

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	15
---	-----------------	----

Teil I: Problemaufriss: historische Einordnung und wissenschaftlicher Diskurs25

2	Historische (Dis-)Kontinuität: (Neue) Migration – Vorbereitungsklassen – ‚Seiteneinsteiger:innen‘	29
2.1	Nachkriegszeit – Anwerbeverträge – ‚Ausländerklassen‘	30
2.2	Anwerbestopp – Ausländerpädagogik – sog. Seiteneinsteiger:innen	34
2.3	Politische Zerwürfnisse – schulische Herausforderungen – ‚Interkulturelle Pädagogik‘	41
2.4	Einwanderungsgesellschaft – Pisa-Schock – pädagogische Hilfen	45
2.5	Zusammenfassung: historische Persistenz	49

3	Vorbereitungsklassen und ‚Seiteneinsteiger:innen‘: Aktuelle Befunde und Thematisierungslinien.....	53
3.1	Gegenstandsbestimmung: Sondierung und Aushandlung	54
3.1.1	Aushandlung der Kategorien und Terminologien.....	54
3.1.2	Beschulungsmodelle und Beschulungspraxis.....	58
3.2	(Bildungs-)Ungleichheitssensibilisierende Reflexionen und Befunde	64
3.3	Übergangssensible Beiträge	70
3.4	Desiderat und bildungspolitische Einordnungen in Baden-Württemberg	77

Teil II: Theoretische Fundierung und heuristische Konzeption83

4	Übergang und relationale Übergangsforschung.....	85
4.1	Übergangsforschung im historischen Wandel: Ansätze zu einer relationalen Untersuchungsperspektive.....	86
4.2	Doing-Transitions-Ansatz und Situationsanalyse	98

4.3	Übergangssituation: relationale Übergangsforschung und Situationsanalyse.....	104
4.4	Zusammenfassung: Vorbereitungsklasse als Übergangssituation.....	109
5	Differenz, Differenzierung und Mitgliedschaft.....	113
5.1	Differenz und Mitgliedschaft: theoretische Einordnungen	114
5.1.1	Mitgliedschaft und Mitgliedschaftskonstruktion	118
5.1.2	Doing Differences: Die Herstellung von Differenz als soziale Konstruktion.....	123
5.2	Differenztheoretische Überlegungen einer situationsanalytischen Übergangsforschung	127
5.3	Zusammenfassung: Übergangssituation und Differenz.....	131
6	Epistemologische und sozialtheoretische Grundlagen	133
6.1	Amerikanischer Pragmatismus: Erkenntnisphilosophische Überlegungen.....	135
6.2	Chicago School of Sociology: Situation und Mapping-Verfahren	141
6.3	Soziale Welten und Arenen: sozialtheoretische Überlegungen..	148
6.4	Situationsanalyse und die Analyse von Macht.....	157
6.5	Zusammenfassung: (sozial-)theoretische Prämissen der Übergangssituation.....	163
7	Zwischenfazit	167
Teil III: Methode und Methodologie.....		175
8	Die Situationsanalyse im Forschungsprozess.....	181
8.1	Situation und Situationsmatrix.....	181
8.2	Methodische Umsetzung I: Mapping-Verfahren.....	188
8.3	Methodische Umsetzung II: Anlehnungen an die Grounded Theory Methodologie.....	197
9	Ethnografie: Rückgriff auf einen Forschungsstil	207
9.1	Ethnografische Forschungsstrategie.....	207
9.2	Ethnografische Haltung.....	211
9.3	Taktik des Befremdens.....	214
9.4	Teilnehmende Beobachtung.....	220
10	Situation, Forschungsfeld und Positionierung.....	225
10.1	Feld und Situation: Klärung zweier (interdependenter) Konzepte	226
10.2	Feldeinstieg und -zugang: eine andauernde Leistung	230

10.3	Positionierung und Adressierungen: zwischen Annäherung und Distanzierung	239
10.3.1	Distanz und Kompliz:innenschaft: zwischen Gast und ‚Lehrerin‘	242
10.3.2	In between: Pendelbewegung zwischen den Welten	247
10.3.3	Nähe und Distanz: Komplizin, (Mit-)Wissende und Helfer:in.....	249
11	Method(olog)ische Reflexionen einer ethografisch versierten Situationsanalyse	257
Teil IV:	Ergebnisdarstellung und Resümee	273
12	Komplexität und Differenz(en)	277
12.1	Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation	278
12.2	Von „Flüchtlingskindern“ zu „Kindern und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf“	281
12.3	Differenzmarkierungen (in) der Übergangssituation	291
13	Analyse der sozialen Welten: Aufspannung der Komplexität.....	311
13.1	‚Kontinuität‘ und ‚Diskontinuität‘: zwei konflikthafte Deutungen von Migration	316
13.2	(Außerschulische) pädagogische Akteur:innen: ‚Übergangshelfer:innen‘	329
13.3	Kultusministerium und die Schulämter: Ordnung stiften und verwalten.....	340
13.4	Vorbereitungsklassenlehrerinnen und Lehrkräfte: Zwischen mütterlichem Habitus, fehlender Anerkennung und disziplinärer Strenge	353
13.5	Vorbereitungsklassenschüler:innen: Wie symbolische Differenzierungen Mitgliedschaft konstruieren	373
13.5.1	Differenz und Unterscheidung: ‚Vorbereitungsklassenschüler:in‘ als wirkmächtige Kategorie	374
13.5.2	Die Partizipation der Seiteneinsteiger:innen am schulischen Alltag: institutionelle und soziale Exklusion.....	377
13.5.3	‚Etablierte und Außenseiter‘: differenzstiftende Gruppenbildungsprozesse.....	381
13.5.4	‚Vorbereitungsklassenschüler:in‘ als Stigma.....	389
13.5.5	Vergemeinschaftung als Schicksalsgemeinschaft.....	397

13.5.6	„Wir sind nur Gäste“: symbolische Differenzmarkierung	404
14	Die soziale Arena als konflikthafte Aushandlung.....	411
14.1	Konfliktlinie I: Verteilungskonflikt um Ressourcen und Materialitäten	412
14.2	Konfliktlinie II: Aushandlung über die Zwischenphase „Vorbereitungsklasse“	427
15	Transitopien: Übergangssituation(en) in der Migrationsgesellschaft	443
16	Zusammenfassung der empirischen Erkenntnisse	453
17	Resümee	465
	Literaturverzeichnis	481

1 Einleitung

„Ich durchquere die lichtdurchflutete Aula der Schule. Mit jedem meiner Schritte nähere ich mich den aus Stein gefassten Treppen. Menschen drängen an mir vorbei. Ruckartig weiche ich zur Seite, und für einen kurzen Moment halte ich mich an dem kalten, aus Metall gegossenen Treppengeländer fest. So stehe ich da, umhüllt von Lachen, Sprache und dem dumpfen Klang vielzähliger Schritte. Die Schüler:innen rennen die Treppen hinauf. Ohne eine einzelne der mir fremden Personen zu fokussieren, folgen meine Blicke ihren Schritten mit nach oben, nach oben in ihre Räume. Der Knall einer Tür lässt mich aufschrecken. Mein nach oben gerichteter Blick weicht nach unten. Langsam, Stufe für Stufe, Schritt für Schritt, gleite ich die Treppen hinunter. Das Sonnenlicht wird nach und nach durch Industrielicht abgelöst. Das Lachen verhallt. Kurz schaue ich nochmals nach oben, auf die gegenüberliegende Seite des offenen Treppenhauses. Ich erkenne die Vorbereitungsklassenlehrerin Frau Nublinger², die sich soeben mit einem Lächeln im Gesicht von einem Lehrer verabschiedet. So trennen sich im Treppenhaus die Wege der beiden Lehrpersonen: Während er den Weg nach oben fortsetzt, steigt sie, ebenso wie ich, hinab. Hinab zu den Vorbereitungsklassen“ (Beobachtungsprotokoll, Theodor-Litt-Schule, Stadt 1, 19.07.2017: 1).

Migration und die damit einhergehenden sozialen Wandlungsprozesse sind seit jeher Bestandteile des menschlichen Zusammenlebens und können daher als eine „universelle Praxis“ (Mecheril 2010: 7) der sozialen (Lebens-)Wirklichkeit(en) beschrieben werden (vgl. Baros/Reinhardt 2018: 107). Dennoch erlangen Migrationsbewegungen vorwiegend immer dann gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit, wenn sich ein signifikanter Anstieg der Neuzuwanderungen nach Deutschland aufgrund (steigender) weltweiter Flucht- und Migrationsbewegungen skizzieren lässt, wie beispielsweise in den Jahren 2014/15³ und ab dem Jahr 2022 – Letzteres vornehmlich wegen des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine. Unter diesen heterogenen – und oftmals als ‘Gruppe’ sozial konstruierten – neu zugewanderten/geflüchteten Menschen befindet sich eine signifikante Anzahl an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen,⁴ deren Besonderheit die rechtlich abgesicherte (Wieder-

- 2 Alle Namen, Spitznamen, Orte und Plätze (u.a. Städtenamen), Vereine, Namen von Intuitionen und Organisationen sind anonymisiert.
- 3 Das Phänomen der Flucht – ebenso wie die zunehmend polarisierende und symbolisch umkämpfte Begrifflichkeit Flüchtling – wurden zu Chiffren jener Jahre.
- 4 Mit der insgesamt gestiegenen Anzahl der Immigrant:innen in das deutsche Bundesgebiet hat sich auch die Zahl der jährlich neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 Jahren signifikant erhöht, von

)Eingliederung in das deutsche Bildungssystem darstellt. Denn die institutionelle Inklusion, d.h. der Einbezug von Individuen und/oder Personengruppen in soziale Zusammenhänge (Funktionssysteme), wie diese sich beispielsweise im Fall von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das Erziehungs- und Bildungssystem darstellt, ist nicht nur ein „Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965), welches den jeweiligen Staatsbürger:innen eines Landes zuteilwird, sondern wird durch völker- und europarechtliche Abkommen wie beispielsweise durch die UN-Kinderrechtskonvention Art. 28, durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Art. 26 sowie im Gleichheitsgrundsatz der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (Grundgesetz Art. 3) für jedes schulpflichtige Kind resp. alle Jugendlichen in Deutschland auf Bundeslandebene geregelt (hierzu u.a. Massumi et al. 2015; Weiser 2016; von Dewitz/Massumi 2017; Daschner 2017; El-Mafaalani/Massumi 2019). Deshalb dürfen neu zugewanderte/geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht nur in das deutsche Schul- und Ausbildungssystem übergehen, sondern sind auch verpflichtet, dies zu tun.⁵

Ogleich das deutsche Bildungssystem in seiner Historie bereits mehrfach mit der Aufgabe betraut war, den Zugang zu Bildung für neu zugewanderte/geflüchtete, schulpflichtige Kinder und Jugendliche zu ermöglichen – wie z.B. in den 1960/70er-Jahren (sog. Gastarbeiter:innenmigration in Westdeutschland) und in den 1990er-Jahren (u.a. sog. Bürgerkriegsflüchtlinge) –, lässt sich gegenwärtig wiederholt beobachten, dass diese heterogene Personengruppe im Übertritt in das Schulsystem als sog. Seiteneinsteiger:innen klassifiziert und zum Bezugspunkt „einer besonderen Behandlung“ (Mecheiril/Shure 2015: 109) wird. Der Zugang zu schulischer Bildung und damit der Übergang dieser Kinder und Jugendlichen in das Bildungssystem, im Besonderen in die Regelschule, wird trotz seiner historischen Kontinuität im gesellschaftlichen Diskurs oftmals als ein „Sonderfall“ (de Paiva Lareiro 2019: 3) gerahmt, was sich mitunter in der institutionellen Bearbeitung als „administrativ-organisatorische Ad-hoc-Lösungen“ (Emmerich/Hormel 2013: 125) nachzeichnen lässt. Deutschlandweit wird für die institutionelle Bearbeitung und Ermöglichung des Schulzugangs oftmals auf eine zeitlich begrenzte Sonderbeschulungsform in (teil-)separierten und altersheterogenen Klassen, u.a. auch Vorbereitungsklassen⁶, Willkommensklassen oder Intensivklassen genannt, zurückgegriffen. Im Übertritt in die Schule werden die neu migrierten

22.207 im Jahre 2006 auf 99.475 im Jahre 2014. Diese Werte entsprechen den alleinigen absoluten jährlichen Zahlen der Neuzuzüge (vgl. Massumi et al. 2015: 10).

- 5 In der öffentlichen Diskussion werden neu zugewanderte Migrant:innen oftmals mit geflüchteten Menschen gleichgesetzt. Dies greift allerdings zu kurz, da die Gründe für Migration vielfältiger sind.
- 6 In dieser Untersuchung wird einheitlich der Begriff Vorbereitungsklasse verwendet.

Kinder und Jugendlichen formal unter der Kategorie der Seiteneinsteiger:innen gefasst und in Vorbereitungsklassen (teil-)separiert beschult. Damit lässt sich konturieren, dass die Eingliederung in einen solchen Klassenkontext zunächst für die neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen nicht zu einer vollständigen schulischen Teilhabe und dadurch auch nicht zu einem Übertritt in einen Normalbildungsverlauf führt, sondern – so die Perspektivierung dieser Untersuchung – in eine Übergangsphase, welche sie durchlaufen müssen, um in das Regelschulsystem zu gelangen. Auf organisationaler Ebene wird mit den Vorbereitungsklassen das Ziel verfolgt, den neu migrierten/geflüchteten Schüler:innen Sprachkenntnisse in der Dominanzsprache Deutsch zu vermitteln, um letztendlich den Übergang in das reguläre Schulsystem zu ermöglichen (vgl. Massumi et al. 2015; Fürstenau 2017: 42). Dadurch wird mit der institutionellen Etablierung dieses Klassertypus sozial und institutionell eine Übergangsphase hergestellt, die ausschließlich von der (fremd-)kategorisierten ‚Personengruppe‘ der neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen durchlaufen werden muss, um in das Regelschulsystem integriert zu werden und auf diese Weise den Zugang zu abschlussrelevantem Wissen zu erhalten: die Übergangssituation Vorbereitungsklasse.

Damit geht diese spezifische, sozial konstruierte und institutionell gerahmte Übergangssituation mit einer bildungsungleichheitsrelevanten Übergangsschwelle einher, deren Bewältigung – also das individuelle Gelingen oder Scheitern – den subjektiven Bildungsverlauf und damit auch den Schulerfolg bedingt. Letzteres kann in unserer heutigen Wissensgesellschaft als eine der zentralsten sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Ressourcen betrachtet werden (u.a. Quenzel/Hurrelmann 2010; Becker 2017; Solga 2017). Auf der individuellen Ebene sichert Bildung resp. das Erlangen von Schulabschlusszertifikaten persönliches und kollektives Wohlergehen und ist zugleich eine Grundvoraussetzung für den Zugang zur gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Partizipation eines jeden Menschen (vgl. Büchner 2006: 21; Brake/Büchner 2012: 227). Der Übergang der neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das Schul- und Ausbildungssystem kann demnach als Schlüssel „für vielfältige Aspekte der gesellschaftlichen Teilhabe“ (de Paiva Lareiro 2019: 2) betrachtet werden. Eine frühzeitige „Partizipation am Bildungssystem des Aufnahmelandes ist von sozialer Relevanz für das langfristige Gelingen von gesellschaftlicher Teilhabe und daher von hoher gesamtgesellschaftlicher Bedeutung“ (ebd.). Aufgrund dessen werden in den bildungspolitischen Debatten schulische Bildung und auch das Bildungssystem an sich oftmals als Universallösungen (migrations-)gesellschaftlicher und sozialer Herausforderungen und damit als Garanten für die gesellschaftliche Partizipation von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen angeführt.

Diesbezüglich ist kritisch zu konstatieren, dass das Bildungs- und Ausbildungssystem nicht nur gesellschaftliche und individuelle Teilhabe, z.B. autonomes Leben durch Erwerbsarbeit, Platzierung der eigenen Person in der Gesellschaft und dadurch einen gewissen Lebensstil, ermöglichen kann, sondern dass das Schul- und Bildungssystem eine maßgebliche Instanz der (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheitsverhältnissen und -ordnungen ist. Die soziale und ökonomische Welt kann niemals „die Gestalt eines Universums an Möglichkeiten [anbieten], die jedem beliebigen Subjekt offenstehen“ (Bourdieu 1981: 180). Entscheidend ist dabei, dass die staatliche Institution der Schule selbst in hegemonialen Ungleichheits-, Macht- und Differenzverhältnissen agiert und dadurch selbst in (Re-)Produktionsdynamiken von Differenz und Diskriminierungen verstrickt ist, die symbolische Differenzen und Ungleichheitsverhältnisse (Mecherli/Shure 2018: 81) ebenso wie institutionelle Diskriminierungen (re-)produzieren können (siehe u.a. Gomolla/Radtke 2002). Diesbezüglich muss das Phänomen der Vorbereitungsklasse selbst hinsichtlich seiner ungleichheits(re-)produzierenden Differenzsetzungen und -markierungen reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Dazu gehört eine Bewusstwerdung und Reflexion der bereits skizzierten inhärenten Ambivalenz, die sich wie folgt pointiert zusammenfassen lässt: Auf der einen Seite werden schulische Bildung und Bildungserfolg und damit der Übergang der neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das reguläre Schulsystem als bedeutsame Ressource und als Schlüssel für gesellschaftliche Partizipation verhandelt, auf der anderen Seite kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Übergang selbst soziale Differenzen und Ungleichheit(en) (re-)produziert werden.

Dieser Lesart folgend ist das (Übergangs-)Phänomen der Vorbereitungsklassen und damit die schulisch gerahmte Transitionsphase der neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das Regelschulsystem mitnichten eine „harmlose Angelegenheit“ (Rieger-Ladich 2020: 207), vielmehr können sich in dieser Phase ungleichheitsrelevante soziale Ordnungsverhältnisse potenzieren. Damit kann dieser Übergang für die neu zugewanderten/geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das Regelschulsystem als eine „machtvolle[...] Agentur [begriffen werden], die auch dadurch in das Leben von Individuen und sozialen Gruppen [resp. sozialen Welten] eingreif[t]“ (ebd.), da an deren Bewältigung ein sozialer Status geknüpft ist, der mit gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe verbunden ist. Die wissenschaftliche Betrachtung dieses komplexen migrationsspezifischen Übergangsphänomens bedarf einer kritisch-reflexiven Perspektivierung, die eine Sensibilisierung für die (Re-)Produktionsverhältnisse von sozialer (Bildungs-)Ungleichheit erfordert und zugleich das dem Phänomen zugrundeliegende Übergangsnarrativ mit den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen hinterfragt und dekonstruiert.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird das Phänomen der Vorbereitungsklasse aus einer übergangstheoretischen Perspektivierung im Rahmen dieser Untersuchung rekonstruiert. Für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung stellen die Erforschung von Übergängen und die empirische Rekonstruktion des Übergangsphänomens Vorbereitungsklasse eine zweifache Besonderheit dar. Erstens werden Übergänge als Analyse- und Erklärungskonzept im Kontext von Migration häufig in Anschlag gebracht und hierbei mannigfaltige Formen der Inklusion, Zugehörigkeit und Teilhabe erforscht, jedoch nur vereinzelt als ein wissenschaftliches Konzept theoretisch fundiert und selbst z.T. nicht kritisch dekonstruiert.⁷ Dies bedingt, zweitens, dass in der empirischen Erforschung von Vorbereitungsklassen oftmals der Übergang bereits immanent gesetzt und deshalb selbst nicht hinterfragt wird. Deshalb wird in dieser Untersuchung eine sozialkonstruktivistische Perspektive eingenommen, die nicht nur nach dem (komplexen) Zustandekommen von Übergängen fragt, sondern die inhärenten gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen zu reflektieren versucht. Zentral werden Übergänge und damit die Transitionsphase Vorbereitungsklasse nicht mehr als soziale Gegebenheiten oder Entitäten gesetzt, sondern in Bezug auf ihre soziale Herstellungs- und Gestaltungspraxis und die damit verbundenen (symbolischen) (Re-)Produktionsweisen in Gesellschaft, Wissenschaft und in der pädagogischen Praxis hinterfragt. Vor dem Kontext dieser Perspektivierung lässt sich konstatieren, dass es gegenwärtig nur wenige empirische Erkenntnisse darüber gibt, wie letztendlich die spezifische Phase der Vorbereitungsklasse als Übergangssituation (sozial) hergestellt und (aus-)gestaltet wird. An diesem Desiderat ansetzend wird im Rahmen dieser Untersuchung eine eigene Perspektive erarbeitet, die das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen heuristisch und konzeptionell als Übergangssituation begreift. Das bedeutet, es wird eine spezifische Sehhilfe entwickelt, die einerseits an den method(olog)ischen und theoretischen Überlegungen der Situationsanalyse (u.a. Clarke 2012) anknüpft und diese andererseits konzeptionell mit einer übergangstheoretischen – dem Doing-Transitions-Ansatz (u.a. Walther et al. 2020) – und einer differenzsensiblen Sichtweise erweitert.

In Anlehnung an die Situationsanalyse (u.a. Clarke 2012) wird soziale Wirklichkeit – resp. deren soziale (Re-)Konstruktion – in Rekurs auf eine pragmatistische, ontologische Grundhaltung als komplexes, relationales Geflecht gedacht, welches sich in und durch Situationen vollzieht und (re-)produziert. Damit ist die Situation – hier das Phänomen der Vorbereitungsklasse – als komplexe Erscheinung des Sozialen zu denken und wird in dieser Lesart zum analytischen Untersuchungsgegenstand. Das bedeutet, dass einerseits die

7 Wobei oftmals Übergänge von selbst Migrierten oder Menschen mit Migrationshintergrund in und innerhalb der staatlichen Funktionssysteme (z.B. in das Erziehungs- und Bildungssystem) im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen stehen.

Situation Vorbereitungsklasse zum „ultimativen Forschungsgegenstand“ (vgl. Clarke 2012: 24) wird, wodurch andererseits das Zustandekommen, also die sozialen (Re-)Produktionsprozesse und Bedingungen, das primäre Erkenntnisziel dieser Untersuchung darstellt (siehe Teil II). In dem theoretischen Wechselspiel zwischen dem Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse und dem Doing-Transitions-Ansatz wird eine übergangssensible Perspektivierung mit differenzsensiblen Implikationen erarbeitet, was das soziale Phänomen der Vorbereitungsklasse heuristisch als Übergangssituation rahmt. Dadurch wird das Phänomen der Vorbereitungsklassen nicht als „quasi-natürliche Gegebenheiten bzw. im Durkheim’schen Sinne als soziale Tatsache betrachtet“ (Wanka et al. 2020: 11), welche es als gesetzte Übergangsschwelle von den Kindern und Jugendlichen zu passieren gilt. Stattdessen wird dieses migrationspezifische Phänomen selbst als ein permanenter Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Akteur:innen und Kollektiven resp. sozialen Welten (z.B. Vorbereitungsklassenlehrer:innen), Organisationen und Institutionen (Schulen, Schülern, Kultusministerien usw.) und Diskursen (u.a. Zuwanderungsdiskurs, Migrationsdiskurs) verstanden.

Das Erkenntnisinteresse dieser übergangssensiblen und differenztheoretischen Situationsanalyse pointiert sich in der forschungsleitenden Fragestellung, wie die Übergangssituation Vorbereitungsklasse gegenwärtig hergestellt, (aus-)gestaltet und verhandelt wird. Um diese Fragestellung adäquat untersuchen und beantworten zu können, untergliedert sich diese in folgende fünf Teilfragen (siehe auch Kap. 7):

1. Welche Elemente sind konstitutive Bestandteile der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse?
2. Wie und welche Differenzkategorien und Differenzmarkierungen werden in der Übergangssituation Vorbereitungsklasse sozial (re-)produziert?
3. Welche Akteur:innenkollektive, resp. soziale Welten, sind bei der sozialen (Re-)Konstruktion der Übergangssituation Vorbereitungsklasse beteiligt und welche Deutungen nehmen diese jeweils bezüglich der Situation ein?
4. Welche(r) Konflikt, resp. Konfliktlinien, werden in der Arena, dem Modus des Diskursiven, zwischen den sozialen Welten prozesshaft ausgehandelt?
5. Wie lässt sich die gegenwärtige Übergangssituation Vorbereitungsklasse mit ihren implizierten Elementen, sozialen Welten und deren konflikthafter Aushandlung ‚dicht‘ rekonstruieren und beschreiben?

Um diese Fragestellungen zur sozialen (Re-)Konstruktion und damit zur Herstellung und Gestaltung dieser gesellschaftlich relevanten Übergangssituationen aus einer übergangs- (Kapitel 4) und differenztheoretischen (Kapitel 5) Perspektive empirisch adäquat erfassen zu können, wird method(olog)isch auf eine ethnografisch fundierte Situationsanalyse (Teil III) zurückgegriffen.

Bei dieser Untersuchung wurden im Zeitraum von März 2017 bis August 2018 mittels einer ethnografischen Forschungsstrategie unterschiedliche Daten gewonnen. Zentrale Datenerhebungsmethoden waren hierbei die teilnehmende Beobachtung und ethnografische Gespräche, die an zwei Gesamtschulen und einer Verbundschule in Baden-Württemberg stattfanden.⁸ Die erfassten Schulen hatten insgesamt fünf Vorbereitungsklassen, vier im Sekundarbereich I und eine im Primarbereich, wobei die Analyse sich auf den Sekundarbereich beziehen wird. Alle ins Sampling aufgenommenen Schulen stützen sich auf das teilintegrative Beschulungsmodell (Kap. 3). Weiteres Datenmaterial stammt aus offenen, leitfadengestützten Interviews (u.a. mit Vorbereitungsklassenlehrer:innen) sowie der Gewinnung von Artefakten (z.B. Stundenpläne, Unterrichtsmaterialien, Elternbriefe, Fotografien) und Dokumenten (z.B. Verwaltungsvorschriften, Pressemitteilungen). Im iterativ-zyklischen Forschungsprozess (Teil III) ist es möglich, empirisch fundierte Erkenntnisse über die (Re-)Produktionsverhältnisse der Übergangssituation Vorbereitungsklasse darzulegen (Teil IV). Um diese situationsanalytische Untersuchung intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen, untergliedert sich die vorliegende Verschriftlichung in vier Teile und 17 Kapitel.

Der erste Teil dieser Arbeit nähert sich aus historischer und aktueller Perspektive dem Phänomenbereich Vorbereitungsklasse und neu zugewanderte/geflüchtete Schüler:innen an. In Kapitel 2 wird der Fokus zunächst auf die historische (Dis-)Kontinuität von (neuer) Migration, Vorbereitungsklassen und sog. Seiteneinsteiger:innen in einer relationalen Betrachtung von drei Entwicklungslinien – der politisch-gesellschaftlichen Ebene, der Institutionalisierung der Organisationsform Beschulung von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern/Jugendlichen sowie der pädagogischen Praxis und dem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs – seit der Nachkriegszeit liegen. Ausgehend von diesen Darlegungen wird im dritten Kapitel der gegenwärtige sozial- und erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs anhand einer erarbeiteten Systematisierung folgen. Auf Basis dieser Sondierungen ist es möglich, eine erste deskriptive Typologie des Untersuchungsgegenstandes Vorbereitungsklasse anhand von fünf Aspekten zu generieren (Kap. 3.4). Beide Ausführungen, die historische Skizzierung (Kap. 2) und die Darlegungen der aktuellen Fachdebatte (Kap. 3), weisen erstens auf die politisch und wissenschaftlich randständige Betrachtung, zweitens auf eine historisch strukturelle Persistenz und drittens auf eine integrale Komplexität dieses sozialen Phänomenbereichs der Vorbereitungsklassen und der Beschulung von sog. Seiteneinsteiger:innen hin, an welchen diese übergangs- und differenztheoretisch informierte Situationsanalyse ansetzt.

8 Fokussiert hat sich die Erhebung auf eine Schule, als kontextueller Bezug wurden aber auch die anderen Schulen mit in die empirische Analyse einbezogen (siehe Tabelle 2).

In den darauffolgenden Kapiteln 4, 5 und 6 werden theoretische Fundierung und forschungsleitende Heuristik erarbeitet, indem nicht nur die theoretischen (Kap. 4, 5), die epistemologischen (Kap. 6.1, 6.2), sondern auch die sozialtheoretischen (Kap. 6.3) Fundierungen dieser Untersuchung illustriert werden. Ziel dieser Auseinandersetzung in Teil II ist es einerseits, das heuristische Konzept der Übergangssituation theoretisch, methodologisch und sozialtheoretisch zu entfalten, andererseits stellen diese Präzisierungen den grundlegenden theoretischen Rahmen dieser Untersuchung dar. Deshalb werden diese Auseinandersetzungen in diesen drei Kapiteln nicht als voneinander losgelöst, sondern vielmehr in einem theoretisch und methodologisch relationalen Zusammenhang gedacht. Das bedeutet, dass theoretische Implikationen, epistemologische und theoretische, sensibilisierende Konzepte ebenso wie Methode und Methodologie in dieser Forschung nicht als eine Zweck-Mittel-Relation zu fassen sind, sondern als aufeinander verweisende Modi einer Forschungsperspektive, die nicht zuletzt auf das grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung hindeutet.

In Kapitel 4 wird die übergangstheoretisch (Kap. 4.1, 4.2) und situationsanalytisch (Kap. 4.3) informierte Forschungsperspektive dieser Untersuchung entwickelt. Dabei werden zunächst klassische (Kap. 4.1) und aktuelle Theoriebezüge (Kap. 4.2) der Übergangsforschung dargelegt, die letztendlich zur Herausbildung des grundlegenden konstruktivistischen Übergangsvorstandnis des Doing-Transitions-Ansatzes (Kap. 4.2) beigetragen haben. Ziel dieses Kapitels ist es, diesen Ansatz mit den methodologischen und theoretischen Prämissen der Situationsanalyse (u.a. Clarke 2012) zusammenzudenken und die forschungsleitende Konzeption der Übergangssituation anzureißen.

Ergänzend zu diesen übergangssensiblen Bezügen wird in Kapitel 5 der differenztheoretische Theorierahmen dieser Untersuchung dargelegt und mit situationsanalytischen Prämissen dieser Arbeit verknüpft. Differenz, Differenzierung und Mitgliedschaftskonstruktionen sind grundlegend als soziale Sinngewinnungsprozesse zu verstehen und erfolgen im Zuge von Kategorisierungsprozessen, die – so die Argumentation – der sozialen Welt (auch Kap. 6.3) und damit auch Situationen inhärent sind. Zudem werden Übergänge, hier die Übergangssituation Vorbereitungsklasse, so die forschungsleitende Annahme, durch Differenzmarkierungen hervorgebracht, und gleichzeitig erzeugen sie Differenz (vgl. Stauber 2020: 233). Auf Basis dieser forschungsleitenden Annahme werden die drei Konzepte – Differenz, Differenzierung und Mitgliedschaft (Kap. 5.1) – eingeführt und in Bezug auf die situationsanalytische, übergangstheoretische Untersuchungsperspektive diskutiert (Kap. 5.2). Diese differenzsensiblen Auseinandersetzungen dienen als sensibilisierende Konzepte und ermöglichen es zudem, eine ungleichheitsrelevante Spezifizierung und Reflexionsfolie auf den Forschungsgegenstand, also die Übergangssituation Vorbereitungsklasse, einzunehmen.

Kapitel 6 fokussiert die epistemologischen und sozialtheoretischen Überlegungen dieser Forschungsarbeit. Dabei werden grundlegende Konzepte, Prämissen und Auffassungen über das epistemologische Verständnis (Kap. 6.1) einer situationsanalytisch informierten Übergangsforschung anhand der zentralen Prämissen des amerikanischen Pragmatismus wiedergegeben. Daran anschließend erfolgt in Kapitel 6.2 eine Auseinandersetzung mit der Chicago School of Sociology, die ein theoretisches und methodisches Bindeglied zwischen den pragmatistischen Überlegungen und den situationsanalytischen Konzepten der sozialen Welten/Arena darstellt. Die empirische Rekonstruktion der an der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse beteiligten sozialen Welten und Arenen stellt ein zentrales Untersuchungsziel dar. Aufgrund dessen stehen diese (sozial-)theoretischen Konzepte im Mittelpunkt des Kapitels (Kap. 6.3, 6.4). Zudem wird in Rekurs auf die vorangegangenen differenztheoretischen Überlegungen aus Kapitel 5 eine erweiterte Lesart der Soziale-Welten-Theorie im Kontext dieser Forschung vorgestellt. Darauf aufbauend wird eine Auseinandersetzung dieser Überlegungen unter Bezugnahme auf eine poststrukturalistische Perspektive diskutiert (Kap. 6.4), die in ihrer Gesamtkomposition die epistemologischen und sozialtheoretischen Fundierungen dieser übergangssensiblen Situationsanalyse darstellen.

Das 7. Kapitel zieht ein pointiertes, theoretisches Zwischenfazit der vorangegangenen Überlegungen. Dezidiert wird das heuristische Konzept der Übergangssituation mit seinen theoretischen Bezugspunkten in Verbindung mit den forschungsleitenden Fragestellungen erläutert.

Im dritten Teil wird in vier Kapiteln das Forschungsdesign dieser situationsanalytisch informierten Studie dargelegt. Während in Kapitel 8 der Fokus auf der methodologischen und methodischen Umsetzung der situationsanalytischen Implikation im Kontext dieser Untersuchung liegt, rückt in den darauffolgenden Kapiteln 9 und 10 die ethnografische Forschungsstrategie und Umsetzung im Forschungsprozess ins Zentrum der Auseinandersetzungen. Eine kritische Reflexion des methodischen und methodologischen Verfahrens wird ebenso wie eine Reflexion der forschungsethischen Prämissen am Ende in Kapitel 11 erfolgen.

Nach der wissenschaftlichen Sondierung des Phänomenbereichs Vorbereitungsklassen und sog. Seiteneinsteiger:innen (Teil I), der Bestimmung und Erarbeitung des theoretischen (Teil II) und methodologischen Untersuchungsrahmens (Teil III) werden in Teil IV die empirischen Erkenntnisse und Befunde dieser übergangs- und differenzsensiblen Situationsanalyse vorgestellt. Unter Rekurs auf die situationsanalytischen Implikationen unterteilt sich diese Ergebnisdarstellung vor dem Kontext der forschungsleitenden Fragestellung in fünf Kapitel. Im ersten davon erfolgt eine differenzsensible Rekonstruktion der Komplexität der Übergangssituation Vorbereitungsklasse (Kap. 12). Im zweiten wird eine rekonstruktive Beschreibung von vier sozia-

len Welten/Organisationen vorgenommen, die an der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse beteiligt sind (Kap. 13). Das dritte Kapitel der Ergebnisdarstellung bietet eine konfliktanalytische Darstellung der sozialen Arena (Kap. 14).

Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung fokussiert die Frage nach dem Zustandekommen der Übergangssituation Vorbereitungsklasse und verfolgt durch ein situationsanalytisches Verfahren das Ziel, eine dichte Beschreibung dieser Situation zu tätigen. Damit soll der (situativ) ausgehandelte Sinn der Übergangssituation erfasst werden, um ein Verständnis der Herstellungsmodi zu rekonstruieren. Basierend auf den vorangestellten Befunden in Teil IV wird in Kapitel 15 das entwickelte Konzept der Transitopie hinsichtlich der theoretischen Bezugnahmen und der empirischen Befunde entfaltet. Mit diesem Konzept soll eine konzeptuelle Beschreibung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse vor dem Hintergrund einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive erfolgen, was die konflikthaften Aus Handlungsprozesse um das Zustandekommen dieser Situation nicht allein im schulischen System verankert, sondern in einem gesamtgesellschaftlich machtvollen Diskurs über Migration und Zugehörigkeit.

Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung der empirischen Erkenntnisse (Kap. 16) und einem Resümee (Kap. 17) der gesamten Untersuchung.