

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung .....</b>	<b>11</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>13</b>
<b>Zitierweise des Datenmaterials .....</b>	<b>14</b>
<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>15</b>
 <b>Teil I Einleitung und Forschungsstand</b>	
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>19</b>
<b>2 Forschungsstand.....</b>	<b>27</b>
2.1 Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu neuer Migration und Schule seit den 1970er bis in die 1990er Jahre .....	28
2.2 Überblicksstudien zur Beschulungssituation neu Migrierter.....	30
2.3 Zugang zu Bildung aus rechtlicher Perspektive .....	33
2.4 Zum Zusammenhang separierter Beschulung und Bildungsungleichheit .....	35
2.5 Produktion von Bildungsungleichheit durch das Bildungssystem .....	38
2.6 Schultheoretische Ansätze.....	40
2.7 Machtvolle Sprachverhältnisse zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit.....	42
2.8 Zugehörigkeitsordnungen .....	45
2.9 Forschungsdesiderat: Eine praxistheoretische Forschung über die Herstellung schulischer Differenzordnung im Kontext neuer Migration in Bremen .....	46

## Teil II (Sozial-)Theoretische und Method(-olog-)ische Grundlegungen

<b>3</b>	<b>Sozialtheoretische Grundlegung durch Theorien sozialer Praktiken.....</b>	<b>53</b>
3.1	Soziale Praxis und soziale Praktik als zwei Bedeutungsebenen .....	54
3.2	Materialitäten .....	55
3.3	Implizites und explizites Wissen .....	57
3.4	Subjektverständnis .....	58
3.5	Temporalität und Routine .....	60
3.6	Zur Entstehung sozialer Ordnung.....	62
3.7	Zwischenfazit: Die Schule als komplexes Praktikenbündel .....	68
<b>4</b>	<b>Neue Migration und Schule: (Praxis-)Theoretische Perspektiven auf die Herstellung von Bildungsungleichheit .....</b>	<b>71</b>
4.1	Annäherung an einen Differenzbegriff: Gesellschaftliche Implikationen von Differenz .....	72
4.2	Schulische Differenzordnungen und Bildungsungleichheit in praxistheoretischer Betrachtung.....	76
4.2.1	Chancengleichheit, das meritokratische Versprechen und die Herstellung schulischer Leistungsordnung .....	76
4.2.2	Nationalstaatliche Verfasstheit der monolingualen Schule .....	79
4.2.3	Machtvolle Differenzordnung und Bildungsungleichheitsrisiko.....	84
4.3	Bildungsungleichheitsrisiken im Kontext neuer Migration. Darlegung des Forschungsinteresses.....	88
<b>5</b>	<b>Methodologie und methodische Vorgehensweise .....</b>	<b>91</b>
5.1	Zentrale Bezugspunkte der Forschungsstrategie .....	91
5.1.1	Interpretatives Forschungsparadigma .....	91
5.1.2	Praxeographie .....	92
5.1.3	Grounded Theory Methodology.....	94
5.2	Zum konkreten methodischen Vorgehen .....	97
5.2.1	Feldzugang.....	97
5.2.2	„Zooming in and out“: Zum Wechsel der Perspektiveinstellungen im Forschungsprozess .....	101

5.2.3	Daten konstruieren.....	102
5.2.3.1	Teilnehmende Beobachtungen und das Verfassen von Beobachtungsprotokollen .....	103
5.2.3.2	Ethnographische Gespräche.....	107
5.2.3.3	Das Sammeln von Artefakten .....	109
5.2.3.4	Datenkorpus .....	110
5.2.4	Daten interpretieren .....	114
5.2.5	Ergebnisse präsentieren als analytische Story .....	117
5.3	Reflexion der Forscherinnen-Position .....	119
5.3.1	Kritische Differenz- und Ungleichheitsforschung.....	119
5.3.2	Reflexionen im Kontext der Feldforschung .....	123
5.4	Zwischenfazit: Das Graphieren von Beschulungspraktiken .....	129

### **Teil III Empirische Analyse**

<b>6</b>	<b>Zentrale Aspekte Bremer Bildungspolitik und Bildungsverwaltung im Kontext neuer Migration .....</b>	<b>133</b>
6.1	Zum allgemeinbildenden Schulsystem Bremens .....	134
6.2	Bildungspolitische und -behördliche Praktiken: Vorbereitungsklassen für neu Migrierte an allgemeinbildenden Schulen in Bremen.....	137
6.2.1	Entstehung von Vorbereitungsklassen in den 1970er Jahren.....	137
6.2.2	Ausweitung der Beschulung in Vorkursen ab 2013/14.....	139
6.2.3	Vorkurslehrkräfte.....	142
6.2.4	Zugang zur allgemeinbildenden Schule für neu Migrierte.....	144
6.2.5	Zur Organisation des Lernens und Unterrichtens in Vorkursen.....	148
6.2.6	Zum Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse .....	150
6.2.7	Sonderformen der Bremer Vorkurse .....	153
6.2.8	Absolvent:innen aus Bremer Vorkursen .....	154
<b>7</b>	<b>Die Oberschule an der Sylter Straße (OSS).....</b>	<b>159</b>
7.1	Über die OSS .....	159
7.2	Vorstellung der für die Studie zentralen Akteur:innen an der OSS .....	162

<b>8</b>	<b>Prolog: „Jetzt gibt’s ’nen Vorkurs!“</b> .....	<b>167</b>
<b>9</b>	<b>Aufnahmepraktiken in den Vorkurs</b> .....	<b>173</b>
9.1	Zum Artefakt Aufnahmebogen.....	174
9.2	Der Beginn des Aufnahmegesprächs (Ali Shafik).....	177
9.2.1	Spontane Sprachmittlung .....	177
9.2.2	Wartezeiten: Der verzögerte Start im Vorkurs.....	179
9.2.3	Ali Shafik soll sich vorstellen.....	181
9.3	Schulerfahrungen (Nizar und Ziad).....	182
9.3.1	Schulbesuchsjahre und Schulunterbrechung .....	182
9.3.2	Kann Ziad seinen Namen schreiben? .....	184
9.4	Schulfachbezogenes Wissen und Gesprächsabschluss (Emin und Zerrin).....	188
9.4.1	Spricht Emin Englisch? .....	189
9.4.2	Welches ist Zerrins Lieblingsschulfach?.....	191
9.4.3	Organisatorisches zum Gesprächsabschluss.....	192
9.5	Zwischenfazit.....	197
9.5.1	Zur:m Vorkursschüler:in werden: Materialisierungen und Archivierungen .....	197
9.5.2	Leistung(-serwartungen) dokumentieren.....	199
9.5.3	Der Vorkurs als zeitlich befristete Beschulungsmaßnahme.....	201
<b>10</b>	<b>Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses</b> .....	<b>205</b>
10.1	Unterricht(-en) ohne Curriculum.....	206
10.2	Ein Tag im Vorkurs.....	211
10.2.1	Unterricht anfangen: Spielerische Routine .....	211
10.2.2	Deutsch lehren und lernen im Vorkurs .....	212
10.2.3	In der Pause .....	216
10.2.3.1	Auf der Eckbank.....	216
10.2.3.2	Lerneinheit Alphabetisierung .....	221
10.2.4	„Soziales Lernen“ .....	225
10.2.5	Unterricht beenden.....	227
10.3	Schüler:innen reflektieren den Vorkursunterricht.....	228
10.4	Leistungen zertifizieren.....	230

10.5 Zwischenfazit.....	236
10.5.1 ‚Funktionierender‘ Unterricht unter Bedingungen geringer Ressourcen .....	236
10.5.2 (Anpassungs-)Leistungen und Bewertungen .....	240
<b>11 Übergangspraktiken: Stundenplangespräche zur Organisation des Übergangs .....</b>	<b>245</b>
11.1 Wünsche äußern und Aufgaben erhalten (Mateo) .....	246
11.1.1 Mateo verzichtet auf die Teilhabe im Klassenverband .....	247
11.1.2 Mateo soll Freund:innen finden .....	254
11.1.3 Über Mateos Teilhabe am Spanischunterricht .....	257
11.2 Vom Übergang in die Regelklasse zum Schulwechsel (Tarek) .....	259
11.2.1 „Du kannst was über Syrien machen.“ Über Tareks Teilnahme am Regelunterricht .....	259
11.2.2 Tarek will am Englisch- und Mathematikunterricht teilnehmen.....	263
11.2.3 Tareks Übergang in die abschlussorientierte Klasse.....	268
11.3 Ismail kann (nicht) mitentscheiden.....	281
11.3.1 Ismail muss am Wahlbereich Kreatives teilnehmen.....	281
11.3.2 Ismail wird nicht am Mathematikunterricht teilnehmen .....	284
11.3.3 Ismail fordert einen „normalen Stundenplan“ .....	291
11.4 Zwischenfazit.....	294
11.4.1 Das Stundenplangespräch als Routine .....	294
11.4.2 Leistungskonstruktionen .....	299
<b>12 Übergangspraktiken: Die Teilnahme am Regelunterricht im Übergang .....</b>	<b>305</b>
12.1 Ismail ringt um Teilhabe.....	305
12.1.1 Wechselnde Entscheidungen zur Teilhabe am Mathematikunterricht .....	306
12.1.2 Ismails Teilhabe im FutU bleibt unsicher .....	309
12.1.3 Soziale Beziehungen im Regelunterricht .....	317
12.2 Regelunterricht in der altersentsprechenden Jahrgangsstufe (Salma) .....	320
12.2.1 Teilhabe am Englischunterricht der altersentsprechenden Jahrgangsstufe .....	320

12.2.2	Rückstufung im Englischunterricht.....	324
12.3	Bildung selbst organisieren (Ezgi und Kanî).....	332
12.3.1	Ezgi nutzt die Anschlussförderung in DaZ für sich .....	333
12.3.2	„Ich möchte auch lernen.“ Kanî fordert Beteiligung im Regelunterricht ein .....	337
12.4	Zwischenfazit.....	340
12.4.1	Praktiken des Ein- und Ausschließens.....	341
12.4.2	Anschließen an die Anforderungen des Regelunterrichts .....	344
12.4.3	Widerständige Praktiken.....	348

## **Teil IV Diskussion und Fazit**

<b>13</b>	<b>Diskussion: Die Herstellung von Differenz und das Bildungsungleichheitsrisiko im Kontext neuer Migration .....</b>	<b>355</b>
13.1	Regularisierungsdefizit: Zum Verhältnis schulischer, bildungsbehördlicher und bildungspolitischer Praktiken .....	356
13.2	Temporalisierung von Beschulungspraktiken.....	361
13.3	Deprofessionalisierung von Beschulungspraktiken.....	364
13.4	Priorisierung der Nationalsprache Deutsch .....	367
13.5	Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung .....	370
13.6	Zwischenfazit.....	374
<b>14</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>377</b>
14.1	Rekapitulation der Arbeit .....	377
14.2	Impulse für weitere Forschungen .....	380
14.3	Impulse für Schulentwicklungsprozesse .....	382
	<b>Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung.....</b>	<b>385</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>393</b>

# 1 Einleitung

Diese Dissertationsstudie befasst sich mit dem Risiko von Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration. Dabei wird die Frage fokussiert, wie sich die Teilhabemöglichkeiten an schulischer Bildung von neu migrierten Schüler:innen in Vorbereitungsklassen in der Stadtgemeinde Bremen ausgestalten und wie diese konkrete, schulische Praxis in übersituativ wirkmächtige Regeln, Ziele, Wissen und Normen eingebettet ist.

Die Teilhabe an schulischer Bildung ist in modernen Gesellschaften besonders relevant, weil in und durch Schule unterschiedlich privilegierte Positionierungsmöglichkeiten erzeugt werden; im schulischen Selbstverständnis erfolgt dies auf Basis individuell zurechenbarer Leistung. Die Schule hat den gesellschaftlich normativen Auftrag, als Agentur zur Herstellung von Chancengleichheit zu fungieren und die unterschiedlichen ‚Startbedingungen‘ von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen auszugleichen (etwa Fend, 2009). Bildungsberichte der Vereinten Nationen (etwa Muñoz, 2007) weisen darauf hin, und internationale Abkommen verpflichten den deutschen Staat dazu (vgl. insb. Gesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen), die Abhängigkeit schulischen Erfolgs von Herkunft, sozialem Status oder Behinderung zu verringern. Durch die allgemeine Schulpflicht sind Kinder und Jugendliche im Schulalter (fast) ausnahmslos dazu verpflichtet, an organisierter Bildung teilzunehmen. Kinder und Jugendliche, die nicht von Beginn an eine deutsche Schule besuchen bzw. ihre Schullaufbahn außerhalb des deutschen Schulsystems begonnen haben, diese nun in Deutschland fortsetzen und über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen, werden für die Schule zum ‚Problem‘ (vgl. Radtke, 1996).

Wir leben, so eine allgemeine Zeitdiagnose, in einem „Age of Migration“ (Castles, Haas & Miller, 2014): Mit Beginn des europäischen Kolonialismus im 15. Jahrhundert erstreckt sich Migration menscheitsgeschichtlich erstmals in kurzer Zeit über weite Strecken (vgl. Oltmer, 2012, S. 14; siehe auch Bade & Oltmer, 2004). Aufgrund von Umweltkatastrophen und Kriegen sind heute mehr Menschen als je zuvor gezwungen oder durch technologische Entwicklungen fähig und aufgrund persönlicher Entscheidungen bereit dazu, ihren Wohn- oder Arbeitsort über große Distanzen hinweg mit dem Ziel zu verändern, ihr eigenes Leben selbstbestimmt zu führen und im Streben nach besseren Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten, also nach einer Erhöhung von Chancen ein ‚gutes Leben‘ führen zu können (vgl. Mecheril, 2020, S. 107).

Diese Dissertationsstudie begann im Jahr 2016 in einer Zeit, in der sich die internationale Migration auch nach Deutschland und die Anzahl von neu migrierten Schüler:innen an Schulen in Deutschland erhöhten. Dieser Anstieg ist zum einen auf Migrationsbewegungen innerhalb Europas und zum anderen auf Fluchtbewegungen aus weltweiten Krisen- und Kriegsgebieten, insbesondere in Syrien und Afghanistan, nach Europa zurückzuführen. (vgl. Bundesministerium des Innern & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016; Statistisches Bundesamt, 2020) Im Jahr 2015, dem sogenannten „lange[n] Sommer der Migration“ (Hess et al., 2017), stieg die Zahl von Kindern und Jugendlichen im Schulalter besonders in Bremen an (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung vom 12.12.2016 von Kehlenbeck, 2016, S. 1; siehe auch Massumi et al., 2015, S. 21). In Deutschland insgesamt war in der Zeit ab 2015 die staatliche Verwaltung mit der Registrierung der schutzsuchenden Menschen, der Unterbringung und der Bearbeitung der individuell gestellten Asylanträge überlastet, sodass diese Zeit auch unter der Perspektive einer ‚Krise‘ der Verwaltung von Migration und der politisch Verantwortlichen erforscht wird (etwa Lahusen & Schneider, 2017; vgl. Quent, 2021). Diese ‚Krise‘ war auch für die Schule konstitutiv. Die Migration zahlreicher Kinder und Jugendlicher im schulpflichtigen Alter irritierte alltägliche Routinen (siehe zur Konzeption von Migration als Irritation von Ordnungen Mecheril, 2016a, S. 102). Die Beschulung der neu migrierten Schüler:innen wurde von bildungspolitisch Verantwortlichen und den einzelnen Schulen als organisatorische und pädagogische, „mit dieser Schüler\*innengruppe assoziierte[...], spezifische[...] Herausforderung[...]“ (Humrich & Karakaşoğlu, 2020, S. 9) wahrgenommen. In allen Bundesländern wurden verschiedene Arten von Vorbereitungsklassen eingerichtet, die die neu migrierten Schüler:innen besuchen, um überwiegend oder ausschließlich Deutsch zu lernen und anschließend oder parallel an einer bereits bestehenden Regelklasse teilzunehmen (siehe zur Übersicht der Beschulungsmodelle Massumi et al., 2015). Vorbereitungsklassen als „administrativ-organisierte Ad-hoc-Lösungen“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 135) verweisen zum einen darauf, dass Migration als *Ausnahmeereignis* schulische Homogenitätsbestrebungen irritiert (vgl. Radtke, 2004b, S. 641; Massumi, 2019, S. 59–60). Im Sinne einer spezifischen Kontinuität wird zum anderen *immer wieder unvorbereitet* auf Vorbereitungsklassen zurückgegriffen (vgl. Brüggemann & Nikolai, 2016; Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller, 2017). Insbesondere seit den 1990er Jahren zeigen erziehungswissenschaftliche Beobachtungen des schulischen bzw. schuladministrativen Umgangs mit Migration, dass Migration zu einer dauerhaften, aber immer wieder überraschenden ‚Krise‘ führt und neu Migrierte im schulpflichtigen Alter systematisch von Bildungsbenachteiligung betroffen sind (vgl. insbesondere Gomolla & Radtke, 2003/2009). Auch aktuelle erziehungswissenschaftliche Studien zu neuer Migration zeigen, dass neu migrierte Kinder und Jugendliche im Vergleich zu nicht-migrierten Regelschüler:innen weniger erfolgreich sind und es der Schule somit nicht gelingt,

Bildungsbeteiligung für diese Schüler:innen qualitativ angemessen im Sinne einer Teilhabe an alltäglichen schulischen Unterrichtspraktiken und einer Beteiligung an abschlussrelevantem Wissen zu ermöglichen (vgl. El-Maafalani, Jording & Massumi, 2021, S. 15; Dirim & Mecheril, 2010, S. 121).

Im Jahr 2022, kurz vor dem Abschluss dieser Dissertationsstudie, steigt die Zahl schutzsuchender Menschen in Deutschland insbesondere aus Kriegsgebieten in Afghanistan, Syrien und der Ukraine wieder an. In Bildungsverwaltung und Bildungspolitik in Bremen wird auf das Ankommen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter durch das Ausweiten von Vorbereitungsklassen, genannt Vorkurse, und das Einrichten neuer Beschulungsformate reagiert (siehe Protokoll Ausschuss Migration und Inklusion der Deputation für Kinder und Bildung vom 31.03.2022, S. 4–5; 20.09.2022, S. 3–4). Zur Analyse der Beschulungssituation der neu Migrierten seit dem Jahr 2022 kann diese Dissertationsstudie wichtige Impulse bieten, auch wenn auf diese aktuelle Situation nicht eingegangen wird. So wäre zu fragen, inwiefern sich Veränderungen zu den in dieser Studie untersuchten Beschulungspraktiken um das Jahr 2015 zur Situation seit 2022 analysieren lassen, insbesondere im Hinblick auf die Frage nach der Bildungsbeteiligung dieser neu migrierten Kinder und Jugendlichen (siehe für einen Ausblick auf weitere, notwendige Forschung Kapitel 14.2).

#### *Forschungsdiesiderat und Forschungsfragestellung*

Angesichts des Risikos für neu nach Bremen migrierte Schüler:innen, von Bildungsungleichheiten betroffen zu sein, zielt diese Dissertationsstudie darauf ab, die Teilhabe am schulischen Alltag und täglichen Unterricht zu untersuchen. Im Fokus steht die Analyse von Beschulungspraktiken, wie diese durch rechtliche und soziale Normen und Regeln strukturiert werden und wie sich letztlich die Möglichkeiten zur Bildungsbeteiligung für neu migrierte Schüler:innen ausgestalten. Aktuelle Forschungsarbeiten nehmen das Phänomen neue Migration und Schule seit 2015 verstärkt in den Blick und verweisen auf eine ungleiche Teilhabe neu Migrierter gegenüber nicht-migrierten Kindern und Jugendlichen an schulischer Bildung (siehe Kapitel 2). Die alltäglichen schulischen Routinen waren jedoch bisher kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen, ebenso fehlt eine systematische Forschung zur Bildungsbeteiligung neu Migrierter in Bremen. Theorien sozialer Praktiken bieten eine sozialtheoretische Grundlegung, die in dieser Dissertationsstudie zur Analyse schulischer Differenzordnung genutzt wird. Die Stärke einer Arbeit, die auf einer praxistheoretischen Sozialtheorie basiert und eine ethnographische Forschungsstrategie verfolgt, liegt darin, alltägliche schulische Abläufe zu beobachten und darüber hinaus weitere relevante Organisationselemente wie Regeln, Ziele, Wissen und Normen zu analysieren, um auf diese Weise die Herstellung von schulischen Differenzordnungen im Kontext neuer Migration zu erforschen.

### *Aufbau der Arbeit*

Teil I umfasst die Einleitung (Kapitel 1) und den Forschungsstand (Kapitel 2). Im Anschluss an diese Einleitung (Kapitel 1) werde ich zunächst kurz auf die Anfänge erziehungswissenschaftlicher Forschung zu neuer Migration und Schule eingehen (Kapitel 2.1), um dann aktuelle Forschungsarbeiten vorzustellen (Kapitel 2.2–2.8). Ich schließe mit der Darlegung des Desiderats und argumentiere, dass bisher nicht ausreichend untersucht wurde, wie die Bildungsbeteiligung neu Migrierter sich im schulischen Alltag vollzieht und wie sich in Verbindung mit übersituativ wirkenden Gesetzen, Normen und Regeln ein Bildungsungleichheitsrisiko ausgestaltet (Kapitel 2.9).

Teil II dieser Dissertationsstudie umfasst die (sozial-)theoretischen Perspektiven und method(-olog-)ischen Schlussfolgerungen (Kapitel 3–5). Ich werde zunächst elementare praxistheoretische Begriffe mit Bezug zum schulischen Kontext darstellen (Kapitel 3.1.–3.5). Darauf aufbauend erläutere ich, wie sich durch soziale Praktiken eine spezifische soziale Ordnung bildet und wie diese als Teil von Prozessen der Institutionalisierung zu verstehen sind (Kapitel 3.6). Ich ende mit einem Zwischenfazit, in dem ich die Erkenntnisse der vorherigen Kapitel nutze, um die Schule als komplexes Praktikenbündel zu entwerfen (Kapitel 3.7).

Ich arbeite im folgenden Kapitel (4) eine praxistheoretisch informierte Perspektive auf (machtvolle) Differenzordnung und Bildungsungleichheit heraus. Dazu beschäftige ich mich in einem ersten Schritt (Kapitel 4.1) mit dem Differenzbegriff sowie machtvollen, gesellschaftlichen Differenzverhältnissen. Daran schließt ein Kapitel (4.2.1) an, das zeigt, wie die normativen Bezugspunkte von schulischen Praktiken – Chancengleichheit und Leistungsordnung – den Verlauf schulischer Praktiken anbahnen. In Kapitel 4.2.2 wird dann argumentiert, wie eine nationalstaatlich verfasste, monolingual ausgerichtete Schule eine spezifische, schulische Differenzordnung hervorbringt. Daran anschließend wird in Kapitel 4.2.3 elaboriert, wie praxistheoretisch das Verhältnis von Leistungsordnung und migrationsbezogener Differenzordnung als machtvolle Ordnung gelesen werden kann, in der sich ein Bildungsungleichheitsrisiko zeigt. Ich beende das Kapitel mit der Ausformulierung meines Forschungsinteresses (siehe Kapitel 4.3).

Die Forschungsstrategie dieser Arbeit lege ich im Anschluss dar (Kapitel 5). Dazu zeige ich, wie sich meine Forschungsstrategie an drei zentralen Bezugspunkten – dem interpretativen Paradigma, der Praxeographie und der Grounded Theory Methodologie – orientiert (Kapitel 5.1). Darauf aufbauend führe ich in Kapitel 5.2 meine konkrete, methodische Vorgehensweise aus. Die konkrete Durchführung der empirischen Studie erläutere ich entlang des Feldzugangs (5.2.1), der wechselnden Perspektiveinstellungen im Forschungsprozess (5.2.2), der Vorgehensweise der Datenkonstruktion (5.2.3), der Durchführung der Dateninterpretation (5.2.4) sowie der Begründung für die Darstellungsweise der empirischen Befunde als *analytische Story* (5.2.5). Ich schließe

das Kapitel mit einer Reflexion der Forscherinnen-Position (Kapitel 5.3). Dies tue ich in zwei Schritten: Zunächst befasse ich mich mit Reflexion als Teil der Erziehungswissenschaften (5.3.1), um dann die gemeinsame Produktion sozialer Wirklichkeit in der Beziehung der Forscherin zu den Feldakteur:innen zu fokussieren (5.3.2).

Teil III dieser Dissertationsstudie umfasst die empirische Analyse (Kapitel 6–12). Ich beginne die Analyse mit einer Darstellung von Bremer Beschulungspraktiken, also der Organisation der allgemeinbildenden Beschulung generell und im Speziellen mit Blick auf die Beschulung neu Migrierter (Kapitel 6). Es folgt eine Vorstellung der im Fokus der Untersuchung stehenden Oberschule an der Sylter Straße (OSS) (Kapitel 7). Die analytische Story beginnt in Form eines Prologs, in dem herausgearbeitet wird, wie an der OSS durch die Bildungsbehörde (SKB) ein Vorkurs zum Schuljahr 2014/15 eingerichtet wurde (Kapitel 8). Darauf folgt eine Ausführung, wie die Aufnahme neuer Vorkursschüler:innen an der Schule vollzogen wird (Kapitel 9). Die Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses stehen danach im analytischen Fokus (Kapitel 10). Anschließend folgt eine Analyse des Übergangs vom Vorkurs in die Regelklasse, der aufgrund der hohen bildungsbiographischen Bedeutung in zwei Kapiteln (11 und 12) ausgearbeitet wird. In einem ersten Schritt bearbeite ich die Organisation des Übergangs in sogenannten Stundenplangesprächen (Kapitel 11). Im Anschluss steht die teilentegrative Teilnahme der Vorkursschüler:innen am Regelunterricht im analytischen Fokus (Kapitel 12).

Teil IV schließt diese Dissertationsstudie ab (Kapitel 13 und 14). In Kapitel 13 diskutiere ich die in Teil III dargestellten empirischen Befunde und argumentiere entlang von fünf Kernphänomenen, wie sich eine schulische Differenzordnung im Kontext neuer Migration bildet. Im Fazit (Kapitel 14) fasse ich die Erkenntnisse dieser Dissertationsstudie zusammen und ende mit Impulsen für weitere Forschungsmöglichkeiten sowie Schulentwicklungsprozesse.

#### *Anmerkungen zur Sprache*

Ich befinde mich im Kontext einer Studie zu Migration und Bildungsungleichheit in einem Spannungsfeld, Differenzen benennen zu müssen, damit diese „nach ihren gesellschaftlichen und personellen Funktionen oder den Strukturen und Mechanismen ihrer Produktion befragt werden [...] können“ (Scharathow, 2014, S. 78). Zugleich besteht die Gefahr, durch das Bezeichnen von Menschen entlang bestimmter Merkmale eine vermeintlich homogene Gruppe zu kreieren und Differenzierungen zu reifizieren (vgl. Diehm, Kuhn & Machold, 2010). Dabei treffe ich Entscheidungen, die der Komplexität der sozialen Wirklichkeit nie gerecht werden können (siehe dazu auch Shure, 2021, S. 14). Eine Möglichkeit, mit dem Spannungsfeld umzugehen, sehe ich darin, auf eben jenes hinzuweisen

und darzulegen, warum ich mich letztlich für bestimmte Bezeichnungen entschieden habe.

So spreche ich in dieser Dissertationsstudie von ‚neu migrierten Schüler:innen‘. Dabei soll das Adjektiv ‚neu‘ in seiner zeitlichen Bedeutung verstanden werden und auf Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter verweisen, die vor kurzer Zeit nach Bremen migriert sind, also nicht in Deutschland geboren oder von Beginn an in Deutschland zur Schule gegangen sind. *Neue Migration* ist eine Zeitdiagnose, die vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Beobachtungsmöglichkeiten der globalen Situation getroffen werden kann. *Neu* bezeichnet in dieser Studie nicht ein ‚neues‘ Phänomen, sondern soll darauf aufmerksam machen, dass nicht im Rückblick der Ereignisse geforscht wurde, sondern im Zeitraum der Untersuchung (2016–2018) Kinder und Jugendliche nach Bremen migriert und beschult worden sind. In der alltäglichen Kommunikation in der Schule hat sich die Bezeichnung *Vorkurschüler:innen* etabliert. Diese Bezeichnung übernehme ich als Feldbegriff im Sinne eines „In-vivo-Kodes“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 50).

*Neu Migrierte* soll sich zudem vom Begriff *Zugewanderte* abgrenzen, wie diese Schüler:innen in Bremen in der Bildungsverwaltung meist benannt werden (siehe u. a. ein Informationsschreiben an alle Schulen des Leiters der Stabstelle Flüchtlinge der SKB vom 28.08.2013, Kehlenbeck, 2013a; siehe auch die Website der Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen, o. J.). Dieser Begriff soll hier nicht verwendet werden, um einen analytischen Abstand zu den politisch-administrativen Feldbegriffen zu nehmen (kritisch zum Begriff *Zugewanderte* siehe u. a. Sow, 2011). Im Begriff *Zugewanderte* wird Migration zudem als eine Form der Einwanderung in einen ‚Container‘-ähnlichen Raum verstanden, der dann den Ort der ‚Integration‘ darstellt (siehe kritisch zum Integrationsbegriff Mecheril, 2011, S. 51). Dabei wird außer Acht gelassen, dass Migrations- und Fluchtbewegungen nicht immer linear verlaufen, zum Teil unterbrochen und fortgesetzt werden. *Zuwanderung* ist deshalb ein unzureichender Begriff, weil Deutschland nicht für alle neu Migrierten – u. a. aus aufenthaltsrechtlichen Gründen – den Endpunkt des Migrationsweges beschreibt. Häufig wurde in Forschungsarbeiten der Begriff *Seiteneinsteiger* verwendet, der auf administrative Bezeichnungspraktiken in den 1980er Jahren zurückzuführen ist und in dieser Arbeit nicht erneut aufgegriffen werden soll. So verwendet Jording (2022) ‚Seiteneinsteiger‘ in einfachen Anführungszeichen mit dem Hinweis, dass diese Bezeichnung für kürzlich nach Deutschland Migrierte aktuell in der Bildungsverwaltung weiterhin verwendet wird (vgl. Jording, 2022, S. 16–17). Bereits Radtke (1996) hat argumentiert, dass sich in der Figur des ‚Seiteneinsteigers‘ alle „negativen Prognosen“ (Radtke, 1996, S. 57) in Bezug auf Bildungserfolg verdichten; diese ‚Prognosen‘ sollen hier nicht reproduziert werden.

Als weiteren sprachlichen Hinweis möchte ich auf die in dieser Arbeit verwendete gegenderte Schreibweise eingehen. Ich habe mich entschieden, mit dem Doppelpunkt zu gendern, weil diese Schreibweise im Gegensatz zum Gendersternchen am ehesten barrierefrei ist – jedoch stellte sich für mich erst später heraus, dass dem nicht so ist.<sup>1</sup> Damit zeigt sich die Schwierigkeit oder vielleicht sogar Unmöglichkeit, eine Schreibweise zu finden, die gendergerecht und auch in weiteren Perspektiven differenzsensibel ist.

---

1 Zur Position des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbands siehe <https://www.dbsv.org/gendern.html#barrierefreiheit> [01.06.2023].