., Homuth, C., von Maurice, J., & Roßbach, H.-G. (2021). Integration of recently arrived underage refugees: Research potential of the study ReGES – Refugees in the German Educational System. *European Sociological Review*, 37(9), 1027–1043. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>