

Lydia Heidrich

Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen

Eine praxistheoretisch-
ethnographische Studie
zu Bildungsungleichheit im
Kontext neuer Migration

Lydia Heidrich
Die Herstellung von Differenz in
Vorbereitungsklassen

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 18

Lydia Heidrich

Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen

Eine praxistheoretisch-ethnographische
Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext
neuer Migration

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine geringfügig überarbeitete Fassung der Dissertationsschrift, die unter dem Titel „Vorbereitungsklassen und die Herstellung schulischer Differenzordnung im Kontext neuer Migration. Eine praxistheoretische Studie“ im Juli 2023 beim Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen eingereicht und im Januar 2024 erfolgreich verteidigt wurde.

Diese Open-Access-Publikation wurde durch die Unterstützung der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen ermöglicht.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743091>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3091-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3224-1 (PDF)
DOI 10.3224/84743091

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Danksagung | 11 |
| Abkürzungsverzeichnis | 13 |
| Zitierweise des Datenmaterials | 14 |
| Tabellen- und Abbildungsverzeichnis..... | 15 |
| Teil I Einleitung und Forschungsstand | |
| 1 Einleitung | 19 |
| 2 Forschungsstand..... | 27 |
| 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

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3 | Sozialtheoretische Grundlegung durch Theorien sozialer Praktiken..... | 53 |
| 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 |
| | | |
| 4 | Neue Migration und Schule: (Praxis-)Theoretische Perspektiven auf die Herstellung von Bildungsungleichheit | 71 |
| 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 |
| | | |
| 5 | Methodologie und methodische Vorgehensweise | 91 |
| 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

| | | |
|----------|--|------------|
| 6 | Zentrale Aspekte Bremer Bildungspolitik und Bildungsverwaltung im Kontext neuer Migration | 133 |
| 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 |
| 7 | Die Oberschule an der Sylter Straße (OSS)..... | 159 |
| 7.1 | Über die OSS | 159 |
| 7.2 | Vorstellung der für die Studie zentralen Akteur:innen an der OSS | 162 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 8 | Prolog: „Jetzt gibt’s ’nen Vorkurs!“ | 167 |
| 9 | Aufnahmepraktiken in den Vorkurs | 173 |
| 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 |
| 10 | Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses | 205 |
| 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 |
| 11 Übergangspraktiken: Stundenplangespräche zur Organisation des Übergangs | 245 |
| 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 |
| 12 Übergangspraktiken: Die Teilnahme am Regelunterricht im Übergang | 305 |
| 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

| | | |
|-----------|---|------------|
| 13 | Diskussion: Die Herstellung von Differenz und das Bildungsungleichheitsrisiko im Kontext neuer Migration | 355 |
| 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 |
| 14 | Fazit und Ausblick | 377 |
| 14.1 | Rekapitulation der Arbeit | 377 |
| 14.2 | Impulse für weitere Forschungen | 380 |
| 14.3 | Impulse für Schulentwicklungsprozesse | 382 |
| | Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung..... | 385 |
| | Literaturverzeichnis..... | 393 |

Danksagung

Für ihre Offenheit und Bereitschaft, mich an ihrem schulischen Alltag teilhaben zu lassen, möchte ich zuerst den Schüler:innen und Lehrer:innen danken, denen ich im Rahmen meiner Forschung begegnet bin. Ein besonderer Dank gilt der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung Bremen für die Auskunftsbereitschaft und den freundlichen Kontakt.

Ich danke meinen beiden Gutachter:innen Yasemin Karakaşoğlu und Jürgen Budde. Yasemin hat meine Dissertation mit einer ansteckenden Begeisterung für die Wissenschaft, durch produktiven Austausch und konstruktive Rückmeldungen betreut und mir stets versichert, dass diese Arbeit wichtig ist. Jürgen hat mit präzisen Nachfragen und pointiertem Feedback wichtige Impulse für die praxistheoretischen Perspektiven im Kontext von migrationsbezogener Differenzierung gesetzt.

Für die kollegiale und freundschaftliche Unterstützung danke ich besonders den Mitgliedern des Doktorand:innen-Kolloquiums und meinen Kolleg:innen des Arbeitsbereichs Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen: Münevver Azizoğlu-Bazan, Katja Baginski, Dennis Barasi, Aysun Doğmus, Johanna Funck, Henning Koch, Asli Polatdemir und Britta von Schaper. Meiner Kollegin Dita Vogel und Marguerite Lukes vom Internationals Network danke ich für die Möglichkeit, mich in New York von internationalen Highschools positiv irritieren lassen zu können. Für gemeinsame Workshops und zahlreiche Lese- und Diskussionssitzungen im erziehungswissenschaftlichen Doc-Netzwerk für Forschungsmethoden danke ich besonders Anika Wittkowski.

Für anregenden Austausch zu theoretischen Perspektiven, für zahlreiche Interpretationssitzungen und für das Teilen kluger Gedanken bin ich besonders Benjamin Görgen, Marie Hoppe, Anne Otzen und Saphira Shure verbunden. Die Zusammenarbeit mit Judith Jording und Anna C. Reinhardt hat mich über lange Zeit begleitet und sehr bereichert. Habt vielen Dank!

Die Schreibgruppe Write-That-PhD und die lieben Menschen aus dem Bureau boten immer wieder wertvolle Momente gegenseitiger Unterstützung. Ich danke besonders Nele Fuchs, Krisztina Konya, Carla Ostermayer und Philipp Piechura.

Sophie Burkard verdanke ich inspirierende Gespräche auf Wanderpfaden und ein großartiges Lektorat. Für die technisch-gestalterische Unterstützung in der finalen Phase dieser Dissertation danke ich Amalas Rosa und Alexandra Nozik.

Danke an all meine Freund:innen, die mir mein Leben während der Promotionsphase versüßt haben. Ganz besonders danke ich: Jenny Becker, Jan Blum, Deniz Dağ, Lukas Engelmeier, Regina Gahbler, Vinzenz Heidrich,

Liza Kis, Andi Kuhn, Lena Jehle, Farina Maletz, Sally Schulze, Vivi Schuwerack, David Sehmsdorf, Chathura Wanigasekara und Niels Werning. Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mit ihrer ehrlichen Nachfrage „Was macht die Doktorarbeit?“ sich nicht nur interessiert an Diskussionen über Schule und Migration beteiligt haben, sondern mir auch versicherten, dass sie diese Arbeit lesen werden.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------------------|---|
| Anm. | Anmerkung |
| AO-Klasse | abschlussorientierte Klasse |
| AZR | Ausländerzentralregister |
| BremLAG | Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter) |
| BremSchulG | Bremer Schulgesetz |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| EinfBBR | Einfache Berufsbildungsreife |
| ErwBBR | Erweiterte Berufsbildungsreife |
| EU | Europäische Union |
| FutU | fächerübergreifender, themenzentrierter Unterricht |
| GTM | Grounded Theory Methodology |
| GuP | Gesellschaft und Politik |
| Herv. i. Org. | Hervorhebung im Original |
| i. E. | im Erscheinen |
| k. A. | keine Angabe |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| LEB | Lernentwicklungsbericht |
| LH | Lydia Heidrich |
| LiS | Landesinstitut für Schule |
| MSA | Mittlerer Schulabschluss |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| PrüfV Sek. I | Verordnung über die Prüfungen zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I |
| ReBUZ | Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum |
| Sek | Sekundarstufe |
| SKB | senatorische Behörde „Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen“ |
| SuS | Schüler:innen |
| SWK | Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz |
| UN | Vereinte Nationen |
| VK | Vorkurs |
| VKL | Vorbereitungsklasse |
| ZuP | Zentrum für unterstützende Pädagogik |

Zitierweise des Datenmaterials

Pseudonymisierungen

Im Datenmaterial wurden alle Namen von Akteur:innen pseudonymisiert. Auch Orte, die Beschreibungen von Räumen und feldspezifische Begriffe wurden so verändert, dass ein Rückschluss auf Personen und Orte nicht (so leicht) möglich ist. (siehe dazu ausführlich einleitend Kapitel 5.2)

Zitationsweise des Datenmaterials

Verweise auf das Datenmaterial werden in Klammern hinter dem entsprechenden Textauszug angegeben. Zu Beginn steht das Datum (JJMMTT), gefolgt vom Erhebungskontext und der Materialsorte. Bei ethnographischen Gesprächen bzw. Interviews und E-Mails wird zudem die interviewte Person angegeben.

Erhebungskontext

SKB Senatorin für Kinder und Bildung
OSS Oberschule an der Sylter Straße OSS
ZOS Zentrale Oberschule

Materialsorte

ART Artefakt
INT Interview
MAIL E-Mail
TNB Teilnehmende Beobachtung

Beteiligte Personen

EK Ezgi und Kanî
HP Hape Pfeiffer
KH Klaus Hansen
LB Laura Berkemeyer
MIT Mitarbeitende der SKB
MF Meike Fischer
MS Maria Steffens
MZ Marita Zimmermann
PB Paul Bromberg

Transkriptionsregeln

∞ leise gesprochen
[...] Anonymisierungen werden in eckige Klammern gesetzt
Jetzt betontes Wort
(.) Pause

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

| | |
|------------|--|
| Tabelle 1: | Hospitationstage |
| Tabelle 2: | Gesammelte Artefakte |
| Tabelle 3: | Ethnographische Gespräche |
| Tabelle 4: | Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung |
| Tabelle 5: | Zitiertes Datenmaterial aus Feldforschung |
| Tabelle 6: | Vorkursschüler:innen in der Sek I an Oberschulen in der Stadt Bremen |
| Tabelle 7: | Vorstellung der Regelklassenlehrkräfte an der OSS |
| Tabelle 8: | Vorstellung der Vorkursschüler:innen an der OSS |

Abbildungen

| | |
|---------------|--|
| Abbildung 1: | Zugänge in Vorkurse an Oberschulen im Untersuchungszeitraum Januar 2017 bis Mai 2018 (Stadtgemeinde Bremen) |
| Abbildung 2: | Lehrkräfte in Vorkursen an allgemeinbildenden Schulen pro Schuljahr (Stadtgemeinde Bremen) |
| Abbildung 3: | Qualifikationen der über den Stadtteilschule e. V. angestellten Vorkurslehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (Stichtag: Oktober 2016) |
| Abbildung 4: | Schulentlassene ehemalige Vorkursschüler:innen mit Schulabschluss (Stadtgemeinde Bremen) |
| Abbildung 5: | Abiturient:innen anteilig an den insgesamt schulentlassenen Schüler:innen innerhalb ihrer Kategorie (Stadtgemeinde Bremen) |
| Abbildung 6: | Schulentlassene ohne allgemeinbildenden Schulabschluss anteilig an den insgesamt schulentlassenen Schüler:innen innerhalb ihrer Kategorie (Stadtgemeinde Bremen) |
| Abbildung 7: | Stundenplan von Emin und Zerrin im Mai 2017 |
| Abbildung 8: | Stundenplan von Mateo vor dem Stundenplangespräch im Februar 2017 |
| Abbildung 9: | Stundenplan von Mateo zum Ende des Stundenplangesprächs im Februar 2017 |
| Abbildung 10: | Stundenplan von Tarek im Februar 2017 |
| Abbildung 11: | Stundenplan von Ismail im August 2017 |
| Abbildung 12: | Stundenplan von Ismail im November 2017 |

Teil I
Einleitung und Forschungsstand

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.¹ 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].

2 Forschungsstand

Durch die Auseinandersetzung mit den Anfängen empirischer Forschung im Phänomenbereich neue Migration und Schule in Kapitel 2.1 wird erkenntlich werden, wie erste empirische und theoretisierende Forschungen durchgeführt wurden, um die Marginalisierung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen im Schulalter zu erhellen. Sowohl Migration als auch der ‚Seiteneinstieg‘ von neu Migrierten in die Schule in Deutschland finden bis heute statt. Migrationsbewegungen nach Deutschland um das Jahr 2015 haben auch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit wieder verstärkt auf das Thema neue Migration und Schule gelenkt. Die seit dieser Zeit durchgeführten Studien werden in den Kapiteln 2.2–2.8 vorgestellt, weil die empirische Forschung dieser Dissertationsstudie in eben diesem Zeitraum (2016–2018) stattgefunden hat. Dabei nehme ich eine Systematisierung der Studien entlang der theoretischen Perspektiven in der Annahme vor, dass sich Studien mit vergleichbarer theoretischer Grundlegung besonders gut zusammenfassen lassen. Eine andere Sortierung bzw. Zuordnung von Studien wäre möglich gewesen; die gewählte Systematisierung stellt vorrangig einen Versuch dar, die zahlreichen Publikationen zu clustern. Beginnen werde ich mit der Darstellung von Studien, die vorrangig nicht theoretisch verortet bzw. theoretisierend angelegt sind, sondern einen allgemeinen Überblick über die Beschulungssituation neu Migrierter in Deutschland geben (Kapitel 2.2). Es folgen Studien zum Zugang zu Bildung aus rechtlicher Perspektive (Kapitel 2.3), Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Separation und Bildungsungleichheit (Kapitel 2.4), Studien zur Produktion von Bildungsungleichheit durch das Bildungssystem (Kapitel 2.5), schultheoretisch informierte Publikationen (Kapitel 2.6), Studien zu machtvollen Sprachverhältnissen (Kapitel 2.7) und Studien im Kontext von Zugehörigkeitsordnungen (Kapitel 2.8).² Ich schließe die Erarbeitung des Forschungsstandes mit der Darlegung eines in dieser Dissertationsstudie zu bearbeitenden Forschungsdesiderats (Kapitel 2.9).

2 Ich übernehme in den Ausführungen zu den jeweiligen Studien in Kapitel 2 die von den Autor:innen der Studien verwendeten Begriffe wie *neu Zugewanderte*, *Seiteneinsteiger*, *migrationsandere Schüler*innen* usw.

2.1 Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu neuer Migration und Schule seit den 1970er bis in die 1990er Jahre

In den Erziehungswissenschaften wird in den 1970er Jahren mit Forschungen im Themenfeld Migration und Bildung begonnen. In dieser Zeit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte stieg auch die Zahl von ausländischen Kindern und Jugendlichen im Schulalter an. Die Schulen waren auf die Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen nicht vorbereitet (siehe ausführlich Kapitel 6). Erziehungswissenschaftliche Forschung wurde mit dem Ziel durchgeführt, einen direkten Nutzen für die pädagogische Praxis zu erwirken. Darüber hinaus zielten die wissenschaftlichen Impulse darauf ab, auf die bildungsungleichheitsrelevanten Auswirkungen der bisherigen pädagogischen Praxis und migrations- und bildungspolitischen Maßnahmen für neu migrierte Kinder und Jugendliche gegenüber den nicht-migrierten Schüler:innen aufmerksam zu machen (vgl. Jungk, 2021, S. 24; siehe auch Hummrich & Karakaşoğlu, 2020, S. 6–8). Diese Expertisen wurden jedoch in pädagogischer Praxis sowie in der Migrations- und Bildungspolitik nicht so aufgegriffen wie intendiert, resümieren die als „Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik“ (Jungk, 2021) bezeichneten Forscher:innen dieser beiden Dekaden (vgl. Jungk, 2021, S. 24). Eine dieser frühen empirischen Bemühungen, wissenschaftliche Expertisen für die pädagogische Praxis bereitzustellen, ist die Forschungsgruppe ALFA (Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder) an der Hochschule Neuss, die von Ursula Boos-Nünning, Manfred Hohmann und Wolfgang Nieke gegründet wurde. In den 1970er und 1980er Jahren verfolgte ALFA das Ziel, empirische Forschung für die Lehrer:innen(-weiter-)bildung in einer durch Arbeitsmigration geprägten Gesellschaft zu nutzen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın & Lüddecke, 2004, S. 11; siehe auch Jungk, 2021, S. 59). Die Publikationen aus der Forschungsgruppe ALFA stellen damit erste wichtige, empirische Untersuchungen zum Phänomen Migration und Schule in Deutschland dar (etwa Boos-Nünning, Hohmann & Reich, 1976; Boos-Nünning, 1985). Prominent machte auch der Linguist Liebe-Harkort (1981) auf die Situation der neu migrierten Kinder und Jugendlichen aufmerksam: Diese von der Bildungsverwaltung und schließlich auch im wissenschaftlichen Diskurs als ‚Seiteneinsteiger‘ bezeichneten Kinder und Jugendlichen im Schulalter seien, so die Beobachtung des Autors, vom Bildungsmisserfolg bedroht. Häufig wurden in dieser Zeit zu Beispielen ‚guter Praxis‘ publiziert, um so zum Beispiel auf die Bedeutung von Konzepten für die Beschulung von ‚Seiteneinsteigern‘ aufmerksam zu machen. Durch die konzeptionelle Arbeit sollte zum einen diesen Schüler:innen die Teilhabe am Unterricht ermöglicht werden und zum anderen sollte sich die Schule langfristig darauf einstellen, dass Migration und

„Seiteneinstieg“ kontinuierlich stattfinden (vgl. Kalb, 1987; siehe auch Bartnitzky, 1984).

In den 1990er Jahren suchten Menschen u.a. aus Kriegsgebieten des ehemaligen Jugoslawiens in Deutschland Schutz; die Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter mündeten als „Seiteneinsteiger“ in Schulen ein. Parallel dazu stieg die Zahl der wissenschaftlichen Studien. Exemplarisch sei hingewiesen auf die Studie von Hilgers und Krause (1995), die explizit darauf aufmerksam macht, dass neben pädagogischen Konzepten zur Beschulung von „Seiteneinsteigern“ auch Forschungsarbeiten notwendig seien, die den schulischen (Miss-)Erfolg dieser Schüler:innen untersuchen. Mit Hilfe des sozialökologischen Modells nach Bronfenbrenner untersuchten sie sowohl die (schul-)strukturellen Bedingungen als auch die individuellen Dispositionen von „Seiteneinsteigern“, die Auswirkungen auf den Schulerfolg haben können.

Insbesondere die Arbeiten von Radtke markieren eine Wende in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Migration und Bildung in den 1990er Jahren. Gemeinsam mit Bommes arbeitet er den Ansatz *der institutionellen Diskriminierung* in system- und organisationstheoretischer Perspektive aus (vgl. Bommes & Radtke, 1993). Damit bieten sie eine theoretisch fundierte Grundlage, um zu erklären, dass statistisch abbildbare Bildungsungleichheit von Schüler:innen mit Migrationshintergrund und „Seiteneinsteigern“ nicht ausschließlich oder vorrangig zurückzuführen sei auf deren spezifische Eigenschaften oder ein kulturelles Passungsproblem zwischen Schüler:innen und Schule, sondern vor allem auf systemimmanente Strukturen im Bildungssystem. In ersten Publikationen reflektieren Radtke (1996) und Diehm und Radtke (1999) die Beschulungssituation der 1970–1990er und resümieren, dass durch „Seiteneinsteiger“ die „eingeübten Praxen“ (Radtke, 1996, S. 51) sowohl auf der Schulverwaltungsebene als auch im Unterricht irritiert wurden. Der Umgang mit der Irritation waren Maßnahmen zur „Nachschulung“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 117) der Seiteneinsteiger in speziellen Vorbereitungsklassen, die dazu dienen sollten, die Seiteneinsteiger auf die „Mitgliedschaftsbedingungen“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 117) der Regelklassen vorzubereiten. Die Einrichtung dieser mit geringen Ressourcen ausgestatteten Klassen an Hauptschulen führte dazu, dass die „Seiteneinsteiger“ maximal einen niedrig qualifizierten Hauptschulabschluss erreichen konnten. Gomolla und Radtke (2003/2009) erarbeiten eine Theorie der institutionellen Diskriminierung im Kontext von Migration und Schule durch eine Fallstudie am Fall der Kommune Bielefeld. In dieser empirischen Studie zu ethnischer Diskriminierung im Bildungssystem arbeiten sie die strukturellen Mechanismen heraus, die dazu führen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund und „Seiteneinsteiger“ als eine spezifische Gruppe vom Schulsystem beobachtet, als Abweichung von der schulischen Normalitätserwartung kreiert werden und schließlich „weniger bekommen, als ihnen normativ zustünde“ (Gomolla & Radtke, 2003/2009, S. 47). Diese Distributionsaktivität sei deshalb von entscheidender Bedeutung, so die

Autor:innen, weil die Schule entgegen ihrem meritokratischen Selbstverständnis und entgegen ihrer gesellschaftlichen Funktion zur Herstellung von Chancengleichheit nicht (nur) nach Leistungen bewertet und Empfehlungsschreiben oder Abschlusszertifikate verteilt. So wird die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt nicht nur auf Grundlage von Leistung ermöglicht. Es zeigt sich vielmehr, wie sich in schulinternen Regeln, Programmen und alltäglichen Routinen in der Schule ein Wissen festigt, „das zur Begründung der Selektionsentscheidung benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert und darstellbar macht“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 21). An für Schüler:innen bildungsbiographisch zentralen Entscheidungsstellen, wie dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule, verdeutlichen die Autor:innen die Mechanismen institutioneller Diskriminierung. Eine zentrale Erkenntnis der Studie besteht darin, dass Entscheidungen auch von vorhandenen Opportunitäten in dem lokalen Bildungssystem abhängen; zu verweisen ist insbesondere auf die Verfügbarkeit von niedrigqualifizierenden Hauptschulen.

2.2 Überblicksstudien zur Beschulungssituation neu Migrierter

Mehrere Studien beschreiben seit 2015 verstärkt die Beschulungssituation neu Migrierter in Deutschland. Dazu zählt insbesondere die Studie von Massumi et al. (2015), die einen Überblick über die Beschulungssituation von neu Zugewanderten in den 16 Bundesländern mit Blick auf die Verteilung neu Zugewanderter auf die Bundesländer, rechtliche Regulierungen zum Zugang zu Bildung und die Organisation der Beschulung bietet und mit Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik und zum Teil für die schulische Praxis endet. Außerdem bieten die Autor:innen einen wichtigen Beitrag zur Begriffsdiskussion. So versuchen Massumi et al. der Schwierigkeit Rechnung zu tragen, eine heterogene Gruppe zu beschreiben. Sie weisen explizit darauf hin, dass es sich um eine konstruierte Gruppe handelt: „Gemeinsam ist den Kindern und Jugendlichen lediglich die Zuwanderung nach Deutschland im schulpflichtigen Alter, unabhängig von den Umständen, ihren Voraussetzungen oder bisherigen Erfahrungen“ (Massumi et al., 2015, S. 13). Sie schlagen vor, von „*neu zugewanderte[n] Kinder[n] und Jugendliche[n] ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule*“ (vgl. Massumi et al., 2015, S. 12, Herv.i. Org.) zu sprechen. Die Autor:innen analysieren Dokumente zu landesrechtlichen Regularien, führen eine Fragebogen-Abfrage bei den Kultusministerien durch und greifen auf statistische Daten der Landesschulstatistiken und auf das Ausländerzentralregister zurück, aufgrund dessen jedoch letztlich nur annähernd bestimmbar ist, wie viele zugewanderte Kinder und Jugendliche sich aktuell in den Bundesländern aufhalten und ob und wie sie beschult werden (vgl. Massumi

et al., 2015, S. 8–25). Eine belastbare Datenlage sei, so die Autor:innen, jedoch notwendig, um ein genaues Bild der Situation der neu Zugewanderten zu erhalten und z.B. die Schulbiographie der neu Zugewanderten nachverfolgen zu können sowie um länderspezifische Maßnahme zur Schulentwicklung anstoßen zu können, die die Beschulungssituation der neu Zugewanderten beachten bzw. verbessern (vgl. Massumi et al., 2015, S. 8; zu der Schwierigkeit, belastbare statistische Daten zu finden siehe auch Kemper, 2016).³ Von den Autor:innen wird eine Systematisierung der schulischen Organisationsformen in fünf Beschulungsmodellen vorgenommen. Die Einordnung erfolgt entlang zweier Dimensionen: 1. wie die Teilnahme am Regelunterricht gestaltet ist (vollständige–keine Teilhabe), und 2. nach der Art der Deutschsprachförderung (spezifische–allgemeine Sprachförderung). Diese Systematisierung begründen die Autor:innen damit, dass in allen Bundesländern die Beschulungsmaßnahmen das Ziel benennen, einen schnellen Übergang in die Regelbeschulung zu ermöglichen (vgl. Massumi et al., 2015, S. 43). Die Autor:innen betonen, dass die Systematisierung dem Überblick über die Bandbreite der Beschulungsformen diene, jedoch die Umsetzung in der Einzelschule abweichend vom Modell ausfallen könne. Zudem lässt die Systematisierung „an sich keine Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts oder der Sprachförderung zu, so dass auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse keine Wertung der Modelle oder eine seriöse Empfehlung für oder gegen ein bestimmtes Modell gegeben werden kann“ (Massumi et al., 2015, S. 61).

Otto, Migas, Austermann und Bos (2016) intendieren auf Grundlage von Online-Befragungen und standardisierten Interviews mit insgesamt 19 Lehrkräften, Schulleitungen und anderem pädagogischen Personal an acht Schulen, Einblicke in die schulische Praxis zu erhalten und somit eine Bestandsaufnahme der aktuellen Beschulungssituation neu zugewanderter Schüler:innen in NRW zu erstellen. Dies beziehen sie insbesondere auf Gymnasien, weil diese Schulen bisher wenig praktische Erfahrungen mit der Beschulung der genannten Zielgruppe hatten. Die Autor:innen können u.a. zeigen, wie fehlende rechtliche Regulierungen (z.B. fehlende verbindliche Curricula für Vorbereitungsklassen) für die Umsetzung von Unterricht als erschwerend gewertet werden und wie gleichzeitig Schulen den Möglichkeitsraum nutzen, Unterricht entsprechend der schulspezifischen Gegebenheiten und den Bedürfnissen der neu Zugewanderten zu gestalten. (vgl. Otto et al., 2016, S. 46–47)

Kemper (2016; siehe auch El-Mafaalani & Kemper, 2017; Kemper & Reinhardt, 2021) führt quantitativ-explorative Forschungen durch und wertet Daten aus der Schulstatistik und dem Ausländerzentralregister (AZR) mit dem Ziel aus, die Bildungsbeteiligung von Geflüchteten zu erfassen. Für das

3 In Bremen, eine von zwei fokussierten Kommunen in der Studie von Massumi et al., sei die Datenlage im bundesweiten Vergleich relativ gut, weil u.a. Zugänge und Abgänge von neu Zugewanderten kontinuierlich und nicht nur einmal pro Jahr erhoben werden (vgl. Massumi et al., 2015, S. 26; siehe auch Kapitel 6).

Bundesland NRW kann gezeigt werden, dass das Risiko einer Beschulung auf einer Förderschule in der Zeit von 2005–2015 sank und die Chance stieg, an einem Gymnasium beschult zu werden. Jedoch werden Geflüchtete im Vergleich zu deutschen Schüler:innen eher auf niedrigqualifizierenden Hauptschulen beschult; dies trifft auch auf Schüler:innen an Gesamtschulen zu, die vielfach im Bildungsgang Hauptschule beschult werden (vgl. El-Mafaalani & Kemper, 2017, S. 209–212; siehe auch Emmerich, Hormel & Jording, 2016). Auch kann für NRW berechnet werden, dass geflüchtete eher als nicht-geflüchtete Schüler:innen die allgemeinbildende Schule mit einem Hauptschulabschluss oder gar ohne Abschluss verlassen (vgl. Kemper & Reinhardt, 2021, S. 14).

Vogel und Stock (2018) arbeiten durch eine Sekundäranalyse aktueller Publikationen und die Analyse von bildungsrechtlichen Regularien eine Übersicht über die Beschulungssituation von Geflüchteten in den deutschen Bundesländern heraus. Sie zeigen u. a., dass der Zugang zur Schule in Abhängigkeit von den länderspezifischen Schulsystemen reguliert ist (vgl. Vogel & Stock, 2018, S. 9–11). Zudem können die Autorinnen zeigen, dass Kompetenzen und Lernbedürfnisse der geflüchteten Schüler:innen vor der Schulzuweisung durch Schulbehörden nicht regelhaft erhoben werden. Lehrkräfte seien nicht angemessen ausgebildet, um den Lernbedürfnissen mehrsprachiger Schüler:innen (im Fachunterricht) zu begegnen. Zudem kann wegen der aktuellen Strukturen der Lehrer:innenbildung der Bedarf an pädagogischem Personal nicht zeitnah gedeckt werden.

In einer quantitativen Evaluation von sogenannten Willkommensklassen in Berlin (WiKo-Studie) (vgl. Neumann, Haas, Müller & Maaz, 2020) werden durch Online-Befragungen die subjektiven Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften von insgesamt 268 allgemeinbildenden Schulen erhoben, von denen 120 Schulen für eine vertiefende, standardisierte Online-Befragung ausgewählt wurden. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die neu zugewanderten Schüler:innen in Willkommensklassen vorrangig Deutschunterricht erhalten und eine explizite Vorbereitung auf Inhalte, Methoden- oder Sozialformen des Regelunterrichts in den Willkommensklassen nicht stattfindet; dieser Umstand wird als Hindernis für den Lernerfolg der neu Zugewanderten eingeschätzt (vgl. Neumann et al., 2020, S. 135). Der Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen findet im Unterricht der Willkommensklassen nicht systematisch statt, und an vielen der untersuchten Schulen ist der Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch untersagt (vgl. Neumann et al., 2020, S. 87). Für den Übergang in die Regelklasse werden Deutschkenntnisse als notwendiges Kriterium benannt; verbindliche Vorgaben für eine Überprüfung der Deutschkenntnisse gibt es jedoch nach Angaben der Schulen nicht (vgl. Neumann et al., 2020, S. 156). Ein Großteil der neu zugewanderten Schüler:innen habe, so die Befragten, auch anderthalb Jahre nach dem Übergang in die Regelklasse Schwierigkeiten, die Anforderungen des Regelunterrichts zu erfüllen (vgl. Neumann et al., 2020, S. 129).

In der Längsschnittstudie „Refugees in the German Educational System – ReGES“ (vgl. Maurice & Will, 2021; Will, Homuth, Maurice & Roßbach, 2021)

wird die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit zu deren individuellen Bildungserfahrungen, Kompetenzen und Bildungsaspirationen sowie unter Berücksichtigung der familiären Situation und den institutionellen Bedingungen untersucht. Ziel der Studie ist es, die Bildungsbeteiligung der Geflüchteten und bestehende Hindernisse zu beschreiben. In der quantitativ angelegten Studie werden Interviews, standardisierte Befragungen und Sprachstanderhebungen mit geflüchteten jungen Menschen im Schulalter sowie Interviews mit Eltern und pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Die Autor:innen der Studie kommen u. a. zu dem Ergebnis (vgl. Maurice & Will, 2021, S. 10–12), dass neu Migrierte eher auf niedrigqualifizierenden Schulen und nicht altersentsprechend beschult werden. Die Beschulung an Haupt- und Realschulen ist auch auf das regionale Angebot zurückzuführen, da in einigen Bundesländern an diesen Schulformen verstärkt Vorbereitungsklassen eingerichtet werden. Der Besuch des Gymnasiums hängt vorrangig mit einem hohen Bildungsstand der Eltern zusammen. Eine zeitliche Verzögerung bis zum Schulabschluss aufgrund von Unterbrechung der Schulzeit und der Beschulung in niedrigen, dem Alter nicht entsprechenden Jahrgangsstufen könnte, so die Autor:innen, zur Anhäufung von Risiken führen.

2.3 Zugang zu Bildung aus rechtlicher Perspektive

Die Verbindung von aufenthaltsrechtlichem Status und dem Zugang zu Bildung steht im Fokus verschiedener Forschungsarbeiten (unter anderem Söhn, 2011; Eisenhuth, 2015; Funck, 2024). Sie bearbeiten die Frage, inwiefern rechtliche Strukturen Bildungsungleichheit (re-)produzieren, also inwiefern der Erfolg von migrierten Schüler:innen in einem direkten Zusammenhang mit deren aufenthaltsrechtlichen Status steht. Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass sie ungleichheitstheoretische Perspektiven einnehmen und Diskriminierung als eine Missachtung des Menschenrechtes auf Bildung im Sinne völkerrechtlicher Abkommen wie die UN-Kinderrechtskonvention (Art. 28) und dem im Grundgesetz der BRD kodierten Recht auf Gleichbehandlung unabhängig von Herkunft (Art. 3) fassen.

Funck, Karakaşoğlu und Vogel (2015) befassen sich im Rahmen einer teilstandardisierten Telefon-Befragung mit Schulsekretariaten und Schulleitungen von bundesweit 100 Grundschulen mit dem Recht auf einen Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen ohne gültige Aufenthaltspapiere. Sie können zeigen, dass der Schulbesuch aufgrund der Sorge um zu hohen bürokratischen Aufwand, wegen einer ablehnenden Haltung gegenüber diesen Kindern sowie aufgrund von fehlenden Kenntnissen der Gesetzeslage bei Entscheidungsträger:innen zum Teil verhindert wird.

In einer 2016 von UNICEF durchgeführten Mixed-Methods-Studie wird die spezifische Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher betrachtet, die in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland untergebracht sind (vgl. Lewek & Naber, 2017). Es wurden quantitative Online-Befragungen von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden in Unterkünften (n=447) sowie eine ergänzende qualitative Befragung von geflüchteten Familien, außerdem Expert:inneninterviews in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in zivilgesellschaftlichen Organisationen durchgeführt. Die Erkenntnisse zeigen, dass der Verbleib in Erstaufnahme- oder Gemeinschaftsunterkünften häufig die politisch angestrebte maximale Verweildauer von sechs Monaten übersteigt, insbesondere in urbanen Räumen mit geringen Möglichkeiten, privaten Wohnraum zu finden (vgl. Lewek & Naber, 2017, S. 26). Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften wird häufig kein zeitnaher Zugang zur allgemeinbildenden Schule gewährleistet. Dies ist, so die Autor:innen, zurückzuführen auf landesrechtlich unterschiedliche Regelungen, wonach eine Schulplatzzuweisung erst nach der Verteilung auf eine Kommune ermöglicht wird. Damit wird die Bildungsbiographie dieser Geflüchteten im Schulalter auch nach der Flucht für weitere Monate unterbrochen. In Unterkünften angebotene Lernangebote finden häufig nur in einem zeitlich sehr begrenzten Umfang statt. Damit seien vor allem ältere Jugendliche dem Risiko ausgesetzt, keinen Schulabschluss zu erreichen (vgl. Lewek & Naber, 2017, S. 40–43).

Korntheuer und Damm (2020) führen eine ‚comparative policy analysis‘ für den Zeitraum 2012–2018 in den Bundesländern Hamburg und Sachsen durch. Obwohl Deutschland durch internationales und nationales Recht dazu verpflichtet ist, allen Kindern und Jugendlichen im Schulalter den gleichen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, können die Autorinnen zeigen, dass es Unterschiede zwischen den Bundesländern beim Zugang zu Bildung für Geflüchtete und der Bildungsbeteiligung in Deutschland gibt. Ausschlaggebend seien u. a. der Beginn der Schulpflicht, unterschiedliche Altersbegrenzungen beim Zugang zu Bildungsgängen sowie ein starker Fokus auf berufliche Bildung an landesspezifischen Sekundarschulen.

Die genannten Studien zeigen, dass der Zugang zur allgemeinen Schulbildung durch flucht- und aufenthaltsrechtliche Fragen beeinträchtigt wird. Sobald allerdings der Zugang zur allgemeinen Schulbildung hergestellt ist, wird administrativ nicht mehr nach Aufenthaltsstatus oder Migrationsgrund (z. B. Fluchtmigration oder Migration innerhalb der EU) unterschieden (vgl. Otto et al., 2016, S. 5; Jording, 2022, S. 16). Eine Differenzierung nach aufenthaltsrechtlichem Status für die Untersuchung der Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration erscheint für diese Dissertationsstudie deshalb nicht vorrangig entscheidend. Ich schließe mit meiner Forschung vielmehr (chronologisch) an diese Studien an, wenn ich betrachte, wie sich die Beschulung neu migrierter Kinder und Jugendliche nach der Zuweisung zu einer Schule ausgestaltet.

2.4 Zum Zusammenhang separierter Beschulung und Bildungsungleichheit

Der Zusammenhang zwischen separierter Beschulung von neu Migrierten und deren Bildungserfolg bzw. dem Zusammenhang zwischen separierter Beschulung und Bildungsungleichheit wird durch verschiedene Studien in den Blick genommen.

In ihrer international vergleichenden Dissertationsstudie interessiert Cudak (2017), wie in der Metropolregion Rhein-Ruhr, Deutschland, und Leicester, Großbritannien, die Bildungsbeteiligung von neu Zugewanderten sozialräumlich gestaltet ist. Sie analysiert mithilfe einer ethnographischen Forschungsstrategie, wie „diskursiv, institutionell und alltagspraktisch [...] die Einwanderung aus Südosteuropa innerhalb der Schule und des Quartiers ‚besondert‘ wird“ (Cudak, 2017, S. 21). Dabei unterscheidet sie zwischen Migration als Normalfall insbesondere im Kontext der Entstehung von (Groß-)Städten (Hyperdiversität) und der Marginalisierung von (unerwünschter) Migration, die sich insbesondere in marginalisierten Stadtteilen spiegelt. Zentrale Ergebnisse ihrer Arbeit bestehen in der Kritik separierter Beschulung von neu Zugewanderten aus Südosteuropa in der Metropolregion Rhein-Ruhr: Indem sie herausarbeitet, dass die Bildungsqualität in diesen speziellen Klassen im Vergleich zu den Regelklassen derart niedrig sei, bezeichnet sie diese als „Verwehrklassen“ – von unliebsamen Migrantenkindern und -jugendlichen“ (Cudak, 2017, S. 505). Sie verortet separate Beschulung als eine, von ihr kritisch gelesene, Kontinuität eines ausländerpädagogischen Paradigmas (vgl. Cudak, 2017, S. 488). Als Lösung schlägt sie, insbesondere mit Verweis auf ein Recht auf Bildung für alle, die Einführung einer „inklusive[n] Bildungs- und Stadt-Kultur“ (Cudak, 2017, S. 507) vor, die sich u.a. in einer Serviceorientierung gegenüber neu Zugewanderten und durch den Abbau von Hürden zum Zugang zur Beschulung ausweisen müsse. Cudak belegt empirisch, wie die separate Beschulung von neu Migrierten in der Metropolregion Rhein-Ruhr von rassistischem ‚othering‘ im Sinne Halls geprägt ist und dass Bildungserfolg durch die mindere Qualität des Unterrichts minimiert wird.

Karakayal, zur Nieden, Gross et al. (2017; siehe auch Karakayal, zur Nieden, Kahveci et al., 2017) untersuchen mithilfe von Leitfadeninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften an 13 Berliner Grundschulen und mit Mitarbeiter:innen aus vier Koordinierungsstellen der Bezirksverwaltung die Auswirkung von separierten Vorbereitungsklassen im Jahr 2016. In diesem Kontext problematisieren die Autor:innen die separierte Beschulung von neu Zugewanderten und Geflüchteten und verstehen diese als diskriminierend. Die im „Krisenmodus“ (Karakayal, zur Nieden, Kahveci et al., 2017, S. 231) eingerichteten separaten Vorbereitungsklassen verorten die Autor:innen in Kontinuität der historischen Ausländerregelklassen, die sich seit den 1960er

Jahren in Berlin verstetigt haben und, wie bei Cudak (2017), als Ausdruck einer kritisch gelesenen Ausländerpädagogik zu verstehen sind. In ihrer Untersuchung identifizieren die Autor:innen mehrere Problemlagen für Willkommensklassen, z.B.: u.a. ein fehlendes Curriculum, unzureichend ausgebildete Lehrkräfte, Mangel an passenden Lehr-Lern-Materialien und ein unregelmäßiges Verfahren zum Übergang in die Regelklasse. Die Forscher:innen sprechen sich auf der Basis dieser Befunde gegen die separate Beschulung von neu Migrierten aus und argumentieren, dass auf die Bedarfe der neu Migrierten nur in integrativer Beschulung eingegangen werden kann (vgl. Karakayalı, zur Nieden, Gross et al., 2017, S. 25–27). In einer nachfolgenden Untersuchung im Schuljahr 2019/20 schließen Karakayalı und Heller (2022) an die Ergebnisse zu separierter Beschulung im Kontext neuer Migration an. Aufgrund der Kritik an separierter Beschulung würde nun in der schulischen Praxis auf die getrennte Beschulung verzichtet. In einer empirischen Untersuchung an vier Kölner und Berliner Schulen, die explizit eine nicht-separierte Beschulungsform aufweisen, zeigen die Autorinnen aus rassismuskritischer Perspektive mithilfe teilnehmender Beobachtungen und teilstandardisierter Interviews mit Lehrkräften, dass sich die Schulsituation der neu zugewanderten Schüler:innen in der nicht-separierten Beschulung verbessert habe, insbesondere weil die Schüler:innen inhaltlich und sozial an schulischen Prozessen beteiligt werden. Jedoch ist die professionelle Haltung von Lehrkräften eher an defizitären Perspektiven auf neu Zugewanderte ausgerichtet und weder die schulpolitischen Rahmenbedingungen noch die Lehrer:innenbildung auf eine Schule in der Migrationsgesellschaft ausgerichtet (vgl. Karakayalı & Heller, 2022, S. 306).

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018) führt im Schuljahr 2016/17 eine standardisierte Online-Befragung an 56 Schulen in fünf Bundesländern mit ‚Lehrkräften auf Zeit‘ (sogenannte ‚teach first fellows‘) mit dem Ziel durch, Einblicke in den Schulalltag jugendlicher Flüchtlinge zu erhalten. An den untersuchten Schulen werden vorrangig sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund beschult. Insgesamt zeigt sich im bundesweiten Vergleich, dass Flüchtlinge verstärkt an diesen als segregiert bezeichneten Schulen unterrichtet werden (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2018, S. 14–15). Die Leistungen von Flüchtlingen sind jedoch nicht schlechter als von Geflüchteten an nicht-segregierten Schulen. Die Segregation ist damit nicht unbedingt ein Hindernis für schulischen Erfolg, jedoch sind Lehrkräfte an solchen Schulen besonderen Belastungen ausgesetzt, wie sich in unzureichenden Absprachen im Kollegium und der unzureichenden Unterstützung von Flüchtlingen nach dem Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen zeigt (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2018, S. 28–29).

In der Dissertationsstudie von Heilmann (2021) steht die Forschungsfrage im Mittelpunkt, wie gesonderte Beschulungsmaßnahmen für ‚Seiteneinsteiger:innen‘

legitimiert werden. Sie führt eine theoretisch reflektierende Analyse schulrechtlicher Vorgaben durch und erhebt in einem urbanen Ballungsraum in NRW Expert:inneninterviews mit Akteur:innen der Schulaufsicht, Schulträgern, Kommunalen Integrationszentren und Schulen (Schulleitungen), die sie im Sinne des Neo-Institutionalismus miteinander verbunden sieht. Heilmann zeigt, wie institutionell verankertes Wissen zu ungleichen Bildungschancen für Seiteneinsteiger:innen führt, wenn zentrale Akteur:innen in der Schulverwaltung die Hauptschule (immer noch) für die passendere Schule für Seiteneinsteiger:innen erachten und diese in der Schulzuweisung häufiger wählen (Heilmann, 2021, S. 144–146). Heilmann arbeitet heraus, dass Seiteneinsteiger:innen im Gegensatz zu Schüler:innen mit anerkanntem Förderbedarf kein formales Recht auf gemeinsame Beschulung von Anfang an haben (vgl. Heilmann, 2021, S. 219). In den Interviews konnte die Autorin eine Haltung rekonstruieren, die Seiteneinsteiger:innen nicht als Adressat:innen von Inklusion und den damit verbundenen Werten einer an den allgemeinen Menschenrechten ausgerichteten Bildung versteht. Die Beschulung von Seiteneinsteiger:innen sei in kompensatorische Begründungszusammenhänge, im Sinne einer traditionellen Sonderpädagogik, eingebettet. (vgl. Heilmann, 2021, S. 224–225). Zudem zeigt sie, dass Seiteneinsteiger:innen aus Südosteuropa in besonderer Weise von rassistischem ‚othering‘ betroffen sind und zum Beispiel eher auf einen Schulplatz warten müssen als andere neu Zugewanderte (vgl. Heilmann, 2021, S. 215).

Ausgangspunkt der explorativen Studie von Rosen und tom Dieck (2022) ist der statistische Befund, dass neu Migrierte in NRW eher an Hauptschulen und in separierten Klassen beschult werden. Sie untersuchen im Sinne des methodologischen Ansatzes eines ‚doing differences‘ von West und Fenstermaker (1995), ob und welche Differenzpraktiken sich an einem Gymnasium in NRW mit einem integrativen Beschulungsmodell beobachten lassen. Sie können aus Beobachtungsprotokollen und ethnographischen Gesprächen mit Lehrkräften zeigen, wie Lehrkräfte neu angekommene Schüler:innen entlang von zugeschriebenen Traumata homogenisieren. Dies hat zum Effekt, so die Autor:innen, dass diesen Schüler:innen der Zugang zum Regelunterricht zum Teil aufgrund ihrer zugeschriebenen ‚Bedürfnislage‘ verwehrt bleibt. Rosen & tom Dieck (2022, S. 223) können darüber hinaus zeigen, dass die neu angekommenen Schüler:innen sich selbst als leistungsambitioniert positionieren, diese Leistungsaspirationen jedoch von zuständigen Lehrkräften nicht unterstützt werden. Die Autorinnen resümieren, dass Mechanismen der Exklusion sowohl neu angekommene Schüler:innen an niedrigqualifizierenden Schulen als auch an Gymnasien im Rahmen integrativer Beschulungsmodelle betreffen (vgl. Rosen & tom Dieck, 2022, S. 226).

Plöger (2022; siehe auch Plöger, 2023) untersucht in ihrer Dissertationsstudie, welche Chancen und Grenzen sich für die sprachliche Bildung neu Zugewanderter in Abhängigkeit zu einem integrativen Beschulungsmodell in

Verbindung mit einem inklusiven Selbstverständnis der Schule ergeben. Plöger erforscht, wie Spracherwerb von neu Migrierten gelingen kann und resümiert auf Grundlage einer ethnographischen Studie an einer Sekundarschule (Stadtteilschule) in Hamburg, dass ein normatives Bekenntnis der Lehrkräfte zu einer integrativen Beschulung zentrale Gelingensbedingung zu sein scheinen. Sie kommt zu dem Schluss, dass eine getrennte Beschulung in Vorbereitungsklassen nicht zu gleichberechtigter Teilhabe aller Schüler:innen führen kann (vgl. Plöger, 2022, S. 93).

2.5 Produktion von Bildungsungleichheit durch das Bildungssystem

Mehrere Forschungsarbeiten untersuchen, wie Prozesse im Bildungssystem sich auf die Bildungsverläufe von neu Migrierten auswirken können.

Jäger, Ott, Brand und Fereidooni (2021) können durch die Auswertung problemzentrierter Interviews mit Verwaltungsmitarbeitenden in Kommunalen Integrationszentren (KI) zeigen, wie durch die Zuweisung von neu Migrierten an Schulen für diese Bildungsbenachteiligung entsteht. Es wird deutlich, dass die Zuweisung wegen des mehrgliedrigen Schulsystems notwendig ist und so zu einer zentralen Entscheidungsstelle wird, weil ein Schulwechsel (insbesondere eine Aufschulung auf das Gymnasium) nach der Zuweisung durch das KI kaum zu realisieren sei (vgl. Jäger et al., 2021, S. 16). Die Schulzuweisung zeigt sich insgesamt als zentrale Entscheidungsstelle. Die Autor:innen können die Abhängigkeit der Bildungsverläufe der neu Migrierten von den Entscheidungen der einzelnen Verwaltungsmitarbeiter:innen herausarbeiten, die diese als herausfordernd beschreiben. Die Autor:innen weisen damit darauf hin, wie Bildungsungleichheit im Prozess der Schulzuweisung bereits an diesen frühen Stelle im Bildungssystem entstehen kann.

An die bereits erwähnte (siehe Kapitel 2.1), wegweisende Studie von Gomolla und Radtke (2003/2009) zu institutioneller Diskriminierung im Kontext von Migration schließen auch aktuell weitere Forschungsarbeiten an, die im Folgenden dargestellt werden.

Korntheuer (2016) untersucht in ihrer Dissertationsstudie die Bildungsteilhabe Geflüchteter im Fallvergleich der Städte München und Toronto. Dabei fokussiert die Autorin im Sinne eines weiten Bildungsbegriffs sowohl formale, schulische Bildung als auch den Zugang zu informeller Bildung. Korntheuer rekonstruiert durch Expert:inneninterviews mit Verwaltungsmitarbeitenden, NGO-Vertreter:innen, Sozialarbeitenden und Lehrkräften Strukturen der Bildungssysteme. Zudem erforscht sie mithilfe von Interviews mit Geflüchteten deren individuelle Bildungserfahrungen. Korntheuer kann herausarbeiten, wie sowohl bildungspolitische, asylrechtliche als auch

normativ-gesellschaftliche Perspektiven auf Migration, die sie zwischen Multikulturalismus in Kanada und assimilativen Ansätzen in Deutschland verortet, in ihrer Verschränkung Auswirkung auf die Bildungsbeteiligung Geflüchteter haben (vgl. Korntheuer, 2016, S. 370). Sie rekonstruiert, wie sich institutionelle Diskriminierung u. a. darin zeigt, dass Geflüchtete in München auf die niedrigqualifizierende Hauptschule überwiesen werden und dort auch dann verbleiben, wenn ihre Leistungen über den Anforderungen dieser Schulform liegen. Die Zuständigen in Bildungspolitik und Verwaltung begründen diesen Umstand dadurch, dass diese Schulform durch die Geflüchteten erhalten werden kann – denn die Anmeldezahlen von Nicht-Geflüchteten reichen für den Erhalt der Hauptschule nicht aus (vgl. Korntheuer, 2016, S. 271). Geflüchtete sind damit, so die Autorin, sowohl mit individuellen, (bildungs-)biographischen Anforderungen als auch mit strukturellen Hürden beim Zugang zu (höherqualifizierender) Bildung konfrontiert. Der Umgang mit den diskriminierenden Strukturen wird den Geflüchteten individuell überlassen (vgl. Korntheuer, 2016, S. 368).

Emmerich et al. (2016; Emmerich, Hormel & Jording, 2017) vergleichen vier Kommunen in NRW ebenfalls im Anschluss an eine systemtheoretische und organisationssoziologische Perspektive hinsichtlich der Mechanismen institutioneller Diskriminierung im Kontext neuer Migration. Sie rekonstruieren mithilfe der dokumentarischen Methode Interviews mit den für die Zuweisung an niveaudifferenzierte Sekundarschulen verantwortlichen kommunalen Verwaltungsmitarbeiter:innen und mit für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule verantwortlichen Schulleitungen. Es zeigt sich, dass Entscheidungen auf kommunaler Ebene insbesondere von deren Opportunitätsstrukturen abhängen. Die Zuweisung an die niedrigqualifizierende Hauptschule ist dabei insofern Teil der lokalen Opportunitätsstruktur, als es sich aufgrund der hier verstärkt vorhandenen Schulplätze um eine von der Schulverwaltung bevorzugte Schulform für neu Migrierte handelt (vgl. Emmerich et al., 2016, S. 117; siehe auch Emmerich, Hormel & Kemper, 2020, S. 143–146). Gleichzeitig kann in Kommunen, in denen keine Hauptschule verfügbar ist, eine Verschiebung der Selektionsfunktion der kommunalen Verwaltung an die lokalen Schulen nachgezeichnet werden: Die Zuweisung in eine Vorbereitungsklasse an eine höherqualifizierende Schule wird hier als lediglich vorübergehende Maßnahme entworfen, die nach Beendigung der Erstförderung von den Schulen nochmal überprüft und ggf. durch eine Abschulung korrigiert werden müsste. So werden Vorbereitungsklassen zu relevanten Orten der Selektion und neu Migrierten werden in den Vorbereitungsklassen weiterhin als potentielle Hauptschüler:innen adressiert, gleich an welcher Schulform sie beschult werden. (vgl. Emmerich et al., 2017, S. 217; Emmerich, Hormel, Jording & Massumi, 2020, S. 140)

In ihrer Dissertation arbeitet Massumi (2019) durch die Verknüpfung systemtheoretischer Perspektiven im Anschluss an Luhmann und Stichweh mit

handlungsorientierten Habitus-theorien im Anschluss an Bourdieu heraus, wie Jugendlichen „mit räumlich diskontinuierlichen Bildungsbiographien“ (Massumi, 2019, S. 21) unter systembedingten Inklusions- und Exklusionsbedingungen individuelle Handlungsstrategien entwickeln. Dazu analysiert sie zum einen bildungspolitische Dokumente in NRW und führt 21 bildungsbiographische Interviews mit Jugendlichen durch. Sie resümiert, dass die (fehlende) Beteiligung dieser Jugendlichen unabhängig von schulorganisatorischen Beschulungsmodellen ist. Dies verdeutlicht sie u. a. darin, dass in inkludierenden Settings Ausschluss stattfindet und gleichzeitig in Phasen der Exklusion die Jugendlichen durch Aktivierung ihrer Ressourcen und durch Widerständigkeit Zugang zu Bildung finden können (vgl. Massumi, 2019, S. 372).

Jording (2022) fokussiert, ebenfalls im Anschluss an system- und organisationstheoretische Perspektiven und Fragen der institutionellen Diskriminierung, wie und mit welchen Folgen neu migrierte Kinder und Jugendliche in den Organisationen des Erziehungssystems differenziert werden. Sie erforscht zwei Kommunen in NRW und rekonstruiert zum einen durch Interviews mit Mitarbeiter:innen in der Schulverwaltung, wie in Prozessen der Schulzuweisung Bildungsungleichheit hergestellt wird. Zum anderen zeigt Jording, vermittelt über die Analyse bildungspolitischer Dokumente sowie durch Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit Lehrkräften sowie Schulleitungen an sechs Grundschulen, wie in der Beschulungspraxis spezifische Selektionsorte entstehen, die das Risiko für Bildungsungleichheit erhöhen (vgl. Jording, 2022, S. 298). Sie resümiert, dass in Schulverwaltung und Bildungspraxis keine einheitlichen Entscheidungsmuster zu rekonstruieren sind, sondern Bildungsungleichheit kontingent ist. Die Produktion von Bildungsungleichheit durch das Bildungssystem ist somit „stets das Ergebnis eines Zusammenwirkens rechtlicher, politischer, ökonomischer und weiterer Kontexte [...], [sodass] also von einer Polykontextualität sozialer Ungleichheit im Erziehungssystem der Migrationsgesellschaft auszugehen ist“ (Jording, 2022, S. 386).

2.6 Schultheoretische Ansätze

Folgende Publikationen fundieren ihre Überlegungen zu neuer Migration und Schule schultheoretisch, untersuchen also Aufgaben, Funktionsweise und Zweck von Schule als gesellschaftlich bedeutsamer Institution, einschließlich ihrer schulkulturellen Ausprägungen und Schulentwicklungspotentiale.

Karakaşoğlu und Vogel (2020) erarbeiten eine schultheoretisch ausgerichtete Perspektive zur Erforschung von Transnationalisierungsprozessen der Schule in der Migrationsgesellschaft. Sie argumentieren, dass Kinder und Jugendliche im Schulalter nicht alle ihre jeweilige gesamte Bildungszeit im gleichen Nationalstaat absolvieren. Die Autorinnen nutzen den schultheoretischen Ansatz nach Fend

(2009), um die Frage, wie die Möglichkeiten, gesellschaftlich (un-)privilegierte Positionen einzunehmen, in einer Migrationsgesellschaft legitimiert werden. Die Schule sei insofern mit Macht ausgestattet, als sie legitimerweise leistungsbezogene Unterscheidungen zwischen Schüler:innen treffen und diese mit entsprechenden Zertifikaten ausstattet, die Zugang zu (weniger) privilegierten Positionen auf dem Arbeitsmarkt gewähren. Die Autorinnen können zeigen, dass sich für neu migrierte Schüler:innen durch bestimmte unhinterfragte Regeln und Strukturen, genannt „grammar of schooling“⁴, das Potential für Bildungsungleichheit erhöhen kann, wenn zum Beispiel nur spezifische mathematische Lösungswege akzeptiert und nur ausgewählte Fremdsprachenkenntnisse gefördert werden (vgl. Karakaşoğlu & Vogel, 2020, S. 19).

Stošić, Vieluf, Böse und Laschewski (2021) untersuchen in ihrer erkenntnistheoretisch an schulkulturellen Ansätzen orientierten und durch rassismuskritische und diskriminierungstheoretische Perspektiven erweiterten Studie, welche Ein- und Ausschlüsse sowie Positionierungsmöglichkeiten sich im Kontext des schulorganisatorischen Umgangs mit neu Zugewanderten insbesondere mit Bezug auf migrationsbezogene Mehrsprachigkeit an Einzelschulen zeigen. Schulen werden als Institutionen in ihrer soziohistorischen, nationalstaatlichen Verfasstheit und mit Blick auf migrationsbezogene Ungleichheitsverhältnisse empirisch untersucht. Die Autor:innen wählen dazu ein Mixed-Methods-Design und untersuchen zehn Schulen in vier Bundesländern. Die Auswertung der quantitativen, bei Schulleitungen und Lehrkräften durch Fragebögen erhobenen Perspektiven zeigt, dass schulübergreifend eine starke monolinguale Ausrichtung zu verzeichnen ist, sowohl in der Orientierung der pädagogischen Fachkräfte als auch in der schulorganisatorischen Umsetzung.

In ihrer an Fragen der Schulentwicklung ausgerichteten Dissertation untersucht Kleina (2022) bildungspolitische Strukturen und Maßnahmen sowie die Gestaltung inklusiver schulischer Praxis im Kontext neuer Migration in NRW. Dabei verknüpft sie schulpädagogische Perspektiven auf Inklusion und Schulentwicklung mit Ansätzen aus der Migrationspädagogik, um so das Veränderungspotential der Schule in den Blick zu nehmen (vgl. Kleina, 2022, S. 33–35). Neben einer Dokumentenanalyse bildungspolitischer Regelungen in NRW führt Kleina im Kern eine Interviewstudie mit Lehrkräften, Schulleitungen und Sozialpädagog:innen durch. Ihre Befunde zeigen die Auswirkungen der Strukturen des Schulsystems in NRW auf die konkrete Beschulung an Einzelschulen. Dabei wird deutlich, dass der Bildungserfolg neu zugewanderter

4 Dazu zählen, hier beziehen sich die Autor:innen auf Fend (2011), neben a) der Leistungsbeurteilung ausgerichtet an allgemeinen Standards und im sozialen Vergleich sowie b) dem Ausstellen von Abschlusszeugnissen als Eintrittsmöglichkeit in den Arbeitsmarkt, c) die Beschulung in altershomogenen Jahrgangsstufen, d) der Unterricht in Klassenräumen durch eine einzige Lehrperson und e) die Organisation des Lernens und Unterrichtens durch Fachunterricht.

Schüler:innen durch Abschlüssen auf niedrigqualifizierende Schulen, Rückstufungen und sonderpädagogische Überprüfungsverfahren bedroht sein kann (vgl. Kleina, 2022, S. 469–471).

2.7 Machtvolle Sprachverhältnisse zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit

Im Kontext der Forschung im Bereich von Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache ist beispielhaft⁵ die Arbeit von Fürstenau (2017) zu nennen, die herausarbeitet, dass Unterricht sich aufgrund der sprachlichen Heterogenität der (neu) migrierten Schüler:innen zu einem integrierten Fach- und Sprachunterricht entwickeln müsse und der (Regel-)Unterricht verstärkt mehrsprachig zu organisieren sei, u. a. damit die Lernenden ihr sprachliches Potential für ihren Bildungsweg gewinnbringend nutzen können (siehe auch Rüschenpöhler & Baginski, 2021; Schmiedebach & Wegner, 2019; Fürstenau & Niedrig, 2018; Benholz, Frank & Niederhaus, 2016; Ahrenholz & Maak, 2013). Aktuelle Publikationen nehmen zudem den Deutschspracherwerb neu Migrierter unter Bedingungen der COVID-19-Pandemie in den Blick (vgl. den Sammelband hrsg. von Gamper, Hövelbrinks & Schlauch, 2021). Die konkrete Curriculumsentwicklung fokussiert die Forschungsgruppe um Nicole Marx (vgl. Marx, Gill, Reichert & Rick, 2018; Gill, Marx, Reichert & Rick, 2019). Auch wenn sie nicht aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive argumentieren, sind ihre Forschungsergebnisse interessant, da sie explizit für Bremen ein Curriculum erarbeiten (siehe dazu genauer Kapitel 6.2.5).

Darüber hinaus gibt es Studien, die Monolingualität und Mehrsprachigkeit zusätzlich auch aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive betrachten, wie im Folgenden dargelegt wird.

In einer Studie zur Beschulung neu Migrierter an vier Grundschulen in Niedersachsen im Raum Göttingen untersucht Elle (2016) auf der Grundlage einer mehrmonatigen ethnographischen Feldforschung und einer Dokumentenanalyse zum einen die Einteilung von Kindern in Sprachlernklassen durch die Bildungsverwaltung und zum anderen den politisch-normativ festgelegten Zweck der Sprachlernklassen selbst, namentlich die Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe sowie Integration. Elle kann zeigen, dass die politisch-normativen Ziele des Bildungserfolgs und der Herstellung von Chancengleichheit in einem Spannungsverhältnis mit der pädagogischen Praxis stehen, denn viele Schüler:innen können zum Ende der Sprachlernklasse weder

5 In diesem Forschungsfeld sind zahlreiche Publikationen zu verzeichnen, die sich vorrangig mit didaktischen Fragen und Fragen zum Deutschspracherwerb befassen und somit im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert betrachtet werden.

fachlich-inhaltlich noch sprachlich mit den Schüler:innen der Regelklasse mithalten. Über die Sprachlernklassen hinausgehende Förderungen seien vom Land zwar vorgesehen, werden faktisch aber nicht umgesetzt. Elle reflektiert die Befunde aus der schulischen Praxis und der Bildungsverwaltung, dass die Anpassung der Schüler:innen an schulische Normalitäten, insbesondere über die deutsche Sprache konstruiert, im Vordergrund steht. „Dies entspricht der [...] Logik des Integrationsdispositivs, das auf politischer Ebene mit einem positiven Vokabular von ‚Chancengleichheit und Teilhabe‘ operiert, während in der Praxis Integration als Anpassungsforderung an eine vermeintliche Mehrheitsgesellschaft verstanden wird“ (Elle, 2016, S. 225; zu einer theoretischen Reflexion über neue Migration und Schule im Sinne eines Integrationsdispositivs siehe Shure, 2016).

Terhart und Dewitz (2018) untersuchen die Bildungsbeteiligung von „newly arrived migrant students“ mit einem Fokus auf miteinander verwobenen inkludierenden und exkludierenden Wirkungen von institutionellen Strukturen und schulischer Praxis. Dazu nutzen sie sowohl systemtheoretische Anschlüsse als auch Perspektiven von Foucault und Bourdieu, um Inklusion und Exklusion als miteinander verbundene Prozesse mit Wirkung auf Bildungsungleichheit zu verstehen. In einer empirischen Fallstudie führen die Autor:innen Expert:inneninterviews und teilnehmende Beobachtungen an zehn allgemeinbildenden Schulen in Köln durch, an denen ‚newly arrived migrant students‘ nach unterschiedlichen Beschulungsmodellen unterrichtet werden. Sie präsentieren ein empirisches Beispiel einer teilintegrativ organisierten Schule und zeigen, wie die Lehrkraft versucht, die Sprachkompetenzen der Schüler:innen in den Unterricht einzubeziehen, obgleich sie dem Nutzen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Unterricht unsicher gegenübersteht. Den Einbezug der Mehrsprachigkeit verstehen Terhart und Dewitz als symbolische Anerkennung der Sprachkenntnisse der ‚newly arrived migrant students‘ durch die Lehrkräfte. Mit Verweis auf Foucault arbeiten die Autor:innen heraus, dass durch die organisationale Struktur von separierten Vorbereitungsklassen mit dem Ziel des Deutschspracherwerbs und dem Ziel des Übergangs in die deutschsprachigen Regelklassen die ‚Muttersprachen‘ der neu Migrierten an den Rand gedrängt, also marginalisiert, werden, während die deutsche Sprache im Zentrum steht (vgl. Terhart & Dewitz, 2018, S. 298).

Panagiotopoulou, Rosen und Karduck (2018; siehe auch Panagiotopoulou & Rosen, 2018) zeigen auf Grundlage der Auswertung von statistischen Daten zu marginalisierten Stadtteilen in Köln, dass neu zugewanderte Schüler:innen verstärkt an Hauptschulen unterrichtet werden und fokussieren in einer explorativen, ethnographischen Feldforschung an einer Hauptschule den schulischen Alltag mit Blick auf die Inklusion neu Zugewanderter. Die Autor:innen exemplifizieren daran, dass neu migrierte Schüler:innen daran gehindert werden, ihre Familiensprachen im Unterricht einzusetzen und zudem dazu aufgefordert werden, ausschließlich Deutsch zu sprechen. Die Autor:innen bezeichnen dies als hegemoniale sprachliche Machtverhältnisse (vgl.

Panagiotopoulou, Rosen & Karduck, 2018, S. 127; siehe auch Panagiotopoulou, Rosen & Strzykala, 2018, S. 219; siehe zu Sprechverboten als vorherrschende Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit auch Plöger & Fürstenau, 2021). Panagiotopoulou, Rosen und Karduck (2018) schlussfolgern, dass „[d]urch das Ausschließen der Familiensprachen und weiterer (bisheriger Unterrichts-)Sprachen der neu zugewanderten Schüler:innen [...] diese auf den Übergang in die einsprachig organisierte Schule vorbereitet werden [sollen]“ (Panagiotopoulou, Rosen & Karduck, 2018, S. 129). Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen wird durch die Lehrkräfte implizit als Gefahr für das erfolgreiche Lernen der deutschen Sprache charakterisiert (vgl. Panagiotopoulou, Rosen & Strzykala, 2018, S. 223).

In seinem Dissertationsprojekt untersucht Füllekruss (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019; Füllekruss & Dirim, 2020) aus linguizismuskritischer Perspektive staatliche Maßnahmen der Deutschsprachförderung für neu Migrierte an allgemeinbildenden Schulen. Füllekruss analysiert die gesellschaftlichen, ungleichheitsrelevanten Ein- und Ausschlüsse in und durch Deutschfördermaßnahmen und fragt, wie und mit welchen Folgen Sprache als zugehörigkeitsrelevantes Differenzierungsmerkmal eingesetzt wird. In der Differenzierung in Regelschüler:innen und Deutschlernende sei, so Füllekruss und Dirim (2020, 24), das Risiko inhärent, dass diese als Othinging-Prozesse diskriminierend wirken.

In einem Lehr- und Forschungsprojekt untersuchen Panagiotopoulou und Knappik (2022) die schulische Praxis in Vorbereitungsklassen in NRW im Kontext mit Bildungs- und Sprachenpolitik in der deutschen Migrationsgesellschaft. Sie wählen die ‚institutional ethnography‘ nach Smith (2005) als Forschungsperspektive, um auf diese Weise Vorbereitungsklassen als Institution in ihrer gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedeutung und in ihrer historischen Kontinuität zu fassen. Auf Grundlage einer explorativen ethnographischen Studie an mehreren Schulen und Schulformen (Primar- und Sekundarstufen I und II) diskutieren die Autor:innen, dass die Vorbereitungsklasse nicht auf den Regelunterricht vorbereitet, sondern eher auf den Ausschluss aus dem Gymnasium abzielen scheint. Dies leiten sie aus empirischen Befunden ab, wie einem Verbot, im DaZ-Unterricht und in der Pause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. In linguizistischer Perspektive resümieren die Autor:innen mit Bezug auf Dirim, Knappik und Thoma (2018), wie neu zugewanderte Schüler:innen in der Schule in ihrer Kommunikation machtvoll eingeschränkt werden und wie, mit Bezug auf Niedrig (2015), Englischkenntnisse, die in ehemaligen Kolonialgebieten erworben wurden, keine institutionelle Anerkennung erfahren.

Vogel (2023) diskutiert Aufnahmemodelle für Kinder und Jugendliche, die ohne Deutschkenntnisse zugewandert sind. Dabei stellt sie zunächst fest, dass der Schulerfolg nicht nur von den individuellen Lernvoraussetzungen der neu Zugewanderten, sondern auch von der Umsetzung der Beschulung anhängt. Die

Autorin vergleicht in ihrem Beitrag die in Deutschland gängige Einteilung in Aufnahmemodelle nach Massumi et al. (2015; siehe auch Kapitel 2.2), welche vorrangig nach dem Zeitpunkt der Teilhabe am gemeinsamen Lernen mit Regelschüler:innen sortiert ist, mit US-amerikanischer Klassifizierung, die nach dem Grad der Nutzung der Erstsprachen zum Lernen von Fachinhalten differenziert. Vogel argumentiert, dass der Einbezug der Erstsprache der neu Zugewanderten bisher in den Beschulungsmodellen in Deutschland nicht systematisch mitgedacht werde. In den in Deutschland gängigen Beschulungsmodellen drückt sich eher aus, dass Deutschkenntnisse Voraussetzung für die Teilhabe am Fachunterricht sind. Es sei zu prüfen, so die Autorin, inwiefern Beschulungsmodelle nach US-amerikanischem Vorbild, die explizit die Erstsprachen der neu Migrierten beim Lernen in den Unterrichtsfächern einbeziehen, eher zum Schulerfolg beitragen als die in Deutschland bisher gängigen Modelle.

2.8 Zugehörigkeitsordnungen

Dieses Unterkapitel geht fokussiert auf Studien ein, die das von Mecheril (2003) ausgearbeitete Konzept von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft in Studien zu neuer Migration zu Grunde legen.

In dem partizipativ angelegten Forschungsprojekt stehen die Bildungsbiographien Geflüchteter im Zentrum des Interesses von Dausien, Thoma, Alpagu und Draxl (2020; siehe auch Alpagu, Dausien, Draxl & Thoma, 2019). Die rekonstruierten Bedeutungen aus den biographischen Erzählungen zeigen, wie Schule als Ort zur Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten, aber auch als Ort der Beschränkung wahrgenommen wird, sodass sich ein Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und Ausschluss auftut. Das Risiko für Bildungsungleichheit zeigt sich in eben diesem Spannungsfeld, das sich in dem Ort Schule materialisiert, sodass die Autor:innen vom „Zugehörigkeitsraum Schule“ sprechen. Es zeigt sich, wie die Bildungsbiographien der neu Migrierten durch diesen Raum nachhaltig strukturiert werden können.

In ihrer Dissertation argumentiert Khakpour (2023; siehe auch Khakpour, 2021), dass das Beherrschen der deutschen Sprache eine zentrale Normalitätserwartung in der Schule darstellt. Diese Normalitätserwartung der Schule liest sie als rückgebunden an nationalstaatlich verfasste, hegemoniale Strukturen. Auf Grundlage biographischer Interviews mit migrationsanderen Schüler:innen untersucht Khakpour, wie Unterricht als Interaktionsgeschehen gelesen werden kann, in dem Schüler:innen positioniert werden. Dieses Positionierungsgeschehen ist, so die Autorin, im Sinne der Hegemoniethorie Antonio Gramscis und in der Erweiterung durch Stuart Hall, als ein Ringen um gesellschaftliche Hegemonie zu verstehen. In der Analyse zeigt Khakpour, wie die

Schule als machtvoller Apparat mit spezifischen Regeln und Verfahrensweisen zu verstehen ist, der sich auf die konkreten Erfahrungen von migrationsanderen Schüler:innen auswirkt. Dabei zeigt Khakpour, dass ein zeitlicher Modus des Warten-Müssens ohne Garantie auf schulische Teilhabe und ein räumlicher Modus, der sich zwischen segregativen und gemeinsamen Beschulungsformen aufspannt, das Positionierungsgeschehen bestimmen. Das Deutsch-Können versteht Khakpour als, im Sinne von Mecheril (2003), natio-ethno-kulturell kodiertes Differenzwissen, das sich unter anderem in der Frage artikuliert, wer legitimerweise in der Schule anwesend bzw. zugehörig ist (vgl. Khakpour, 2023, S. 223).

Reinhardt (i. E.) untersucht in ihrer Dissertationsstudie auf Basis ethnographisch gewonnener Daten in Schulen mit Vorbereitungsklasse der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg, wie und mit welchen Konsequenzen ungleichheitsrelevante Differenzmarkierungen für neu zugewanderte Schüler:innen wirken. Die Vorbereitungsklasse versteht Reinhardt in einer übergangstheoretischen Erweiterung der auf dem symbolischen Interaktionismus basierenden Situationsanalyse nach Adele Clarke als *komplexe Übergangssituation*, in der verschiedene Elemente wie Akteur:innen, Materialitäten, Diskurse und institutionelle Vorgaben in ihrer Relationalität zu untersuchen sind. Reinhardt zeigt, wie neu zugewanderte Schüler:innen als Gäste adressiert werden (siehe auch Reinhardt, 2022) und so in der schulischen Differenzordnung einen prekären Mitgliedschaftsstatus erhalten. Die Überwindung dieser sozialen Positionierung ist, so ein zentraler Befund, für neu Zugewanderte nicht mit der formalen Inklusion in den Regelschulbetrieb abgeschlossen.

2.9 Forschungsdesiderat: Eine praxistheoretische Forschung über die Herstellung schulischer Differenzordnung im Kontext neuer Migration in Bremen

Die vorliegende Dissertationsstudie untersucht, wie sich die Bildungsungleichheit neu Migrierter an Bremer Sekundarschulen zeigt und wie in ihnen ein Bildungsungleichheitsrisiko rekonstruiert werden kann. Im hier vorgenommenen Überblick über die empirischen Studien zeigt sich die „Schlechterstellung“ (Dirim & Mecheril, 2010) der neu migrierten Kinder und Jugendlichen im Schulalter und die Komplexität der Erzeugung dieser Schlechterstellung. Empirische Forschungsarbeiten zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration nehmen ihren Beginn in den 1970er Jahren und werden mit Beginn der 1990er theoretisch immer weiter fundiert. Aktuelle Migrationsbewegungen seit dem ‚Sommer der Migration‘ 2015 führen zu einem Anstieg von entsprechenden

Studien, wie in Kapitel 2 gezeigt. Diese Dissertationsstudie nahm ihren Anfang 2016 und damit zu einer Zeit, als immer wieder darauf verwiesen wurde, es lägen nicht ausreichend aktuelle Befunde zur Beschulungssituation neu Migrierter vor. Diese Dissertationsstudie bearbeitet auch mit Blick auf die Vielzahl der Veröffentlichungen ein Forschungsdesiderat, wie im Folgenden ausgeführt wird.

In mehreren Studien wird die Bedeutung von Lokalität für die Bildungsbeteiligung von neu Migrierten betont, also eines spezifischen Gefüges der Beschulungssituation ‚vor Ort‘ (u.a. Massumi et al., 2015; Cudak, 2017; Heilmann, 2021). Aus mehreren Gründen stehen die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration in Bremen im Fokus dieser Dissertationsstudie. Erstens war nach Berechnungen des AZR der Anteil neu migrierter Kinder und Jugendlichen im Schulalter im Jahr 2014 deutschlandweit in Bremen prozentual am höchsten (vgl. Massumi et al., 2015, S. 21). Es war ein Anstieg von 842 im Jahr 2014 auf 2200 junger Menschen im Jahr 2015 zu verzeichnen (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 16.12.2016 von Kehlenbeck, 2016, S. 1). Damit kann angenommen werden, dass Deutschland im Allgemeinen und Bremen im Besonderen aufgefordert war, die Beschulung einer hohen Zahl von neu Migrierten zu ermöglichen. Zweitens sehe ich mich als Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin (2015–2021) der Universität Bremen verpflichtet, die Beschulungssituation im Kontext neuer Migration in Bremen wissenschaftlich zu begleiten, also Risiken für Bildungsungleichheit zu erkennen und „normative Orientierungen und politische Setzungen zu analysieren“ (Khakpour & Dirim, 2022, S. 327; siehe auch Hummrich, 2017, S. 480). Dies soll sowohl durch diese Dissertationsstudie als auch durch meine Lehrtätigkeit als Dozentin in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen versucht werden. Drittens wurde in Bremen die Bildungsbeteiligung neu Migrierter bisher noch nicht systematisch und mit einem theoretisierenden Anspruch untersucht. Es existieren primär Überblicksstudien (vgl. Vogel & Stock, 2018), politische Expertisen (vgl. Karakaşoğlu, 2011; siehe auch Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a; siehe Kapitel 6.2.2) sowie ältere Forschungsarbeiten (vgl. Bolte, 1977; siehe auch Kapitel 6.2.1). Aktuelle, theoretisierende Studien entstehen zurzeit (vgl. Funck, 2024), fokussieren aber ebenso wie die zuvor genannten Forschungsarbeiten zu Bremen nicht die Bildungsbeteiligung neu Migrierter im *schulischen Alltag*.

Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass die formale Zuweisung neu Migrierter zu einer Schule bzw. Beschulungsmaßnahme noch keine Rückschlüsse darauf zulässt, wie sich die *tatsächliche* Teilhabe neu Migrierter in der alltäglichen, schulischen Praxis ausgestaltet (vgl. Massumi, 2019). Die *situativen, alltäglichen, schulischen Routinen* waren bisher kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen, wie zum Teil explizit als Desiderat herausgestellt wird (u.a. Otto et al., 2016, S. 4). Einige Studien untersuchen den schulischen Alltag, indem durch Interviews schulische Praxen in der erkenntnistheoretischen Annahme rekonstruiert werden,

dass über rekonstruktive Verfahren implizites Wissen herausgearbeitet werden kann und so auch Rückschlüsse auf die schulische Praxis möglich sind (u.a. Jording, 2022; Kleina, 2022; siehe auch Gomolla & Radtke, 2003/2009). Dabei sollen nicht die methodologischen Begründungen dieser Verfahren in Frage gestellt, sondern es soll eher kritisch markiert werden, dass die ausschließliche Rekonstruktion aus Interviews nur einen begrenzten Erkenntnisgewinn zum schulischen Alltag ermöglichen kann.

Andere Studien (u. a. Panagiotopoulou, Rosen & Karduck, 2018) untersuchen den schulischen Alltag mithilfe teilnehmender Beobachtung, bieten aber aufgrund der explorativen Anlage der Studien vor allem Hinweise darauf, dass in schulischer Praxis Bildungsungleichheit (re-)produziert wird und weitere Forschung notwendig ist. Andere ethnographisch fundierte Studien (vgl. Elle, 2016) untersuchen die Bildungsbeteiligung neu Migrierter an Grundschulen und bieten deshalb keine Erkenntnisse in Perspektive auf den Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I. Besonders anschlussfähig an diese Arbeit ist die zeitgleich entstandene Dissertationsstudie von Reinhardt (i.E.), die Vorbereitungsklassen im Sekundarbereich in Baden-Württemberg durch teilnehmende Beobachtung in Verbindung mit bildungspolitischen Regelungen situationsanalytisch untersucht.

Bisher wurde im Kontext neuer Migration und Schule noch nicht in praxistheoretischer Perspektive geforscht. Ich werde argumentieren, dass durch diese sozialtheoretische Grundlegung in Verbindung mit einem ethnographischen Forschungsstil die Bildungsbeteiligung neu Migrierter besonders erkenntnisreich ist. Es wird in praxistheoretischer Perspektive angenommen, dass sich Differenzordnungen vor dem Hintergrund eines spezifisch historischen und lokalen Kontexts bilden (vgl. Reckwitz, 2008, S. 17; Budde & Bittner, 2018b, S. 227). Eine praxistheoretische Perspektive auf Differenzkonstruktionen in der Schule wird in den letzten Jahren als eine wichtige Forschungsperspektive in den Erziehungswissenschaften diskutiert, u. a. zur Reproduktion von Differenzen durch die Anrufung von Schüler:innen durch Lehrkräfte in einem inklusiven Schulsetting (vgl. Fritzsche, 2014), zur Produktion von Differenz an der Schnittstelle von Unterricht und Familie (vgl. Budde & Geßner, 2017), zur migrationsbezogenen Differenzierung im Kontext von Sprachstandstestungen in elementarpädagogischen Einrichtungen (vgl. Machold & Diehm, 2017), zur Reproduktion ethnisch kodierter Bildungsungleichheit in Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit (vgl. Machold & Wienand, 2018) und zur Herstellung von Differenz und Ungleichheit im inklusiven Unterricht (vgl. Merl, 2019). An diese Studien, die eine explizit praxistheoretische Perspektive auf die Herstellung von Differenz zu etablieren streben, schließt diese Dissertationsstudie an.

Die Stärke einer praxistheoretisch fundierten (siehe Kapitel 3) und an einer ethnographischen Forschungsstrategie (siehe Kapitel 5) ausgerichteten Arbeit wird darin gesehen, als Forscherin *in situ* an für die neu Migrierten relevanten Entscheidungen dabei zu sein, an alltäglichen Abläufen teilnehmen zu können,

die Involviertheit der verschiedenen Akteur:innen zu beobachten und auf diese Weise Einblicke in schulische Praxis zu erhalten, die durch andere methodisch-methodologische Grundlegungen nicht erlangt werden könnten. Dabei ist die Annahme leitend, dass durch die hier kurz skizzierte Form der Feldforschung ein Zugang zu schulischen Praktiken möglich ist, die – metaphorisch und wörtlich gesprochen – hinter verschlossenen Türen stattfinden. In schulischen Praktiken wird, wie zu zeigen sein wird, die Teilhabe an schulischer Bildung bzw. der schulischen Leistungsordnung (siehe Kapitel 4.2.1) im alltäglichen Tun prozessiert. Die praxistheoretische Perspektive (siehe Kapitel 3) ermöglicht es zudem in besonderer Weise, die Komplexität des Sozialen, also die Verwobenheit von Praktiken an einer Schule mit strukturierenden Elementen wie Normen und Gesetzen in ihrer raumzeitlichen Ausdehnung zu untersuchen.

Ich werde in dieser Dissertationsstudie deshalb die Bildungsbeteiligung neu migrierter Schüler:innen in Bremen zu einer Zeit erhöhter Migration im Zeitraum von Januar 2017 bis Mai 2018 untersuchen. Ich werde die Beschulung neu Migrierter im Sekundarbereich I fokussieren, weil Schüler:innen zum Ende dieser Schulform den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss ablegen und somit schulische Praktiken auf dieses Ziel als ein zentrales Element der schulischen Leistungsordnung hin orientiert sind.⁶ Mit Blick auf ein *Bildungsungleichheitsrisiko für neu migrierte Schüler:innen* in Bremen soll untersucht werden, wie neu Migrierte in Praktiken des täglichen Unterrichts- und Schulgeschehen involviert werden und wie diese Praktiken durch *übersituativ relevante* Regeln, Normen und Ziele strukturiert sind. Auf diese Weise beabsichtige ich die Herstellung einer schulischen Differenzordnung im Kontext neuer Migration herauszuarbeiten.

6 Grundschohlen werden u. a. wegen des Übergangs in einen differenzierten Sekundarschulbereich erforscht (etwa Gomolla & Radtke, 2003/2009; Jording, 2022). In Bremen kann angenommen werden, dass der Übergang von etwas geringerer Bedeutung ist als in anderen Bundesländern, weil im zweigliedrigen Schulsystem zumindest die theoretische Möglichkeit besteht, sämtliche Abschlüsse an jeder Sekundarschulform abzulegen (siehe auch Kapitel 6.1).

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

3 Sozialtheoretische Grundlegung durch Theorien sozialer Praktiken

Unter Sozialtheorien versteht Lindemann „grundlegende Theorien über die Beschaffenheit des Gegenstandes“ (Lindemann, 2008, S. 109). Eine Auseinandersetzung damit, was und wie ich als Forscherin den Forschungsgegenstand fasse, welches „Sehinstrument“, wie Lindemann (2008, S. 114) Sozialtheorien auch nennt, ich also anlege, soll in diesem Kapitel elaboriert werden.

Zunächst kann herausgestellt werden, dass es nicht *die eine* Praxistheorie gibt, es kann vielmehr von Theorien sozialer Praktiken gesprochen werden (zur Übersicht siehe Schäfer, 2016a, S. 11; Schatzki, 2018, S. 154). Zu den ersten Vertreter:innen praxistheoretischer Perspektiven gehören insbesondere Pierre Bourdieu (1977) und Anthony Giddens (1979). Zur sogenannten zweiten Generation zählen u.a. der Kulturosoziologe Andreas Reckwitz (2002), der Philosoph Theodore R. Schatzki (2002), der Sportsoziologe Thomas Alkemeyer (etwa Alkemeyer, Brümmer, Kodalle & Pille, 2009), die Soziologin Elizabeth Shove (siehe insbesondere Shove, Pantzar & Watson, 2012), der Kulturosoziologe Hilmar Schäfer (2016c) und der Soziologe Stefan Hirschauer (2017). In den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften beschäftigen sich mit Fragen der Bildung und Erziehung aus praxistheoretischer Perspektive u. a. Jürgen Budde (2015c), Claudia Machold (etwa Machold & Wienand, 2018), Martin Bittner (2020) und Kerstin Rabenstein (2021).

Einigkeit besteht in der Vielzahl der Ansätze darin, dass Praktiken die Grundelemente des Sozialen sind. Deshalb werden Praktiken auch als kleinste Einheit des Sozialen bezeichnet (siehe z. B. Schäfer, 2013, S. 7). Laut Reckwitz (2003, S. 289–290) ist den unterschiedlichen Ansätzen in den Theorien Sozialer Praktiken die Bedeutung von Materialität, (implizitem) Wissen und Routinen gemeinsam. Diese zentralen Begriffe sollen im Folgenden elaboriert (Kapitel 3.1–3.6) und zentrale Erkenntnisse auf diese Dissertationsstudie im Kontext von neuer Migration und Bildung bezogen werden (Kapitel 3.7).

3.1 Soziale Praxis und soziale Praktik als zwei Bedeutungsebenen

Es kann in praxistheoretischer Sichtweise grundlegend zwischen zwei Bedeutungsebenen unterschieden werden, zwischen sozialer Praxis (1) und sozialer Praktik (2).

(1) Unter *sozialer Praxis* (vgl. Reckwitz, 2002, S. 249) bzw. „practices as performances“ (Shove et al., 2012, S. 7) wird ein gegenwärtiger Vollzug von sichtbaren Aktivitäten wie das Schreiben oder unsichtbare Aktivitäten wie das Nachdenken durch Akteur:innen verstanden. Schatzki (1996) fasst diese Aktivitäten als „doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89) zusammen; die körperlichen Fähigkeiten sind ebenso Teil von ‚doings and sayings‘ wie auch (implizites) Wissen (siehe dazu genauer Kapitel 3.2 und 3.3). Soziale Praxis zeigt sich in ihrer je spezifische Ausgestaltung oder, mit Alkemeyer und Buschmann (2016, S. 119) gesprochen, als „besondere Gegenwart“: Soziale Praxis kann beobachtet oder erlebt werden und ist in dem Sinne einmalig, jedoch kann sie zugleich Ausdruck von etwas Allgemeineren, einer sozialen Praktik, sein.

(2) Als *soziale Praktik* (vgl. Reckwitz, 2002, S. 249) bzw. „practices as entities“ (Shove et al., 2012, S. 7) werden verbundene Aktivitäten verstanden, und somit wird soziale Praktik als analytische Einheit (‚entity‘) konzipiert. Der Begriff Praktik beschreibt „ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz, 2003, S. 289). Der Blick richtet sich also nicht mehr auf die konkrete Gegenwart, sondern fasst Aktivitäten analytisch zusammen, die wiederholend vorkommen (siehe Kapitel 3.5). In der Definition von Schatzki handelt es sich bei sozialen Praktiken um „a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89). Schatzki verdeutlicht also, dass Praktiken zeitlich und räumlich verstreut vorkommen (siehe dazu auch Kapitel 3.5) und aus mehreren bzw. mehreren einzelnen Aktivitäten bestehen können. Diese Aktivitäten sind in bestimmter Weise, in einem organisierten Zusammenschluss, miteinander verbunden (siehe dazu genauer Kapitel 3.6).

Die Unterscheidung der beiden Bedeutungsebenen *soziale Praxis* und *soziale Praktik* ist für die Analyse von sozialen Praktiken relevant, jedoch ist eine strikte Trennung der Ebenen durch ihre enge Verwobenheit schwierig. So heben sowohl Schatzki (1996, S. 90) als auch Shove et al. (2012, S. 7) hervor, dass soziale Praktiken immer der sozialen Praxis, also der Aufführung, bedürfen, um als organisierter Nexus interpretiert werden zu können. Nur durch die „performance“ (Shove et al., 2012, S. 7) können die verbundenen Elemente der

Praktik aufrechterhalten und aktualisiert werden. Zusammengefasst heißt dies in den Worten von Wanka (2020):

„Um eine Praktik ausführen zu können, muss ich mir – kognitiv oder körperlich – ‚vorstellen‘ können, wie diese Praktik aussieht; ich greife also auf die (normative, diskursive) Entität der Praktik zurück. Gleichzeitig ist die Praktik in ihrer Performanz prekär – sie kann sich also bei jeder Ausführung verändern und von der Entität als ‚Idealtypus‘ der Praktik abweichen.“ (Wanka, 2020, S. 193)

Als Beispiel im schulischen Kontext kann auf den Unterricht verwiesen werden: Auf Unterrichtspraktiken – als organisierte Einheit von ‚doing and sayings‘ – kann ich mich sprachlich beziehen oder diese analytisch bearbeiten, auch wenn gerade in diesem Moment kein Unterricht stattfindet. Unterricht als Praxis, als „besondere Gegenwart“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 119), ist in der konkreten Aufführung einmalig, verweist aber nicht auf etwas grundlegend anderes als Unterrichtspraktiken.

Ob beobachtete Aktivitäten Teil eines organisierten Nexus sind, hängt von dem Erkenntnisinteresse ab⁷; somit ist Praktik ein theoretischer Begriff, der auf eine vorausgegangene Interpretation bzw. Analyse verweist (etwa Budde, Rißler, Blasse & Geßner, 2023, S. 231).

3.2 Materialitäten

Kalthoff (2012) zeigt in Bezug auf den Unterricht die Bedeutsamkeit von Materialitäten für soziale Praktiken:

„Erst wenn ein Lehrer mit der Kreide Formeln an die Tafel schreibt, wird aus Schiefer und Kreide ein Tafelbild. Erst durch die sprachliche Rahmung einer Lehrerin und den entsprechenden Gebrauch kann aus einem fallengelassenen Kugelschreiber ein Darstellungsobjekt werden, das den freien Fall demonstriert.“ (Kalthoff, 2012, S. 50)

Anhand dieses Beispiels wird erstens deutlich, dass nur durch den Gebrauch von Artefakten diese zu bedeutungsvollen Wissensobjekten werden und so soziale Praktiken in der Schule ermöglichen. Artefakte legen einen bestimmten Umgang mit ihnen nahe. Die Bedeutsamkeit von Materialitäten kann im Inanghalten oder Inangsetzen sozialer Praxis verortet werden (siehe dazu auch Kalthoff & Kelle, 2000, S. 696). Wie Schäfer (2016a, S. 13–14) erläutert, kann es sich bei Materialitäten um Artefakte, Technologien, Räume, (digitalen) Medien u. v. m.

7 Dies kann in Bezug auf das Atmen erläutert werden: Während Atmen in dieser Dissertationsstudie als unbewusster, über Nervenimpulse gesteuerter Reflex verstanden und nicht als Praktik konzipiert wird, zeigen andere Forschungsarbeiten, dass im Kontext von Meditation das Atmen durchaus als Praktik verstanden und praxistheoretisch erforscht werden kann (vgl. die Dissertation von Antony, 2023). An dieser Stelle danke ich Sophie Burkard für ihre klugen Ideen zur Frage danach, ob das Atmen (nicht doch manchmal) eine Praktik sei.

handeln. Materialitäten können durch ihre materielle Struktur über den Moment der Aufführung einer sozialen Praxis hinausweisen. So kann ein Formular nicht nur seinen Gebrauch und die soziale Praxis in dem einen Moment strukturieren. Es können wiederkehrende Praktiken und sich anschließende Praktiken erzeugt werden. (vgl. Röhl, 2016, S. 333) In der empirischen Analyse von Materialitäten wird die analytische Aufmerksamkeit sowohl auf die diskursive Praxis als auch auf den kompetenten Umgang mit Artefakten gelenkt (vgl. Schäfer, 2016a, S. 13).

Materialität drückt sich, zweitens, durch den Körper aus. Dieser wird wie die oben genannten gegenständlichen Materialitäten (Artefakte etc.) ebenfalls als Materialität verstanden und ist ebenfalls für den Vollzug und den Fortbestand von Praktiken unabdingbar. Zum engeren Zusammenhang von Aktivitäten, Artefakten und Körpern formuliert Hillebrandt (2015b):

„Dinge sind dabei streng genommen nur relevant und existent, wenn sie körperlich wahrgenommen werden, wenn sie also von menschlichen Körpern erfahren werden, so dass sie Gegenstände der Artikulation, also einer praktischen Vollzugswirklichkeit sind. Insofern sind eben alle Dinge materielle Artefakte, sie sind ohne menschliche Aktivitäten eigentlich nicht vorstellbar.“ (Hillebrandt, 2015b, S. 28)

Mit Blick auf das von Kalthoff aufgegriffene Beispiel wird augenfällig, dass Kreide und Tafel erst durch den Gebrauch eines Körpers ein Tafelbild erstellen. Die Aktivität des didaktischen Vermittelns von Wissensinhalten wird in Verbindung mit spezifischen Materialitäten und Körpern als Praktiken-Arrangement-Verbindung erkennbar.

In der Beobachtung sozialer Praxis kann zwischen Materialitäten und Aktivitäten differenziert werden, jedoch sind diese tatsächlich untrennbar miteinander verwoben, wie das Beispiel von Kalthoff zeigt. Mit Reckwitz (2003, S. 291) gesprochen setzt soziale Praxis „regelmäßig auch ganz bestimmte Artefakte [voraus], die vorhanden sein müssen, damit eine Praktik entstehen konnte und damit sie vollzogen und reproduziert werden kann“. Nach Schatzki (2016) können Materialitäten Entitäten formen, diese sich also in einer spezifischen Weise aufeinander beziehen und zueinander angeordnet sein. Diese Anordnungen der Entitäten werden *materielle Arrangements* genannt. Nach Reißler (2015, S. 217) ist „[e]in Beispiel für ein solches Arrangement [...] die Anordnung von Lehrer/innen, Schüler/innen, Tischen und allen anderen Einheiten die in ihrer Ordnung ein Klassenzimmer bilden“.

Praktiken können materielle Arrangements hervorbringen, aufrechterhalten oder verändern. Sowohl materielle Arrangements als auch einzelne Materialitäten ermöglichen und präfigurieren soziale Praktiken. Das Soziale formt sich nach Schatzki (2016) aus einer wechselseitigen Verknüpfung von sozialen Praktiken und materiellen Arrangements. Diese Verknüpfungen in Praktiken-Arrangements bezeichnet er als *Bündel* (vgl. Schatzki, 2016, S. 33). Das Soziale stellt sich also als eine Verflechtung von Praktiken in Praktiken-Arrangement-Verbindungen dar (siehe auch Kapitel 3.6).

3.3 Implizites und explizites Wissen

Wissen wird in und durch Praktiken hervorgebracht; es ist Bestandteil und Ergebnis von Praktiken zugleich. Damit wird ein Wissensbegriff aufgerufen, der sich von einer mentalistischen Perspektive abgrenzt und nicht den Geist oder den Verstand als Entstehungsort von Wissen beschreibt. Der praxistheoretische Wissensbegriff grenzt sich damit von solchen Theorien ab, die Wissen als rationale oder zweckrationale Entscheidung von Individuen konzipieren und das Soziale damit als Teil individuellen Handelns verstehen (vgl. Reckwitz, 2003, S. 287). Wissen ist also keine individuelle Eigenschaft von den an Praktiken teilnehmenden Subjekten, kein explizierbares Wissen im Sinne eines ‚knowing that‘. In der Terminologie von Ryle (1949) beschreibt Reckwitz (2003) Wissen als von ‚know-how‘ abhängig, als ein praktisches Wissen und als „Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (Reckwitz, 2003, S. 289). Wissen ist im praxistheoretischen Sinne ein inkorporiertes, also ein in den Körper der Teilnehmenden eingeschriebenes Wissen, das sich in den regelhaften, d. h. routinisierten Praktiken selbst zeigt (vgl. Reckwitz, 2003, S. 289). Mit Verweis auf Polanyi (1985) betont Reckwitz (2003, S. 292), dass in Praktiken vorrangig ein ‚tacit knowledge‘ eingeschrieben ist, häufig übersetzt als schweigsames (etwa Hirschauer, 2001; Kraus, Budde, Hietzge & Wulf, 2017) bzw. *implizites Wissen*.

Budde und Eckermann (2021, S. 31–32; siehe dazu auch ausführlich Budde & Bittner, 2018a) merken kritisch an, dass in praxistheoretischen Ansätzen das Implizite überbetont und dadurch jegliche Intentionalität und Rationalität von Praktiken negiert werde. Sie argumentieren, dass sowohl implizites als auch explizites Wissen in Praktiken eingeschrieben ist, deren Verhältnis jedoch aufgrund der engen Verwobenheit nicht leicht zu bestimmen ist. In Bezug auf pädagogische Praktiken arbeiten sie heraus, dass Erziehung intentional sein kann und damit auf explizierbares Wissen Bezug nimmt, auch wenn gleichzeitig weiterhin von der Kontingenz sozialer Praxis ausgegangen werden muss oder, anders gesagt, das Ergebnis von Erziehung nicht immer das intendierte ist. Es ist wahrscheinlich, dass Lehrkräfte in der Lage sind, ihre Intentionen, Zwecke und Ziele zu verbalisieren (‚knowing that‘). Dazu Budde und Eckermann (2021):

„Praxistheoretisch konstituiert sich Intentionalität praxisinhärent, d. h. ihre Intentionalität und Sinnhaftigkeit erlangen die Praktiken als Bestandteil einer Praxis: Das Schlagen auf einen Tisch wird in diesem Sinne erst in einer bestimmten (z. B. erzieherischen) Praxis, die dieses erforderlich macht (z. B. lautstark durcheinanderredende Kinder) und dieser Tätigkeit einen Sinn verleiht (z. B. Regulierung der Lautstärke), zu einer intentionalen Handlung. Die Intentionalität pädagogischer Praktiken kann allerdings unterschiedliche Ausprägungs- und Explikationsgrade aufweisen, sodass bei einigen Aktivitäten die Intentionalität weitgehend implizit bleibt (z. B. bei spontanen Aktionen unter Peers im Unterricht) und bei anderen stärker offenkundig (z. B. Klausurschreiben) ist [...].“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 32)

Weiterhin führen Budde und Bittner aus, dass das Spezifische an sozialen Praktiken im pädagogischen Kontext das Explizieren ist und sich in Aktivitäten wie Reflektieren, Benennen, Aufzeigen, Erläutern usw. ausdrückt. Absichtsvolles, geplantes Handeln beschreibt eine Grundlage pädagogischen Handelns (vgl. Budde & Bittner, 2018a, S. 45) als Teil einer Ziel-Affekt-Struktur von Praktiken (siehe genauer Kapitel 3.6).

3.4 Subjektverständnis

Schäfer (2013, S. 17) beschreibt mit Blick auf die Entwicklung praxistheoretischer Perspektiven, dass diese die „Dichotomie von Individuum und Gesellschaft auflösen und das Soziale stattdessen auf der Ebene von Praktiken verorten“. In praxistheoretischer Perspektive wird das Soziale durch die Praxis selbst hervorgebracht, nicht durch die beteiligten Individuen⁸. Mit Goldmann gesprochen:

„Es ist also in der praxistheoretischen Perspektive kein Akteur und kein individuelles oder kollektives Motiv, das das Soziale in Gang bringt und hält und ihm damit Sinn verleiht, sondern – so paradox dies klingen mag – es ist die Praxis selbst, die sich vollzieht und die den sozialen Sinn konstituiert“ (Goldmann, 2017, S. 57–58, Herv. i. Org.).

Praktiken produzieren subjektive Eigenschaften, somit wird durch Praktiken sowohl das Soziale als auch das Individuum hervorgebracht (vgl. Schatzki, 1996, S. 13). Mit Lengersdorf gesprochen: „Akteure existieren in dieser Perspektive nur im Vollzug der [Praxis]“ (Lengersdorf, 2015, S. 192). Akteur:innen sind notwendig, damit soziale Praxis stattfinden kann. Gleichzeitig kann mit Schäfer (2016a, S. 12) herausgestellt werden, dass Praktiken ent- und bestehen, bevor Individuen die Praxis aufführen. Dies erscheint im Hinblick auf Unterrichtspraktiken augenscheinlich, da es möglich ist, sich zum Beispiel sprachlich auf Unterricht zu beziehen, auch wenn dieser gerade nicht aufgeführt wird (siehe auch Kapitel 3.1). Praktiken ermöglichen, strukturieren und schränken die Aktivitäten von Individuen ein. Somit bestehen Praktiken unabhängig von Einzelnen, sind jedoch davon abhängig, dass sie von Individuen aufgeführt werden.

Der in Kapitel 3.3 dargelegte Wissensbegriff ist ebenfalls zentral, um das Subjektverständnis in Praxistheorien zu erläutern. Wissen wird als Aktivität beschrieben, also einer Praktik und nicht einem Individuum zugeordnet:

8 Es gibt keine Einigkeit über Bezeichnungspraktiken. So finden sich Begriffe wie *Partizipand:innen*, *Teilnehmende*, *Akteur:innen* oder *Praktikenträger:innen*. In dieser Arbeit werden vorrangig die Termini *Akteur:innen* oder *Teilnehmende* verwendet.

„Statt zu Fragen [sic], welches Wissen eine Gruppe von Personen, d.h. eine Addition von Individuen, ‚besitzt‘, lautet die Frage, welches Wissen in einer bestimmten sozialen Praktik zum Einsatz kommt (und erst darauf aufbauend kann man auf die Personen als Träger der Praktiken rückschließen)“ (Reckwitz, 2003, S. 292).

Subjekte werden von Reckwitz auch als „Kreuzungspunkte“ (Reckwitz, 2003, S. 296) von, zum Teil auch widersprüchlichem, Wissen aus Praktiken bezeichnet. Wie Görge (2021, S. 115) mit Verweis auf Reckwitz herausarbeitet, sind Subjekte jedoch nicht nur Kreuzungspunkte aktueller Praktiken, sondern auch Speicher vergangener Praktiken. Dies plausibilisiert er mit Verweis auf Sozialisationsprozesse und die schrittweise Inkorporation von Wissen. Am Beispiel von schulischen Erziehungspraktiken zeigen Budde und Eckermann (2021, S. 25), wie diese sich historisch von öffentlicher Beschämung zu Aushandlungsprozessen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen verändert haben. Daraus kann geschlossen werden, dass sich das „Wesen“ (siehe dazu auch Schäfer, 2016a, S. 12) der Schüler:innen in den Praktiken verändert, denn diese erscheinen nicht mehr als Zöglinge, die zu gehorchen haben, sondern als ‚Vertragspartner:innen‘, die Verantwortung für ihr Verhalten und ihren Bildungsprozess tragen. Die Lehrkräfte verändern sich insofern von einer strafenden Erziehungsinstanz zu Begleitpersonen im Bildungsprozess von Schüler:innen (siehe zu Transformation von Praktiken in Kapitel 3.5).

Kritisch diskutieren Alkemeyer und Buschmann (2016), dass die Praxistheorie „eine deutliche Sprache für einen methodologischen Anti-Individualismus gefunden [hat]“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 120). Sie betonen, dass Individuen weder ausschließlich Werkzeuge für den Vollzug von Praktiken noch völlig autonome Wesen sind. Sie zeigen, dass in praxistheoretischer Perspektive immer zwei Prozesse untersucht werden müssen, nämlich „wie soziale Ordnungen von ihren Teilnehmern fortlaufend erzeugt und aufrechterhalten werden und wie die Teilnehmer im selben Prozess Befähigungen des (praktischen) Erkennens, Deutens und Beurteilens sowie eine Bedeutung oder Identität erlangen“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 129). Auch hier wird deutlich, dass die soziale Praktik die Performanz benötigt, damit sie bestehen kann (siehe Kapitel 3.1). Gleiches gilt für das Subjekt, das nur durch die wiederholte Aufführung bzw. in der Teilhabe an der Praktik als Subjekt erkennbar wird. Die Bewältigung der unsicheren, bisweilen widersprüchlichen, von pluralen Bedingungen geprägten Praxis zeigt sich in den Umgangsweisen der an der Praxis Beteiligten. Brümmer bezeichnet diese Umgangsweisen als „lokale[...] Bewältigungsanstrengungen“ (Brümmer 2015 zit. n. Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 124). Über die Analyse der konkreten sozialen Praxis können diese Umgangsweisen in der konkreten, raumzeitlichen-lokalen Situation untersucht werden, denn Subjekte

„entwickeln bereits aufgrund ihrer jeweiligen körperlichen, mental-sprachlichen und personalen Situiertheit disparate Sichtweisen, Interessen, Wünsche und Begierden, mit denen sie sich auf je spezifische Weise adressieren und aufrufen lassen. Sie bringen dabei

unterschiedliche, auf andere Situationen und Kontexte verweisende Erfahrungen, Erwartungen und Vorstellungen in die jeweilige Praxis ein.“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 133)

In Bezug auf schulische Praktiken heißt das, dass nicht bei jeder Aufführung von Unterrichtspraxis erneut ausgehandelt wird, wer Lehrer:in und wer Schüler:in ist, sich aber in jeder Unterrichtsstunde erneut in spezifischen Aktivitäten zeigt, dass es sich um Unterricht handelt, in dem sich spezifische Rollen und Erfahrungen der Teilnehmenden zeigen (vgl. Wanka, 2020, S. 196; siehe dazu genauer Kapitel 3.6). Darin ist auch eine hierarchische Positionierung zu erkennen, die sich in Bezug auf Praktiken der Vermittlung und des Lernens sowie Praktiken der Leistungsbewertung und Leistungserbringung zeigen (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 19).

3.5 Temporalität und Routine

Soziale Praktiken als organisierte Verbindung werden durch den steten, wiederholten Vollzug von ‚doings and sayings‘ – genannt *Iteration* – aufrechterhalten. Nach Reckwitz (2003, S. 289) ist erst dann von Praktiken zu sprechen, wenn sich diese nicht nur als einzelne Aufführung zeigen, sondern wiederholt und damit routinisiert vorkommen. So ist nicht davon auszugehen, dass sich Praktiken in der Wiederholung des immer genau Gleichen zeigen, sondern dass es Variationen gibt. Reckwitz (2002) betont: „a practice represents a pattern which can be filled out by a multitude of single and often unique actions reproducing the practice“ (Reckwitz, 2002, S. 250; siehe ebenso Schatzki, 2002, S. 74). Auch Routinen erfordern stets erneute Durchführungen und sind in jedem einzelnen Ablauf einmalig, wie in Bezug zur Schule darin deutlich wird, dass jede Unterrichtsstunde – eine der zentralen schulischen Routinen – einzigartig ist (vgl. Hillebrandt, 2015a, S. 437). Mit dem Routinebegriff sind letztlich Fragen nach der (In-)Stabilität von Praktiken (1) und ihre spezifische Temporalität (2) angesprochen.

Zu (1) Stabilität: Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Stabilität von Praktiken maßgeblich von ihrer Routiniertheit abhängt (vgl. Budde, 2015c, S. 14). Gleichzeitig zeigt Schäfer (2016b), dass Praktiken sowohl das Potential für Stabilität als auch für Veränderung und damit für Transformation innewohnt. Es gilt empirisch zu bestimmen, wie (in-)stabil eine Praktik ist. Im Fokus stehen die „Dauer, Stabilität und Ausdehnung spezifischer Praktiken, die konkreten Mechanismen, von denen ihre Wiederholung abhängig ist, sowie die möglichen Verschiebungen oder Zusammenbrüche ihrer Wiederholungen“ (Schäfer, 2016b, S. 139). Dabei wird davon ausgegangen, dass in der Wiederholung eine „abbildgetreue Reproduktion [...] ebenso wenig denkbar [ist]

wie das Entstehen von etwas radikal Neuem“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 118–119). Praktiken sind also gleichzeitig flexibel und stabil und können sich transformieren, ohne dass sie sich grundlegend verändern (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 25). Es kann davon ausgegangen werden, dass Praktiken zwischen Stabilität und der Möglichkeit zur Transformation oszillieren: In jeder Aufführung, jeder Iteration besteht also sowohl die Möglichkeit der Re-Inszenierung von bereits Vorhandenem als auch die Möglichkeit von Veränderung. Es ist, so Alkemeyer und Buschmann (2021), nicht regelhaft bestimmbar, wie sich Praktiken in der Wiederholung verändern oder stabilisierend wirken. Nicht jede Variante einer Praktik wirkt transformierend auf eine Praktik. Es sei von Bedeutung, dass sich eine Veränderung in der Praktik als signifikant erweist, es sich also um eine Veränderung handelt, die sich vor dem Hintergrund einer institutionalisierten Bedeutung der Praktik vollzieht (zur Institutionalisierung siehe auch Kapitel 3.6).

Materialitäten haben einen zentralen Einfluss auf die Routine und (In-)Stabilität. So stellt Budde (2015c, S. 18) heraus, dass die Aufführung einer sozialen Praxis flexibel möglich ist, allerdings architektonische Gegebenheiten nicht so einfach in und durch die konkrete Praxis geändert werden können. Auch Dokumente wie Formulare oder auch Gesetzestexte können Praktiken über spezifische Orte und Zeiten hinweg strukturieren und stabilisieren (siehe auch Kapitel 3.6). Gleichzeitig vermögen diese Materialitäten es aber auch, zu irritieren und Praktiken zu destabilisieren, zum Beispiel wenn Gesetze geändert werden oder unerwartete Entscheidungen zugestellt werden (vgl. Schäfer, 2016b, S. 145–146; siehe zur Überbringung unerwarteter Entscheidungen auch Kapitel 8).

Zu (2) Temporalität: Praktiken sind als „temporally unfolding“ (Schatzki, 1996, S. 89) charakterisiert. Diese zeitliche Ausdehnung ist als *sequenzielle Verkettung* zu beschreiben: In Praktiken finden immer Verweise auf vergangene Praktiken statt – entweder durch einen direkten Bezug auf eine bestimmte, vergangene Aktivität oder dadurch, dass in Körpern oder Artefakten eingeschriebenes Wissen, Bedeutungen oder eingeschriebene Regeln die gegenwärtige Praktik präfigurieren. Subjekte sind dabei als zentrale Kreuzungspunkte vergangener Praktiken konzipiert (siehe Kapitel 3.4). Die Bedeutung der Historizität sozialer Praktiken wird mehrfach betont (vgl. Reckwitz, 2008, S. 17; siehe auch Nicolini, 2009, S. 1394). Hillebrandt (2015a) verdeutlicht, dass

„die in den Praxisvollzügen vorhandenen Voraussetzungen für den Fortlauf der Praxis ihrerseits Effekte bereits vergangener Praxis [sind] und deshalb nicht als zeitlos gegeben hingenommen [werden können], sondern vielmehr poststrukturalistisch in ihrer historischen Bedingtheit und Genese untersucht werden [müssen]. [...] Sie [die Praktiken] ereignen sich im Anschluss an bereits geschehene Praktiken und erzeugen nun gerade dadurch eine Praxis als *Vollzugswirklichkeit* [...]“ (Hillebrandt, 2015a, S. 437, Herv. i. Org.).

Für den Vollzug von sozialer Praxis sind also die historischen Praktiken relevant. Auch Schäfer (2016b, S. 143) verdeutlicht, dass soziale Praxis an vergangene

Praktiken anschlussfähig sein muss und gleichzeitig auf zukünftige Praktiken gerichtet ist und in diese hineingreift. Die

„intelligible Ausführung und das Verstehen einer Praxis sind von vergangenen Wiederholungen abhängig; die gegenwärtige Wiederholung einer Praxis erhält deren Bedeutung aufrecht und eröffnet einen Optionsraum für zukünftige Zitationen dieser Praxis. Damit stellt sie kulturelle Anschlussmöglichkeiten für Wiederholungen, auch durch andere, bereit. Es ist für eine Praxis wesentlich, dass sie mit anderen geteilt wird, die sie ebenfalls verstehen und ausführen.“ (Schäfer, 2016b, S. 143)

Schäfer weist also auf eine spezifische Sequenzialität von Praktiken hin. Die sequentielle Anschlussfähigkeit ist dabei davon abhängig, dass Praktiken verstanden und aufgegriffen werden können und damit Sinn und Bedeutung erhalten. Dies lässt sich mit Schatzki (2001) durch den Begriff „institution of meaning“ (Schatzki, 2001, S. 56; siehe auch Kapitel 3.6) pointieren. Lengersdorf wählt den Begriff der Sinnerzeugung:

„Ob etwas Sinn ergibt oder wichtig wird, ‚zeigt‘ sich im fortlaufenden Vollzug aufeinander bezogener Praktiken und weist dabei auf Angemessenheit und Erwünschtheit. Diese Konzeption von Sinn [...] verlegt den Fokus von Sinngehalten auf Sinnerzeugung [...]. Relevante Aktivitäten lassen sich nun als soziale Praktiken beschreiben, die über die einzelne Situation hinaus Bestand haben und auch in anderen Situationen gleichermaßen Sinn ergeben.“ (Lengersdorf, 2015, S. 190)

Gegenwärtige Praktiken spannen einen „Optionsraum“ (Schäfer, 2016b, S. 143) auf und eröffnen und beschränken gleichzeitig, welche zukünftigen Praktiken sich anschließen können. Wie dieser Optionsraum ausgefüllt wird, ist zentraler Bestandteil einer empirischen, praxistheoretisch informierten Analyse in dem Sinne, dass „weniger Erkenntnisse über Vollzugswirklichkeiten, sondern über Möglichkeiten, innerhalb dessen [sic] Wirklichkeit vollzogen werden kann“ (Lengersdorf, 2015, S. 188–189, Herv. i. Org.) herauszuarbeiten sind.

Grundlegend kann festgehalten werden, dass auch wenn sich das Soziale in routinehaften Praktiken ordnet, grundsätzlich von einer Kontingenz und Unabgeschlossenheit sozialer Praktiken ausgegangen werden muss (vgl. Reckwitz, 2003, S. 294; siehe dazu genauer Kapitel 3.6). Sowohl Stabilität als auch Transformation sind in praxistheoretischer Sichtweise in ihrer zeitlichen Dimensionierung zu untersuchen (vgl. Schäfer, 2016b, S. 141–142).

3.6 Zur Entstehung sozialer Ordnung

Zum Zusammenhalt von Praktiken durch Organisationselemente

Zwischen den ‚doings and sayings‘ bestehen laut Schatzki (1996) Verbindungen, sogenannte Organisationselemente (engl. ‚items‘), die diese zusammenhalten und strukturieren, also eine gewisse, geordnete Richtung vorgeben, ohne diese

vollständig zu bestimmen: „(1) through understandings, for example, what to say and do; (2) through explicit rules, principles, precepts, and institutions; and (3) through what I will call ‚teleoaffective‘ structures embracing ends, projects, tasks, purposes, beliefs, emotions, and moods“ (Schatzki, 1996, S. 98). Alle Items sind als Eigenschaften der sozialen Praktiken zu verstehen, nicht als solche der Akteur:innen. Praktiken sind demnach also zu verstehen als Arrangement unterschiedlicher Aktivitäten, die durch Verstehen, Regeln und Ziele sowie Affekte zusammengehalten werden. (vgl. Budde & Bittner, 2018a, S. 45) Mit Bezug auf die Schule (siehe auch Kapitel 3.7) sollen die Organisationsitems erläutert werden:

Zu (1) Verstehen⁹: Schatzki (2002, S. 77) differenziert das Verstehen in ‚general understanding‘ (generelles Verstehen) und ‚practical understanding‘ (praktisches Verstehen). Das *generelle Verstehen* umfasst ein grundlegendes bzw. normatives und wertebasiertes Verstehen der Praktiken. Im schulischen Kontext definieren Budde und Eckermann (2021, S. 27) die ‚general understandings‘ als „Vorstellungen über die Bedeutung pädagogischer Praktiken (wie etwa Disziplin als Basis von Unterricht, [...]). Sie beschreiben somit die normativen Grundlegungen einer Praktik“. Ein *praktisches Verstehen* beschreibt ein ‚know-how‘ (siehe Kapitel 3.3), es bezieht sich auf die Fähigkeit bzw. Fertigkeit, bestimmte, für die soziale Praktik konstituierende Aktivitäten als solche zu erkennen, diese durchzuführen, diese anzuordnen und auf diese zu reagieren. (vgl. Schatzki, 2002, S. 77–78).

Zu (2) Regeln: Bei der Durchführung einer bestimmten sozialen Praxis wirken konkrete Regeln. Im schulischen Kontext kann es sich dabei um Gesetze oder Verordnungen wie die Zeugnisverordnung handeln und damit um die Materialisierung von Praktiken der Bildungsbehörde bzw. politischen Entscheidungsträger:innen. Ein im Klassenraum an der Pinnwand angebrachtes Plakat zu Verhaltensregeln im Unterricht stellt eine weitere materialisierte Form von Regeln dar, an die sich alle Akteur:innen mit einem Blick stillschweigend erinnern können, die auch (absichtsvoll) gebrochen werden können und auf die mit Gesten und Worten (ermahnend) durch Lehrkräfte verwiesen werden kann. Auch andere bildungsbehördliche (verbindliche) Entscheidungen wie das Erlassen von Bildungsplänen wirken als explizite Regeln oder Vorschrift zur Gestaltung des Unterrichts auf schulische Praktiken. Regeln und Vorschriften sind nach Schatzki (2002, S. 80) so in das Soziale eingefügt, dass sie für den

9 Schatzki verzichtet auf einen Wissensbegriff, wie Reckwitz es in Rückgriff auf Polanyi tut. Allerdings ist mit dem Konzept des (generellen und praktischen) Verstehen nichts grundsätzlich anderes gemeint als in Kapitel 3.3 ausgeführt (siehe genauer Schäfer, 2013, S. 7). Der Vollständigkeit der Darstellung der Organisationselemente geschuldet, wird an dieser Stelle nun auch der Verstehensbegriff nach Schatzki erläutert. In der Dissertationsstudie wird jedoch vorrangig von implizitem und explizitem Wissen, nicht von Verstehen gesprochen.

Verlauf der Aktivitäten Orientierung bieten und den Verlauf bestimmen können. Regeln können als explizites Wissen durch Teilnehmende in Praktiken eingebracht werden, indem sie sich von Regeln leiten lassen und diese so reproduzieren. Auch Machtverhältnisse sind in Bezug auf Regeln in Praktiken eingelassen. So sind mit Regeln typischerweise Praktiken des Sanktionierens durch diejenigen verbunden, die die Autorität haben, sie durchzusetzen. Auch wenn, so kann im Kontext dieser Arbeit beispielhaft angeführt werden, Regeln im Klassenzimmer zum Teil gemeinsam von Schüler:innen und Lehrer:innen erstellt werden, sind es doch Lehrkräfte, die auf die Einhaltung achten und ein nicht-konformes Verhalten gegebenenfalls sanktionieren.

Zu (3) Teleoaffektivität: Als Teleoaffektivität bzw. als Ziel-Affekt-Struktur bezeichnet Schatzki (2002, S. 80) die Herausbildung von Zwecken und Zielen durch die ‚doings and sayings‘. Dabei sind Zwecke und Ziele von Praktiken hierarchisch angeordnet und als normativ zu bezeichnen. Wanka (2020) hebt mit Bezug zu Schatzkis und Reckwitzs Perspektive auf Affekte heraus, dass diese

„somit zwar durch den Körper und die Sinne erfahrbar [sind], [sie] gehen aber nicht von diesen, sondern von den Praktiken selber sowie den in ihnen integrierten Dingen und Räumen aus. Praxiszusammenhänge folgen somit einer affektiven Gestimmtheit (attunement), in der sie zusammengehalten werden“ (Wanka, 2020, S. 190).

Budde und Eckermann (2021, S. 28) betonen, dass in pädagogischen Praktiken Ziele als Intentionen eingeschrieben sind, sie also darauf ausgerichtet sind, das Verhalten bzw. das Tun der Akteur:innen auf spezifische Weise zu strukturieren – im Sinne von Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb, Erziehung und Reflexion, Bildung etc. Dabei ist pädagogische Praxis immer in dem Sinne normativ gerichtet, dass kontinuierlich in Aushandlung steht, was eine gute bzw. weniger gute pädagogische Praxis ausmacht (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 17).

Flache Ontologie

Schatzki betont, dass sich das Soziale auf einer einzigen Ebene befindet, und bezeichnet dies als „flache Ontologie“¹⁰ (Schatzki, 2016, S. 29). Mit Nicolini (2017) gesprochen: „Social reality has no ‚levels‘“ (Nicolini, 2017, S. 100). Das Soziale ist also nicht als aufgeschichtete Einheit beginnend auf einer Mikroebene der Interaktionen hin zu einer strukturellen Makroebene zu verstehen, sondern soll als komplexe Verflechtung von situierten und verorteten Praktiken betrachtet werden. Alle sozialen Phänomene sind nach Schatzki (2016) stets „Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken“ (Schatzki, 2016, S. 34). Kurz gesagt: Das

10 Nach Schatzki (2016, S. 19) sind Ontologien „Aussagen über die grundlegende Verfasstheit und Struktur, über die Dimensionen oder Elemente eines bestimmten Phänomens oder dazugehörigen Bereichs – oder einfacher: die expliziten oder impliziten Vorstellungen davon. Bei den in Sozialtheorien eingelassenen Ontologien handelt es sich um Vorstellungen von der grundsätzlichen Verfasstheit des sozialen Lebens oder sozialer Phänomene.“

Soziale existiert nur innerhalb von sozialen Praktiken, soziale Praktiken sind damit die kleinste Einheit des Sozialen (siehe auch Reckwitz, 2003). Die flache Ontologie verweist darauf, dass nicht eine hierarchische Anordnung bzw. eine hierarchische Determinierung, sondern ihre Verteilung und Reichweite sowie die Relationalität von Praktiken die zentrale Analyseeinheit bilden (vgl. Budde & Eckermann, 2021, 29). Diese ontologische Perspektive zeigt sich in Schatzkis Terminus ‚sites‘ (Orte des Sozialen): „‚Sites‘, as I use the term, are arenas or broader sets of phenomena as part of which something – a building, an institution, an event – exists or occurs“ (Schatzki, 2005, S. 467–468). Damit entwirft Schatzki einen Begriff von Ort, der nicht räumlich-geographisch gebunden ist, sondern sich raumzeitlich aufspannt (siehe zu methodischen Konsequenzen auch Kapitel 5.2.2). Mit Bezug auf die Entstehung sozialer Ordnung heißt dies, dass die dichotome Vorstellung des Sozialen im Sinne der Differenzierung von ‚Handeln und Struktur‘ (siehe grundlegend Schimank, 2000/2016) aufgelöst wird und dass die Entstehung sozialer Ordnung ausgehend von sozialen Praktiken verortet wird. Für die Erforschung sozialer Ordnung ist also die Frage entscheidend, „inwiefern Ordnung kontinuierlich in alltäglichen Praktiken hergestellt und aufrechterhalten wird“ (Schäfer, 2013, S. 40).

Soziale Ordnungen

Die grundlegenden Bestandteile sämtlicher sozialen Phänomene sind „durch hochgradig ontologische Gleichheit gekennzeichnet“ (Schatzki, 2016, S. 33). Alle sozialen Phänomene sind ein Ausschnitt aus der Gesamtheit der Praktiken und gleich aufgebaut, nämlich aus Praktiken-Arrangement-Verbindungen, die raumzeitlich verstreut sind und in einem Nexus von ‚doings and sayings‘ bestehen (vgl. Schatzki, 1996, S. 89; siehe Kapitel 3.1). *Soziale Ordnungen* bilden sich durch

„the hanging together of things, the existence of nexuses. Ordering, furthermore, is the hanging together of things, the establishment of nexuses. Another way of capturing this is to equate orders with *arrangements* of things and ordering with *arranging*. An arrangement of things is a layout of them in which they relate and are positioned with respect to one another. To be ‚positioned‘ is to take up a place among other things, a place that reflects relations among the things involved.“ (Schatzki, 2002, S. 18–19, Herv.i.Org.)

Das „layout“ von Praktiken-Arrangement-Verbindungen beschreibt damit die soziale Ordnung. Praktiken verbinden sich mit spezifischen Materialitäten zu Praktiken-Arrangement-Verbindungen, mehrere Praktiken-Arrangement-Verbindungen können sich bündeln, zeichnen sich durch Wiederholung und Routine aus und festigen sich so (siehe Kapitel 3.5). Die Komplexität dieser Bündel hängt von der Menge und Dichte der Praktiken-Arrangement-Verbindungen ab. Schatzki (vgl. 2016, S. 32–34) unterscheidet zwischen folgenden Verbindungen, die in Bezug auf schulische Felder erörtert werden:

(a) Wenige Verbindungen: Das *Morgenritual* einer Schulklasse, zum Beispiel, besteht aus wenigen Verbindungen. Dazu können bestimmte Aktivitäten von

Akteur:innen unter Verwendung bestimmter Artefakte zählen, wie das Sitzen und Singen im Stuhlkreis.

(b) Mehrfache Verbindungen: Ein Set von mehreren Praktikenbündeln wird Konstellationen genannt. Dazu zählen zum Beispiel *Unterrichtspraktiken*. Diese bestehen aus zeigenden Akteur:innen (Lehrkräfte) und lernenden Akteur:innen (Schüler:innen), die in einem hierarchischen Gefüge aufeinander bezogen sind. In Artefakten wie Stundenplänen wird der Schulalltag durch eine bestimmte Abfolge von Unterrichtsfächern abgebildet und räumlich meist an einen spezifischen Ort im Schulgebäude (Klassenraum, Turnhalle, Werkstatt etc.) gebunden. *Schulische Praktiken* sind ebenfalls als Konstellationen zu verstehen, jedoch sind diese größer und komplexer als Unterrichtspraktiken. Schulische Praktiken umfassen insbesondere Unterrichts- und Pausenpraktiken oder Bewertungspraktiken. Spezifische räumliche Arrangements (u. a. Klassenraum, Lehrer:innenzimmer, Pausenhalle) und weitere Materialitäten (z. B. Schulbücher, Arbeitsblätter, aber auch die Körper der Akteur:innen) zeichnen schulische Praktiken-Arrangement-Verbindungen aus. Historisch gewachsene Normen können den Verlauf von Unterrichtspraktiken und schulischen Praktiken anbahnen, ebenso wie Verordnungen, Gesetze und Richtlinien, die durch bildungspolitische und bildungsbehördliche Praktiken entstanden sind. *Bildungspolitische und bildungsbehördliche Praktiken* können ebenfalls als komplexes Bündel von Praktiken-Arrangement-Verbindungen verstanden werden.

(c) Mehrfache Konstellationen: Die Verbindung mehrfacher Konstellationen in größeren Konstellationen bildet die Gesamtheit aller Konstellationen und wird als Plenum bezeichnet. Diese Gesamtheit der Praktiken in schulischen Feldern wird in dieser Dissertationsstudie als *Beschulungspraktiken* bezeichnet und umfasst schulische Praktiken, bildungspolitische Praktiken und Praktiken der Bildungsverwaltung, aber zum Beispiel auch das Schulbuchwesen und die Lehrer:innenbildung. Besonders relevant sind Verbindungen der Beschulungspraktiken mit Organisationselementen wie Regeln und Gesetzen bzw. Verordnungen sowie historisch etablierten Normen (siehe Kapitel 4.2). Um auf bestimmte Konstellationen als Teil dieser Gesamtheit hinzuweisen, nutze ich Ergänzungen wie Beschulungspraktiken in Bremen oder Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration.

Soziale Phänomene unterscheiden sich also in ihrer Zusammensetzung hinsichtlich der Menge der je spezifischen Praktiken-Arrangement-Verbindungen, der Dichte dieser Verbindungen, der Beständigkeit und der sozio-temporalen Ausdehnung (vgl. Schatzki, 2016, S. 34). Die relevante Unterscheidung ist die „maßstabliche Differenz zwischen kleiner und größer. Ob ein gegebenes Bündel allerdings als groß oder klein gilt, hängt von der in dem jeweiligen Universum geltenden Vergleichsgröße ab. Daher ist es ein Kurzschluss,

„Mikro/Makro‘ mit ‚klein/groß‘ zu identifizieren.“ (Schatzki, 2016, S. 34). Schatzki betont, dass kleine Verbindungen die großen stützen und nicht das Große das Kleine umschließt. So umfassen große Verbindungen alle Bündel, aus deren Verbindungen sich größer werdende Konstellationen bilden (Schatzki, 2016, S. 40–41).

Institutionalisierungen

Es wurden (siehe oben) verschiedene Komplexitätsgrade von Praktiken-Arrangement-Verbindungen beschrieben. Dabei unterscheiden sich die Praktiken-Arrangement-Verbindungen hinsichtlich ihrer Reichweite, also ihrer raumzeitlichen Ausdehnung und damit ihres Einflussbereichs. Es ist augenscheinlich, dass die genannten Verbindungen als stabil bezeichnet werden können, denn nicht in jeder Aufführung z. B. von Unterricht müssen bestimmte Dinge grundlegend verhandelt werden (vgl. Budde & Bittner, 2018b, S. 228–230; siehe auch Kapitel 3.5). Aufgrund dieser Stabilität von Praktiken-Arrangement-Verbindungen zeigt sich die Notwendigkeit eines Institutionsbegriffs in Theorien sozialer Praktiken. Soziale Ordnung muss also mit Prozessen der *Institutionalisierung* gedacht werden (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 17; siehe auch Budde & Bittner, 2018b, S. 228; siehe auch Schatzki, 2001, S. 55). Der Institutionsbegriff ist in Theorien sozialer Praktiken noch nicht umfassend ausgearbeitet und aktuell Teil von theoretischen Überlegungen, u. a. im Rückgriff auf den Institutionsbegriff nach Berger und Luckmann (siehe etwa Görge, 2021, S. 122–123). Eine weitere Möglichkeit, Institutionalisierungen zu beschreiben wird mit der Idee einer „institution of meaning“ (Schatzki, 2001, S. 56; siehe auch Kapitel 3.5) diskutiert. So werden Verbindungen bezeichnet, die eine Institution durch gemeinsam erzeugten Sinn bilden. Dies ist in Bezug auf Beschulungspraktiken der Fall. Institutionalisierung in praxistheoretischer Perspektive soll sich „von starren, räumlich und zeitlich definierten Bildungsinstitutionen“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 17) distanzieren und es soll die Frage verfolgt werden, „wie sich das ‚Pädagogische‘¹¹ in und durch Praktiken institutionalisiert“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 17). Für Institutionalisierungsprozesse des Pädagogischen besonders relevant erscheinen nach Budde und Eckermann (vgl. 2021, S. 17) Praktiken in schulischen Feldern wie der Einzelschule (insbesondere Unterricht), dem Schulbuchwesen (didaktische Materialitäten) und der Bildungspolitik (Schulgesetze, Curricula), die sich in Praktiken-Arrangement-Verbindungen bündeln. Durch den Institutionalisierungsbegriff rücken die Gleichzeitigkeit des Prozesshaften und grundsätzlich Unabgeschlossen sowie die Stabilität von pädagogischen Praktiken in den Blick.

11 Der Begriff *pädagogisch* wird in dieser Arbeit sehr weit gefasst und bezieht sich auf Praktiken in schulischen Feldern.

3.7 Zwischenfazit: Die Schule als komplexes Praktikenbündel

In diesem Kapitel (3) wurde herausgearbeitet, dass soziale Praktiken als Netz von zeitlich und räumlich verstreuten Elementen zu verstehen sind, an denen Akteur:innen mit ihren Körpern sowie Artefakte teilhaben. In den Körpern inkorporiertes Wissen, in den Objekten eingeschriebenes historisches Wissen, Routinen sowie als Organisationselemente bezeichnete Verbindungen in Form von Verstehen, Regeln und Zielen geben dem Verlauf von Praktiken eine bestimmte Richtung, ohne dass der Vollzug vollständig bestimmt wird. Die Ausführungspraxis beinhaltet sowohl die Reproduktion von Etabliertem als auch die Möglichkeit zur Transformation. Dabei schließt sich in dieser Iteration von Praktiken die Wiederholung des genau Gleichen ebenso an wie die Herstellung von etwas vollständig Neuem. Soziale Praktiken bündeln sich – je nach raumzeitlicher Ausdehnung und Reichweite – in Praktiken-Arrangement-Verbindungen, deren Gesamtheit ein Plenum bildet, das in dieser Dissertationsstudie als *Beschulungspraktiken* bezeichnet wird. Dabei wird von einer ontologischen Gleichheit der sozialen Phänomene ausgegangen: Eine soziale Ordnung wird in der alltäglichen Aufführung hergestellt und aufrechterhalten; welche soziale Ordnung entsteht, ist durch die Organisationselemente und die raumzeitliche Struktur der Praktiken nicht beliebig. Über einen gemeinsam hergestellten Sinn lassen sich Praktiken-Arrangement-Verbindungen im Sinne von Prozessen der Institutionalisierung des Pädagogischen ordnen.

Eine praxistheoretische Bildungsforschung ist nach Kalthoff, Rieger-Ladich und Alkemeyer (2015) zu definieren als eine empirische Forschung, die „ganz gezielt die *Praxis der Bildung* in das Zentrum rückt und damit die Arbeit am eigenen oder mit fremden Körpern, mit materiellen Objekten und spezifischen Zeichensystemen“ untersucht (Kalthoff et al., 2015, S. 12, Herv.i.Org.). Schulische Praktiken können als historisch und kulturell gewordene Konstellation von Praktiken-Arrangement-Verbindungen (vgl. Moldenhauer & Kuhlmann, 2021, S. 254) und damit als ein *komplexes Praktikenbündel* beschrieben werden. Schule wird hier also in Abgrenzung zu einer Vorstellung ähnlich einem Container, in dem bestimmte Strukturen auffindbar und beschreibbar sind, verstanden. Der Vollzug von Unterricht als Teil von schulischen Praktiken ist nicht losgelöst von anderen, raumzeitlich verstreuten Praktiken-Arrangement-Verbindungen zu verstehen. So lässt sich im Anschluss an diese Perspektive argumentieren, dass z.B. bildungsbehördliche Praktiken-Arrangement-Verbindungen in das Feld Schule hineinreichen. Diese Annahme macht jedoch, so konstatieren Bittner und Budde (2021, S. 51), den Feldbegriff selbst zum Problem: Es fehlen, so könnte gesagt werden, die ‚äußeren Ränder‘ und damit eine eindeutige Definition des Untersuchungsfeldes. Damit ist gewissermaßen unklar, *wo* die Forschung stattfinden muss. (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 24)

In dieser Dissertationsstudie wird von mir in Rückgriff auf Nicolini (2009; siehe konkreter Kapitel 5.2.2) vorgeschlagen, mit Beobachtungen in einer Schule als physisch aufsuchbarem Ort zu beginnen und sich entsprechend der Beobachtungen und Forschungsfragen leiten zu lassen: Dabei werden Materialitäten wie in Übergangsgesprächen erstellte Stundenpläne (siehe Kapitel 11) oder die Zeugnisverordnung des Landes Bremen (siehe Kapitel 10.4) dann als relevant markiert, wenn dies empirisch-analytisch mit Blick auf die in dieser Dissertationsstudie verfolgte Fragestellung begründet werden kann. Auch andere (physische) Orte, z. B. eine weitere Oberschule (siehe Kapitel 11.2.3) oder die Bremer Bildungsbehörde (siehe Kapitel 6), werden aufgesucht, um Verbindungen zwischen Beobachtungen und Orten herzustellen. Damit bewege ich mich als Forscherin immer wieder ‚zwischen Feldern‘, da das zu untersuchende Phänomen – die Bildungsbeteiligung neu Migrierter aus einer differenztheoretischen Perspektive – sich nicht örtlich binden lässt, sondern als Praktiken-Arrangement-Verbindung grenzüberschreitend zu denken ist (siehe dazu auch Kapitel 5.2).¹²

Die Schule aus praxistheoretischer Perspektive zu betrachten bedeutet, die analytische Aufmerksamkeit auf den *Vollzug* zu richten und die im Vollzug hergestellte Hervorbringung von sozialer Ordnung zu untersuchen. Schulische Praktiken sind zudem als von Organisationselementen organisiert zu begreifen (siehe Kapitel 3.6). Unter anderem Curricula, (bildungs-)politische Regulierungen sowie historisch gewachsene Wertvorstellungen oder Normen wie die einer monolingual deutschsprachigen Schule (siehe Kapitel 4.2.2) können eine Verlaufsrichtung bahnen, also zu einem gewissen Grad soziale Praktiken bestimmen. Welche Organisationselemente sich richtungsgebend zeigen, kann jedoch letztlich nur durch die empirische Untersuchung rekonstruiert werden. Soziale Praxis bleibt kontingent, jedoch ist damit keine Beliebigkeit gemeint, wie bereits in den Kapiteln zu Temporalität (3.5) und Organisationselementen (3.6) argumentiert wurde. Deshalb soll im folgenden Kapitel (4) darlegt werden, welche Normativitäten sich als historisch überdauernd und machtvoll in Bezug auf neue Migration und Bildung zeigen können.

12 Ich spreche deshalb auch immer wieder im Plural von *schulischen Feldern*, um der Verschränkung zwischen Feldern sowie den unklaren Grenzen Rechnung zu tragen.

4 Neue Migration und Schule: (Praxis-)Theoretische Perspektiven auf die Herstellung von Bildungsungleichheit

Die in diesem Kapitel (4) präsentierten theoretischen Bezugspunkte verstehe ich als „Metatheorien“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 30), die es mir ermöglichen, mich dem Phänomen neue Migration und Schule durch spezifische, theoretisch-fundierte Begriffe anzunähern und mein Forschungsinteresse zu präzisieren. Theoretische Perspektiven schärfen das Erkenntnisinteresse und fungieren als spezifische ‚Brille‘, um den Forschungsgegenstand zu beschreiben. Dabei wechseln sich in dieser Dissertationsstudie, im Sinne des iterativen Verfahrens der Grounded Theory Methodology (GTM) (siehe Kapitel 5.1.3), die Auseinandersetzung mit Theorien und Befunden von empirischen Studien zum Forschungsthema mit der Datenerhebung und -auswertung ab. Gleichzeitig soll, dies ist ein weiteres Prinzip der GTM, auf eine subsumtionslogische Vorgehensweise bei der Interpretation der Daten verzichtet werden. Es ist notwendig, mit zum Teil naiver Offenheit an das Datenmaterial heranzutreten, um die theoretische Perspektive dann wieder bei der Schärfung von Begriffen oder Kategorien reinzuholen. Der reflexive Umgang mit Theorien als forschungsleitenden Annahmen (vgl. Kalthoff, 2008, S. 12) bzw. den theoretischen Perspektiven im Sinne eigener Präkonzepte (vgl. Breuer, Muckel & Dieris, 2017), wird erst dann möglich, wenn diese immer wieder in den Forschungsprozess einbezogen werden. Die Darstellung wichtiger theoretischer Auseinandersetzung im Themenfeld ‚migrationsbezogener Differenzierung in der Schule‘ in einem dem Empirieteil vorangestellten Kapitel spiegelt damit nicht die Reihenfolge des iterativen Forschungsprozesses wider, sondern ist der Präsentation im Rahmen einer Dissertationsschrift geschuldet.

Auch wenn durch mehrere Studien versucht wird, eine explizit praxistheoretische Perspektive auf die Herstellung von Differenz zu etablieren (siehe Kapitel 2.9), gibt es nicht die eine praxistheoretisch-informierte Differenztheorie. Dieses Kapitel (4) dient also dazu, die in dieser Dissertationsstudie angelegte praxistheoretische Perspektive auf die Herstellung von Differenz im Kontext neuer Migration und Schule zu entwerfen.

Praxistheorien liegt eine Kontingenzzperspektive zu Grunde, jedoch ist gleichzeitig anzunehmen, dass bestimmte (historisch gewachsene) Normativitäten aktuelle Praktiken beeinflussen (siehe auch Kapitel 3.6). Deshalb soll im folgenden Kapitel darlegt werden, welche Normativitäten sich als historisch überdauernd und machtvoll in Bezug auf Beschulungspraktiken im Kontext neuer

Migration zeigen können. Um mich dieser Frage zu nähern, werde ich mich zunächst grundlegend mit einem (machtvollen) Differenzbegriff auseinandersetzen (Kapitel 4.1). Dann werde ich in praxistheoretischer Lesart herausarbeiten, wie eine schulische Differenzordnung in Beschulungspraktiken entsteht. Dazu befaße ich mich zuerst mit der meritokratischen Selbstbeschreibung von Schule und zeige, dass Leistung den zentralen, richtungsgebenden normativen Bezugspunkt von Beschulungspraktiken darstellt (Kapitel 4.2.1). Ich lege anschließend dar, wie sich die Schule historisch als monolingual deutschsprachig gefestigt hat und den Verlauf aktueller Beschulungspraktiken strukturiert, sodass eine spezifische migrationsbezogene Differenzordnung aufrechterhalten wird (4.2.2). Dann elaboriere ich, wie sich in praxistheoretischer Lesart ein *Bildungsungleichheitsrisiko* in Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration als Teil einer machtvollen Differenzordnung zeigt (Kapitel 4.2.3). Ich schließe mit einem Fazit, in dem ich mein Forschungsinteresse zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration ausformuliere (Kapitel 4.3).

4.1 Annäherung an einen Differenzbegriff: Gesellschaftliche Implikationen von Differenz

Nach Ricken und Balzer (2007) kann zwischen einer relativen und einer radikalen Differenz unterschieden werden, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern miteinander verknüpft sind. *Relative Differenz* bezieht sich immer, so argumentieren Ricken und Balzer mit Verweis auf Aristoteles, auf den Vergleich, also auf die Relationierung: Das Differente ist immer nur durch die Unterscheidung zu etwas Anderem bestimmbar, es resultiert aus einem Vergleich und bezieht sich ausschließlich auf diesen Vergleichspunkt. Etwas unterscheidet sich von einer anderen Sache in einer bestimmten, zuweilen unterstellten Eigenschaft in einem spezifischen Sinne, aber unterscheidet sich nicht grundlegend. Vielmehr wird durch die Unterscheidung in einer spezifischen Sache gleichzeitig auch eine Gleichheit hergestellt, die einen Vergleich erst ermöglicht. Eine relative Differenz impliziert außerdem, dass die eine Sache der anderen Sache vor- bzw. übergeordnet ist und somit die eine Sache das Allgemeine und die andere Sache das Besondere darstellt (vgl. Ricken & Balzer, 2007). Ricken und Balzer zeigen mit Verweis auf Strömungen in der Postmoderne und Dekonstruktion, dass Differenz auch als *radikale Differenz* besteht und somit als theoretisches Prinzip

„nicht bloß eine relative, d.h. eine auf ein Gemeinsames bezogene Verschiedenheit, sondern zunehmend auch eine radikal gedachte Unterschiedenheit und Singularität bezeichnet, die durch keinen übergreifenden Kontext bzw. kein einheitliches Fundament (mehr) zusammengehalten wird und so die klassische Frage nach dem Verhältnis des Einen und des Vielen, des Allgemeinen und des Besonderen insgesamt aufbricht [...]. Damit aber

ist der Begriff der Differenz in die semantische Nähe von Individualität, Singularität und Inkommensurabilität geraten und markiert inzwischen in gewisser Weise ein Besonderes, zu dem es kein Allgemeines mehr gibt.“ (Ricken & Balzer, 2007, S. 57–58)

Laut Jacques Derrida (1972/1990) muss aus dekonstruktivistischer Perspektive genauer diskutiert werden, wie radikale Differenz zu verstehen ist. Derrida entwickelte die strukturalistische Perspektive des Linguisten Ferdinand de Saussure weiter. Im Sinne de Saussures leitet sich die Bedeutung sprachlicher Zeichen (Signifikanten) nicht aus dem Bezeichneten (Signifikat), sondern aus der Differentialität der Zeichen selbst ab (als ‚différence‘ bezeichnet) (vgl. Derrida, 1972/1990, S. 87). Derrida geht darüber hinaus: Differentialität stellt sich nicht ausschließlich als Vergleich dar, sondern ergibt sich aus sich selbst heraus in einem ständigen Sich-Unterscheiden und Aufeinander-Verweisen (mit dem Neologismus ‚différance‘ bezeichnet). Es gibt demnach keinen Ursprung bzw. es kann von einem ursprunglosen Ursprung von Differenz gesprochen werden. Differenz ist insofern als inkommensurabel zu bezeichnen, als sie nicht ineinander übersetzbar und nicht aufeinander rückführbar ist (vgl. Derrida, 1972/1990, S. 89–90; siehe auch Ricken & Balzer, 2007, S. 59–60; Ricken & Reh, 2014, S. 28). Zentral ist die Einsicht, dass es nicht möglich ist, etwas (sprachlich) eindeutig zu bestimmen oder den *einen* Sinn zu fassen. Vielmehr werden Sinn und Bezeichnung aufgeschoben, neu entworfen und verworfen und sind damit letztlich immer in Bewegung (Derrida, 1972/1990, S. 106–107; siehe auch Thompson, 2016, S. 61–65). Mit Lyotard (1990) kann dies als Widerstreit (‚différend‘) bezeichnet werden: Unterschiedliche Bedeutungen bzw. Wahrheiten können parallel existieren, keine Bedeutung kann als die einzig richtige bezeichnet werden. Im Sinne Baumans (1991/2016) ist also von einem „Ende der Eindeutigkeit“ auszugehen.

Letztlich impliziert eine differenztheoretische Perspektive also folgende Einsichten: Das Differente als relative Differenz ist Produkt von Beobachtung (Erkennen und Unterscheiden) und impliziert die Konstruktion des Allgemeinen und das sich darauf beziehende Differente. Gleichzeitig ist relative Differenz mit radikaler Differenz verknüpft. So argumentieren Merl und Herzmann (2019) mit Verweis auf Ricken und Reh (2014, S. 28): Wenn ein „Differenzen fundierendes oder vermittelndes Allgemeines nicht als existierend angenommen werden kann, dann erscheinen Differenzen zwar als relationierende Unterschiede, verweisen aber in ihrer Nicht-Fundierbarkeit zugleich auf radikale Differenzen, die auch als nicht weiter positiverbare Singularitäten verstanden werden können“ (Merl & Herzmann, 2019). Auch Budde (2015a) spricht in diesem Zusammenhang von einem antinomischen Verhältnis von Allgemeinem, Differenz und Singularität: Alle drei Aspekte sind, im Sinne Kants, durch einen logischen Widerspruch verknüpft, denn alle drei Punkte sind in gleicher Weise gut zu begründen, sodass keinem Aspekt Vorrang geben werden kann (vgl. Budde, 2015a, S. 29–30). Übertragen auf die Schule bedeutet dies, dass Differenzierungen von Schüler:innen sich an dem allgemeinen Anspruch der Chancengleichheit orientieren müssen und zur Ausstattung mit Abschlusszeugnissen führen sollen,

die wiederum zu differenten Positionierung auf dem Arbeitsmarkt führen müssen, um der kapitalistischen Arbeitsverteilung zu entsprechen und dabei Leistung individuell zuzurechnen (siehe genauer Kapitel 4.2.1).

Lutz und Wenning (2001) systematisieren die sozialwissenschaftlichen Differenzdiskurse des 20. Jahrhunderts und stellen Bezüge zu erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogisch-konzeptuellen Perspektiven her. Pädagogik sei durch die Auseinandersetzungen mit den Diskurslinien zu Differenz dazu angeregt worden, ihre Normalitätsvorstellungen und -erwartungen in Frage zu stellen. Die Autor:innen gehen von einer „erhöhten Aufmerksamkeit für Prozesse gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, Re-Hierarchisierung und sozialer Ausschlüsse“ (Lutz & Wenning, 2001, S. 16) aus und verweisen in diesem Zusammenhang u. a. auf Gleichberechtigungsdiskurse (Offenlegung struktureller Diskriminierung von bestimmten Gruppen), Ontologisierungen (Bestehen auf Bedeutsamkeit des Markierens z. B. von ‚ethnischen‘ Unterschieden) sowie poststrukturelle und postkoloniale Perspektiven (Re-Interpretation des Subjektbegriffs). Lutz und Wenning (2001, S. 20) tragen ihrerseits zur Etablierung einer Differenzperspektive in den Erziehungswissenschaften bei, indem sie weitere soziale Differenzkategorien¹³ herausarbeiten. Mit Lutz und Wenning (2001) soll argumentiert werden, dass neben race, class und gender auch aufgrund einer Vielzahl weiterer Kategorien sozialer Ausschluss beobachtet werden kann. Exemplarisch sind in Anlehnung an Lutz und Wenning zu nennen: ability (nicht-behindert–behindert), Begehren (heterosexuell–homosexuell), Alter (jung–alt) und Ethnizität (dominante Gruppe–ethnische Minderheit). Dabei stellt, wie oben bereits herausgearbeitet, die erstgenannte Seite die Norm und damit die machtvolle, die zweitgenannte die unterlegene Seite dar.

Merl, Mohseni und Mai (2018, S. 3–4) argumentieren, dass Differenzen hierarchisch organisiert sind, indem sie auf einen radikalen Differenzbegriff und die linguistischen Überlegungen Derridas zurückgreifen. Am Beispiel der Differenz von Natur und Kultur zeigen sie, dass Natur als das Allgemeine gilt und Kultur als die veränderte Natur, wenn angenommen wird, dass die Natur als der Kultivierung durch den Menschen vorausgehend betrachtet wird. Umgekehrt gilt, dass Kultur das Allgemeine darstellt, sofern von der Kultiviertheit des Menschen ausgegangen wird und die Natur als das noch nicht Kultivierte gesehen wird.¹⁴

„Das bedeutet, dass immer dasjenige Element eines Begriffspaars bzw. einer Differenz als ‚das Eigentliche‘ gilt, das in der Relationierung dem unhinterfragt Zugrundeliegenden (hier

13 Es werden in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen verwendet wie *soziale Differenzkategorien*, *Differenzlinien*, *soziokulturelle Differenzen* usw. Ich verwende diese Begriffe synonym.

14 An dieser Stelle sei auf Stuart Hall verwiesen, der mit Bezug auf die europäische Kolonialisierung die Konstruktion der machtvollen Position ‚des Westens‘ gegenüber den Indigen Amerikas herausstellt: „Dass sie [die Indigen, Anm. LH] naturnah lebten, bedeutete, daß sie keine Kultur entwickelt hatten – und demzufolge ‚unzivilisiert‘ waren“ (Hall, 1994/2002, S. 164).

entweder Kultiviertheit oder Natürlichkeit) am nächsten kommt. Dieses Element ist der den Gegensatz beherrschende Term. Differenzen hierarchisch zu denken bedeutet demnach weniger, sie im Sinne von ‚*a ist different zu b*‘ zu verstehen, sondern eher in Form von ‚*a ist different zu nicht-a*‘.“ (Merl et al., 2018, S. 4, Herv. i. Org.)

Weitergehend kann bestimmt werden, dass ‚nicht-a‘ als das Mangelhafte und damit in der Hierarchie Untergeordnete gesehen wird. Im poststrukturellen Sinne, so kann mit Wrana (2014, S. 87) ergänzt werden, wird das Normale nicht als natürlich gegeben, sondern als Konstruktion verstanden. Die dichotom angelegten Differenzkonstruktionen stehen dabei in einem machtvollen Verhältnis. Dieses hat nichts – hier verweist Wrana zunächst auf Derrida –

„mit der friedlichen Koexistenz eines Vis-à-Vis, sondern mit einer gewaltsamen Hierarchie zu tun [...]. Einer der beiden Ausdrücke beherrscht [...] den anderen, steht über ihm.“ (Derrida 2009: 66) Die Dekonstruktion zeigt, wie eine der Seiten der Differenz als die negative, schlechte, unerwünschte Version des anderen, als die von dieser abgefallene konstruiert wird.“ (Wrana, 2014, S. 87)

Die hierarchische, binäre Ordnung von Differenzlinien wird vielfach durch dekonstruktivistische Ansätze der Queer Studies und Gender Studies (etwa Butler, 1996), Postcolonial Studies (siehe grundlegend Spivak, 1988; zum Überblick siehe Castro Varela & Dhawan, 2015) und Disability Studies (etwa Waldschmidt, 2005) kritisiert. Diese kritischen Einwürfe haben das Ziel, die binäre, soziale Differenzordnung aufzubrechen, indem diese als kontingent konzeptualisiert und somit auch als veränderbar begriffen wird. So soll auch auf hybride und diverse Positionierungsmöglichkeiten hingewiesen werden, die sich der Macht der binären Differenzordnungen entziehen. Durch dekonstruktivistische Ansätze sollen, so Mecheril und Plöber (2009, S. 204), Essentialisierungen und vermeintlich natürlich-eindeutige Festschreibungen und Positionierungen verhindert werden, jedoch trägt die Dekonstruktion der Binarität auch das Problem in sich, dass symbolische Ausschlüsse faktisch entlang binärer Differenzlinien produziert werden. Das heißt, dass Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnisse binär geordnet sind und somit von einer machtvollen Differenzordnung gesprochen werden kann, die für die Einzelnen wirksam wird. Mecheril und Plöber weisen auf das (pädagogische) Dilemma hin, dass

„Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext [Ungleichheiten] (re-)produzieren [...], wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: Die Anerkennung der anderen (z. B. die Anerkennung schwuler oder lesbischer Lebensformen) anerkennt sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung (z. B. Heterosexismus) werden konnten, wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird. Anerkennung geht als Praxis der Identifikation zudem immer mit dem Problem der Festlegung einher; sie ist ein Medium der Selbst- und Fremd-Identifizierung, der ein Moment der klassifizierenden Gewalt innewohnt. Dieses dilemmatische Verhältnis [...] kann nicht aufgelöst werden.“ (Mecheril & Plöber, 2009, S. 206)

Das Dilemma äußert sich also darin, dass Anerkennung notwendig ist, um eine marginalisierte Position zu überwinden, und gleichzeitig diese marginalisierte Position durch Anerkennung verfestigt wird. Dies kann im schulischen Kontext zur Folge haben, dass Schüler:innen marginalisierte Positionen einnehmen, um überhaupt Anerkennung erfahren zu können. Balzer (2014) arbeitet mit Verweis auf Bourdieu heraus, wie Marginalisierte selbst hierarchische Machtverhältnisse stützen:

„Der ‚Beherrschte‘ kann nach Bourdieu nicht umhin, den ‚Herrschenden‘ ‚abgepreßte Anerkennung [...] zu zollen‘ (Bourdieu 1997b, 164), weil er – ‚um jenen und sich selbst zu denken‘ (ebd.) – ‚nur über Erkenntnismittel [verfügt], die er mit ihm teilt und die nichts anderes als die inkorporierte Form des Herrschaftsverhältnisses sind (ebd.)‘“ (Balzer, 2014, S. 569).

In diesem Kapitel (4.1) wurde grundlegend herausgearbeitet, dass Differenzierungen nicht ‚neutral‘ sind, sondern in einem hierarchischen Verhältnis geordnet und als historisch verortet zu verstehen sind und sich zeitlich überdauernd als relativ stabil erweisen. Dieses Verständnis von Differenzierung soll den Ausgangspunkt bieten, um im Weiteren zu diskutieren, wie sich in praxistheoretischer Perspektive ein *Bildungsungleichheitsrisiko* in Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration als Teil einer machtvollen Differenzordnung zeigt (Kapitel 4.2).

4.2 Schulische Differenzordnungen und Bildungsungleichheit in praxistheoretischer Betrachtung

4.2.1 *Chancengleichheit, das meritokratische Versprechen und die Herstellung schulischer Leistungsordnung*

Eine Forschung zu Differenz in schulischen Feldern muss sich immer auch mit Gleichheit befassen, da diese als dialektisch verstanden werden können (vgl. Budde & Eckermann, 2021, 227). In anerkennungspädagogischer Lesart (vgl. Prengel, 1993/2019) wird Gleichheit als die normative Absicht schulischer Bildung verstanden, die sich vor dem Hintergrund einer als ‚real‘ different aufgefassten Schüler:innenschaft zeigt (vgl. Idel, Rabenstein & Ricken, 2017, S. 142). Bildungsgerechtigkeit soll in dieser Lesart vor allem durch die Herstellung von Chancengleichheit hergestellt werden. Der Idee von Chancengleichheit ist die Perspektive inhärent, dass Menschen in demokratischen Gesellschaften alle gleich an Würde geboren sind und sich somit an einem den Menschenrechten verbrieften Gleichheitsgebot und Diskriminierungsverbot ausrichten (etwa Fritzsche, 2017). Zur Erreichung von Chancengleichheit sollen mit dem Ziel, dass

alle Kinder und Jugendlichen im Schulalter gleichermaßen erfolgreich an schulischer Bildung partizipieren können, u. a. ‚schlechtere Startbedingungen‘ wie ein niedriger Bildungsstand der Eltern, Erwerbslosigkeit der Eltern und ein niedriges Haushaltseinkommen durch unterschiedliche Maßnahmen ausgeglichen werden, denn diese erschweren als sogenannte Risikolage den schulischen Erfolg (vgl. Mecheril & Vorrink, 2017, S. 47; siehe auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 38). Vorbereitungsklassen im Kontext neuer Migration können als solch eine zeitlich befristete, ausgleichende Maßnahme gelesen werden, da sie die schlechteren Startbedingungen der fehlenden Deutschkenntnisse durch intensive Deutschförderung vor dem regulären Eintritt in die Regelbeschulung auszugleichen versuchen.

Die Idee, dass Chancengleichheit in der Schule hergestellt wird, ist notwendige Voraussetzung, um unterschiedlich erfolgreiche Bildungskarrieren auf *individuelle* Bildungsanstrengungen zurückführen zu können. Nur mit dieser individuellen Zurechnung können *legitimweise* Unterscheidungen zwischen Schüler:innen getroffen werden, die für Schüler:innen zu leistungsdifferenzierten Zertifikaten führen, die den Zugang zu privilegierten oder weniger privilegierten Positionen auf dem Arbeitsmarkt gewähren. Die ungleiche Verteilung als Effekt von individueller Leistung oder Anstrengung wird – paradoxerweise mit Verweis auf einen gegenüber der Leistungsgesellschaft kritischen Essay von Young (1958/1961) – als Meritokratie bezeichnet (siehe kritisch zum meritokratischen Versprechen der Schule Radtke, 2004a; Solga, 2013). Demgegenüber wird es als *illegitim* eingestuft, wenn aufgrund askriptiver Merkmale¹⁵ entlang sozialer Differenzlinien wie gender, class oder race Ungleichheiten hergestellt würden (siehe grundlegend Kreckel, 2004, S. 211). Da der Arbeitsmarkt in kapitalistisch organisierten, modernen Gesellschaften von zentraler Bedeutung für die Sicherung des Lebensunterhalts und für das Erlangen gesellschaftlicher Anerkennung ist und für das Abdecken unterschiedlicher Positionen auf dem Arbeitsmarkt ungleiche Qualifizierungen benötigt werden, nimmt die Schule eine gesellschaftliche Schlüsselposition ein, indem sie durch das Ausstellen von (Abschluss-)Zeugnissen eine solche Positionierung ermöglicht. (vgl. Mecheril & Shure, 2018, S. 76–77; siehe auch Fend, 2009, S. 49–51) Die allgemeinbildende Schule hat in diesem Sinne zur Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler:innen sowie zum aktiven Abbau von Bildungsungleichheit sowie zur Entwicklung der Persönlichkeit aller jungen Menschen im Schulalter beizutragen und zu beruflichem und gesellschaftlichem Handeln zu befähigen (siehe § 4 III

15 Als askriptiv werden in der Ungleichheitsforschung in Anlehnung an den Kulturanthropologen Ralph Linton zugeschriebene Merkmale bzw. zugeschriebener sozialer Status bezeichnet. Diese Zuschreibungen gelten als (durch individuelle Anstrengungen) kaum veränderbar und deshalb als wirkmächtig auf die gesellschaftliche Teilhabe. Zu den askriptiven Merkmalen werden zumeist neben Ethnizität, Alter und Geschlecht auch sogenannte vererbte askriptive Merkmale wie Klasse, geographische Herkunft, Sprache und Religion gezählt. (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 30–31)

und § 5 III BremSchulG; siehe auch KMK vom 5. Dezember 2013). Schulische Praktiken sind dabei aber, so kann resümiert werden,

„mit dem Paradox konfrontiert, einerseits Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie zu verwenden, im Unterrichtsvollzug permanent herzustellen und diese Differenz gerade als legitim und notwendig zu markieren. Andererseits soll Schule sozial integrieren und Chancengerechtigkeit sichern. Soziokulturelle Differenzen als solche zu markieren, gilt auf der normativ-moralischen Ebene als illegitim, wenn sie im Kontext sozialer Ungleichheit Verwendung finden, und werden auf der ‚Oberflächenstruktur‘ des Unterrichts eher tabuisiert.“ (Budde, 2018, S. 148)

Trotz des schulischen Anspruchs, Chancengleichheit herzustellen, entsteht in und durch schulische Praktiken Bildungsungleichheit. Unterschiedliche Studien haben darauf aufmerksam gemacht, dass individuelle Leistung keine „vermeintlich neutrale“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 36) Unterscheidungskategorie darstellt, sondern entgegen des meritokratischen Prinzips durch soziale Differenzkategorien beeinflusst wird (siehe ausführlich Kapitel 2). Mit Mecheril und Vorrink (2017) gesprochen zeigt sich „Bildungsbenachteiligung [...] im herkunfts- und zugehörigkeitsabhängig verteilten, als schulische Leistung gemessenen Bildungserfolg“ (Mecheril & Vorrink, 2017, S. 46). Exemplarisch sei auf Studien verwiesen, die zeigen, dass schulische Leistungsbewertung von der Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit abhängig ist (siehe grundlegend Bourdieu, 1966/2021) und ein Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und familiärer Migrationsgeschichte besteht (siehe insbesondere die Ergebnisse der ersten internationalen Vergleichsstudie PISA, herausgegeben von Deutsches PISA-Konsortium, 2001; siehe auch die Ergebnisse der ersten IGLU-Studie, herausgegeben von Bos et al., 2003). Während das Vorliegen von solchermaßen strukturierter Bildungsungleichheit in der erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen Forschung unumstritten ist, werden die Entstehungsmechanismen von Bildungsungleichheit unterschiedlich verortet (siehe ausführlich Radtke, 2004b, S. 635–636; siehe auch Jording, 2022, S. 24–41).

Die in dieser Arbeit zu Grunde gelegte praxistheoretische Perspektivierung verortet Bildungsungleichheit in sozialen Praktiken und der Produktion sozialer Differenzordnungen (siehe genauer Kapitel 4.2.3). Leistung stellt dabei den zentralen, richtungsgebenden normativen Bezugspunkt von Beschulungspraktiken dar; die Praktiken hängen durch dieses Prinzip der Leistung zusammen (siehe zur Idee von Ordnung als ‚hanging together‘ Kapitel 3.6). Die Ordnung von Beschulungspraktiken ausgerichtet an diesem Leistungsprinzip wird als *schulische Leistungsordnung* bezeichnet¹⁶ (etwa Rabenstein, Idel & Ricken, 2015). Leistung ist mit Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013)

16 Ich beschreibe das Ziel von Vorbereitungsklassen als *Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen*, um darauf hinzuweisen, dass im Regelfall nur dort der Zugang zu abschlussrelevantem Wissen möglich ist. Zugleich wird im Verlauf der empirischen Analyse deutlich, wie sich eine Leistungsordnung in der Vorbereitungsklasse ausgestaltet (siehe Kapitel 10.5.2).

gesprochen die „zentrale schulische ‚Währung‘“ (Rabenstein et al., 2013, S. 675). Was als Leistung gilt, ist jedoch nicht unabhängig von der konkreten Situation bestimmbar und Veränderungen unterworfen. Neben dem Überprüfen von Fachwissen (zu Prüfungen und individuell zugerechneter Leistung siehe insb. Ricken & Reh, 2017, S. 252) zeigen empirische Forschungen, dass sowohl sogenannte ‚Kopfnote‘¹⁷ als Teil von Leistungsbewertungen immer wieder Konjunktur haben als auch z.B. das Auftreten bei einer Präsentation oder der Umgang mit digitalen Medien als prüfbar erklärt und so bewertbar wird (vgl. Rabenstein et al., 2015, S. 244–249). Letztlich kann alles, „was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden“ (Rabenstein et al., 2013, S. 675). Im Sinne der praxistheoretischen Grundlegung kann daran angeschlossen werden, und so wird die schulische Leistungsordnung nicht als Ergebnis ‚objektiv‘ messbarer Qualität von Unterricht oder Fähigkeiten von Schüler:innen verstanden, sondern sie ist zu lesen als eine

„in sozialen Praktiken hervorgebrachte Ordnung. [...] [Wir] gehen davon aus, dass Leistungsordnungen als (in Vollzugswirklichkeiten prozesshaft immer wieder hervorgebrachte) normative Horizonte konzipiert werden können. Damit wird auch dasjenige, *was, wie* von *wem, wann* und *wo* und in welchem Kontext als Leistung gelten kann, in der Praxis immer wieder erzeugt, reproduziert und dabei transformiert.“ (Budde & Riffler, 2017, S. 109, Herv. i. Org.)

Die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung ist aufgrund der Schulpflicht in modernen Gesellschaften unabdingbar. Das Herstellen von Leistung wird dabei in der schulischen Praxis immer wieder vorgenommen, und die ‚normativen Horizonte‘ für diese Praxis werden stets reproduziert. Wie diese Normativität ausgestaltet ist und sich auf Leistungsbewertungen bzw. das Erhalten von Abschlusszertifikaten ungleichheitsproduzierend auswirken kann, soll in den folgenden Kapiteln genauer betrachtet werden.

In Kapitel 4.2.2 wird nun im Anschluss argumentiert, dass nationalstaatlich verfasste, monolingual ausgerichtete Beschulungspraktiken eine spezifische schulische Differenzordnung hervorbringen. Daran anschließend wird in Kapitel 4.2.3 elaboriert, wie das Verhältnis von Leistungsordnung und migrationsbezogener Differenzordnung praxistheoretisch als machtvolle, ungleichheitsrelevante Ordnung gelesen werden kann.

4.2.2 *Nationalstaatliche Verfasstheit der monolingualen Schule*

Im vorangegangenen Kapitel (4.2.1) wurde argumentiert, dass Beschulungspraktiken normativ an einem Leistungsprinzip orientiert sind und eine Differenzierung aufgrund askriptiver Merkmale als illegitim gilt, obgleich

17 Als Kopfnote werden aufgrund ihrer Positionierung im oberen Teil eines Zeugnisses Bewertungen des Arbeits- und Sozialverhaltens bezeichnet.

verschiedene Studien belegen, dass Leistung keine objektive Differenzierungskategorie darstellt bzw. Schulerfolg in Deutschland in kausaler Abhängigkeit zu Differenzkategorien steht. In diesem Kapitel (4.2.2) soll herausgearbeitet werden, dass Beschulungspraktiken in einer machtvollen Differenzordnung zusammengehalten werden. Um sich dieser Perspektive anzunähern, soll elaboriert werden, wie die für diese Dissertationsstudie besonders relevante schulische Differenzierung in deutschsprachig/nicht deutschsprachig historisch rückgebunden werden kann an die Gründung des deutschen Nationalstaates und wie sich diese Vorstellung, Schule könne nur einsprachig auf Deutsch organisiert sein, stabilisiert hat und als machtvolles Differenzverhältnis interpretiert werden kann.

Nach Bourdieu und Passeron (1973) sind pädagogische Praktiken in der Schule als gewaltvoll zu bezeichnen, weil sie es durch ihre einzigartige gesellschaftliche, monopolähnliche Position vermögen, bestimmte Bedeutung einer bestimmten Kultur durchzusetzen und auf diese Weise als normal zu deklarieren. Die Autoren argumentieren, dass der Schule implizit die Kultur der herrschenden Schicht zu Grunde liegt und deshalb für Angehörige anderer, deprivilegierter Schichten die schulische Leistungsordnung weniger zugänglich ist. Hier wird also im Sinne eines *Passungsdefizits* argumentiert (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973, S. 12–14). Senge und Graf pointieren dies folgendermaßen:

„Die Kultur der Herrschenden, die sozusagen die Hintergrundfolie für die Vermittlung der expliziten Wissensbestände in Bildungsorganisationen darstellt, wird insofern zur legitimen Kultur, als sie als Bezugspunkt für der [sic] Entscheidung über legitime Lerninhalte und als Maßstab der Bewertungs- und Ausleseprozesse im Bildungskontext dient“ (Senge & Graf, 2017, S. 696).

Maßnahmen zur Deutschförderung können auch kritisch eingeordnet werden, denn durch diese werden implizit sprachliche und kulturelle Vorstellungen der ‚herrschenden Klasse‘ und damit der Privilegierten gefördert und als Norm gesetzt (vgl. Mecheril & Vorrink, 2017, S. 50). Mit Karakaşoğlu und Vogel (2020) kann ausgeführt werden, welche Auswirkungen die zuvor skizzierte Durchsetzung einer ‚herrschenden Kultur‘ für neu migrierte Schüler:innen hat. Leistungen in der Schule werden, so die Autorinnen, „am sog. (deutschen) Regelstandard“ (Karakaşoğlu & Vogel, 2020, S. 19) ausgelegt. Wenn Fähigkeiten nicht den ‚deutschen Regelstandards‘ entsprechen, ist eine mögliche Folge, dass Kompetenzen unsichtbar bleiben oder schlecht bewertet werden. Davon sind insbesondere neu migrierte Schüler:innen betroffen: Exemplarisch kann dies, so die Autorinnen, am Mathematikunterricht verdeutlicht werden, wenn in anderen nationalstaatlichen Beschulungskontexten vermittelte Lösungswege in deutschen Schulen nicht als richtig akzeptiert werden. Einen zentralen Teil der ‚herrschenden‘ Schulkultur macht die deutsche Sprache aus, denn die Schule ist in Deutschland einsprachig Deutsch organisiert (vgl. Gogolin, 1994/2008). Im Kontext neuer Migration wird die Differenzierung zwischen Regelschüler:innen und neu migrierten Schüler:innen zentral über Kenntnisse in der deutschen

Sprache vorgenommen (vgl. Massumi et al., 2015, S. 13; siehe auch Kapitel 2.2), sodass diesem Aspekt nun verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Der hohe Stellenwert von Deutschkenntnissen in der Schule ist auf die Entstehung des deutschen Nationalstaates zum Ende des 19. Jahrhunderts zurückzuführen: Erstens wurde mit der mit der Staatsgründung einhergehenden Einführung der allgemeinbildenden Schulen und der allgemeinen Schulpflicht auch (eine bestimmte Varianz des) Deutsch(-en) als Verkehrs- und Bildungssprache durchgesetzt. Gogolin (2017) verweist auf zwei zentrale Funktionen einer einheitlichen Sprache im entstehenden Nationalstaat im 19. Jahrhundert. Durch die Vermittlung von Lese- und Schreibkenntnissen konnte über größere Gebiete innerhalb des deutschen Staates hinweg kommuniziert werden, wodurch zugleich die deutsche Sprache vereinheitlicht und normiert wurde. Zweitens führten das Vereinheitlichen der deutschen Sprache und die Institutionalisierung der deutschen Sprache dazu, dass sich die Idee festigte, es sei der ‚natürliche Normalfall‘, dass *eine* Nation *eine* Sprache spreche. Bei der Durchsetzung und Einführung des Deutschen als *alleinige* Sprache im deutschen Nationalstaat handelte es sich also um einen aktiven Prozess, der jedoch als solcher in Vergessenheit geraten sei (vgl. Gogolin, 2017, S. 37–39) und, so kann resümiert werden, als implizites Wissen verfügbar ist. Krüger-Potratz (1994) hebt hervor, wie in bildungspolitische Diskussionen zum Ende des 19. Jahrhunderts die Grundlage für eine Perspektive gelegt wurde, das Deutsche über andere gesprochene Erstsprachen zu erhöhen und so sukzessive das Ziel von Einsprachigkeit zu erwirken und andere Sprache abzuwerten: „Deutsch als einzige Muttersprache – das ist der machtpolitische Kern der mit pädagogischen Argumenten geführten Auseinandersetzung, im Verlauf derer die Minderheitensprachen – implizit – zu Nicht-Sprachen erklärt werden und ihre Sprecher zu Personen mit ‚Sprach- und Kulturdefiziten‘“ (Krüger-Potratz, 1994, S. 93).

Vor diesem Hintergrund kann die Schule als nationalstaatlich verfasst verstanden werden (siehe dazu auch Heidrich, Karakaşoğlu, Mecheril & Shure, 2021b; Karakaşoğlu & Vogel, 2020, S. 10; Khakpour, 2021; vgl. Gogolin, 1994/2008). Der Idee des ethnisch homogenen Nationalstaates, der sich über die eine gemeinsame Sprache konstruiert, liegt dabei ein binäres Zugehörigkeitskonzept zu Grunde, das zwischen einem dazugehörigen, privilegierten ‚Wir‘ und den ausgeschlossenen Anderen unterscheidet. Heidrich et al. (2021b) argumentieren mit Bezug auf Anderson (1983) und Lentin und Lentin (2006), dass sowohl das ‚nationale Wir‘ als auch ‚die Anderen‘ aus der Imagination der Privilegierten stammen. Lentin und Lentin (2006, S. 5) zeigen, dass die Unterscheidung in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ zur Zeit der Entstehung von ethnisch begründeten Nationalstaaten wissenschaftlich durch Rassentheorien legitimiert wurde, indem das rassifizierte Andere abgewertet wurde und so das ‚Wir‘ seine überlegene und bevorzugte Stellung untermauern konnte. Internationale Migration kann dazu führen, dass das imaginierte, nationale ‚Wir‘ in eine Krise

gerät und sich diese Krise in der Frage „Wer sind wir?“ (Mecheril, 2011, S. 52) bündelt. In Bezug auf die Schule stellt Shure (2016) heraus, dass die Krise dadurch bearbeitet wird, dass von ‚den Anderen‘ eine Anpassungsleistung an das imaginierte ‚Wir‘ gefordert wird, die zentral darin bestehe, Deutsch zu lernen. Hummrich und Karakaşoğlu (2020, S. 10) sprechen von Migration „als ‚Störfaktor‘ des Homogenisierungsideals der Schule“ (siehe zu Migration als Störung auch Wenning, 1999, S. 181). Durch die Schule, so Shure (2016), wird die ‚homogenisierende Anpassungsanforderung‘ häufig in speziell für neu migrierte Schüler:innen eingerichteten Klassen organisiert, „die unter Titeln wie ‚Auffangklassen‘, ‚internationale Förderklassen‘, oder auch ‚Seiteneinsteigerklassen‘ geführt werden“ (Shure, 2016, S. 32). Shure reflektiert, dass „die Krisen-Frage ‚Wer sind wir?‘ [...] in der Schule über die Re-Produktion nationaler Norm bearbeitet [wird][...] und innerhalb derer die ‚Anderen‘ fortwährend erfunden, markiert und behandelt werden (etwa als ‚Seiteneinsteiger‘, ‚Flüchtlinge‘, ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘)“ (Shure, 2016, S. 37; siehe auch Steinbach, Shure & Mecheril, 2020). Bereits in den 1990er Jahren wies Gogolin (1994/2008) auf das nationalstaatlich verfasste „monolinguale Selbstverständnis“ (Gogolin, 1994/2008, S. 3) als Kernproblem der schulischen Bildung in der Migrationsgesellschaft hin. Auch wenn die Schule in Deutschland durch die kontinuierlich stattfindende, internationale Migration in den letzten Jahrzehnten stetig damit konfrontiert war, nicht deutschsprachige Schüler:innen beschulen zu müssen, wurde das implizite Wissen, Schule könne nur einsprachig Deutsch organisiert werden, in Beschulungspraktiken nicht transformiert (vgl. Gogolin, 1994/2008, S. 3). Dies ist deswegen problematisch, weil nicht deutschsprachige Schüler:innen durch das monolinguale Selbstverständnis nicht in die Lage versetzt werden, ihre Bildungspotentiale vollständig auszuschöpfen, sodass die monolinguale Schule als „dysfunktional“ (Gogolin, 1994/2008, S. 3) zu bezeichnen sei. Diese ‚monolinguale Wirklichkeit‘ erhält in aktuellen Beschulungspraktiken praktische Relevanz dadurch, dass die Schule (immer noch) nicht auf neu migrierte, nicht deutschsprechende Schüler:innen ausgerichtet ist und die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung so erschwert ist.

Ein temporärer Ausschluss neu Migrierter aus der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen wird mit fehlenden Deutschkenntnissen begründet und mit dem Ziel legitimiert, die neu Migrierten durch die Vermittlung von Deutschkenntnissen auf die Anforderungen der schulischen Leistungsordnung vorzubereiten¹⁸ (siehe genauer Kapitel 6.2.5) und ihnen

18 In Bremen wird die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der allgemeinbildenden Schulen im Regelfall durch den Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse realisiert (siehe Kapitel 6.2.6). In parallelen Beschulungsmodellen, in Bremen umgesetzt in Form sogenannter AO-Klassen (siehe Kapitel 11.2.3), ist jedoch keine Vorbereitung auf einen Übergang in die Regelklasse angestrebt, sondern die neu Migrierten werden bis zum Abschluss getrennt unterrichtet.

letztlich so einen Übergang ins Regelsystem und einen Schulabschluss zu ermöglichen. Der Ausschluss ist dann als „Schutzraum“ (Karakayalı & zur Nieden, 2018) zu begreifen und die Praktiken zum Defizitausgleich können als *zwingend notwendige* Maßnahme zur Umsetzung von Chancengleichheit gelesen werden (siehe Kapitel 4.2.1). So kann mit Dirim und Knappik (2018) gesagt werden, dass die

„Monolingualität der Schule [...] es aus einer diskriminierungskritischen Perspektive zur Pflicht der Schulsysteme [macht,] [...] vor allem Schüler:innen, die im privaten Bereich nicht dominant deutschsprachig aufwachsen, alle Unterstützung zukommen zu lassen, um ihnen unter den gegebenen Umständen die deutsche Bildungssprache zugänglich zu machen, um dazu beizutragen ihre Schlechterstellung zu reduzieren“ (Dirim & Knappik, 2018, S. 244).

Jedoch kann von einer Gleichzeitigkeit notwendiger Förderung neu Migrierter in der deutschen Sprache in der monolingualen Schule und machtkritischer Perspektiven auf die Reproduktion einer gesellschaftlichen Differenzordnung ausgegangen werden, die nicht deutschsprachige Kinder und Jugendliche im Schulalter als defizitär einstuft. In machtkritischer Perspektive auf die aktuelle Beschulung in Vorbereitungsklassen kann mit Khakpour und Dirim (2022) verdeutlicht werden, dass die

„Vereinheitlichung oder Normierung von Sprachen und Sprechweisen [...] zu Lasten jener Gruppen gehen [kann], deren Sprechweise aufgrund von klassen- oder migrationsbedingter Spezifik davon entfernt ist. Dies bedeutet, bei aller notwendigen Normkritik, nicht, dass eine einheitliche oder gemeinsame Sprache aufgegeben werden sollte. Es fragt aber nach den Bedingungen und (de-)privilegierenden Konsequenzen, die mit der alleinigen Legitimität des Deutschen (im bildungssprachlichen Register) etwa in der Schule ebenso wie im nationalstaatlichen Rahmen einhergehen.“ (Khakpour & Dirim, 2022, S. 325)

An dieser Stelle soll der Blick über die deutsch(-sprachig-)e Schule hinaus geweitet werden: Die als ‚natürlich‘ verschleierte Monolingualität von imaginierten, nationalen Gemeinschaften wird unter Bedingungen von Migration und transnationalen Verwobenheiten der alltäglichen Lebensführung verstärkt in Frage gestellt und steht in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen auf dem Prüfstand (vgl. Machold, Messerschmidt & Hornberg, 2020; Heidrich, Karakaşoğlu, Mecheril & Shure, 2021a; Tröhler, Piattoeva & Pinar, 2021; Khakpour, 2023). Dabei wird Migration als Phänomen konzipiert, das etablierte Ordnungen irritiert: „Transnationale Migrationsbewegungen problematisieren die Funktionalität und Legitimität institutioneller Routinen und professioneller Habitus – auch und gerade im Bildungsbereich“ (Mecheril, 2016b, S. 24; siehe auch Mecheril, 2016a, S. 102). Unter transnationaler Perspektive wird zudem in Frage gestellt, dass internationale Migration an einem spezifischen Ort endet, und es wird der migrationsgesellschaftlichen Realität Rechnung getragen, dass Migration sich aus unterschiedlichen, zum Teil aufenthaltsrechtlichen Gründen über mehrere Jahre und über mehrere Orte erstreckt. Durch diese transnationale Sichtweise auf Migration wird darauf aufmerksam gemacht, dass (alleinige) Maßnahmen zum Deutschlernen solche Kinder und Jugendlichen im Schulalter

schlechterstellen können, die nach einiger Zeit in einen anderen nationalstaatlichen Kontext weiter migrieren oder zuvor auf dem Migrations- bzw. Fluchtweg schon in anderen nationalstaatlichen Kontext vorrangig im Erlernen der nationalen Bildungssprache unterrichtet wurden (vgl. Vogel & Karakaşoğlu, 2021; Karakaşoğlu & Vogel, 2020).

Die Entstehung des deutschen Nationalstaates und der deutsch(-sprachig-)en Schule als sein ‚Rückgrat‘, so kann resümierend festgehalten werden, hat entschieden dazu beigetragen, dass deutschsprachige bzw. in Schulen in Deutschland sozialisierte Schüler:innen als Normalfall gelten und Beschulungspraktiken auf diese Schüler:innen ausgerichtet sind. Das monolinguale Selbstverständnis wird auch durch ausgleichende Maßnahmen reproduziert und kann für neu migrierte, nicht deutschsprachige Kinder und Jugendliche im Schulalter ein Risiko zur Schlechterstellung beinhalten. Über das meritokratische Prinzip werden damit solche Schüler:innen bevorzugt, die sich als leistungsstark in Bezug auf dieses sprachliche Wissen zeigen.

In sozialen Praktiken liegt im Sinne von Temporalität, Wiederholung und Routine eine ständige Möglichkeit zur Transformation inne (siehe Kapitel 3.5). Eine historische Verortung von aktuellen Beschulungspraktiken, wie sie hier im Sinne des Forschungsanliegens mit Verweis auf den normativen Bezugspunkt eines monolingualen Selbstverständnisses der Schule vorgenommen wurde, heißt also nicht, dass seit jeher die gleichen, das Selbstverständnis reproduzierenden Praktiken zu beobachten sind, sondern vielmehr, dass der normative Bezugspunkt historisch verortet ist, sich aber im Jetzt und lokal je spezifische Praktiken in einer sozialen Ordnung bilden (vgl. Budde & Bittner, 2018b, S. 227; Reckwitz, 2008, S. 17).

Im folgenden Kapitel (4.2.3) soll nun betrachtet werden, wie sich eine migrationsbezogene Differenzordnung mit der schulischen Leistungsordnung überlagert und wie sich darin ein Risiko für Bildungsungleichheit bildet.

4.2.3 Machtvolle Differenzordnung und Bildungsungleichheitsrisiko

Es wurde im vorangegangenen Kapitel deutlich, dass durch die nationalstaatliche Verfasstheit der Schule solche Schüler:innen privilegiert sind, die der (unhinterfragten) Norm entsprechen, und äquivalent u. a. solche benachteiligt werden, die nicht deutschsprachig sind. Ausgleichende Maßnahmen wie Vorbereitungsklassen sollen Chancengleichheit herstellen und reproduzieren gleichzeitig die unhinterfragte Norm. In diesem Kapitel soll geklärt werden, wie sich dieses Verhältnis als schulische Differenzordnung zeigt und wie dadurch ein Risiko für Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration praxistheoretisch gefasst werden kann. Differenzforschung in der Schule interessiert sich dafür, welche (historisch gefestigten) Differenzierungen mit welchen Folgen in der

Schule wirksam werden und wie sich eine spezifische schulische Differenzordnung bildet (vgl. Merl & Herzmann, 2019; vgl. Rose & Gerkmann, 2015, S. 194). Diesen soll mit Blick auf die schulische Leistungsordnung genauer betrachtet werden, denn Leistung ist der Kern der schulischen Ordnung (siehe Kapitel 4.2.1).

Ungleichheitsrelevante Differenzpraktiken in schulischen Feldern

In Beschulungspraktiken zu identifizierende Differenzierungen können nicht als ‚egalitär‘ (etwa Prengel, 1993/2019) interpretiert werden, sondern sind, trotz der meritokratischen Selbstbeschreibung (siehe Kapitel 4.2.1), Teil einer machtvollen Ordnung der Differenz, die zu Bildungsungleichheit führen kann (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 34). Die Schule stellt keinen „neutrale[n] Ort“ dar, wie Budde (2015b, S. 102) sagt, denn Schule besteht oder entsteht nicht „vor der Differenz“ (Budde, 2015b, S. 102), sondern die Differenzen werden in den Beschulungs-Praktiken-Arrangement-Verbindungen hergestellt und können dann auf die Bildungsbeteiligung von Schüler:innen Auswirkungen haben. Mit Machold und Diehm (2017) kann deshalb zunächst festgehalten werden: „Als ungleichheitsrelevant erweist sich eine pädagogische Unterscheidungspraktik, wenn sie in einer Perspektive auf Teilhabe zu einem (un)gleichen Zugang zu Bildung führt“ (Machold & Diehm, 2017, S. 317). Im Folgenden soll argumentiert werden, dass eine Verknüpfung von Differenzierungen und der schulischen Leistungsordnung entscheidend ist, um Differenzierungen als Risiko für Bildungsungleichheit zu beschreiben.

In der Schule soll, im meritokratischen Sinne, Leistung individuell zugerechnet werden; ein Rückgriff auf soziale Differenzkategorien bei Bewertungspraktiken gilt als illegitim (siehe Kapitel 4.2.1). Dennoch ist aufgrund der empirischen Studienlage (siehe Kapitel 2) anzunehmen, dass Praktiken der „Leistungsdifferenzen [...] schon immer Spuren soziokultureller Kategorien [tragen]“ (Budde, 2018, S. 140; siehe auch Budde & Eckermann, 2021, S. 19). Dabei ist die Einsicht entscheidend, dass Differenzkategorien grundlegend in sozialen Situationen wirken und „auch dann bedeutsam sind und strukturierend wirken, wenn sie nicht *explizites* Thema sozialer Situationen sind“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 42; Herv. LH). Die Autor:innen betonen u.a. die hohe Wirksamkeit einer historisch rückgebundenen Differenzordnung, die in Form von implizitem Wissen in Praktiken verfügbar gehalten wird (siehe Kapitel 4.2.2). Es ist davon auszugehen, dass soziale Differenzkategorien in schulischen Praktiken wirken und in ihnen auch hergestellt werden. Jedoch ist wegen der Illegitimität dieser Differenzierungspraktik und ihrer Verankerung als implizites Wissen davon auszugehen, dass bei der Herstellung von Leistung soziale Differenzkategorien nicht kausal oder direkt sichtbar auf der Oberfläche schulischer Praktiken wirksam werden (vgl. Rabenstein et al., 2013, S. 684; siehe auch Kapitel 4.2.1). Mit Rose und Gerkmann (2015) gesprochen gibt es

„ein Wissen um legitime und illegitime Differenzierungslogiken im schulischen Feld [...], so dass ‚konstante Merkmale‘ wie ein ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚soziale Herkunft‘ nicht unmittelbar zur Besser- oder Schlechterstellung von Schüler_innen führen dürfen, während Verweise auf (schulisch) veränderliche ‚Merkmale‘ wie Anstrengungsbereitschaft, Fleiß und Interesse durchaus legitime Referenzen zur Hierarchisierung von Schüler_innen im schulischen Feld darstellen“ (Rose & Gerkmann, 2015, S. 206).

Rabenstein et al. (2013) nutzen den Terminus *Indizien*, um Markierungen bzw. deren Interpretationen von Aktivitäten oder Verhalten von Schüler:innen bzw. in schulischer Praxis hervorgebrachtes Wissen und ihre ungleichheitsrelevante Wirkung in Unterrichtspraktiken zu bezeichnen. So können Fragen nach Urlaubserlebnissen oder die Beobachtungen (sozialen) Verhaltens wie eloquentes Sprechen oder die Handschrift (unbewusst) als ‚Indiz‘ für Herkunft oder Status Schüler:innen zugeschrieben und in Bewertungspraktiken als ‚Indiz‘ für jetzige und künftige Leistung Teil einer pädagogischen Ordnung werden – an der Oberfläche als illegitim verworfene Differenzierungslogiken finden so über die ‚Indizien‘ doch ihren Weg in die Bewertung. Die Autor:innen betonen, dass schulische Leistungen ebenso wie die als leistungsrelevant markierten ‚Indizien‘ soziale Konstruktionen sind, die performativ – wenn auch gerahmt durch Gesetze, Normen und Regeln etc. – in schulischen Praktiken hergestellt werden müssen (vgl. Rabenstein et al., 2013, S. 685). Dabei sei anzunehmen, dass in schulischen Feldern nicht nur ein festes Set an sozialen Differenzierungskategorien wirkt, sondern Differenzierungen entlang vieler Aspekte vorgenommen werden können (vgl. Rabenstein et al., 2013, S. 674; siehe auch Rose & Gerkmann, 2015, S. 206). Gleichzeitig spricht vieles dafür, dass besonders wirkmächtige Differenzlinien (in ihrer intersektionalen Verschränkung) auch in schulischen Praktiken hervorgebracht werden (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 42; siehe auch Rieger-Ladich, 2017, S. 41). Rabenstein et al. (2013) führen eine praxistheoretische Analysefigur ein und argumentieren, dass der Zusammenhang von sozialen Differenzkategorien und der Herstellung schulischer Leistung sich in schulischen Praktiken-Arrangement-Verbindungen in Form einer „Re-Inszenierung“ bzw. „Wiederaufführung“ von sozialen Differenzen“ (Rabenstein et al., 2013, S. 680) vollzieht. In den schulischen Praktiken, wie den Unterrichtspraktiken, wird auf soziale Differenzkategorien nicht im Sinne einer Reproduktion zurückgegriffen. Die Differenzkategorien sind nicht ex ante gegeben, sondern erhalten durch sich wiederholendes Aufrufen, Zitieren bzw. Re-Inszenieren in sozialen Praktiken ihre Bedeutung (vgl. Herzmann & Rabenstein, 2020, S. 4). Durch die Figur der Re-Inszenierung soll darauf verwiesen werden, dass in „feinen, häufig latenten bzw. andeutungshaften Signifizierungen“ (Rabenstein et al., 2015, S. 254), eben den Indizien, ein Risiko für Bildungsungleichheit zu rekonstruieren ist.

Zur Erforschung einer schulischen Differenzordnung

Für die Untersuchung der Produktion von Bildungsungleichheit ist damit ein Zugang zur Aufführung von Praktiken notwendig, um zu erschließen, „wie Differenz lokal *produziert* wird, d.h. in welchen konkret beobachtbaren Praktiken der Klassifizierung und Bewertung“ (Schäfer, 2016b, S. 155, Herv.i. Org.). Eine praxistheoretische Perspektive auf die Schule zieht nach sich, dass erst durch die Analyse von situativen und iterativen Praktiken, von in Materialitäten eingelagertem Wissen, von Praktiken strukturierenden Regeln und Normen – kurz gesagt durch die Analyse von *Beschulungspraktiken-Arrangement-Verbindungen* – Erkenntnisse darüber erlangt werden können, wie und auf welche Weise Differenz hergestellt, aufgegriffen, verhandelt, bestätigt oder auch in Frage gestellt wird (vgl. Mecheril & Shure, 2018, S. 87; Hillebrandt, 2015a, S. 438). Auf die Notwendigkeit, die Herstellung von Differenz *in situ* und strukturiert durch relevante Entitäten sowie Organisationselemente zu analysieren, weisen auch Herzmann und Rabenstein (2020) hin. Sie bezeichnen ebendiese Materialisierungen einer Differenzordnung als die, im Gegensatz zu Aktivitäten in der Aufführungspraxis, „beständigeren Repräsentationen“, aufgrund derer es „in aller Vorsicht“ möglich sei, Gültigkeit „übersituativ“ anzunehmen (Herzmann & Rabenstein, 2020, S. 10). Daran lässt sich mit Budde und Bittner (2018b, S. 230) anschließen, laut denen eine praxistheoretisch informierte Perspektive auf Differenzordnungen die Betrachtung des Sozialen im Sinne einer flachen Ontologie (siehe Kapitel 3.6) auf einer Ebene ermöglichen soll. Differenzordnungen seien als ein Teil von Praktiken-Arrangement-Verbindungen zu untersuchen, die über das Situative hinausreichen und sich in und durch Institutionalisierungen von Praktikenbündeln zeigen.¹⁹ Der Hinweis, übersituative Gültigkeit „in aller Vorsicht“ (Herzmann & Rabenstein, 2020, S. 10) anzunehmen, wird in dieser Dissertationsstudie durch die sprachliche Wendung des *Risikos von Bildungsungleichheit* für neu migrierte Schüler:innen ausgedrückt.

Außerdem soll dem Veränderungspotential, welches in jeder (Wieder-)Aufführung, in jeder Iteration einer Praxis enthalten ist (siehe Kapitel 3.5), Rechnung getragen werden. Im Anschluss an Rieger-Ladich (2017) soll auf ein Spannungsverhältnis zwischen der Kontingenz sozialer Praxis und einer machtvollen Differenzordnung verwiesen werden. Grundsätzlich ist zwar davon auszugehen, dass die Entstehung sozialer Ordnung kontingent ist, also auch *andere* Ordnungen möglich wären. Jedoch sind soziale Ordnungen kein Zufall, denn nicht jede Ordnung kann in gleicher Weise Relevanz entfalten (vgl. Rieger-Ladich, 2017, S. 34). Dies ist darin zu begründen, dass Differenzordnungen immer machtvoll sind, „wobei [...] davon aus[zu]gehen [ist], dass Macht nicht

19 Eine praxistheoretische Forschung zu Differenzierung grenzt sich von einem ethnomethodologischen Verständnis eines ‚doing difference‘ ab (vgl. West & Fenstermaker, 1995). Nicolini (2017, S. 101; 2009, S. 1394) kritisiert die Überbetonung des Situativen des ethnomethodologischen Forschungsstils, weil in dieser Perspektive sämtliche sozialen Phänomene auf lokale *Interaktion* reduziert werden würden.

unabhängig von den sozialen Praktiken existiert, sondern Machtverhältnisse immer eine Konkretion in der Praxis benötigen“ (Budde & Bittner, 2018b, S. 227). Mit Verweis auf Foucault betont Hörning (2001) die praxistheoretische Perspektive: „Macht existiert nur in ihrer Ausübung“ (Hörning, 2001, S. 172). Watson (2017, S. 181) verweist auf die Bedeutung, die *konkrete* Ausgestaltung von Praktiken zu analysieren, um Machtverhältnisse als integralen Bestandteil sozialer Praktiken rekonstruieren zu können.

Machtvolle Differenzierungen resultieren im schulischen Kontext in hierarchischen Positionierungen. Hierarchien sind zum einen Teil von schulischen Praktiken, denn „die Struktur von Vermitteln und Aneignen [ist] von einer – häufig generational strukturierten – hierarchischen Verfasstheit geprägt, insofern die zeigende Person über Wissen, Normen, Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügt, welche die aneignende Person noch erwerben soll oder möchte“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 19). Zum anderen ist mit den hierarchischen Positionierungen die ungleiche Verteilung von Macht verbunden, also eine Einschränkung der Handlungsoptionen, das eigene Leben zu gestalten und Einfluss auf die eigene Positionierung auf dem Arbeitsmarkt bzw. in ‚der Gesellschaft‘ einzunehmen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 43; siehe auch Rabenstein et al., 2015, S. 253).

Die relative Stabilität von Differenzordnungen ist durch die Iteration von Praktiken sozialtheoretisch zu begründen (siehe Kapitel 3.5) und in der Betrachtung konkreter, machtvoller Differenzierungen zu rekonstruieren (siehe auch Kapitel 4.2.2). Transformation ist ebenfalls als Möglichkeit in der Iteration angelegt, allerdings steht in Frage, wie weit diese reichen kann. So argumentiert Hörning (2001), dass die Transformation der Machtbeziehung in den alltäglichen Praktiken möglich wäre; dahingegen sei es *nicht* möglich, „den Machtverhältnissen gänzlich [zu] entkommen“ (Hörning, 2001, S. 175), also die Differenzordnung in ihrer Gesamtheit zu verändern. Mit Alkemeyer und Buschmann (2016) gesprochen ist in der Iteration von Praktiken eine „abbildgetreue Reproduktion [...] ebenso wenig denkbar wie das Entstehen von etwas radikal Neuem“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 119).

Wie die in diesem Kapitel (4.2) dargestellten Erkenntnisse in dieser Dissertationsstudie aufgegriffen und fortentwickelt werden, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

4.3 Bildungsungleichheitsrisiken im Kontext neuer Migration. Darlegung des Forschungsinteresses

Grundsätzlich ist von einer Kontingenz sozialer Ordnungen in modernen Gesellschaften auszugehen, jedoch sind aufgrund spezifischer, historisch

gewordener Differenzverhältnisse bestimmte Ordnungen als machtvoll bzw. hegemonial zu verstehen (siehe Kapitel 4.2.3). Dies konnte anhand der Ausführungen zur Meritokratie und schulischen Leistungsordnung sowie zur nationalstaatlichen Verfasstheit der monolingualen Schule ausgeführt werden. Der Verlauf aktueller Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration wird also in dem Sinne durch historische und durch damit einhergehende normative Verankerungen angebahnt (siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2; siehe auch Kapitel 3.6). Dabei ist von einer *spezifischen* Differenzordnung im Kontext neuer Migration auszugehen. Neu migrierte Schüler:innen sind nicht im deutschen Schulsystem sozialisiert worden und werden als Vorbereitungsklassenschüler:innen außerhalb der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse beschult. Deshalb ist anzunehmen, dass sich auch Differenzierungspraktiken in schulischen Feldern von anderen migrationsbezogenen Differenzierungen unterscheiden und eine spezifische Differenzordnung im Kontext neuer Migration zu untersuchen ist.

Bei der Untersuchung ungleichheitsrelevanter Differenzierungen ist es notwendig, die Wechselwirkung von Differenzierung und Leistungsordnung in den analytischen Mittelpunkt zu stellen (siehe Kapitel 4.2.3). Leistung wird verstanden als in Praktiken durch eine spezifische normative Ordnung erzeugt – hier herausgearbeitet als nationalstaatlich verfasste, monolingual deutschsprachige Ordnung (siehe Kapitel 4.2.2) – die unterschiedlich privilegierte, gesellschaftliche Positionierungen ermöglichen. Die Schule entwirft eine Programmatik als leistungsgerechte Organisation im meritokratischen Sinne, jedoch wird das Versprechen einer chancen- und leitungsgerechten Differenzierung nicht erfüllt, wie durch unterschiedliche Studien belegt ist (siehe auch Kapitel 2). Die migrationsbezogene Bildungsungleichheit konfliktiert mit der meritokratischen Selbstbeschreibung der Schule sowie dem bildungspolitischen und rechtlich kodierten Anspruch an Schulen, zur Entwicklung der Persönlichkeit und der Befähigung zu beruflichem Handeln beizutragen (siehe Kapitel 4.2.1).

In einer praxistheoretischen Perspektivierung von Differenz wird angenommen, dass (Bildungs-)Ungleichheit nicht auf einer übergeordneten Ebene zu verorten ist, denn im Sinne einer flachen Ontologie erstreckt sich das Soziale auf derselben Erkenntnisebene (siehe Kapitel 3.6). Bildungsungleichheit existiert deshalb *nicht unabhängig*, sondern – wie alle sozialen Phänomene – als Teil von sozialen Praktiken. In dieser Dissertationsstudie werden eben solche Differenzierungspraktiken relevant für die Untersuchung von Bildungsungleichheit, die in Leistung konvertiert werden, d.h. wenn sich Differenzierungspraktiken und Konstruktionen von Leistung überlagern (siehe Kapitel 4.2.3). Für die Untersuchung des *Bildungsungleichheitsrisikos* im Kontext neuer Migration ist dabei die Annahme leitend, dass die Beobachtung der Ausführungspraxis allein nicht ausreicht, um Aussagen über die Situation hinaus zu treffen. Vielmehr erscheint es erforderlich, die richtungsgebenden Elemente (siehe Kapitel 3.6) und relevanten Materialisierungen herauszuarbeiten und zu rekonstruieren, wie sich Praktiken-Arrangement-Verbindungen ausgestalten und

auf die Bildungsbeteiligung neu Migrierter auswirken können. Bildungsungleichheit ist als ein Teil von Praktiken-Arrangement-Verbindungen zu untersuchen, die über das Situative hinausreicht und sich in und durch Institutionalisierungen (siehe Kapitel 3.6) von Praktikenbündeln zeigt (siehe Kapitel 4.2.3).

Wenn ungleichheitsrelevante Differenzierungen nicht offen auf der Oberflächenstruktur beobachtet werden können, sondern sich eher fein und latent zeigen (siehe Kapitel 4.2.3), ist eine empirische Untersuchung notwendig, die eben dies zu rekonstruieren vermag. Rieger-Ladich (2017) verweist darauf, dass die analytische Aufmerksamkeit auf die „Hinterbühne“ zu richten ist, auf die „leicht zu übersehenden Nischen und [...] Routinen des pädagogischen Alltags“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 41). Ausgehend von der Beobachtung alltäglicher schulischer Praxis in Verbindung mit bildungspolitischen und bildungsbehördlichen Praktiken sollen durch diese empirische Dissertationsstudie Praktiken-Arrangement-Verbindungen rekonstruiert werden, in denen sich ein Bildungsungleichheitsrisiko für neu migrierte Schüler:innen zeigt. Die methodologischen Bezugspunkte und die methodische Vorgehensweise sollen in Kapitel (5) ausgeführt werden.

5 Methodologie und methodische Vorgehensweise

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln wurde verdeutlicht, dass diese Dissertationsstudie sich als qualitativ-rekonstruktive Arbeit der kritischen Reflexion verpflichtet sieht: Die Erarbeitung der forschungsleitenden Annahmen und der sozialtheoretischen Grundlegung (Kapitel 2–4) sowie der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 5.2) ist von Bedeutung, weil diese in spezifischer Weise den Forschungsgegenstand und die Forschungsfragestellung bestimmen (vgl. Kalthoff, 2008, S. 12–18). In diesem Kapitel 5 sollen zunächst die zentralen Bezugspunkte der Forschungsstrategie dargelegt werden (Kapitel 5.1), um im Anschluss offenzulegen, wie die empirische Studie konkret durchgeführt wurde (5.2). Eine ausführliche Reflexion der Forscherinnen-Position wird in Kapitel 5.3 durchgeführt. Ich schließe das Kapitel mit einem Zwischenfazit (5.4).

5.1 Zentrale Bezugspunkte der Forschungsstrategie

5.1.1 *Interpretatives Forschungsparadigma*

Ich verorte meine Forschung im Kontext eines interpretativen Forschungsparadigmas (siehe grundlegend Schütz, 1932/1972). In konstruktivistischer Denkweise liegt dieser Perspektive die Annahme zu Grunde, dass die soziale ‚Wirklichkeit‘ nicht als gegeben, sondern als fortlaufend in sozialen Praktiken hergestellt und somit als *beobachtungsabhängig* verstanden werden muss. In praxistheoretischer Grundlegung wird ferner davon ausgegangen, dass sich das Soziale in Praktiken ordnet, jedoch soziale Praktiken und deren Ordnungsbildung nicht direkt beobachtet werden können, sondern *rekonstruiert* werden müssen (siehe Kapitel 3.1). Als Teil einer interpretativen Sozialforschung wird auf der erkenntnistheoretischen Ebene nicht „von der statischen Registrierung und dem nachvollziehenden Verstehen des Beobachteten“ ausgegangen, sondern die „Identifizierung und Rekonstruktion der Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit“ (Thole, 2010, S. 17) werden fokussiert. In diesem Sinne ist, mit Budde und Eckermann (2021) gesprochen, das Ziel einer praxistheoretisch informierten, rekonstruktiven qualitativen Forschung

„Sichtbares mit Nicht-Sichtbaren, ‚hinter den Aktivitäten liegenden‘ Ordnungsbildung zu verbinden. So wird die These entfaltet, dass pädagogische Praktiken trotz ihres öffentlich zugänglichen Charakters, ihre Beobachtbarkeit nicht *per se* gegeben ist, sondern erst durch

die ‚theoretische Brille‘ und den Einsatz methodischer Beobachtungsverfahren und -praktiken hergestellt wird.“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 34)

Durch qualitative, rekonstruktive Forschung wird somit intendiert, zu beobachten (Beobachtung 2. Ordnung) wie im Feld beobachtet (Beobachtung 1. Ordnung) wird. Durch Anwendung von noch genauer zu explizierenden „Beobachtungsverfahren und -praktiken“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 34; siehe Kapitel 5.2) soll eine genaue Beschreibung der Entstehung sozialer Ordnungsbildungsprozesse erlangt werden. Dabei steht nicht die Frage nach dem Warum im Zentrum der Forschung, sondern „die Frage nach dem *Wie*, nach dem *modus operandi* der erforschten sozialen Welt“ (Kelle, 2013, S. 106, Herv. i. Org.). Qualitative Sozialforschung hat deshalb letztlich zum Ziel, „die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 180). Dabei ist die Einsicht entscheidend, dass soziale Phänomene komplexe Gebilde sind (vgl. u. a. Strauss, 2004, S. 429). Kelle stellt heraus, dass die Komplexität des Sozialen durch Beobachtung bereits reduziert wird, also

„die Dinge komplizierter liegen, als wir in der Lage sind, es wahrzunehmen, zu verstehen oder darzustellen. [...] Der Konstruktivismus erhebt mithin nicht die angemessene Abbildung bzw. Wahrheit zum Gültigkeitskriterium des wissenschaftlichen Wissens, sondern die Eröffnung von Handlungs- und Denkmöglichkeiten, die ‚Erweiterung von Welt‘ (Knorr Cetina 1989). [...] Wissenschaft ist ein fortlaufender Kommunikationsprozess, der über wechselseitige Reflexivität und Selbstreflexivität der Beteiligten kontrolliert wird. ‚Erweiterung von Welt‘ bedeutet auch: Komplexitätsproduktion statt -reduktion.“ (Kelle, 2013, S. 102–103)

Im Sinne Kelles muss in empirischen, konstruktivistisch inspirierten Arbeiten immer wieder der Wechsel von Komplexitätsreduktion und -produktion reflexiv eingeholt werden. Durch die Analyse von wenigen oder einzelnen Fällen soll versucht werden, so verstehe ich auch meine Studie, die ihren Ausgangspunkt und Fokus auf einer Oberschule in Bremen hat, über das zu untersuchende Phänomen in dem Wissen Verallgemeinerungen anzustellen, dass die untersuchten Fälle in ihrer jeweiligen Komplexität über das Verallgemeinerte hinausreichen (vgl. Kelle, 2013, S. 109–112).

5.1.2 *Praxeographie*

In pädagogischen Kontexten, insbesondere in schulischen Feldern, hat sich eine ethnographische Forschungsstrategie etabliert, in der methodologischen Annahme, dass so die Analyse der interaktiven Erzeugung von sozialen Ordnungen möglich ist (vgl. Rabenstein et al., 2013; siehe auch Hünersdorf, 2008;

Friebertshäuser, 2008; Zinnecker, 2000).²⁰ Thole (2010) betont die Relevanz ethnographischer Forschung in den Erziehungswissenschaften,

„weil sie [die Ethnographie] nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Resultate, Befindlichkeiten, institutionellen Strukturen, Selbstäußerungen und Rahmungen der pädagogischen Projekte lenkt, sondern auch zu einer Analyse der Herstellungsformen und eben auch der Performativität pädagogischer Szenarien motiviert, ohne zu ignorieren, in welcher Form gesellschaftliche Dispositive hierauf Einfluss nehmen“ (Thole, 2010, S. 33).

Eine ‚moderne‘ Ethnographie hat sich als Forschungsstrategie etabliert, um *in situ* soziale Praxis als Ausführung zu erforschen und soziale Ordnungsbildung in Praktiken zu rekonstruieren (zur Differenzierung in soziale Praxis und soziale Praktik siehe Kapitel 3.1). Dabei sind die Annahmen leitend, dass „jedes Feld über eine Sozio-Logik, eine kulturelle ‚Ordentlichkeit‘ verfügt“, die durch die ethnographische Feldforschung „handhabbar gemacht und als empirisches Wissen *mobilisiert* werden kann“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 20). In der teilnehmenden Beobachtung setzt sich die:der Forscher:in der Komplexität des Sozialen durch ein *raumzeitliches Dabeisein* aus (vgl. Kalthoff, 2003, S. 75). Dabei ist die theoretische Annahme leitend, „daß das (kultur)soziologisch Relevante sich nur unter situativen *Präsenzbedingungen* zeigt“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 21). Das Dabeisein wird deshalb als zentrale Maxime ethnographischer Forschungen betont, weil Sinnbildungsprozesse so synchron erforscht werden können. Ausschließlich retrospektive Berichte über die soziale Praxis sind also aufgrund der sozialtheoretischen Anlage dieser Studie nicht zu bevorzugen, weil Akteur:innen die Praxis in ihrer Erzählung zum einen bereits interpretieren, kommentieren und Aspekte hervorheben oder weglassen und so die Praxis durch Interpretationen der Akteur:innen überlagert werden wäre. Zum anderen ist die teilnehmende Beobachtung einer Interviewstudie dann vorzuziehen, weil, im Sinne des Konzepts des impliziten Wissens (siehe Kapitel 3.3), den Akteur:innen bestimmte Praktiken nicht verfügbar und deshalb auch nicht (immer vollumfänglich) verbalisierbar sind. (vgl. Kelle, 2013, S. 111; siehe auch Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 41) Breidenstein et al. (2015) betonen, dass ethnographisch basierte Studien „aufgrund ihres methodischen Zuschnitts sensibler als alle vergleichbaren Forschungsansätze auf die Sinnschicht sozialer Praktiken eingestellt [sind]: den Bereich öffentlich gelebter Sozialität, dessen Sinnhaftigkeit von einem impliziten Wissen der

20 Gegenstand aktueller wissenschaftlicher Debatten ist die Frage, ob Theorien sozialer Praktiken eher als Methodologie bzw. Heuristik (vgl. Schäfer, 2016d) oder Ontologie (vgl. Shove, 2017) zu konzipieren sind. In dieser Dissertationsstudie wurde sich insbesondere an der ontologischen Perspektive von Schatzki orientiert (siehe Kapitel 3.6). Für die Umsetzung eines empirischen Forschungsprojektes erscheint es von Bedeutung, sich darüber im Klaren zu sein, dass der „Gebrauchswert teilnehmender Beobachtung [...] situations- und feldabhängig [ist]“ (Scheffer, 2002, S. 370). Mit diesem Hinweis Scheffers wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass trotz der praxistheoretischen Grundlegung einer Studie nicht zwangsläufig eine ethnographische Forschungsstrategie zu bevorzugen ist. Es bleibt damit stets zu fragen, wie das Soziale und damit das zu untersuchende Phänomen als Teil des Sozialen angemessen erfasst werden kann.

Teilnehmer bestimmt wird.“ (Breidenstein et al., 2015, S. 33) Da nun soziale Praktiken sowie das darin eingelagerte (implizite und explizite) Wissen als auch Normen, Regeln und Routinen durch ethnographische Forschungsstrategien herauszuarbeiten angestrebt wird, ist der Begriff *Praxeographie* eingeführt worden, um das Graphieren bzw. das Verschriften von Praktiken zu bezeichnen (u. a. Wolff, 2016, S. 127; Merl, 2019, S. 58; siehe auch Breidenstein et al., 2015, S. 33). Damit grenzt sich die Praxeographie von den Ursprüngen der Ethnographie ab, da nicht mehr „Ethnien“ im Sinne von kulturell verfassten und unterschiedenen Teilnehmergruppen, sondern eben soziale Praktiken mit ihren verschiedenen Teilnehmern, Trägern und Infrastrukturen Gegenstand von Beschreibungen sind“ (Schmidt, 2012, S. 49). Jedoch wird weiterhin der Terminus *Ethnographie* genutzt, die Bezeichnung *praxeographische Feldforschung* oder *Forschungsstrategie* hat sich bisher noch nicht etabliert. Dies wird in dieser Arbeit ebenso gehandhabt.

Eine ethnographische Forschungsstrategie zeichnet sich durch die Offenheit des Prozesses aus (siehe auch Kapitel 5.1.3). Dies bedeutet jedoch weder, dass eine Vorbereitung vor der Feldforschung überflüssig ist, noch, dass sich die:der Forscher:in ausschließlich von den Ereignissen im Feld leiten lässt. Ein ethnographisches Forschungsdesign ist in allen Phasen von einem hohen Maß an Reflexivität geleitet, sodass es sowohl den Ereignissen und beobachteten Logiken im Feld gerecht wird, im Sinne des Forschungsinteresses bestimmte Wege auch ignoriert werden und Datenmaterial konstruiert wird, das sich dazu eignet, fundierte, analytische Rückschlüsse zu ziehen. (vgl. Hammersley & Atkinson, 2007, S. 20–21) Für das Rekonstruieren von sozialen Praktiken ist damit ein iterativer Forschungsprozess notwendig, durch den situierte Praktiken in ihrer Verwobenheit mit vergangenen und gegenwärtigen Praktiken des Praktikenplenums ermöglicht wird (zur konkreten Vorgehensweise siehe Kapitel 5.2).

5.1.3 *Grounded Theory Methodology*

Die ethnographische Feldforschung steht in enger entstehungsgeschichtlicher Verzahnung und methodologischer Ausrichtung mit der Grounded Theory Methodology (GTM), wie zahlreich beschrieben wurde (u. a. Strauss & Corbin, 1991; Emerson, Fretz & Shaw, 1995/2011; Charmaz & Mitchell, 2001; Breidenstein et al., 2015; FitzGerald & Mills, 2022), sodass in dieser Dissertation auf eine erneute Ausführung verzichtet wird. Ich orientiere mich an der GTM nach dem ‚postmodern turn‘ – an der sogenannten zweiten Generation um Kathy Charmaz (2006/2014), die sich als eine explizit konstruktivistische bzw. von „poststrukturalistischen, postmodernen und dekonstruktivistischen“ (Breuer et al., 2017, S. 41) Perspektiven inspirierte GTM versteht. Die im deutschsprachigen Kontext verbreitete reflexive GTM (auch rGTM) versteht sich als Fortführung dieser Perspektive (vgl. Breuer et al., 2017, S. 41). Dem ‚turn‘ geht eine zentrale

Kritik an dem originären Ansatz der GT von Glaser und Strauss voraus. Hallberg (2009, S. 144) resümiert, dass Glaser und Strauss (zunächst) davon ausgingen, es gebe die eine „real“ reality that researchers can discover and record“ (Hallberg, 2009). Nach Charmaz geht es jedoch nicht (mehr) um die in den Daten zu *entdeckende*, passende Theorie, die durch eine korrekt durchgeführte Analyse gefunden werden kann und sollte, sondern aus konstruktivistischer Sicht wird anerkannt, dass die Interpretation von Daten und somit auch Verallgemeinerungen immer kontingent und unvollständig sowie bedingt durch u. a. Zeit, Raum und Position(-ierung) der Forschenden sind (vgl. Charmaz, 2011, S. 194–196).

Die GTM wird in dieser Arbeit als *Forschungsstil* im Gegensatz zu einer GTM bestehend aus „rigid rules“ (Hallberg, 2009, S. 141) verstanden. Darauf folgt, dass die GTM immer an das spezifische Forschungsprojekt angepasst werden muss und dabei eher „powerful guidelines“ (Charmaz & Mitchell, 2001, S. 171) bietet als strikte Regeln im Sinne einer Regelhaftigkeit der Durchführung. Nach Strübing (2006) hat die GTM zum Ziel,

„Schlüsse vom theoretischen wie alltagspraktischen Vorwissen auf Sinngehalte des Materials so sorgfältig zu kontrollieren, dass das empirische Material nicht wie in der von ihnen heftig kritisierten hypothetiko-deduktiven Forschung in vorgeprägte Denkschablonen gepresst, sondern in einem steten Wechselspiel mit theoretisierendem Denken zur Entfaltung gebracht wird. Die in diesem Prozess getroffenen Entscheidungen sind zu explizieren und argumentativ zu legitimieren.“ (Strübing, 2006, S. 151)

In diesem Sinne lege ich im Folgenden dar, auf welche zentralen Grundprinzipien der GTM ich mich stütze, um einen solchen kontrollierten Prozess herzustellen:

(1) Der an der GTM orientierte Forschungsprozess ist *iterativ* angelegt, d. h. es wechseln sich Phasen des Sichtens und Lesens von Literatur, die Datenerhebung und die Interpretation der Daten wiederkehrend ab. Die Methode des ständigen Vergleichs steuert den iterativ-zyklischen Forschungsprozess mit dem Ziel einer Systematisierung der Erkenntnisse. Dabei wird keine spezifische Reihenfolge der möglichen Schritte eingehalten, sondern im Sinne des theoretisierenden Erkenntnisprozesses agiert. (vgl. Breuer et al., 2017, S. 139)

(2) Die *Reflexion* ist Teil aller Phasen des iterativen Forschungsprozesses. Zuvörderst wird die Reflexion der Präkonzepte, auch forschungsleitende Annahmen genannt, gefordert, denn „such taken-for-granted assumptions influence what we attend to and how we make sense of it. [...] Becoming aware of your preconceptions as you engage in the iterative process [...] enriches your analysis“ (Charmaz, 2006/2014, 156). Zu den forschungsleitenden Annahmen zählen persönliche Erfahrungen (wie die eigene Bildungsbiographie), aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse (durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen) ebenso wie die Lektüre

wissenschaftlicher Literatur (siehe Kapitel 2–4). Ein Teil der Reflexion des empirischen Forschungsprozesses wird in Kapitel 5.3 dargelegt.

(3) Die in der Feldforschung gesammelten bzw. erstellten Daten werden zunächst aufbereitet – d.h. Feldnotizen zu Beobachtungsprotokollen geschrieben und Interviews transkribiert – und dann *analysiert*. Mit Breidenstein (2017) soll betont werden, dass der Analyseprozess eine Anregung zur Systematisierung des Erkenntnisprozesses darstellt. „[L]etztlich richtet sich die Analyse nicht auf Daten, sondern soziale Situationen und Praktiken. Die Daten sind nur Platzhalter dieser Phänomene“ (Breidenstein, 2017, S. 18). Der Analyseprozess kann als eine aktive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial in Iteration mit der Lektüre von Literatur, der erneuten Erhebung von Daten und wiederholter Datenanalyse verstanden werden. Diesen aktiven Prozess beschreibt Strübing (2006) folgendermaßen:

„Wir ‚machen‘ Sinn aus den Daten, sie sprechen nicht zu uns. Auch wenn wir den Sinn [...] zu rekonstruieren versuchen, so ist der dabei zu leistende analytisch-interpretative Prozess doch kein logisch zwingender, sondern ein tentativ-experimenteller. Zwischen Daten und Konzepten liegen mühevoll Explicationen, die Aktivierung von alltags- und wissenschaftlichem Vorwissen und Heuristiken, Abduktionen, riskante, weil probabilistische Schlüsse und die fortgesetzte experimentelle Überprüfung vorläufiger Konzepte (Ad-hoc-Hypothesen) an systematisch ausgewähltem Datenmaterial.“ (Strübing, 2006, S. 150)

(4) Das Prinzip der *theoretischen Sättigung* besagt, dass durch das Analysieren oder Erheben weiterer Daten keine neuen, für die Forschungsfrage relevanten Einsichten mehr gewonnen werden können. Dabei gehe ich mit Charmaz (2006/2014) davon aus, dass die Sättigung nicht durch einen objektivierbaren Fixpunkt ausgemacht werden kann, sondern eher bezeichnet werden kann als „*proclaiming saturation*“ (Charmaz, 2006/2014, S. 114; Herv. LH). Durch diese Formulierung wird die Entscheidung der:des Forscher:in in den Fokus gerückt, die:der im Rückgriff auf die Prinzipien der GTM entscheidet, wann diese Sättigung als erreicht deklariert werden kann. Dabei handelt es sich immer nur um eine Sättigung im Kontext des Forschungsvorhabens: Es kann mitnichten von einer Sättigung in Bezug auf das Phänomen neue Migration und Schule ausgegangen werden, sondern es ist eher zu erwarten, dass sich durch die Befunde dieser Arbeit weitere Forschungsfragen ergeben (siehe Kapitel 14).

(5) Das Ziel des iterativen Forschungsprozesses ist es, empiriegestützt *Theoretisierungen* vorzunehmen, die die Ausprägungen des zu untersuchenden Phänomens beschreiben können (etwa Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 30). Dabei verwende ich hier mit Absicht *Theoretisierung*, um auf das Theoretisieren als Aktivität im gesamten Forschungsprozess hinzuweisen. Die GTM bietet dabei eine Forschungshaltung, einen reflexiven, iterativen Entscheidungsprozess zu gestalten, um Theoretisierungen entwickeln zu können. Dabei verfügen die

angestellten Theoretisierungen über eine begrenzte Reichweite (vgl. Lindemann, 2008, S. 109). Die Aussagekraft von Theorien begrenzter Reichweite bezieht sich auf ein konkretes, soziales Phänomen wie die Beschulung von neu Migrierten in Bremen. Die Limitierung soll dabei nicht als Makel verstanden werden. Vielmehr ermöglicht die fokussierte Einstellung auf ein spezifisches Phänomen, „Zusammenhänge zu sehen[,] und [erlaubt] so ein neues Verständnis [...]. Dabei geht es weniger um Schemata und hierarchische Verknüpfungen, sondern [...] um immer neue Sichtweisen und die Infragestellung der Selbstverständlichkeiten des Alltagswissens“ (Breidenstein et al., 2015, S. 179–180). Daraus ergibt sich auch, dass die angestellten Theoretisierungen eine potentielle Offenheit für weitere Erkenntnisse innehaben, denn Theoretisierungen führen auch immer zu neuen Fragen über das untersuchte Phänomen (siehe auch Punkt 4 zur theoretischen Sättigung).

5.2 Zum konkreten methodischen Vorgehen

Im Folgenden beschreibe ich, wie die empirische Studie auf Grundlage der zuvor dargelegten zentralen Bezugspunkte zur Forschungsstrategie (siehe Kapitel 5.1) konkret umgesetzt wurde. Eingangs zu diesem Kapitel soll darauf hingewiesen werden, dass alle Namen von Akteur:innen durch mich pseudonymisiert wurden. Die Pseudonyme sind von mir gewählt und entsprechen der von mir beobachteten Geschlechtszuschreibung bzw. -identifikation sowie den sprachlichen, religiösen, nationalen und regionalen Besonderheiten der Namen. Dies habe ich so entschieden, weil zu vermuten war, dass diese Merkmale bei der Analyse zum Bildungsungleichheitsrisiko von neu Migrierten relevant sein könnten. Auch Orte, die Beschreibungen von Räumen (z. B. ‚die Eckbank‘ in der Pausenhalle, siehe Kapitel 10.2.3.1) und feldspezifische Begriffe (z. B. das Schulfach FutU, siehe Kapitel 7.1) sind in den Protokollen so verändert, dass ein Rückschluss auf Personen und Orte nicht (so leicht) möglich ist. Die Priorität habe ich dem Schutz der Personen gegeben und gleichzeitig darauf geachtet, dass der Inhalt nicht verfälscht wird (zum Anonymisieren von Artefakten siehe Kapitel 5.2.3.3).

5.2.1 Feldzugang

Wenn ethnographische Forschung als ein ‚raumzeitliches Dabeisein‘ (vgl. Kalthoff, 2003, S. 75) zu verstehen ist, erhält der Zugang zum Feld eine zentrale Bedeutung (vgl. Hammersley & Atkinson, 2007, S. 41–62). Der Feldzugang kann als ein unabgeschlossener Prozess beschrieben werden, denn „das Zugang-Bekommen [ist] eine Anforderung, die den ganzen Forschungsprozess begleitet:

eine Daueraufgabe“ (Breidenstein et al., 2015, S. 60). Im Folgenden zeichne ich diese Daueraufgabe nach. Zunächst lege ich dar, wie der Zugang zur Oberschule an der Sylter Straße (OSS) in Bremen hergestellt wurde. Ich werde zudem erläutern, warum ich auch einen Forschungsaufenthalt in New York durchgeführt habe.

Diese Dissertationsstudie nimmt ihren Ausgangspunkt an der Bremer Oberschule OSS, an der ein Jahr vor dem ersten Kontakt im Juni 2016, also zum Schuljahr 2014/15, eine Vorbereitungs-klasse, in Bremen Vorkurs genannt, eingerichtet wurde (siehe ausführlich Kapitel 8). Dieser Fall ist typisch für Bremen, denn ab dem Schuljahr 2013/14 wird die Anzahl der Vorkurse in Bremen jährlich ausgebaut (siehe ausführlich Kapitel 6.2.2). Nach solch einem für diese Zeit typischen Fall wurde explizit in der Annahme gesucht, dass so besonders gut erforscht werden kann, wie Praktiken an einer Einzelschule entstehen und wie diese mit Bremer Beschulungspraktiken im Kontext verknüpft sind. Der Kontakt zur OSS konnte über Kolleg:innen im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Bremen erlangt werden, die die Masterstudentin und Vorkurslehrerin der OSS Christina Huber (siehe ausführlich Kapitel 7.2) durch die Zusammenarbeit von Dozent:innen und Studierenden kannten. Christina Huber zeigte sich sofort offen für mein Forschungsvorhaben in Vorkursen in Bremen und willigte einer ersten Hospitation im Vorkurs an der OSS ein. Die Hospitation fand aus terminlichen Gründen an zwei Tagen im Juni 2016 im Vorkursunterricht an der OSS bei der Kollegin von Christina Huber, Lisa Müller, statt. Diese zwei Hospitationstage habe ich genutzt, um u. a. über forschungsmethodische Fragen nachzudenken (Wie schreibe ich Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle?). Außerdem konnte ich die Hospitationstage nutzen, um zu überlegen, was ich im Vorkursunterricht beobachtet habe (Gibt es verschiedene Fächer oder erkennbare Unterschiede zwischen den Schulstunden?) und welchen Fokus ich unbewusst gelegt habe (z. B. auf die Sitzordnung, ohne zu wissen, inwiefern diese relevant sein könnte). Im Oktober 2016 trat ich in Kontakt mit der für Vorkurse zuständigen Person im Schulleitungsteam, dem Leiter des Zentrums für unterstützende Pädagogik, Paul Bromberg, um mein Forschungsvorhaben vorzustellen und um über die Möglichkeit zu sprechen, über einen längeren Zeitraum im Kontext der Beschulung im Vorkurs an der OSS zu forschen. Ich erhielt eine positive Rückmeldung von Paul Bromberg und den Lehrkräften des Vorkurses.²¹ Die Feldforschung fand schließlich von Januar 2017 bis Mai 2018 statt. Die Einwilligung der Erziehungsberechtigten der Vorkurschüler:innen habe ich über schriftliche Einwilligungserklärungen erhalten, die ich den Schüler:innen persönlich mitgegeben habe. Die Information über mein Forschungsvorhaben sowie den Bogen zur Einwilligung habe ich in all

21 Beim Referat für Qualitätsentwicklung und Standardsicherung der SKB wird das Forschungsvorhaben angezeigt und eine entsprechende Genehmigung erwirkt, die seit Januar 2017 vorliegt.

die Sprachen übersetzen lassen, die laut Auskunft der Schüler:innen von den Erziehungsberechtigten gelesen werden können.

Über eine Rundmail an das Kollegium und die Schüler:innen- sowie Elternvertretung habe ich die Schulgemeinde der OSS über mein Forschungsvorhaben informiert. Die Lehrkräfte des Regelunterrichts habe ich zudem durch einen Aushang im Lehrer:innenzimmer über meine Forschung in Kenntnis gesetzt. Vor Unterrichtsbesuchen oder ethnographischen Gesprächen habe ich mir das Einverständnis der Lehrkräfte eingeholt, das mir zu jedem Zeitpunkt gewährt wurde. Allerdings musste ich den Zugang immer wieder von Neuem erfragen. Die Auswahl der Unterrichtsbesuche habe ich entlang der Stundenpläne der Vorkursschüler:innen getroffen: Die Teilhabe am Regelunterricht der Vorkursschüler:innen wird im Stundenplangespräch entschieden und in individuellen Stundenplänen festgehalten (siehe Kapitel 11). Auf der Grundlage habe ich versucht, Kontakt zu den Regelklassenlehrkräften aufzunehmen, um an dem Fachunterricht teilnehmen zu können. Jedoch wurde zum Teil der Stundenplan nach kurzer Zeit wieder geändert, sodass meine Bemühungen um Namen der Lehrkräfte, das Suchen der Personen im Schulgebäude nicht zu einer Hospitation führten (z. B. siehe Kapitel 11.2.2).

Der Wechsel der Lehrkräfte im Vorkurs zum Beginn des Schuljahres 2017/18 führte dazu, dass ich keine teilnehmenden Beobachtungen im Vorkurs mehr durchführen konnte. Die Vorkurslehrerin, Meike Fischer, lehnt meine Anfrage, im Unterricht zu hospitieren, mit der Begründung ab, dass sie neu an der Schule sei. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich schon viele Hospitationen im Vorkursunterricht durchgeführt, sodass ich die Ablehnung für den Erkenntnisfortschritt nicht als einschränkend empfand. Ich fokussierte mich auf Unterrichtsbesuche in den Regelklassen und die Teilnahme an Stundenplangesprächen und führte ethnographische Gespräche durch, auch mit der Lehrerin Meike Fischer.

Ich verlasse die OSS immer wieder, wenn mich die Erkenntnisse an der OSS dazu leiten (siehe zum Prinzip des ‚Zooming in and out‘ Kapitel 5.2.2). Zu erwähnen ist an dieser Stelle der Forschungsaufenthalt in New York City, USA (März bis April 2019). Der Forschungsaufenthalt in New York findet im Kontext eines anderen Forschungsprojektes statt, das inhaltliche Überschneidungspunkte mit meiner Dissertationsstudie hat.²² Durch die Hospitation an internationalen Highschools erhielt ich einen intensiven Einblick in New Yorker Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration (vgl. Vogel & Heidrich, 2020). Es wurde für mich durch den Forschungsaufenthalt außerhalb Bremens möglich, insbesondere meinen Blick auf die abschlussorientierten Klassen in Bremen zu

22 Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt Transnationale Mobilität in der Schule (TraMiS) wurde von 2018–2021 in insgesamt fünf nationalstaatlichen Kontexten untersucht, wie in Schulen Kinder und Jugendliche mit grenzüberschreitenden Bildungsbiographien adressiert werden. Siehe ausführlich <https://tramis.de/>.

schärfen und diese aus einer – bisweilen für den Erkenntnisgewinn – notwendigen Distanz zu reflektieren (siehe ausführlich Kapitel 11.2.3).

Zu den Phasen der Feldforschung

Ethnographische Feldforschung kann, idealisiert, in eine unsystematische und eine systematische Phase unterteilt werden (vgl. Friebertshäuser, 2003, S. 522–523). Die unsystematische Phase prägt insbesondere den Beginn der Feldforschung, als ich an der OSS Kontakte zu zentralen Akteur:innen wie Schulleitung, Lehrkräften und Schüler:innen im Feld aufgebaut und versucht habe, mich mit alltäglichen Abläufen wie Unterrichtsbeginn/-ende und auch feldspezifischen Begriffen wie Eltern-Schüler:innen-Sprechtag²³ vertraut zu machen. Als Forscherin bewege ich mich im Feld mit einer Haltung im Sinne von Geertz (1987/2007), die mit der Formel „what the hell is going on here“ beschrieben wird. Damit wird auf eine Offenheit für die Logiken und Abläufe des Feldes verwiesen, sich im Feld möglichst ohne spezifischen Fokus oder geleitet durch konkrete Hypothesen zu bewegen. Ausgangspunkt der Feldforschung waren aufgrund des Forschungsinteresses an Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration die Hospitationen im Vorkursunterricht, die mich mit den Vorkurslehrer:innen sowie den Schüler:innen, den routinierten Abläufen von Unterricht und Pausen sowie Gesprächsformaten vertraut gemacht haben. Diese ersten Felderfahrungen wurden in Feldnotizen verschriftet und dann, zum Teil in gemeinsamen Interpretationssitzungen im Doktorandenkolloquium an der Universität Bremen, analysiert sowie in kurzen Notizen, genannt Memos (vgl. Breuer et al., 2017, S. 137–138), reflektiert. Daraus entwickelten sich auch Ideen für künftige Feldaufenthalte, wie in diesem Memo deutlich wird:

Vorkurslehrerin Sophia Schneider deutet an, dass Vorkurs kein System habe; „Ausprobieren“ scheint für sie legitime Vorgehensweise. Dieser Aussage nochmal nachgehen, evtl. Gespräch zu diesem Thema mit ihr führen? (Memo zu Beobachtungsprotokoll 170213_OSS_TNB)

Dieses Memo aus einem der ersten Feldaufenthalte hat sich durch weitere Beobachtungen, Gespräche mit den Vorkurslehrer:innen sowie das Recherchieren von Bildungsplänen auf Bildungsverwaltungsebene immer weiter ausdifferenziert (siehe Kapitel 10.1 und 13.3). Hier zeigt sich, wie in der Phase der unsystematischen Beobachtung ein Thema als von mir markiert und in einem Memo festgehalten wurde. So wurde eine systematische Weiterverfolgung des Themas vorbereitet und im iterativen Forschungsprozess verdichtet. In der systematischen Phase der Feldforschung habe ich so den Beobachtungsfokus auf bestimmte Themen verengt, die sich aus den Felderfahrungen und den ersten Interpretationen und Verschriftungen in Memos ergeben haben. Dabei diversifizierte sich auch aus, welche Erhebungsform sich neben den Beobachtungsprotokollen bei der Nachverfolgung spezifischer Fragen als

23 Diese Begriffe wurden zum Zweck der Anonymisierung geändert, siehe auch Kapitel 5.2.3.1.

hilfreich erwiesen. Beispielhaft sei auf die Bedeutung von Artefakten hingewiesen, die ich im Laufe der Feldforschung gesammelt habe. So konnte ich dem Artefakt Stundenplan der Vorkursschüler:innen im Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse eine besondere Relevanz für die Strukturierung der Stundenplangespräche aufgrund zahlreicher Beobachtung zur Verwendung zusprechen (siehe Kapitel 11.4.1). Die individuellen Stundenpläne der Vorkursschüler:innen haben daraufhin nicht nur das Bildungsprogramm der Vorkursschüler:innen und deren Bewegungen durchs Schulgebäude zu den unterschiedlichen Unterrichtsräumen bestimmt, sondern auch ich als Forscherin konnte mich daran orientieren und den Schüler:innen nachfolgen, Gespräche mit den Lehrer:innen der eingetragenen Stunden suchen usw. (siehe z. B. Kapitel 12.2).

5.2.2 *„Zooming in and out“: Zum Wechsel der Perspektiveinstellungen im Forschungsprozess*

Praktiken in ihrer raumzeitlichen Ausdehnung zu betrachten bedeutet, Verknüpfungen aktiv zu suchen und als eben solche Verknüpfung zu rekonstruieren. Diese Verlinkungen liegen häufig in der beobachteten Praxis nicht explizit offen, sondern es ist notwendig, sich als Forscherin durch die Beobachtungen irritieren lassen zu können, um dann die Verbindungen nachzuverfolgen. Zur Umsetzung dieses iterativen Forschens orientiere ich mich an dem von Davide Nicolini (2009) vorgeschlagenen methodischen Mehrschritt des „Zooming in and out“ (Nicolini, 2009, S. 1391). So soll in einem ersten Schritt zuerst auf einen Ausschnitt aus dem Praktikenplenum, also aus der Gesamtheit aller Praktiken-Arrangement-Verbindungen, reingezoomt werden („zooming in“), um Praktiken in ihrer Aufführung als „real-time practising“ (Nicolini, 2009, S. 1400) zu untersuchen. Dieses ‚Reinzoomen‘ bildet den Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung. In der vorliegenden Studie wurde entschieden, Praktiken-Arrangement-Verbindungen einer Oberschule in Bremen mit Vorkurs zu untersuchen, um so das Soziale in der lokalen Situiertheit schulischer Praktiken zu erforschen und um mich als Forscherin davon leiten zu lassen, was in den Praktiken bezüglich meines Forschungsinteresse von Relevanz ist. Durch die teilnehmende Beobachtung kann also die Beschulung von Schüler:innen im Vorkurs als konkrete Praxis in der Schule beobachtet und in Feldnotizen und Protokollen verschriftet und sodann ersten Interpretationen unterzogen werden (siehe Kapitel 5.2.3.1). Sich daraus entwickelnde Erkenntnisse und fortführende Fragestellungen bieten den Anlass, Beobachtungen fortzuführen oder aus der Beobachtung schulischer Praxis herauszutreten („Zooming out“). Es geht beim ‚Zooming out‘ um ein „re-positioning in the field, so that certain aspects of the practice are foregrounded while others are bracketed“ (Nicolini, 2009, S. 1391). Durch dieses ‚Herauszoomen‘ können Verbindungen der beobachteten Praxis an

der Oberschule mit an anderen Orten sowie auch zu anderen Zeiten stattfindenden Praktiken als miteinander verwoben erkannt werden. Der Ausschnitt aus dem Plenum, der für die Frage nach der Bildungsteilnahme neu Migrierter in Bremen von besonderem Interesse ist, nenne ich Bremer Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration. Diese Beschulungspraktiken-Arrangement-Verbindungen werden nicht schon beim ersten Herauszoomen als Ganzes in ihrer Verwobenheit und Bedeutung für die Forschungsfrage erkennbar, sondern dies entwickelt sich im Verlauf der Forschung in Abhängigkeit von der (raumzeitlichen aber auch theoretischen) Positionierung von mir als Forscherin im Feld (siehe dazu auch die Einleitung in den empirischen Teil III). Der Prozess des ‚Zooming in and out‘ wiederholt sich nach der ersten Draufsicht: Es wird wieder auf bestimmte Praktiken scharfgestellt (‚Zooming in‘). Die beobachtete Praxis in der Schule wird so also durch den sich wiederholenden Mehrschritt des ‚Zooming in and out‘ als mit anderen Praktiken verbunden ersichtlich. Auf diese Weise kann zum Beispiel eine Verbindung von der schulischen Praxis mit bildungsbehördlichen Praktiken, gewerkschaftlichen Praktiken, weiteren schulischen Praktiken, medial-diskursiven Praktiken lokaler Medien usw. ersichtlich und von mir als Forscherin nachverfolgt werden.

‚Zooming in and out‘ wird dabei, im Sinne von Kelle (2013, S. 114), als iterative Vorgehensweise zu einem Wechselspiel zwischen Komplexitätsreduktion und -produktion. In den Worten Nicolinis (2009) geht es bei dieser Vorgehensweise darum, einen methodologischen Ansatz zu nutzen, „that makes us see the connection between the here-and-now of the situated practising and the elsewhere-and-then of other practices“ (Nicolini, 2009, S. 1392). Auf diese Weise wird es möglich, Praktiken als „temporarily and spatially dispersed“ (Schatzki, 1996, S. 89) und als räumlich verstreute Praktiken-Arrangement-Verbindungen zu untersuchen und als solche zu theoretisieren. Mit Bezug auf Bittner und Budde (2021, S. 51) soll der raumzeitlichen Verstreuung von Praktiken also dadurch Rechnung getragen werden, dass sich von einem geschlossenen Feldbegriff distanziert wird: Einzelschulen, Bildungspolitik usw. werden als miteinander verschränkt betrachtet, bildungspolitische Praktiken ‚ragen‘ damit in schulische Praktiken hinein. Die ‚sites of the social‘ (siehe Kapitel 3.6) sind damit nicht ausschließlich durch Materialisierungen wie Schulgebäude oder geographisch bestimmbare Plätze determiniert, sondern spannen sich überörtlich auf. Gleichzeitig wird damit nicht die Bedeutung von Lokalität und somit eines physischen, lokalen Ortes negiert.

5.2.3 *Daten konstruieren*

Charakteristisch für Ethnographien sind, so kann mit Breidenstein et al. (2015) prägnant formuliert werden, erstens die beständige unmittelbare Erfahrung der Feldforschung, zweitens der Einsatz je angemessener Methoden zur

Datengewinnung (insb. teilnehmende Beobachtung, ethnographische Gespräche, das Sammeln von Artefakten) zu nutzen, um das zu untersuchende Phänomen in seiner Komplexität erfassen zu können, und drittens die Verschriftung sozialer Phänomene unter Verwendung der hergestellten Daten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 33–35). Welche Methode sich zur Konstruktion von Daten jeweils eignet, muss flexibel entschieden werden; so ist es in einer ethnographischen Forschungsstrategie angelegt. Im Sinne Lüders (2012) ist „[k]ennzeichnend für ethnographische Forschung [...] der flexible Einsatz unterschiedlicher methodischer Zugänge entsprechend der jeweiligen Situation und des jeweiligen Gegenstands“ (Lüders, 2012, S. 393). Diese methodenplurale Ausrichtung ethnographischer Studien (vgl. Lüders, 2012, S. 389) ist auf die methodologische Annahme zurückzuführen, dass durch die Kombination unterschiedlicher Datentypen die Komplexität des erforschten Phänomens aus verschiedenen Blickwinkeln erfasst werden kann und so eine „Introspektion sozialer Situationen“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 24) möglich wird. Die Daten sollen dann nicht integriert, also miteinander verbunden und als eine Informationsquelle behandelt werden, sondern Ziel ist es, die unterschiedlichen Daten „so zu arrangieren, dass sie sich wechselseitig kommentieren und ergänzen können“ (Breidenstein et al., 2015, S. 35; siehe Kapitel 5.1.2). Die Auswahl der Methoden soll im Forschungsprozess vom untersuchten Phänomen ausgehend getroffen werden. In diesem Kapitel (5.2.3) soll der Herstellung der drei zentralen Datentypen im Kontext der Feldforschung – Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte der ethnographischen Gespräche und Artefakte – Aufmerksamkeit geschenkt werden.

5.2.3.1 Teilnehmende Beobachtungen und das Verfassen von Beobachtungsprotokollen

Der Vorteil der teilnehmenden Beobachtung liegt, gegenüber Interviewstudien, darin, dass sowohl das gesprochene Wort als auch darüber hinaus räumliche Gegebenheiten, Körperbewegungen und Körperpositionen sowie eingesetzte Artefakte in ihrem Zusammenwirken beobachtet werden können (vgl. Spradley, 1980, S. 10).

Für die teilnehmende Beobachtung ist die Differenzierung zwischen Teilnehmer:innen- und Beobachter:innenverstehen bedeutsam. Unterrichtspraktiken werden zum Beispiel u. a. durch Aktivitäten von Lehrer:innen (schreibt etwas an die Tafel) und Schüler:innen (schreiben das Tafelbild ins Heft ab) aufrechterhalten; es kann beobachtet werden, wie bestimmte Handlungsanforderungen (Mathematik unterrichten bzw. Mathematik lernen) von diesen Akteur:innen im Unterricht bewältigt werden. Als Ethnographin interessiere ich mich dafür, wie in Unterrichtspraktiken Sinn erzeugt wird, wie also z. B. Unterrichtspraktiken *in situ* entstehen bzw. aufrechterhalten werden und, somit, wie in sozialer Praxis Wirklichkeit erzeugt

wird. Ziel ist es, während der intensiven Feldforschung eine Verstrickung in die Anforderungen der pädagogischen Situation und der Übernahme der handlungspraktischen Anforderungen des Unterrichts von neu Migrierten im Vorkurs zu vermeiden. Solch eine Perspektivübernahme würde die Anforderung an die Forschung, die Rekonstruktion sozialer Praxis im Sinne des Forschungsinteresses, verstellen. (vgl. Lüders, 2012, S. 390; Breidenstein et al., 2015, S. 187)²⁴

Eine Herausforderung stellt der variierende Grad der Teilnahme (mehr/weniger Beteiligung) in der Feldforschung dar (vgl. Spradley, 1980, S. 58). Während in Organisationsethnographien zum Teil eher von einer „dabeistehenden Beobachtung“ (van de Graaf/Rottenburg 1989 zit.n. Bachmann, 2009, S. 257) mit der Begründung gesprochen wird, dass „die spezialisierten professionellen Fähigkeiten, die für eine wirkliche Teilhabe an den Arbeitsabläufen nötig wären, sehr häufig kaum erlernt werden können“ (Bachmann, 2009, S. 257), wird in schulischen Kontexten eher die starke Involvierung von Forschenden als „Co-Akteure“ (Cloos, 2008) diskutiert. Als sichtbare Forscherin, die Zugang zu den zum Teil weniger leicht zugänglichen Praktiken in der Schule sucht, ist eine offene Haltung notwendig. Zum Teil wurde ich von der Lehrkraft angefragt, während Stillarbeitszeiten die Vorkursschüler:innen zu unterstützen (siehe 170314_TNB_OSS), sodass sich die Perspektive innerhalb einer Beobachtung von eher Schüler:innen- zu eher Lehrer:innenperspektive gewechselt habe. Teilnehmende Beobachtung erfordert immer auch eine Selbstbeobachtung: Welche Selektionen mache ich aufgrund der Wahl meiner Position im Raum, dadurch, wie ich vorgestellt werde, usw.? Bei der teilnehmenden Beobachtung im Vorkursunterricht saß ich zum Teil an einem unbesetzten Platz einer:s Schüler:in:s mit der Blickrichtung zur Tafel und hatte somit, zwischen Vorkursschüler:innen sitzend, eine Schüler:innenperspektive eingenommen. Zum Teil habe ich auch scheinbar Unbedeutendes (vgl. Bachmann, 2009, S. 257) gesucht und mich längere Zeit in der Pausenhalle aufgehalten. Letztlich zeigte sich, dass ich auch über Beobachtungen von Pausenpraktiken etwas über die Bildungsbeteiligung der neu Migrierten lernen konnte (siehe Kapitel 10.2.3).

Das Beobachten und Protokollieren kann nachfolgende Feldaufenthalte strukturieren und damit beeinflussen, welche Aktivitäten nachverfolgt werden (siehe Kapitel 5.2.2): Als zum Beispiel die Schülerin Salma im Vorkursunterricht nicht anwesend ist und den Klassenraum Richtung Englischunterricht verlässt (siehe Kapitel 12.2.2), lenkt dies meine Aufmerksamkeit darauf, erfahren zu wollen, wie Salma den Klassenraum der Regelklasse betritt, wie sie am Unterricht partizipiert, wie Mitschüler:innen und Lehrer:innen sie im Unterricht ansprechen und in Unterrichtsaktivitäten einbeziehen etc.

24 Auf die Reproduktion des in diesem Zusammenhang häufig wiederholten, aus postkolonialer Perspektive kritisierten Begriffs *going native* wird mit Absicht verzichtet (siehe ausführlich Hamann & Kißling, 2017; siehe auch Plöger & Runge, 2021).

Zum Schreiben von Beobachtungsprotokollen

Das Schreiben während der ethnographischen Feldforschung hat zum Ziel, das Beobachtete zu dokumentieren, dem Vergessen von Ereignissen entgegenzuwirken und damit eine „Fixierung des Flüchtigen“ (Hirschauer, 2001, S. 441; siehe auch Breidenstein et al., 2015, S. 87) vorzunehmen. Im Schreiben wird gewechselt

„von den geräuschvollen Kulissen und Geschehnissen der beobachteten Situation zum schweigsamen Dialog mit sich selbst [...] [mit dem Ziel,] die Stimme und das Handeln, das diskursiv verfügbare und das stumme Wissen, soziale Praktiken und ihre Implikationen sowie die Bedeutungen dieses Handelns und Sprechens zu Papier zu bringen“ (Kalthoff, 2003, S. 78–86).

Nach Geertz (1987/2007, S. 29) soll Beobachten, Verschriften und Interpretieren als eine untrennbare Aktivität beschrieben werden. Damit macht Geertz darauf aufmerksam, dass in Protokollen nur das festgehalten wird, was von den Ethnograph:innen als „aufschreibenswert“ (Budde, 2015c, S. 12) erinnert wird, was durch eigene kulturell geprägte Gewohnheiten gesehen werden und was durch ihnen zur Verfügung stehende sprachliche Ausdrücken geschrieben werden kann (vgl. Kalthoff, 2003, S. 71). Ebenso wird durch das Betonen oder Weglassen von Aktivitäten und durch das nachträgliche Sortieren von Ereignissen Kohärenz produziert bzw. eine „Scheinlinearität“ (Budde, 2015c, S. 12) hergestellt; letztlich werden aus Erfahrungen sinnhafte und für Dritte nachvollziehbare Daten *gemacht* (siehe auch Amann & Hirschauer, 1997, S. 30; Lüders, 2012, S. 396; Breidenstein et al., 2015, S. 103). Das Herausstellen dieser aktiven Autor:innenschaft ist Resultat einer poststrukturalistischen und konstruktivistischen Kritik, bekannt als „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Berg & Fuchs, 1995).

Die Subjektivität der Beobachtung und das Verschriften werden nicht als Makel begriffen, sondern es soll zunächst zugestanden werden, dass Forscher:innen und Feldakteur:innen jeweils subjektiv Sinn erzeugen. Das Anliegen der Forscher:innen, welches keinem situativen Handlungsdruck unterliegt, sowie die durch die Beobachtungen gemachten Selektionen können im Nachgang beim Verfassen der Beobachtungsprotokolle und der Interpretationen des Datenmaterials reflektiert werden und sind „damit methodisch besser kontrollierbar, weil sie nicht dem Tempo und der zeitlichen Begrenztheit der Situation selbst unterliegen“ (Kelle, 2013, S. 112). In der Beobachtung und dem (zeitgleichen/nachträglichen) Verfassen von Feldnotizen entsteht ein Kontingenzproblem: Die Wahrnehmung der Forschenden ist keine notwendige, aber eine mögliche Form der Wahrnehmung. Damit ist auch das Protokoll nie vollständig, es kann nicht *alles* beinhalten, sollte aber eben über die ‚Unvollständigkeit‘ Auskunft geben. „In dem, was es beschreibt, reduziert und produziert es wieder Komplexität gleichermaßen“ (Kelle, 2013, S. 112).

Für mich als Forscherin bedeutet dies, im Sinne der konstruktivistischen Grundlegung dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.1.1), mir meine Autorinnenschaft immer wieder aktiv ins Bewusstsein zu rufen, sie zu reflektieren und im Text

kenntlich zu machen. Das Schreiben von Protokollen sehe ich damit nicht nur als reine Dokumentationsleistung, sondern ich reflektiere, wie und was ich schreibe sowie meine Perspektiven, Wissensbestände, Positionierungen und (gesellschaftlichen) Verstrickungen. (vgl. Streck, Unterkofler & Reinecke-Terner, 2013; siehe auch Hirschauer, 2001)

Konkrete Vorgehensweise

Meine Feldnotizen bestehen zum größten Teil aus Stichpunkten in einem Notizbuch, aber auch aus ‚voice memos‘, WhatsApp-Nachrichten und E-Mails mit Lehrkräften. Aus den Feldnotizen habe ich zeitnah, meist am gleichen Tag, Beobachtungsprotokolle angefertigt. Zuerst habe ich versucht, eine tabellarische Form zu finden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, 49-52), um so zwischen Beobachtungen, Kontextinformationen, theoretischen Reflexionen und Rollenreflexion zu unterscheiden. Jedoch erschien mir vieles zu sehr miteinander verweben, sodass meine Konzentration nicht mehr auf den Ereignissen, sondern auf dem Sortieren der Beobachtungen in die ‚richtige‘ Tabellenspalte lag. Auch eine kursive Schriftsetzung für die Trennung von Beobachtung und Interpretation erwies sich als nicht umsetzbar. Ideen für Theoretisierungen habe ich in Memos ausprobiert; Reflexionen meiner Rolle habe ich meistens direkt im Fließtext der chronologischen Ereignisse vorgenommen. Ich habe mich darauf fokussiert, chronologisch, möglichst nah an den Ereignissen entlang zu schreiben und dabei „weder interpretativ überzogen noch paraphrasierend leer“ (Breidenstein et al., 2015, S. 105) zu formulieren. Gespräche habe ich zum Teil in indirekter Rede, meist jedoch in wörtlicher Rede in Anführungszeichen notiert. Die nachträgliche Rekonstruktion von wörtlicher Rede in Protokollen ist mit der Schwierigkeit verbunden, sich an genaue Wortlaute zu erinnern. Ich bin in den Feldnotizen so vorgegangen, dass ich Schlüsselwörter gleich notiert und Sprecher:innenwechsel markiert habe. ‚Füllwörtern‘ und der Reihenfolge der Wörter habe ich eher weniger Beachtung geschenkt. Die wörtliche Rede in den Beobachtungsprotokollen kann dementsprechend verlässlich als verbale Äußerung von Akteur:innen gelesen werden, ohne dass die Satzstellung genau übereinstimmte oder die ‚Füllwörter‘ ganz genau so gesagt wurden.

Für das Beobachten und das Schreiben der Protokolle haben sich Leitfragen als hilfreich herausgestellt, die ich nach einiger Zeit im Feld im Übergang zur systematischen Phase entwickelt habe (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 50; Breidenstein et al., 2015, S. 88). Dabei habe ich stets versucht, mich davon leiten, aber nicht vereinnahmen zu lassen, was für die Akteur:innen im Feld und in den Ereignissen sich als relevant zu zeigen schien: *Was sehen sie? Was beschäftigt sie? Welche praktischen Probleme haben sie? Worüber sprechen sie mit wem? Was tun sie? Wo und wann tun sie etwas? Welche Materialitäten spielen bei den Aktivitäten eine (zentrale) Rolle?*

Sich von den Beobachtungen im Feld leiten zu lassen (siehe auch Kapitel 5.2.2) und diese in einem Protokoll zu dokumentieren, heißt immer auch, dass

bestimmte Ereignisse nicht als relevante Thema entdeckt und somit nicht weiterverfolgt, vielleicht zum Teil gar nicht aufgeschrieben werden, weil ich die Bedeutung von Ereignissen nicht früh genug erkannt habe oder es mir als singulär und deshalb als unbedeutsam erschien. So wurde die Beobachtung eines Gesprächs zwischen Schulleitung und Vorkurslehrerin zu einem sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren eines ehemaligen Vorkursschülers zwar wahrgenommen und notiert (siehe 170213_OSS_TNB und 170519_OSS_TNB), aber nicht (rechtzeitig) weiterverfolgt, sodass nur wenig aussagekräftige Daten dazu generiert werden konnten.

Welche Themen als relevant für das Forschungsanliegen bemerkt und verfolgt werden, ist immer auch von der Ethnographin selbst, ihren Zugangsmöglichkeiten zum Feld, dem Zeitpunkt ihrer Anwesenheit und ihrem an die Beobachtung anschlussfähigem Wissen abhängig. Die teilnehmende Beobachtung ist durch ein stetiges Herstellen von Gelegenheiten geprägt. Über die regelmäßigen Beobachtungen im Unterricht konnte ich Möglichkeiten zur Teilnahme an schulischen Routinen wie dem Stundenplangespräch herstellen: Nur durch die teilnehmende Beobachtung im Unterricht habe ich von dem Gesprächsformat erfahren und konnte daran teilnehmen. Eine ethnographisch ausgerichtete Studie ist stärker als auf Interviews und Gruppendiskussionen aufbauende Studien davon abhängig, dass sich in Anwesenheit der Ethnographin etwas Relevantes ereignet und dies als Relevantes erkannt wird.

5.2.3.2 Ethnographische Gespräche

Interviews nehmen aufgrund der methodologischen Grundlegung in einer ethnographischen Forschungsstrategie eher eine untergeordnete Rolle ein (vgl. Kapitel 5.1.2). Während der teilnehmenden Beobachtung finden jedoch viele Gespräche mit Akteur:innen im Feld statt, die als „friendly conversations“ (Spradley, 1979, S. 58) bezeichnet werden können und die während der gesamten Feldforschungsphase stattfanden. Diese Gespräche haben insbesondere die Funktion der Beziehungspflege: Zum Teil habe ich Gespräche mit Lehrkräften über Pläne für die Sommerferien protokolliert, zum Teil habe ich diese Gesprächsteile nicht notiert. Beim Protokollieren stellt sich dann nämlich die Frage, was als informatives Material von mir gewertet wird, also ob jedwede ‚friendly conversation‘ Gegenstand meiner Forschung ist oder es auch zwischenmenschliche Begegnungen gibt, die ich nicht analysiere. ‚Friendly conversations‘ können aber auch Informationsquelle sein, wenn mir die Vorkurslehrkraft Christina Huber erzählt, dass sie gerade ihre Masterarbeit abgegeben hat. Für die Lehrkraft war es wichtig zu erklären, warum sie einige Zeit nicht unterrichtet hat und sich von ihrer Kollegin Sophia Schneider hat vertreten lassen (siehe 170314_OSS_TNB). Als Forschende konnte ich ein Gespräch über ihr Anstellungsverhältnis über den Träger Stadtteilschule e.V. anschließen und

über Professionalität im Kontext von Vorkursen reflektieren (siehe auch Kapitel 6.2.3).

Ethnographische Gespräche stellen gegenüber den ‚friendly conversations‘ meist relativ kurze, in vielen Fällen aufgezeichnete Interviews dar und finden eher in der systematischen Phase der Feldforschung statt. Sie dienen nach ersten Interpretationen des Datenmaterials dazu, als relevant herausgearbeitete Themen zu vertiefen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 80). Häufig haben diese ethnographischen Gespräche eine konkrete Beobachtung zum Anlass, wie in meiner Eröffnung zu einem Interview mit der Schulleitung deutlich wird:

Lydia Heidrich: „Ich hab’ jetzt ja schon mehrmals an diesem Einschulungsgesprächen teilgenommen und mir ist aufgefallen, dass da ganz viel passiert und was ist denn in diesen Gesprächen dir wichtig?“ (180123_INT_OSS_PB)

Diese Einschulungsgespräche – später bemerke ich, dass sie schulintern Aufnahmegespräche genannt werden und nehme eine Umbenennung vor (siehe auch Kapitel 9) – werden regelhaft mit allen neuen Vorkursschüler:innen vorgenommen. Es handelt sich dabei um eine schulintern entwickelte Routine, die nicht durch kodifizierte Regulierungen der SKB festgeschrieben ist. Die Aufnahmegespräche laufen, strukturiert durch mehrere Artefakte, relativ ähnlich ab (siehe Kapitel 9.1). Bestimmte Themen haben mich nach der Teilnahme an mehreren Aufnahmegesprächen interessiert, wie der Einsatz von Dolmetscher:innen und die Beteiligung der neuen Vorkursschüler:innen an dem Gespräch. Um zunächst das Aufnahmegespräch als von der Schulleitung aktiv eingeführte Routine einordnen zu können, habe ich zunächst nach der Bedeutung der Gespräche für den Schulleiter gefragt. In der Anrede in der 2. Person Singular („dir“) zeigt sich zum einen, dass ich als Forscherin in die an dieser Schule übliche Kommunikationsform eingebunden bin und dass sich das verabredete, aufgezeichnete Gespräch auch als ‚freundliche Konversation‘ kategorisieren lässt.

Ein weiterer Anlass für ethnographische Gespräche in Form von verabredeten Interviews waren Situationen, an denen keine Beobachtungen vorgenommen werden konnten, zum Beispiel, um Rückfragen zur Vorkursbeschulung in Bremen bei der SKB zu stellen oder um etwas zur Umsetzung der AO-Klasse an der ZOS zu erfahren. Hier führten konkrete Beobachtungen an der OSS zu Fragen, die nur außerhalb der schulischen Praxis an der OSS beantwortet werden konnten. Im Sinne des ‚Zooming in and out‘ wurden andere Orte aufgesucht und dort ethnographische Gespräche durchgeführt. Diese Gespräche wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert; in einigen Fällen wurde das Gespräch protokolliert, weil die befragte Person einer Audioaufnahme nicht zugestimmt hatte.

5.2.3.3 Das Sammeln von Artefakten

Die Bedeutung von Artefakten als materielle Arrangements wurde bereits herausgearbeitet (siehe Kapitel 3.2). Während der Feldforschung musste immer wieder entschieden werden, welchen Artefakten eine besondere Relevanz im Kontext des Forschungsvorhaben zugesprochen werden soll und welchen nicht. Zum Teil zeigte sich eine mögliche Relevanz erst zu einem späteren Zeitpunkt der vertieften Analyse. Das machte das Sammeln von Artefakten zum Teil schwierig, weil diese nicht immer *in situ* aufgenommen werden konnten und dann im Nachhinein erfragt werden mussten. Dies trifft zum Beispiel auf die Dokumente zu, die während der Aufnahmegespräche von der Schulleitung genutzt wurden (siehe Kapitel 9). In einem ethnographischen Gespräch zu spezifischen Aspekten der Aufnahmegespräche konnten dann auch diese Dokumente in der Blanko-Version erfragt, gesichert und analysiert werden. In anderen Situationen war das Dokumentieren von Materialisierungen nicht mehr möglich, weil ein Tafelbild schon weggewischt war, bevor ich es fotografieren konnte (siehe 170314_OSS_TNB), oder weil ich die Bedeutung von Artefakten wie didaktischen Materialien erst im Nachhinein erkannt habe und diese nicht eingesammelt oder fotografiert habe (siehe 170227_OSS_TNB).

Die in dieser Dissertationsstudie gesammelten bzw. analytisch verwendeten Artefakte sind zum Teil schulspezifisch und könnten direkte Rückschlüsse auf die untersuchte Schule OSS oder einzelne Personen geben. Dem Schutz der Personen wurde in dieser Arbeit, wie bereits oben erwähnt, eine höhere Priorität davor eingeräumt, möglichst ‚authentische‘ Einblicke in die schulische Praxis zu ermöglichen. Um die Anonymität zu wahren, wurden alle im Analyseteil (siehe Kapitel 11) abgedruckten Artefakte nachgezeichnet. Die Artefakte sollen die analytischen Ausführungen besser verständlich machen. Dabei habe ich versucht, nur solche individuellen Merkmale wie Handschrift oder die Linienführungen von in der OSS selbsterstellten Dokumenten so zu verändern, dass Rückschlüsse auf Personen oder Institutionen nicht mehr möglich sind. Den Zweck der Illustration der Materialisierung von Praktiken erfüllen sie m.E. nach auch in der anonymisierten Form.²⁵

Es kann unterschieden werden zwischen Artefakten, die in der beobachteten Situation genutzt werden, wie Stundenpläne (siehe Kapitel 11) oder didaktische Materialien (siehe Kapitel 10), die den Verlauf der Praxis unmittelbar beeinflussen können, sowie Materialitäten, die indirekt auf die schulischen Praktiken wirken. Bei erstgenannten Artefakten handelt es sich vor allem um Folgende:

- Informationsblätter im Aufnahmegespräch
- Zertifikate für die Vorkursschüler:innen Schuljahr 2016/17
- Didaktische Materialien in Vorkurs und Regelklasse
- Stundenpläne der Vorkursschüler:innen

25 An dieser Stelle gilt mein außerordentlicher Dank Amalas Rosa für die gestalterische Umsetzung.

- Stundenübersicht der Regelklassen
- Aushänge an Pinnwänden in den Fluren der OSS
- Räume wie Klassenzimmer, Büros, Pausenhalle

Das Nachverfolgen von Artefakten ermöglichte ebenfalls spezifische Einsichten in die schulischen Praktiken. Nach Lueger und Froschauer (2018, S. 71–86) ist es bei der Analyse von Artefakten notwendig, deren Existenzbedingungen, deren Beschaffenheit und Aussehen zu betrachten, um dann die beobachtete Verwendung im schulischen Alltag zu analysieren (siehe Kapitel 9.1). Erst dann soll, so die Autor:innen, eine Rekonstruktion im Kontext des Forschungsinteresses erfolgen und im Sinne der Frage, inwiefern die Praktik durch das Artefakt strukturiert wird.

Andere Materialitäten können schulische Praktiken beeinflussen, ohne dass sie expliziter Teil der Aufführungspraxis sind. Dabei handelt es sich um folgende Artefakte:

- Websites von Schulen (OSS, ZOS, NY) sowie Behörden (insbesondere SKB)
- Zeugnisvorlage der SKB nach § 28 Zeugnisverordnung
- Gesetze und Verordnungen (u. a. PrüfV Sek. I)
- Protokolle von Sitzungen der Deputation Kinder und Bildung sowie des Ausschusses Migration und Bildung²⁶
- Presseberichte (lokale Zeitungsartikel aus u. a. dem Weser Kurier oder der Zeitung der GEW, lokale TV-Nachrichten wie buten un binnen/Radio Bremen)

Sollte eine (fehlende) Wirkung von Materialitäten wie Gesetzen oder Verordnungen herausgearbeitet werden, ist eben diese in den Fokus der Analyse zu stellen. Hier ist dann zu explizieren, warum ich Artefakten als Forscherin eine Bedeutung *zuspreche* (wie Bedeutung der Zeugnisverordnung, siehe Kapitel 10.4; siehe zu Bedeutung von Artefakten Breidenstein et al., 2015, S. 94).

5.2.3.4 Datenkorpus

Eine quantifizierte Darstellung der im Rahmen der Feldforschung erstellten und gesammelten Daten wird im Folgenden vorgenommen (Tabelle 1–5) und anschließend diskutiert:

26 Zu Beginn der 19. Legislaturperiode (2015–2019) wurde in der Deputation Kinder und Bildung der Ausschuss „Migration“ gegründet, in der 20. Legislaturperiode (2019–2023) gibt es einen „Ausschuss Migration und Inklusion“. Mitglieder sind Vertreter:innen der Fraktionen der Bürgerschaft sowie Mitarbeitende der SKB.

Tabelle 1: Hospitationstage

| Jahr | 2016 | 2017 | | | | | | | | 2019 |
|--------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Monat | Jun | Feb | Mrz | Apr | Mai | Jun | Aug | Sep | Nov | Mrz |
| Schule | OSS | | | | | | | | | NY |
| Tage | 2 | 7 | 4 | 4 | 6 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 |
| Summe | 34 | | | | | | | | | 3 |

Tabelle 2: Gesammelte Artefakte

| Artefakt | Summe |
|---|-------|
| Stundenpläne der Vorkursschüler:innen (OSS) | 8 |
| Stundenübersichten der Regelklassen (OSS) | 2 |
| Arbeitsblätter und Schulbücher (OSS) | 5 |
| Notizzettel Lehrkraft (OSS) | 1 |
| Dokumente zum Aufnahmegespräch (OSS) | 5 |
| Abschlusszertifikate (OSS) | 3 |
| E-Mails (OSS und ZOS) | 3 |

Tabelle 3: Ethnographische Gespräche

| Jahr | 2017 | | | | | 2018 | | | | 2021 | Summe |
|------|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-------|
| | Apr | Mai | Jun | Aug | Nov | Jan | Feb | Apr | Mai | Nov | |
| OSS | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 2 | | 16 |
| SKB | | | 1 | | | | | | | 1 | 3 |
| ZOS | | | 1 | | 1 | | | | | | 2 |

Tabelle 4: Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung

| Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung | Summe |
|---|--------------|
| Gesetze und Verordnungen (Bremen) | 9 |
| Expertisen, Handreichungen, Konzepte (Bremen) | 10 |
| Dokumente der Deputation Kinder und Bildung (Bremen) | 19 |
| Sonstiges (Webseiten, Presseberichte) (Bremen) | 13 |
| Zeugnisvorlage nach § 28 Zeugnisverordnung | 1 |
| Statistische Daten | 12 |
| Anfragen von Fraktionen der Bremer Bürgerschaft an den Bremer Senat | 4 |
| Dokumente der KMK | 8 |

Tabelle 5: Zitiertes Datenmaterial aus Feldforschung

| Daten | Summe |
|---|--------------|
| Beobachtungsprotokolle | 19 |
| Stundenpläne | 6 |
| Transkripte bzw. Protokolle von ethnographischen Gesprächen | 12 |
| E-Mails | 3 |
| Notizzettel Lehrkraft | 1 |
| Aufnahmebogen | 1 |
| Abschlusszertifikat | 1 |
| Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung | 71 |

Durch die Darstellung in Tabellen 1 und 3 ist es u.a. möglich, den zeitlichen Verlauf der Feldforschung zu betrachten und die unsystematische und systematische Phase (siehe Kapitel 5.2.1) der Feldforschung auszumachen. So wurde zu Beginn der Feldforschung (unsystematische Phase) viel Zeit für die Hospitation an der OSS verwendet, die zum Ende 2017 deutlich abnehmen. Erste ethnographische Gespräche fanden erst ab April 2017 und insbesondere 2018 statt (systematische Phase). Es ist auch sichtbar, dass sowohl der Forschungsaufenthalt in New York im März 2019 als auch ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin der SKB im November 2021 nach dem von mir gesetzten Ende der Feldforschungsphase an der OSS im Mai 2018 stattfand; sie zählen trotzdem zum Datenkorpus. Diese Darstellung in den Tabellen 1–5 dient jedoch nicht nur der zeitlichen und quantitativen Übersicht, sondern kann auch als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass in ethnographischen Studien nicht eindeutig dargelegt

werden kann, was genau unter *Daten* verstanden werden kann, wie nun für die unterschiedlichen Datensorten verdeutlicht werden soll.

Auch wenn die Herstellung von Beobachtungsprotokollen (Tabelle 1) von elementarer Bedeutung ist, um Erinnerungen festzuhalten und zu reflektieren (siehe genauer Kapitel 5.2.3.1), ist „Manches [wird] [...] auch zunächst nur intuitiv gewusst oder verstanden, manches bleibt zunächst eine relativ vage Idee und konkretisiert sich erst später, z.B. in Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten oder eben in der Beschäftigung mit den Daten“ (Breidenstein, 2017, S. 17). Dies bedeutet zum einen, dass ich Beobachtungsprotokolle im Verlauf um Details erweitert habe, und zum anderen suchte ich zum Teil in meinen Aufzeichnungen nach einem Ereignis, an das ich mich beim Rekonstruieren der Praktiken erinnerte, welches dann aber doch nie so konkret in einem Protokoll niedergeschrieben wurde, weil es zu einem Feldwissen gehört, das nicht explizit auf einen Tag, ein Ereignis und damit auf ein Protokoll zu beschränken ist. Dennoch wird diese Form von Feldwissen analytisch genutzt; anders gesagt ist es eigentlich nicht möglich, dieses Wissen auszublenden.

Ähnliche Schwierigkeiten bestehen darin, eine genaue Auflistung der gesammelten Artefakte vorzunehmen (Tabelle 2): Ich habe diverse Schulbücher, Arbeitsblätter, Stundenpläne, Tafelanschriebe, Abschlusszertifikate usw. während der Feldforschung an der OSS gesehen, diese aber – aus unterschiedlichen Gründen – nur zum Teil gesichert (siehe auch Kapitel 5.2.3.3).

In Bezug zu den Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung (Tabelle 3) habe ich letztlich nur solche aufgeführt, die ich auch tatsächlich in dieser Dissertationsstudie zitiere, weil ich keine Auflistung von all den Dokumenten rekonstruieren konnte, die ich im Laufe der Interpretation analysiert, aber dann letztlich doch nicht zitiert habe.

Eine quantifizierte Darstellung der konstruierten und verwendeten Daten ist aus den genannten Gründen nur annähernd möglich. Wie oben bereits mit Breidenstein (2017) angemerkt, ist es in ethnographischen Forschungsarbeiten eben nicht so einfach möglich, analytisch relevantes Wissen auf ein spezifisches, selbsthergestelltes oder aufgefundenes Datum zu beschränken.

Breidenstein macht auf ein weiteres Problem der deutschsprachigen Erziehungswissenschaften aufmerksam, dass er den „Daten interpretierenden Stil“ (Breidenstein, 2017, 16) nennt. Er macht darauf aufmerksam, dass es problematisch ist, in ethnographischen Forschungsarbeiten die aktive Autor:innenschaft im Forschungsprozess zu verschleiern und Daten zu sehr zu *objektivieren*. Eine Objektivierung von Daten findet zum Beispiel dann statt, so Breidenstein, wenn beim Präsentieren von Studienergebnissen Auszüge aus Beobachtungsprotokollen eingerückt und in einem nachfolgenden Absatz interpretiert werden. Damit wird so getan, als seien Datum und Interpretation voneinander getrennt und nicht miteinander verbunden. Das Datenmaterial wird so zu etwas Äußerem, das unabhängig von der forschenden Person zu existieren scheint.

Ich will durch die Auseinandersetzung mit der von Breidenstein angestoßenen Kritik des dateninterpretierenden Stils über meine eigene Forschungspraxis nachdenken. Durch den Versuch, eine genaue Auflistung der Daten zu erstellen, will ich auf das Problem der Objektivierung von ethnographisch gewonnenen Daten aufmerksam machen und das Problem transparent machen, dass ich nur näherungsweise bestimmen kann, welche und wie viele Daten ich in dieser Dissertationstudie konstruiert und verwendet habe. Gleichzeitig will ich durch die Auflistung auch legitimieren, dass ich zur Bearbeitung der Forschungsfragestellung im Rahmen einer Dissertationstudie ‚ausreichend‘ und ‚vielfältige‘ Daten gewonnen und die empirische Studie umfassend durchgeführt habe. Letztlich habe ich mich außerdem dazu entschieden, im ‚Daten interpretierenden Stil‘ zu schreiben, indem ich in diesem Kapitel (5.2.3.4) genau aufliste, wann und wie oft ich im Feld hospitiert habe, wie viele Beobachtungsprotokolle in dieser Arbeit zitiert werden etc. Auch rücke ich zitierte Auszüge aus dem Datenmaterial in den Analysekapiteln (8–12) ein, verweise mit entsprechenden Abkürzungen auf das entsprechende Datum und schließe einen interpretierenden Absatz an. Damit soll dem Datenauszug keine größere Objektivität als dem interpretativen Text gegeben werden; letztlich sind auch die Datenauszüge Teil der Interpretation. Diese Darstellungsweise stellt für mich keine zufriedenstellende Entscheidung dar, jedoch erscheint es mir kaum möglich, mit der Konvention – oder besser gesagt – der etablierten Praktik des Ethnographierens in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften an dieser Stelle zu brechen.

5.2.4 *Daten interpretieren*

Im Sinne des iterativen Forschungsprozesses durch ein ‚Zooming in and out‘ wurden die in der Feldforschung konstruierten und gewonnenen Daten regelmäßig interpretiert, um so den Forschungsprozess inspiriert von den Erkenntnissen fortzuführen. Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, wie diese Datenanalyse angelehnt an die GTM (siehe Kapitel 5.1.3) durchgeführt wird.

Die Analyse wird in Form von Kodierungen vorgenommen, d. h. als relevant identifizierte Stellen im Datenmaterial werden auf ein Schlüsselwort gebracht. Dabei kann die Analyse in zwei Phasen unterteilt werden: In einer ersten Phase bieten Codes (‚initial coding‘) eine bestimmte Sortierfunktion. Ein Code stellt eine erste textnahe begriffliche Assoziation dar, die im Verlauf der Analyse durch den Vergleich mit anderen Codes geändert werden kann. Das Umschreiben von Codebezeichnungen, das Verwerfen von analytischen Ideen wird dabei nicht als Fehler, sondern als zentraler Bestandteil des Erkenntnisfortschritts verstanden. (vgl. Charmaz, 2006/2014, S. 116–118; Breidenstein et al., 2015, S. 126) Erste Kodierungen können helfen, Stellen im Datenmaterial zu identifizieren, die einer Feinanalyse (‚focussed coding‘) unterzogen werden sollen. In der kodierenden

Analyse steigt der Grad der Abstraktion also immer weiter. (vgl. Charmaz, 2006/2014, S. 116–118; Breidenstein et al., 2015, S. 126)

In der Phase des initialen Kodierens werden erste Interpretationen angestellt. Es können generative Fragen hilfreich sein, die nach ersten freien Assoziationen die Analyse im Sinne des Forschungsinteresses leiten (vgl. Charmaz & Mitchell, 2001, S. 163). Die von mir entwickelten Fragen zielen auf die Genese von Praktiken als ‚nexus of doings and sayings‘ (a–c), auf deren Verbindung mit Materialitäten zu Praktiken-Arrangement-Verbindungen, auf Praktiken strukturierende Orgaitems (e) sowie auf die Frage nach den Auswirkungen der Praktiken auf die Bildungsbeteiligung von neu Migrierten (f).

- a) Welche Aktivitäten sind zu beobachten?
- b) Wer ist daran (nicht beteiligt)?
- c) Wer sagt/tut etwas und wie?
- d) Welche Materialitäten (Artefakte, Raum etc.) werden in den Aktivitäten verwendet?
- e) Auf welche anderen Aktivitäten, Regeln oder Wissen wird in dieser Aktivität explizit oder implizit verwiesen?
- f) Welche Bedingungen für die beobachtete Praxis können ausgemacht werden? Welche Konsequenzen sind damit (für neu Migrierte) verbunden?

In zunächst kürzeren Texten, Memos genannt, werden während der gesamten Dateninterpretation analytische Ideen und Richtungen ausprobiert und so erste Theoretisierungen angestellt. Durch das Schreiben immer komplexerer Texte trifft die:der Forscher:in aktiv Entscheidungen, welche Ideen weiterverfolgt oder verworfen werden. (vgl. Emerson et al., 1995/2011, S. 193; Charmaz, 2006/2014, S. 137)

Die zweite Phase des Kodierens (‚focussed coding‘) wird beschrieben als „more directed, selective and conceptual than initial codes“ (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 159). Es werden Überraschungen, Widersprüche und auch Gemeinsamkeiten zwischen den Kodes betrachtet und verglichen, um die Varianz des Phänomens zu präzisieren und in Kategorien festzuhalten. Dabei wird nicht im Sinne einer einfachen Subsumtionslogik vorgegangen, also der Unterordnung von Kodes unter Kategorien, sondern in einem abduktiven Verständnis etwas Neues aus den Kodes kreiert, und diese vorläufigen Kategorien werden im Sinne einer Hypothese auch an anderen Stellen des Datenmaterials ‚ausprobiert‘. (vgl. Charmaz & Mitchell, 2001, S. 167; Charmaz, 2006/2014, S. 201; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 206)

Die dargestellte Vorgehensweise der Dateninterpretation kann als idealtypische Vorgehensweise verstanden werden. Die Phasen des ‚initial‘ und ‚focussed coding‘ sind nicht klar abzugrenzen, jedoch bietet die Einteilung einen Orientierungsrahmen für eine strukturierte Vorgehensweises, um theoretisierend eine durch Praktiken konstruierte soziale Ordnung zu rekonstruieren. Mit dieser

Offenlegung des Analyseprozesses soll sich einer Antwort auf die Frage genähert werden, wie ich als Forscherin

„von zuerst einmal singulären Praktiken zu Erkenntnissen kommen kann, die nicht zufällig sind, sondern die etwas über die Ordnung von Unterricht aussagen können? Was sagt die ‚Oberfläche‘ über die unterrichtlichen Ordnungen aus und wie ist dies zugänglich zu machen?“ (Budde, 2011, S. 128).

Zunächst ist festzuhalten, dass eine Praktik nicht das ist, was die Forscherin im Feld beobachtet, sondern Praktiken und die materiellen Arrangements sowie strukturierende Organisationselemente rekonstruiert werden müssen. Wie relevant sich eine Beobachtung im Laufe der Analyse für die Rekonstruktion von Praktiken zeigt, hängt somit davon ab, wie argumentativ valide ich als Forscherin vorgehe. Ein Ziel der Analyse ist es damit, zu *plausibilisieren*, wie die beobachteten Aktivitäten zu Praktiken geordnet wurden.

Im Sinne der Forschungsfragestellung nach der Bildungsbeteiligung von neu Migrierten konnten drei zentrale Praktiken-Arrangement-Verbindungen herausgearbeitet werden, die den schulischen Ablauf und den Alltag ermöglichen und strukturieren: Aufnahmepraktiken (Kapitel 9), Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses (Kapitel 10) und Übergangspraktiken vom Vorkurs in die Regelklasse (Kapitel 11 und 12). Es sind Praktiken, die regelmäßig vorkommen, an denen alle neu Migrierten partizipieren und als Praktiken-Arrangement-Verbindungen als stabil interpretiert werden können, also routiniert vorkommen (zur Genese der daran entwickelten analytischen Storyline siehe das nachfolgende Kapitel 5.2.5). Die genauen Ausprägungen dieser Praktiken-Arrangement-Verbindungen stehen im Fokus der Darstellung in den Analysekapiteln (siehe Teil III). Dabei sind es die sich ähnlich wiederholenden Abläufe einer Praktik im Fokus (wie die Aufnahmepraktiken, Kapitel 9) und Abweichungen von Routinen (wie die Überweisung in eine abschlussorientierte Klasse, Kapitel 11.2.3). Dabei werden solche Praktiken innerhalb der genannten Praktiken-Arrangement-Verbindungen rekonstruiert, die den „gleichen Gesetzen, Regeln, Routinen oder aber auch Orientierungen folgen“ (Budde & Bittner, 2018b, S. 233), ohne dabei eine Repetition des *genau Gleichen* zu sein. In praxistheoretischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass

„das Allgemeine nur in Form des Konkreten existiert und es Arbeit am Fall bedarf, um herauszuarbeiten, welche allgemeinen Bedingungen, Strukturen oder Konstellationen für den spezifischen Fall kennzeichnend sind. Diese Generalisierungen lassen sich wiederum vom Fall lösen und auf neue Fälle anwenden.“ (Breidenstein et al., 2015, S. 139; siehe auch Kapitel 3.5)

Theoretisierung stelle ich im analytischen Prozess auch schon in frühen Phasen der Forschung an, u. a. wenn ich mich mit dem Phänomen in den ersten Phasen der Feldforschung analytisch nähere, es also von anderen Phänomenen abgrenze und erste Konzeptualisierungen vornehme (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 30; siehe auch Breidenstein et al., 2015, S. 179–180). In den

Zwischenfazits zum Ende der analytischen Kapitel (siehe Teil III) resümiere ich theoretisierend, inwiefern die herausgearbeiteten Praktiken-Arrangement-Verbindungen sich auf die Bildungsteilhabe neu Migrierter auswirken können und welche Risiken für Bildungsungleichheit entstehen. Schließlich werde ich die in Teil III dieser Arbeit dargestellte Analyse theoretisierend in *Kernphänomen* verdichten (siehe Kapitel 13).

5.2.5 *Ergebnisse präsentieren als analytische Story*

In einer frühen Phase der Promotion habe ich zahlreiche ethnographische Texte im Kontext von Migration studiert und bin in einem Sammelband auf ein Kapitel von Thomas Scheffer (1997) zu Praktiken im Umgang mit dem Nationalpass in der Ausländerbehörde gestoßen. Dort schreibt Scheffer, für mich als neue Doktorandin irritierend: „Die folgende Szene habe ich aus mehreren Beobachtungsprotokollen *komponiert*“ (Scheffer, 1997, S. 170; Herv. LH). Damit verdeutlicht der Autor, dass das nachfolgende Beschriebene nie *genauso* wie präsentiert stattgefunden hat. Auf der Suche danach, wie dieses Vorgehen methodologisch zu begründen ist – schließlich ist der Text durch die Publikation in einem vielbeachteten Sammelband (siehe Hirschauer & Amann, 1997) autorisiert worden – habe ich mich mit der Präsentation von ethnographischen Studien und dem Schreiben von analytischen Geschichten beschäftigt. Ethnographien sind, so ein Ergebnis meiner Auseinandersetzung, in „analytische[n] Geschichte[n]“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 203) darzulegen, also in *verdichteten* Interpretationen, mit Geertz gesagt als „dichte Beschreibungen“ (Geertz, 1987/2007), die das Ziel haben, den Untersuchungsgegenstand auszuleuchten. Dabei ist es wichtig, sich zu verdeutlichen, dass es die Forscherin selbst ist, die diese analytische Geschichte ‚komponiert‘ – um den Begriff von Scheffer wieder aufzugreifen: Die Geschichte entsteht nicht einfach, sondern wird, wie im zuvor dargestellten Analyseprozess (siehe Kapitel 5.2.4), mit dem Fokus auf das Forschungsinteresse, *hergestellt* (vgl. Hallberg, 2009, S. 146). Eine analytische Geschichte ist nach van Maanen (1988, S. 8) und Emerson et al. (1995/2011, S. 202) nicht als fiktional zu bezeichnen. *Story* soll in dieser Dissertationsstudie als ein Konzept verstanden werden, mit dem die Aufmerksamkeit auf den inhärent erzählerischen Charakter von Ethnographien gelenkt werden soll, ebenso wie auf die unvermeidlichen Entscheidungen der Forschenden nicht nur beim Verfassen der Beobachtungsprotokolle (siehe Kapitel 5.2.3), sondern auch bei der Präsentation der empirischen Befunde. Auf diese Weise tritt auch in der Ergebnisdarstellung die Forschende nicht als (vermeintlich) neutrale Person auf, sondern die Standortgebundenheit des Wissens sowie die Reflexion dieser Standortgebundenheit ist Teil der Darstellung der Analyse (siehe dazu auch Kapitel 5.3). Durch die Textgattung *Story* soll also

die Konstruktionsleistung, die Beobachtung 2. Ordnung, der Text über den Text (die Beobachtungsprotokolle) betont werden.

Die Entscheidung, welche Geschichte in dieser Dissertationsstudie erzählt wird, ist Ergebnis des iterativen Forschungsprozesses. Um die Konstruktion der Storyline dieser Dissertationsstudie nachvollziehen zu können, soll sie an dieser Stelle kurz beschrieben werden: Ich arrangiere die Analysen der Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte sowie die gesammelten Artefakte und Dokumente auf solch eine Weise, dass ein Bild der konkreten Ausgestaltung von Bremer Beschulungspraktiken erzeugt wird, das ‚plausible Antworten‘ (vgl. Mecheril, 2003, S. 48–50) auf die Forschungsfrage nach den Risiken von Bildungsungleichheit von neu Migrierten zu geben versucht. Im Zentrum der Analyse stehen solche Praktiken im Kontext neuer Migration, die danach fragen, welche Bildungsungleichheitsrisiken in Beschulungspraktiken für neu migrierte Schüler:innen entstehen. Es zeigt sich in der Analyse, dass der Vorkurs in Bezug auf die Bildungsbeteiligung der neu Migrierten durch eine spezifische *Temporalität* geprägt ist (siehe dazu genauer Kapitel 13.2). Meine kreierte, analytische Story orientiert sich deshalb an einer Chronologie beginnend mit der Einführung eines Vorkurses an der untersuchten Oberschule (Kapitel 8), die ich als Prolog verfasste. Damit ist die Einrichtung des Vorkurses an der OSS als etwas markiert, das der Beschulung der neu migrierten Schüler:innen an eben dieser Schule vorgelagert, aber notwendige Voraussetzung ist, dass die Schüler:innen beschult werden können. Die Story umfasst die Aufnahme der neu Migrierten in den Vorkurs (Kapitel 9), die Teilnahme der neu Migrierten am Vorkursunterricht und der Pause (Kapitel 10) sowie den sukzessiven Übergang der neu Migrierten vom Vorkurs in die Regelklasse (Kapitel 11 und 12). Die chronologische Darstellung fokussiert somit das *Prozedurale* der Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration.

Unter Bezugnahme einer theoretischen Perspektive bzw. eines Interesses an Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration ist diese analytische Story als verdichtete Form der empirischen Texte entstanden. Ich beabsichtige durch die Präsentation der Analyseergebnisse in konstruktivistisch-kontingenzbewusster Einstellung „Vorschläge interpretativer Auslegung“ (Mecheril, 2003, S. 50) zu machen, die durch die faktisch stattgefundenen Gespräche und Beobachtungen mit real existierenden Personen ihre Berechtigung erhalten. In praxistheoretischer Perspektive gehe ich jedoch nicht davon aus, dass die rekonstruierten ‚doings and sayings‘ Rückschlüsse auf die *Haltung* der Akteur:innen geben können (siehe auch Kapitel 3.4). Aus dieser Perspektive ergibt sich zudem, dass die Darstellung der Beschulungspraktiken unter Bezugnahme auf die Akteur:innen kein umfassendes Bild ihrer Individualität darzustellen versucht. Mit Shure (2021) ist für die Darstellung in einer analytischen Geschichte bedeutsam:

„Es geht mir mit dem Aufgreifen des Begriffs der Geschichten auch um die Betonung der Ernsthaftigkeit, die in der Ergebnisgenerierung und Ergebnisdarstellung zum Tragen

kommt. Hier wird etwas ‚lebendig‘ gemacht, in die Welt gesetzt, was anerkannt, besprochen, kritisiert und diskutiert werden soll.“ (Shure, 2021, S. 94)

Diese „Ernsthaftigkeit“ soll sich nicht nur in der Story selbst ausdrücken, sondern bedarf auch einer Reflexion des Forschungsprozesses und meiner Positionierung als Forscherin im Feld, die ich im folgenden Kapitel ausführen werde.

5.3 Reflexion der Forscherinnen-Position

Die Reflexion der Forscher:innen-Position ist elementarer Bestandteil ethnographischer Forschung (etwa Willis & Trondman, 2002, S. 395). Dabei wird zwischen (mindestens) zwei Formen von Reflexion unterschieden: Eine Reflexion kann in den Blick rücken, wie Wissensproduktion im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu diskutieren ist. Dies beschreibt eine Form von Reflexion als Teil eines Nachdenkens im Rahmen von und über die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Die Frage nach der Positionierung der Forscher:innen wird also (eher abstrakt) vor dem Hintergrund epistemischer Fragen vorgenommen. Eine weitere Möglichkeit der Reflexion kann durch die Fokussierung auf die gemeinsame Produktion sozialer Wirklichkeit in der Beziehung der Forscher:innen zu den Feldakteur:innen vorgenommen werden. Vor dem Hintergrund einer praxeographischen Forschungsstrategie kann angenommen werden, dass sich in der Forschungspraxis auch Machtverhältnisse zeigen, die zurückführbar sein können auf (berufliche oder gesellschaftliche) unterschiedliche Positionierungen und auf Erkenntnismöglichkeiten und ihre Grenzen verweisen können.

Angelehnt an diese beiden Formen von Reflexion stelle in diesem Kapitel zunächst dar, wie ich in wissenschaftsdisziplinärer Auseinandersetzung diese Dissertationsstudie als ‚kritische Forschung‘ einordne (siehe Kapitel 5.3.1). In einem zweiten Schritt (siehe Kapitel 5.3.2) fokussiere ich die Feldbeziehungen.

5.3.1 *Kritische Differenz- und Ungleichheitsforschung*

Prominent hat Donna Haraway (1988) darauf aufmerksam gemacht, dass es eine objektive, neutrale Position – als „god trick“ (Haraway, 1988, S. 581) bezeichnet – nicht geben kann, sodass wissenschaftliche Forschung bzw. die Herstellung von wissenschaftlichem Wissen – sowie sämtliche sozialen Phänomene – als kontingent und abhängig zur Standortgebundenheit des Wissens bzw. der Wissensproduzent:innen betrachtet werden müssen. Eine, in der (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung breit rezipierte Möglichkeit der Reflexion der Forscher:innen-Position kann unter der Perspektive von ‚critical whiteness‘ (etwa Chadderton, 2012) oder mit Verweis auf eine ‚critical

race theory‘ (etwa Gillborn, 2011) diskutiert werden. In diesen Perspektiven wird u. a. die Frage gestellt, wer die (strukturellen) Möglichkeiten hat, an der wissenschaftlichen Wissensproduktion zu partizipieren. Dabei wird auf ein Spannungsverhältnis zwischen (eher privilegierten) Forscher:innen und (eher marginalisierten) Beforschten hingewiesen, da Letzteren der Zugang zum wissenschaftlichen Diskurs erschwert und ihnen deshalb weniger oft die Möglichkeit zur Selbstrepräsentation gegeben sei (etwa Khakpour, 2016, S. 157–158; siehe auch Karabulut, 2022). Mit Rieger-Ladich (2017) kann pointiert festgehalten werden: „Es ist nun ein Dilemma, dass die überwiegende Mehrzahl derer, die sich mit der schulischen Logik der Exklusion, der Politik der Repräsentation und dem Leiden an der Norm befassen, hier meist nur über sehr geringe Erfahrungswerte verfügen“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 39). Kritisch merkt Anna Aleksandra Wojciechowicz (2018, S. 137) an, dass die Diskussion zu Repräsentations- und Machtverhältnissen in der Wissenschaft sich zum Teil zu einer dichotomisierten Perspektive darauf verschiebt, ob eher Marginalisierte oder Privilegierte ‚bessere‘ oder ‚schlechtere‘ Forschung machen. Damit macht sie auf das Problem aufmerksam, dass nicht eindeutig bestimmbar ist, wer in welchen Kontexten welche Position in der Gesellschaft einnimmt bzw. welche Artikulationen wen repräsentieren. Hiermit wird sowohl auch auf das Problem der Essentialisierung von Positionen hingewiesen und in Frage gestellt, dass es aufgrund von geteilten Zugehörigkeiten eine autorisierte Sprecher:innenposition gäbe (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2007, S. 40).

Die in diesem Kapitel dargelegte Auseinandersetzung mit kritischer Reflexion – also die kritische Reflexion der kritischen Reflexion – verstehe ich als ersten, zentralen Schritt, um die in den Geisteswissenschaften geforderte Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung nicht zu einer „erforderlichen Pflichtübung verkommen zu lassen“ (vgl. Reuter & Villa, 2009, S. 13). So schließe ich mich dem an, dass es in kritischer Einstellung nicht um eine ‚bessere/schlechtere‘ Forschung, sondern um die *Anerkennung* geht, dass Differenzierungslogiken und die intersektionale Verstrickung von Differenzen auch im akademischen Kontext produktiv sind (siehe dazu auch Merl et al., 2018, S. 10). Es besteht zudem die Gefahr, in der Reflexion selbst Ungleichheitsverhältnisse zu verstärken, wenn zum Beispiel in wohlgemeinter Absicht ‚für die Anderen‘ gesprochen wird, also durch sogenanntes ‚voicing‘ Erfahrungen von eher marginalisierten Personen durch privilegierte Personen formuliert werden (vgl. Spivak, 1988; siehe auch Hall, 1994/2002).

Es macht also, so lässt sich schlussfolgern, einen Unterschied, ob die Forscher:innenposition kritisch reflektiert oder dies pflichtschuldig getan wird. Wissenschaftliche Befunde werden von einem bestimmten Standpunkt aus formuliert und diesen (oft privilegierten) Standpunkt sichtbar zu machen, bedeutet auch von einem scheinbar *allgemeingültigen*, oft jedoch von privilegierten Sprecher:innenpositionen aus produziertem Wissen, Abstand zu nehmen. Diese Sichtbarmachung einer kritischen Reflexion der eigenen Positionierung verstehe

ich als wichtigen Schritt in der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion und damit als explizite Abkehr einer ‚god-like‘ empirischen Forschung. Die Forderung, die Standortgebundenheit von Forschungen sichtbar zu machen, soll dabei nicht nur ein Bekenntnis zu einer reflektierten und kritischen Haltung sein, sondern muss einen Effekt in der Wissenschaft und der empirischen Forschung haben, um nicht zu einer „narzißtische[n] Reflexivität“ (Bourdieu, 1995) zu verkommen.

Als gesellschaftlich eher privilegierte Forscherin bin ich es nicht gewohnt, in alltäglichen Situationen (innerhalb und außerhalb der Wissenschaft) darauf gestoßen zu werden, dass meine (privilegierte) Positionierung in einem bestimmten Moment und Kontext relevant sein kann. Eine Reflexion von alltäglichen Erfahrungen und die Frage, was das (auch) mit gesellschaftlichen Positionen beteiligter Personen zu tun hat, stellt eine komplexe Anforderung dar. Die eigene Positioniertheit zu reflektieren ist auch deshalb ein komplexes Vorhaben, weil die eigene Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht überwunden, sondern nur (immer wieder) kritisch bearbeitet werden kann. In den Worten von Dieterich und Nieswand (2023): „The most important lesson to be drawn from attempts to engage with reflexivity is that neither unquestioned truth nor moral innocence can ever be achieved“ (Dieterich & Nieswand, 2023, S. 17).

Im Rahmen der bisher elaborierten Perspektiven auf Reflexivität möchte ich mich Alkemeyers, Buschmanns und Michaelers (2015) Blick auf kritische Forschung anschließen:

„Eine kritische Soziologie der Kritik hätte demzufolge eine Kritik zu sein, die im Sinne einer ‚teilnehmenden Objektivierung‘ (Bourdieu 2004) auf die historische Gewordenheit, die gesellschaftliche Situiertheit und die politischen Implikationen ihrer eigenen Voraussetzungen, Produktionsbedingungen, Praktiken und sozialtheoretischen Begriffe reflektiert. [...] Das Anliegen einer kritischen Soziologie der Kritik bestünde mithin darin, die situativ gegebenen Möglichkeitsbedingungen von Kritik offen zu legen, um angesichts deren Gewordenheit praxeologisch nach *alternativen* Bedingungen der Möglichkeit für die Ausformung von Befähigungen zur – durchaus auch absichtsvollen – Irritation, Kritik, Transformation und Überschreitung sozialer Ordnung fragen zu können.“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 46–47)

Die Bedingungen der Möglichkeit von Wissensproduktion sichtbar zu machen, ist auch ein Anspruch, den die vorliegende Dissertationsstudie verfolgt. Die Frage nach den von Alkemeyer, Buschmann und Michaeler angesprochenen „alternativen Bedingungen [...] zur Transformation [...] sozialer Ordnungen“ stellt einen wichtigen normativen Bezugspunkt für diese Forschungsarbeit dar. Damit verfolge ich neben einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse auch das Interesse, meine Dissertationsstudie als gesellschaftlich relevant zu verstehen: Diese gesellschaftliche Relevanz stützt sich auf die Beobachtung (siehe Kapitel 2), dass es eine Diskrepanz zwischen der programmatischen Idee von Schule, Gerechtigkeit zu fördern und Chancengleichheit zu ermöglichen, und den Praktiken der Reproduktion von Ungleichheit in schulischen Feldern im Kontext

neuer Migration gibt. Mein Anliegen ist es, diese Praktiken durch wissenschaftliche Methoden genauer zu beschreiben und analytisch aufzuschließen. Damit schließe ich mich Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens und Romaner (2013) an, die eine kritische (Migrations-)Forschung skizzieren, deren normativ-reflektiertes Grundmotiv es ist, aufzuzeigen, „was Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindert, degradiert und entmündigt“ (Mecheril et al., 2013, S. 43).

Damit rückt diese Arbeit (möglicherweise) in die Nähe einer Perspektive auf Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen, die durch Forschung über ein Phänomen ‚aufklären‘ wollen. Neben dem Entstehungszusammenhang (also u.a. der Standortgebundenheit von Wissen) ist also auch der Verwendungszusammenhang von Forschung kritisch mitzudenken. Hier verweise ich auf die Auseinandersetzung von Beck und Bonß (1989): Welchen ‚Nutzen‘ oder ‚Effekt‘ Ergebnisse empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung oder theoretischer Auseinandersetzungen haben, wurde von den Autoren mit der Frage „Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?“ (1989) diskutiert. So arbeite Wissenschaft einer Praxis²⁷ nicht ‚einfach‘ zu und bietet neue oder ‚brauchbare‘ Handlungsanweisungen (im Sinne einer Sozialtechnologie) oder Sichtweisen (im Sinne von Aufklärung) über ein Phänomen. Diese Differenz ist unter anderem mit den unterschiedlichen Logiken von Wissenschaft und Praxis zu begründen, denn der Blick auf das Phänomen sei für die Wissenschaft Forschungsgegenstand und für die Praxis Handlungsgrundlage. So würden wissenschaftliche Ergebnisse von vorneherein als (im quantitativen Sinne) nicht valide genug abgelehnt oder von der Praxis selektiv rezipiert und im Tun so verändert, dass sie nicht mehr den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprächen. Das Dilemma besteht somit darin, dass sich wissenschaftliche Forschung nicht von pädagogischer Praxis oder Bildungspolitik vereinnahmen lassen solle und gleichzeitig die Forschungsergebnisse wichtige Erkenntnisse auf den Forschungsgegenstand bieten können. Von einer erfolgreichen Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnis in die Praxis könne nach Beck und Bonß dann gesprochen werden, „wenn sie im Bewußtsein von Alltag und Politik scheinbar ‚spurenlos‘ verschwinden, das heißt nicht mehr als wissenschaftliche, sondern allein aus den praktischen Handlungsregeln dechiffrierbar sind“ (Beck & Bonß, 1989, S. 12).

Mit dieser Dissertationsstudie verfolge ich auch das Anliegen, die in Beschulungspraktiken (re-)produzierten Ungleichheitsverhältnisse in der rekonstruktiven Analyse offenzulegen und so Möglichkeiten zur Kritik und Transformation auf Grundlage der Befunde zu ermöglichen. Ich beginne die Feldforschung in dem (empirisch fundierten) Wissen (siehe Kapitel 2), dass neu Migrierte in Deutschland von einer Schlechterstellung in der Schule betroffen sind. Daten zu Schulabgänger:innen in Bremen geben erste Hinweise darauf

27 *Praxis* soll als Gegensatz zur Wissenschaft verstanden werden, z. B. Politik oder Soziale Arbeit.

(siehe Kapitel 6.2.8), dass dieser Befund auch auf Bremen zutrifft – ohne dass ich basierend auf diesen deskriptiven Daten erkennen kann, *wie* sich diese Schlechterstellung konkret ausgestaltet. Durch die vorliegende Dissertationsstudie will ich zu einer Sichtbarkeit über Beschulungspraktiken beitragen, in denen neu Migrierte weniger profitieren als (nicht-migrationsbezogen geanderte) Regelschüler:innen. Letztlich soll damit auch politischen Entscheidungsträger:innen und pädagogischen Akteur:innen eine Argumentationsgrundlage für Veränderungen geschaffen werden, um in Sinne der Herstellung von Chancengleichheit die Beschulungspraktiken zu verändern.

5.3.2 Reflexionen im Kontext der Feldforschung

Der Kontakt zu den Akteur:innen im Feld ist in ethnographischen Studien besonders relevant, denn nur über den persönlichen Kontakt zu den Akteur:innen kann ich etwas über Praktiken-Arrangement-Verbindungen erfahren (siehe Kapitel 5.2.1). Im Folgenden will ich der Frage nachspüren, wie sich das relationale Gefüge von schulischen Akteur:innen und mir als Forscherin während der Feldforschung ausgestaltet hat. Dabei reflektiere ich exemplarisch die Beziehung Lehrkraft–Forscherin und Vorkursschüler:innen–Forscherin. Dazu stelle ich jeweils einen Auszug aus Beobachtungsprotokollen voran.

Beziehung Lehrkraft–Forscherin

Ich stehe in der großen Pause im Sekretariat; gerade hatte ich ein Gespräch mit der Schulleitung. Sebastian Glasner, der Klassenlehrer von Mateo, kommt mit einer vollen Kaffeetasse in der Hand rein. Er verschwindet kurz hinter dem großen Tresen, hinter dem die Schulsekretärin sitzt, kommt sofort wieder zurück und sagt zu mir im Rausgehen: „Lydia, ich habe gerade mit einigen Vorkursschülern, also ehemaligen Vorkursschülern gesprochen. Das hat sich spontan ergeben. Meine Notizen habe ich dir gerade geschickt.“ Ich gehe hinter ihm her auf den Flur. „Ich interessiere mich ja auch, wie die Übergänge hier funktionieren“, fügt er dann hinzu. „Und du hast deine Notizen schon geschickt?“, frage ich, um sicherzugehen, dass ich ihn richtig verstanden habe. „Jetzt musst du wahrscheinlich direkt weiter?“, stelle ich fest. „Jetzt habe ich Aufsicht.“ Sebastian läuft bereits weiter und die Treppe hoch nach oben, als ich „Okay“ sage und ihm mit einem besonders freundlichen Gesicht hinterher schaue. [170322_OSS_TNB]

E-Mail-Text²⁸:

„Zur Info Notizen aus meinem Gespräch mit [Name Schülerin] und Kanı zu ihrer Sicht auf die Übergänge von VK in Regelklasse (hat sich spontan in Vertretungsstunde ergeben ;-))“

Ich nutze die Notizen und die daran festgehaltene Kritik und Verbesserungsvorschläge für die Gestaltung des Vorkursunterrichts und des Übergangs in die Regelklasse, um mit den Schülerinnen über ihre Vorschläge zu

28 Ein Foto der Notizen befindet sich im Anhang zu der E-Mail.

sprechen (siehe zur Analyse der Notizen Kapitel 10.3). Versuche, einen Termin mit Sebastian Glasner auszumachen, um mich mit ihm über das Gespräch mit den Schülerinnen bzw. die Notizen auszutauschen, laufen ins Leere. Weder in dem kurzen Gespräch in der großen Pause im Sekretariat noch in der E-Mail wird von Sebastian Glasner selbst der Wunsch nach einem Austausch mit mir formuliert; er schickt es mir „Zur Info“. Sebastian Glasner zeigt sich als *Ermöglicher* von Forschung: Durch unsere Kontakte im Feld – insbesondere das Stundenplangespräch zwischen der Vorkurslehrerin Sophia Schneider, dem Vorkurschüler Mateo und ihm als Klassenleitung von Mateos zugewiesener Regelklasse (siehe Kapitel 11.1) – ist ihm ein konkreter Teil meines Forschungsinteresses, der Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse, bekannt. Er teilt Informationen und Erfahrung aus seiner schulischen Praxis mit mir und ermöglicht mir dadurch Einblicke in seine Tätigkeiten als Lehrer und gleichzeitig in die Beschulungssituation von neu Migrierten an der OSS. Die Beziehung zu mir als Forscherin interpretiert Glasner somit wohl als *ko-konstruktiv*, wie im Folgenden ausgeführt werden soll. Durch das Senden der Notizen ‚zur Info‘ bezieht mich Glasner als Forscherin in ein gemeinsames Anliegen ein: In die Verbesserung des Übergangs vom Vorkurs in die Regelklasse. Ich bemerke jedoch auch einen entscheidenden Unterschied unserer Perspektiven, die ich bereits unter dem Spannungsverhältnis von Teilnehmer:innen- und Beobachter:innenverstehen angesprochen habe (siehe Kapitel 5.2.3.1): Für Herrn Glasner ist von Interesse, „wie die Übergänge hier funktionieren“. Aus der E-Mail und den Notizen von Sebastian Glasner lese ich auch die Hoffnung, dass ich als Forscherin die Informationen von ihm so bearbeite, dass es letztlich Auswirkungen auf die pädagogische Praxis an der OSS haben wird. Damit fragt er nicht nur nach dem aktuellen Prozessieren der Übergänge, sondern spricht auch an – so kann aus dem Gespräch mit den ehemaligen Vorkurschülerinnen und den mitgeschickten Notizen geschlossen werden – wie sie besser funktionieren könnten.

Durch Glasners ‚Zuarbeit‘ erhalte ich Einblicke in schulische Praxis, die ich nicht direkt beobachten konnte. Dabei wird auch mein Anliegen aufgerufen, durch meine Dissertationsstudie offenzulegen, wie in schulischen Feldern Ungleichheitsverhältnisse (re-)produziert werden, um Transformationen anzustoßen. Als Forscherin zweifle ich am ‚aufklärerischen‘ Ziel. Im Sinne von Beck und Bonß (1989; siehe Kapitel 5.3.1) frage ich mich angesichts dieses Austauschs mit Herrn Glasner, ob er nun gerade die Erwartung an mich formuliert hat, ich könne wissenschaftlich validierte Verbesserungsvorschläge für den Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse an der OSS formulieren – also sowohl über die aktuelle Situation aufklären als auch (sozialtechnologische) Lösungen bereithalten. Mein Anliegen, (auch) zur Transformation von Beschulungspraktiken in Bremen beitragen zu wollen und auch zu können, ziehe ich in Zweifel.

Durch das Gespräch, das Anfertigen der Notizen und das Senden an mich handelt Glasner auch im Namen der neu migrierten Schüler:innen: Die von Glasner protokollierte Kritik und die Verbesserungsvorschläge von Kanî und ihrer Mitschülerin zielen auf eine Änderung der Beschulung im Vorkurs und die teilintegrative Beschulung in der Regelklasse ab (siehe Kapitel 10). Damit agiert er – zumindest in dem Moment – auch als Verbündeter der ehemaligen Vorkurschüler:innen und zeigt sich interessiert an ihren Anliegen. Ich lese dies als eine professionelle Haltung des Lehrers Glasner, der die spezifischen Anliegen von neu migrierten Schüler:innen ernst nimmt. Für mich als Forscherin wird das Interesse nach Bündnissen zwischen Lehrer:innen und (ehemaligen) Vorkurschüler:innen geweckt und von mir daraufhin in der Feldforschung weiterverfolgt (siehe insb. Kapitel 12.4.3).

Beziehung Vorkurschüler:innen–Forscherin

Seit Mitte Februar 2017 bin ich regelmäßig im Vorkursunterricht anwesend. Die Vorkurslehrerin Sophia Schneider unterrichtet im Februar 2017 alleinverantwortlich im Vorkurs und übernimmt auch den Stundenanteil ihrer Kollegin Christina Huber. Zu Beginn der Feldforschung bei meiner ersten Hospitation im Vorkursunterricht initiiert Sophia Schneider eine ausführliche Vorstellungsrunde (siehe 170213_OSS_TNB). Als Christina Huber im März 2017 wieder im Vorkurs unterrichtet, werde ich den Vorkurschüler:innen erneut vorgestellt: Dazu bezieht mich Christina Huber in eine von ihr vorbereitete Übung ein. Die Vorkurschüler:innen bekommen Fragekärtchen und stellen mir abwechselnd Fragen zu meinem Namen, Alter, zu meinen Geschwistern, Hobbys usw. (siehe 170314_OSS_TNB). Eine Woche später, am 22.03.2017, hospitiere ich wieder im Vorkursunterricht:

Christina Huber steht vorne an der Tafel, hält ein Stück Kreide in der Hand. „Ich hab ja schon gestern gesagt, wir gehen heute in den Theaterraum, aber wir beginnen zusammen hier. Zuerst schreiben wir das Datum an. Welches Datum ist heute?“ Tarek nennt das Datum, ohne aufzuzeigen. Christina Huber fordert Emre auf, den Wochentag zu sagen. „Mittwoch“, sagt er. Christina Huber: „Genau, heute ist Mittwoch. Am Mittwoch und auch am Dienstag ist manchmal Lydia hier.“ Ich nicke und schaue die Klasse an. Ich sitze heute ganz vorne an der Fensterseite auf Salmas Platz, die gerade nicht da ist. Tarek sagt mit Überzeugung und lauter Stimme „Frau Sandrella.“ Christina Huber reagiert sofort und macht ein erstauntes Gesicht: „Oh, ich sage immer Lydia zu dir, wie ist eigentlich dein Nachname?“ Ich überhöre Tareks Kommentar und antworte mit „Heidrich“. Dabei lächle ich erst die Lehrerin an, dann in Richtung Klasse. Meine Hände liegen dabei auf dem Tisch. Tarek wiederholt „Frau Sandrella“, so als ob er sich mit meinem tatsächlichen Namen nicht zufriedengeben möchte. Ich schaue ihn irritiert an und lächle, jetzt mit mehr Verlegenheit. „Wie kommst du auf Frau Sandrella?“, frage ich ihn, er antwortet jedoch nicht. Ich überlege schnell, was ‚Sandrella‘ bedeuten könne. „Meinst du Cinderella?“, äußere ich eine Vermutung. Yamen: „Der Film.“ Ich: „Also Cinderella.“ Christina muss lachen: „Ich weiß, was sie meinen.“ Ich gucke sie irritiert an, muss aber lächeln, hebe eine Hand vom

Tisch hoch und spiele verlegen mit meinem Pony. Ich kann mir in dem Moment nicht erklären, wieso ich einige der Schüler:innen an Cinderella erinnere. „Gut, dann eben Frau Sandrella“, sage ich leicht belustigt. (170322_OSS_TNB)²⁹

Die Ansprache als „Frau Sandrella“ – die arabische Aussprache von Cinderella – verstehe ich unter anderem als Ausdruck dessen, dass den Vorkursschüler:innen nicht klar ist, in welcher Funktion ich als weitere erwachsene Person neben der Lehrkraft am Unterricht teilnehme. Gleichzeitig besteht der Wunsch, mich einzuordnen und mich zu benennen – Tarek traut sich das auf eine neckende Weise und nennt mich, wie es wohl seiner Fantasie entspricht: nach einer Disney-Figur. Die Vorkursschüler:innen nehmen mich als eine Person wahr, mit der sie Spaß haben können und führen damit eine Beziehungsebene ein, die ihnen zu gefallen scheint. Christina Huber als zuständige Vorkurslehrerin bemerkt in der Situation zunächst, dass die Schüler:innen womöglich einen Hinweis benötigen, dass ich als Gast im Unterricht wie eine Lehrerin mit Nachnamen angesprochen werden sollte – an der OSS ist es üblich, Lehrkräfte zu siezen und mit dem Nachnamen anzusprechen. Letztlich schließt sie sich den Schüler:innen an, indem sie bestätigt, dass sie wisse, „was die meinen“: Auch sie kann nachvollziehen, dass ich mit Cinderella assoziiert werde. Für mich ist es belustigend, es macht mich aber auch verlegen, mit einer als schön gelesenen Disney-Figur verglichen zu werden. Die Ansprache „Frau Sandrella“ erscheint dabei widersprüchlich und komisch (im Sinne von lustig), weil hier eine höfliche Anrede („Frau“) und ein neckender Spitzname („Sandrella“) verbunden werden. Ich entscheide schnell, dass ich die Ansprache „Frau Sandrella“ annehme und nicht auf eine Ansprache mit meinem Namen bestehe. Ich nehme die Schüler:innen in diesem Moment in ihrem Wunsch ernst, mir einen anderen Namen zu geben und lasse mich fortan so nennen. Durch die Annahme meines ‚Spitznamens‘ gehe ich darauf ein, dass meine Anwesenheit Irritationen hervorruft. Ich korrigiere die Schüler:innen nicht, in der Erwartung, sie so für mich gewinnen zu können. Ich erhoffe mir, als Person wahrgenommen zu werden, deren Anwesenheit die Schüler:innen als angenehm oder zumindest nicht als etwas Negatives bewerten.

Mich beschäftigt mein Spitzname und so recherchiere ich immer wieder zu Cinderella, diskutiere den Protokollauszug im Doktorand:innen-Kolloquium und suche auch nach Bildern unterschiedlicher Cinderella-Verfilmungen. Schließlich erkenne ich äußere Ähnlichkeiten zwischen mir und Cinderella in einer Disney-Verfilmung aus den 1950er Jahren. Ich fühle mich in der offensiven Adressierung als „Sandrella“ als junge, weiße, schöne, ‚able-bodied‘ Person positioniert. Gesellschaftliche Differenzkategorien spielen in meinem Kontakt mit den

29 Diese Szene analysiere ich unter einem anderen Fokus – nämlich dem Ritual des Datumanschreibens – in Kapitel 10.2.1. Ich lasse dabei in der Darstellung jeweils die Beschreibungen weg, die für mein Argument nicht relevant sind: In diesem Kapitel gehe ich nicht ausführlich auf das Anschreiben des Datums und die damit verbundene Lerneinheit ein, dafür stelle ich ausführlich dar, wie die Vorkursschüler:innen mich als „Frau Sandrella“ bezeichnen. In Kapitel 10.2.1 verfare ich genau andersherum.

Vorkursschüler:innen in der Forschungssituation eine Rolle. Ich erkenne in der Ansprache durch Tarek vorrangig ein ‚menschliches‘ Einsortieren meiner Person in für ihn verfügbare Kategorien. Mir kommt der Gedanke, dass ich als Forscherin in Kategorien denke und die Vorkursschüler:innen vor allem als eben diese sehe: So sehe ich sie als *neu migrierte Vorkursschüler:innen*, die ich aufgrund dieses behördlich zugeschriebenen Merkmals in ihrem schulischen Alltag beobachte, während ich anderen Merkmalen, die sie als Individuen ausmachen, weniger Beachtung schenke. So wie ich sie (nur) als Vorkursschüler:innen sehe, sehen sie auch (nur) etwas Bestimmtes in mir.

Im Folgenden möchte ich eine weitere Szene zeigen:

Im November 2017 begegne ich dem Vorkursschüler Ismail, der seit März 2017 in den Vorkurs geht und bei der soeben präsentierten Szene erst wenige Tage Schüler im Vorkurs ist:

Es ist große Pause. Ich sitze im Verwaltungsflur auf einer Bank. Ismail kommt einen Schritt auf mich zu. „Wie heißen Sie?“ Mit dem Finger zeigt er auf mich. Ich antworte: „Ich bin Frau Heidrich.“ Ismail: „Du kommst in den Vorkurs und sagst, du heißt Frau Sandrella.“ Dabei lacht er sich fast kaputt. Ich schüttle mit dem Kopf in großen Bewegungen, sage langsam und mit entschuldigender Miene: „Nein, das hat Tarek gesagt. Ich war das nicht. Was soll ich machen?“ Ich zucke mit den Schultern. Ismail lacht immer noch: „Ach so.“ (171124_OSS_TNB)

Der Kontakt zwischen mir und den Vorkursschüler:innen ist unterschiedlich intensiv. Zu Ismail, zum Beispiel, habe ich über einen längeren Zeitraum immer wieder Kontakt, weil er im zweiten Monat meiner Feldforschung in den Vorkurs einmündet und ich ihn somit über viele Monate regelmäßig sehe, insbesondere in mehreren Stundenplangesprächen (siehe Kapitel 11.3 und 12.1). Im März 2017 besucht Ismail die ersten Stunden im Vorkurs und kann – vermutlich weil er noch wenig Deutsch versteht und auch mit den anderen Vorkursschüler:innen noch keinen längeren Kontakt gehabt hat – nicht verstehen, dass mir der Name „Frau Sandrella“ *gegeben* wird und ich nicht tatsächlich so heiße. Sein Lachen einige Monate später deute ich so, dass er vielleicht zunächst tatsächlich geglaubt hat, dass ich „Frau Sandrella“ heiße und nun erkannt hat, dass dies nicht der Fall ist. Auch ist möglich, dass er sich – insbesondere zu sehen an der Geste des Fingerzeigens und dem Vorwurf, dass ich mich so genannt hätte – über mich lustig macht, weil ich mir den Namen einer ‚Disney-Schönheit‘ gegeben habe.

Die Begegnungen mit Ismail waren bisher immer distanziert, in den Stundenplangesprächen oder im Unterricht haben wir außer Begrüßung und Abschied nicht direkt miteinander gesprochen. Diese direkte Ansprache ist die erste Kontaktaufnahme durch ihn. Angeregt durch diese Begegnung mit Ismail erkenne ich eine weitere Dimension, die mit meinen Spitznamen „Frau Sandrella“ zusammenhängt: Die „Nähe der Ethnografie zu den Personen in einem Feld hat immer auch eine moralische Dimension“ (Breidenstein et al., 2015, S. 62). So orientiere ich mich an einem Forschungsethos, der mir aufgibt, eine *ehrliche* Beziehung zu den Feldakteur:innen zu führen. Ich erläutere schriftlich und in

einfachen Worten mein Forschungsvorhaben und lasse mir von den Erziehungsberechtigten eine Einwilligung zur Forschung unterschreiben, ich stelle mich den Vorkursschüler:innen vor und reagiere auf ihre Ansprachen im Feld. Jedoch erkenne ich, dass meine Möglichkeiten der Beziehungspflege begrenzt sind. Als Forscherin habe ich ein Anliegen an das Feld und die Vorkursschüler:innen, so wie auch bei Herrn Glasner (siehe oben) herausgestellt, diejenigen Akteur:innen, die mir die Forschung ermöglichen. Ich versuche, die schulischen Abläufe und das Anliegen der Schüler:innen – den Schulbesuch – möglichst wenig durch meine Anwesenheit zu stören. Auf eine gute Beziehung zu den Vorkursschüler:innen bin ich angewiesen. Aufrichtig zu agieren und die Vorkursschüler:innen ernst zu nehmen bedeutet für mich auch, den Schüler:innen verständlich zu machen, was mich als Forscherin interessiert. Dies ist jedoch, so erkenne ich, für die Schüler:innen nicht leicht nachzuvollziehen – vielleicht weil sie nicht genau wissen, was Forschen bedeutet und meine Vorstellungen und Erläuterungen dazu nicht verständlich waren. Der Unmöglichkeit einer Passung der Perspektiven auf soziale Wirklichkeit von Forscher:innen und Feldakteur:innen begegne ich mit dem Bemühen um Transparenz und Ehrlichkeit.

In der Begegnung mit Feldakteur:innen wirken mitunter gesellschaftliche Differenzkategorien in das Situative hinein, wie es in zwischenmenschlicher Interaktion stets der Fall sein kann. Es gilt wohl, solche zum Teil stereotypen Ansprachen wie „Frau Sandrella“ als funktional für die Beziehungspflege zu nutzen und meine eigenen kategorisierenden Blicke zu erkennen. Auch mein ‚ehrenhaftes‘ Anliegen, die in Beschulungspraktiken (re-)produzierten Ungleichheitsverhältnisse offenzulegen und Möglichkeiten der Transformation anzustoßen, kann Teil der Beziehungsebene sein, wie im Kontakt mit Herrn Glasner reflektiert. Die „moralische Dimension“, wie Breidenstein et al. (2015) es benennen, zeigt sich darin, Schaden von den Akteur:innen fernzuhalten, die durch meine Anwesenheit hervorgerufen werden könnte, und in ehrlicher, möglichst transparenter Weise die Beziehungen zu gestalten. Dazu gehört auch zu erkennen, dass ich die schulischen Praktiken für diejenigen Vorkursschüler:innen, die ich in der Feldforschung kennenlerne und zeitweise in ihrem schulischen Alltag begleite, nicht verändern kann. Als Forscherin wirke ich nur vermittelt auf die Lebens- und Bildungsrealitäten der Schüler:innen. Mein Anliegen, Ungleichheitsverhältnisse aufzudecken und Kritik daran zu äußern, kommt nicht denen zu Gute, die ich während meiner Forschung kennengelernt und begleitet habe, aber möglicherweise zukünftigen Schüler:innen.

5.4 Zwischenfazit: Das Graphieren von Beschulungspraktiken

In diesem Kapitel zur methodologischen-methodischen Verortung habe ich verdeutlicht, dass die Analyse von Beschulungspraktiken durch eine ethnographische, präziser ausgedrückt, durch eine praxeographische Forschungsstrategie erfolgt. Ausgehend von teilnehmenden Beobachtungen an einer Schule in Bremen untersuche ich, wie in Bremer Beschulungspraktiken neu Migrierte schlechter gestellt werden. Dabei soll nicht nur der konkreten Aufführung von schulischer Praxis die alleinige, analytische Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um Praktiken als Praktiken-Arrangement-Verbindungen analytisch fassen zu können, werden im Sinne eines ‚Zooming in and out‘ in der Schule zum Einsatz kommende Artefakte wie Formulare, Zertifikate, Arbeitsblätter, die Bedeutungen von Orten (Pausenhalle, Klassenräume, Schulleitungsbüro), landesweite Verordnungen sowie historisch überdauernde Praktiken betrachtet, sodass neben der teilnehmenden Beobachtung auch das Durchführen von ethnographischen Gesprächen, die Analyse von Artefakten und die Analyse von historischen Praktiken der Beschulung von neu Migrierten und der entsprechenden bildungspolitisch hervorgebrachten Rundschreiben, Verordnungen etc. notwendig ist. Das Ziel ist es, in dieser Dissertationsstudie eine dichte Beschreibung in Form einer analytischen Geschichte darzulegen, um aufzuzeigen, wie sich migrationsbezogene Differenzpraktiken zeigen und wie diese in ungleichheitsrelevante Kontexte einzuordnen sind. Auf diese Weise soll auch Kritik geübt werden an Beschulungspraktiken, die neu Migrierte schlechter stellen.

Teil III
Empirische Analyse

6 Zentrale Aspekte Bremer Bildungspolitik und Bildungsverwaltung im Kontext neuer Migration

Im Sinne des iterativen Forschungsprozess der GTM (siehe ausführlich Kapitel 5.1.3) findet ein steter Wechsel zwischen teilnehmenden Beobachtungen im Feld, Literaturrecherche, Analysen des Datenmaterials usw. statt. Die in dieser Arbeit untersuchten Praktiken an einer Bremer Oberschule müssen, so konnte ich in den Kapiteln zu Praxistheorie und zur methodischen Vorgehensweise (Teil II dieser Arbeit) zeigen, in ihrer Verwobenheit zu anderen relevanten Praktiken im Plenum der Bremer Beschulungspraktiken interpretiert werden. Durch die Methode des ‚Zooming in and out‘ (siehe Kapitel 5.2.2) wurde in dieser Dissertationsstudie ausgehend von Beobachtungen im Feld aus der konkreten Situation herausgezoomt und wurden Verbindungen zu anderen Praktiken-Arrangement-Verbindungen gesucht. Besonders relevant erschienen immer wieder bildungspolitische und bildungsbehördliche Praktiken. Deshalb werde ich zunächst zentrale Aspekte des allgemeinbildenden Schulsystems Bremens im Allgemeinen (Kapitel 6.1) darstellen (Kapitel 6.2). Im Anschluss (Kapitel 6.2) werde ich ausführlich bildungspolitische und bildungsbehördliche Praktiken Bremens³⁰ im Kontext neuer Migration darlegen. Dazu werde ich zuerst (Kapitel 6.2.1) die Anfänge der Beschulung in Vorbereitungsklassen von neu Migrierten historisch nachzeichnen. Im Anschluss (Kapitel 6.2.2) fokussiere ich bildungspolitische und bildungsbehördliche Entscheidungen seit dem Schuljahr 2013/14 als Zeitpunkt erhöhter Migration nach Bremen. Danach werde ich beschreiben, wie die Bremer Vorkurse hinsichtlich der Einstellung von Lehrkräften (6.2.3) und des Zugangs zur allgemeinbildenden Schule für neu Migrierte (Kapitel 6.2.4) organisiert sind. Bildungspolitische und -behördliche Rahmungen des Vorkursunterrichts (Kapitel 6.2.5) und des Übergangs (Kapitel 6.2.6) lege ich im Anschluss dar. Kurz stelle ich dann drei Sonderformen der Bremer Vorkurse vor (Kapitel 6.2.7). Schließlich zeige ich anhand statistischer Daten, welche Schulabschlüsse ehemalige Vorkursschüler:innen in Bremen ablegen (Kapitel 6.2.8).

Diese bildungspolitische und bildungsbehördliche Praktiken-Arrangement-Verbindungen stellen keinen äußeren Kontext dar, sondern können in Form von Regulierungen, Verordnungen und anderen Formen materialisierten Entscheidungen als Organisationselemente (siehe Kapitel 3.6) in schulischen

30 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ich mich auf die Stadtgemeinde Bremen beziehe, weil die Oberschule, die den Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung darstellt, in Bremen liegt.

Praktiken Relevanz entfalten. An entsprechender Stelle werde ich in der analytischen Story (Kapitel 8–12) sowie in der Diskussion (Kapitel 13) auf Verbindungen und deren Ausgestaltung der schulischen Praktiken der OSS hinweisen.

6.1 Zum allgemeinbildenden Schulsystem Bremens

Das zum Untersuchungszeitpunkt etablierte Schulsystem existiert in dieser Form seit etwa zehn Jahren in Bremen, nachdem es in den Vorjahren zahlreiche Veränderungen teils in kurzen Abständen gegeben hatte.

Zum Schuljahr 2009/2010 wurde in Bremen eine Reform des allgemeinbildenden Schulsystems mit dem Ziel durchgeführt³¹, „die Leistungsfähigkeit des Bremer Schulsystems unter stabilen schulstrukturellen Rahmenbedingungen zu verbessern und die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg zu reduzieren“ (Maaz et al., 2019, S. 7). Kern der Reform ist außerdem die Einführung eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems, das sowohl an der neuen Schulform Oberschule³² und dem Gymnasium alle Abschlüsse ermöglicht. Zentraler Bestandteil ist die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems. Im Schuljahr 2016/17, dem Schuljahr des Beginns der empirischen Untersuchung dieser Dissertationsstudie, lag der Anteil der Schüler:innen an integrierten Sekundarschulen in Bremen bundesweit am höchsten. 72 Prozent wechselten in diesem Schuljahr von der Grundschule auf eine Oberschule (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018, S. 27–28). Zum anderen ist ein zentraler Aspekt der Reform die weitestgehende Abschaffungen von Förderschulen zugunsten von inklusiver Beschulung an Regelschulen. Statistisch zeigt sich dies in der geringsten Förderschulbesuchsquote bundesweit (für das Schuljahr 2016/17 siehe Statistisches Bundesamt, 2018, S. 22–23). Auch wenn im Bremer Schulgesetz durch einen sogenannten weiten Inklusionsbegriff alle Schüler:innen „unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft“ (§ 3 IV BremSchulG) einbezogen werden sollen, ist in der Schulreform eine Engführung der inklusiven

31 Der sogenannte ‚Schulfrieden‘ besagt, dass diese Schulreform für zehn Jahre Bestand haben wird und dann extern evaluiert wird. So soll durch den ‚Frieden‘ sichergestellt werden, dass die Schulentwicklungsbemühungen für alle Beteiligten verlässlich verlaufen und nicht durch einen möglichen Regierungswechsel wieder rückgängig gemacht werden (vgl. Maaz, Hasselhorn, Idel, Klieme, Lütje-Klose & Stanat, 2019, S. 18).

32 In den Worten der KMK handelt es sich um integrierte Gesamtschulen, siehe https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Wochenpflichtstunden_der_Schueler_2017.pdf [25.01.2022].

Beschulungspraktiken auf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entlang der Differenzlinie behindert/nicht behindert mit Verweis auf die UN Konvention (2006) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu erkennen. Diese Engführung zeigt sich u. a. in universitären Praktiken der Lehramtsausbildung für Inklusive Pädagogik³³, in den auf Sonderpädagogik zugeschnittenen Zentren für unterstützende Pädagogik ZuP (§ 3 Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik) sowie der Standardisierung diagnostischer Verfahren (§ 9 Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik). Die Oberschulen und Gymnasien erhalten Unterstützung bei der Beschulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen – also bei der Umsetzung der sogenannten Inklusion – durch die an den einzelnen Schulen neu eingeführten ZuP und in den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ). Die Förderschullehrkräfte unterrichten seit der Schulreform an den allgemeinbildenden Schulen (vgl. Information zu Oberschulen in Bremen der Senatorin für Kinder und Bildung 2017, S. 17; Maaz, Hasselhorn, Idel, Klieme, Lütje-Klose & Stanat, 2019, S. 17).

Der Regelunterricht an allgemeinbildenden Schulen wird durch die von der SKB erlassenen, verbindlichen Bildungspläne gerahmt. An den einzelnen Schulen entscheiden dann die Fachkonferenzen über die konkrete Ausgestaltung der Bildungspläne, also über die inhaltliche Schwerpunktsetzung im Kontext des Schulprofils sowie über die konkreten Inhalte, Methoden und Ziele. (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen LiS, 2009/2015, S. 7) Der Unterricht wird zur Umsetzung der Inklusion binnendifferenziert umgesetzt (siehe insbesondere § 8 Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule). Der Unterricht in Mathematik, Englisch (ab Klasse 7), Deutsch (ab Klasse 8), Naturwissenschaften (Klasse 9) wird in Oberschulen leistungsdifferenziert organisiert; dies teilt sich in ein grundlegendes Niveau (G-Niveau) und ein erweitertes Anforderungsniveau (E-Niveau) (vgl. Information zu Oberschulen in Bremen der Senatorin für Kinder und Bildung 2017, S. 3–4). Das ‚Sitzenbleiben‘ ist in der Sekundarstufe I seit der Schulreform nicht mehr möglich. Das Wiederholung einer Klasse kann jedoch in konsensueller Entscheidung von Eltern und Schule unter bestimmten Voraussetzungen erfolgen. Eine Versetzungsentscheidung findet nach der Klasse 10 statt, wenn beschlossen wird, ob eine Versetzung in die gymnasiale Oberstufe erfolgt (vgl. Information zu Oberschulen in Bremen der Senatorin für Kinder und Bildung 2017, S. 18; Maaz, Hasselhorn, Idel, Klieme, Lütje-Klose & Stanat, 2019, S. 17).

Leistungen werden den Schüler:innen halbjährlich in Lernentwicklungsberichten (LEB) rückgemeldet. Die Schüler:innen enthalten eine qualitative Rückmeldung zum Leistungs- und Lernstand orientiert an den

33 Zum Studiengang Lehramt IP/Sonderpädagogik an Gymnasien/Oberschulen ab dem Wintersemester 2018/2019 siehe <https://www.uni-bremen.de/studium/orientieren-bewerben/studienangebot/lehramt/inklusive-paedagogik-sonderpaedagogik/an-gymnasien-oberschulen> [23.07.204].

Bildungsstandards des Landes Bremen. Es werden an den meisten Schulen der Sekundarstufe I, so auch an der untersuchten Oberschule an der Sylter Straße (OSS), keine Zeugnisse mit Ziffernnoten vergeben. (vgl. Information zu Oberschulen in Bremen der Senatorin für Kinder und Bildung 2017, S. 18) Ab dem Ende der Jahrgangsstufe 9 müssen Zeugnisse und keine LEB ausgegeben werden (§ 19 Zeugnisverordnung).

An Gymnasium und Oberschule können fast alle Schulabschlüsse abgelegt werden: Die Einfache Berufsbildungsreife (EinfBBR), die Erweiterte Berufsbildungsreife (ErwBBR) oder der Mittlere Schulabschluss (MSA) können nach der 10. Klasse bzw. dem 10. Schulbesuchsjahr im Falle des EinfBBR an der Oberschule abgelegt werden. An Gymnasien können der ErwBBR und der MSA erreicht werden, wenn die:der Schüler:in das Gymnasium vor dem Besuch der Oberstufe verlässt und sich entsprechend für die Prüfung zum MSA oder zur ErwBBR anmeldet. Das Abitur wird an Oberschulen im Regelfall nach dem 13., an Gymnasium nach dem 12. Schuljahr abgelegt (§ 3 Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule; siehe auch Information zu Oberschulen in Bremen der Senatorin für Kinder und Bildung 2017, S. 4–9; Maaz, Hasselhorn, Idel, Klieme, Lütje-Klose & Stanat, 2019, S. 17).

Laut § 8 V PrüfV Sek. I sind Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch) Prüfungsfächer der ersten allgemeinbildenden Abschlüsse. Ein weiteres Prüfungsfach kann von der:dem Schüler:in gewählt werden; Sport wird explizit als Prüfungsfach ausgeschlossen (§ 8 II PrüfV Sek. I). Die Anerkennung von Sprachkenntnissen als Ersatz für die erste Fremdsprache ist in der Richtlinie für die Durchführung einer Sprachfeststellungsprüfung für ‚spätzugewanderte‘ Schüler:innen nichtdeutscher Muttersprache vom 27. Juni 1994 geregelt gewesen. Während der Feldforschung, im September 2017, wird diese Richtlinie aufgehoben. Die Anerkennung von Sprachkenntnissen in insgesamt 15 Herkunftssprachen wird für das Schuljahr 2017/18 in der Verfügung Nr. 57/2017 in Verbindung mit dem § 28 III Zeugnisverordnung geregelt. Die SKB spricht den Schulen die Empfehlung aus, „primär in Richtung der Teilnahme an der Zentralen Abschlussprüfung im Fach Englisch [zu beraten]“ mit der Begründung, dass „Bildungschancen für Geflüchtete und Zugewanderte durch die Stärkung des Faches Englisch nachhaltig“ (Verfügung Nr. 57/2017) gesteigert werden könnten. Eine Prüfungsvorbereitung wird in Bremen nicht angeboten, ebenso wenig besteht ein Rechtsanspruch auf das Anerkennungsverfahren (vgl. Karakaşoğlu & Vogel, 2021). Sogenannter muttersprachlicher Unterricht, der in Bremen an einigen Schulen im Sekundarbereich I und II in Russisch, Polnisch und Türkisch angeboten wird, kann nur als zweite, nicht als erste Fremdsprache belegt werden.

6.2 Bildungspolitische und -behördliche Praktiken: Vorbereitungsklassen für neu Migrierte an allgemeinbildenden Schulen in Bremen

6.2.1 *Entstehung von Vorbereitungsklassen in den 1970er Jahren*

Die Entstehung von Vorbereitungsklassen in Bremen ist mit den Migrationsbewegungen nach dem 2. Weltkrieg in Verbindung zu bringen. Seit Mitte der 1950er Jahre warb Westdeutschland Arbeitskräfte zunächst aus Italien, Spanien, Griechenland, später auch aus der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien an, damit diese in der wachsenden Wirtschaft der überwundenen Nachkriegsjahre arbeiteten. Die Anzahl der Ausländer:innen stieg von Anfang der 1960er (1,2 Prozent der Gesamtbevölkerung) innerhalb von 10 Jahren deutlich an (1970: 4,9 Prozent) und blieb dann seit den 1980er Jahren stabil (um die 7–8 Prozent). Das von der Bundesregierung favorisierte Rotationssystem sah vor, dass stets neue Arbeiter:innen aus den Anwerbeländern kamen und andere zurückkehren sollten. Jedoch wollten die Arbeitgeber:innen die eingearbeiteten ausländischen Arbeitnehmer:innen halten. Es zeigte sich, dass die angeworbenen Arbeitskräfte ab dem Ende der 1960er verstärkt in Deutschland blieben und zum Teil auch ihre Partner:innen und Kinder im Schulalter nachholten. Dies verstärkte sich im Jahr der weltweiten Wirtschaftskrise 1973, weshalb die Bundesregierung die Anwerbungsbemühungen beendete, sodass fortan keine Möglichkeit für die Arbeiter:innen mehr bestand, nach Rückkehr ins Heimatland erneut eine Beschäftigung in Deutschland zu erhalten. So führte der Anwerbestopp einerseits zu einer Einschränkung der Migration und gleichzeitig dazu, dass die bereits in Deutschland Beschäftigten mit ihren nachkommenden Familien blieben (vgl. Bade & Oltmer, 2007, S. 159–161; siehe auch Bolte, 1977, S. 76; siehe auch Vogel & Dittmer, 2019, S. 10–11).

In dieser Zeit der Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften stieg in Bremen die Anzahl ausländischer³⁴ Kinder und Jugendlicher im Schulalter von 442 im Jahr 1968, auf 1367 im Jahr 1971 bis zu 3026 Minderjähriger im Jahr 1975. Diese Beobachtung und die Einsicht, dass deren Beschulung problematisch sei, veranlasste den Lehrer und Erziehungswissenschaftler Heinz Bolte zu einer ersten empirischen Untersuchung zur Beschulung von neu Migrierten in Bremen (vgl. Bolte, 1977, S. 17 und 62 und 75). Laut Bolte legte der Senator für das Bildungswesen 1972 als eine erste bildungspolitische Maßnahme der Deputation für Bildung Verbesserungsvorschläge für die Beschulung „von Kindern ausländischer Arbeitnehmer“ vor (Bolte, 1977, S. 17). Vorbereitungsmaßnahmen

34 Ich übernehme für den historischen Rückblick die damals gängige Bezeichnung ‚ausländische Kinder und Jugendliche‘ bzw. Kinder und Jugendliche von ausländischen Arbeitnehmer:innen.

in Form von sogenannten Vorbereitungsklassen (VKL) wurden in Bremen an den allgemeinbildenden Schulen³⁵ eingerichtet. Im Schuljahr 1972/73 gab es 15 VKL in Bremen (vgl. Bolte, 1977, S. 18).

Die Einrichtung dieser VKL in Bremen geht auf die Empfehlung der KMK zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (KMK vom 03.12.1971) zurück, in der festgelegt wurde, dass auch Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland unterrichtet werden müssen. Die Schulpflicht galt zwar seit der KMK-Empfehlung zur „Schulpflicht der Ausländer“ (KMK vom 18.01.1952) für in Deutschland dauerhaft lebende Kinder und Jugendliche, jedoch war die Bildungsbeteiligung unter den ausländischen jungen Menschen im Schulalter gering. Die VKL, die von der KMK 1971 empfohlen wurden, lösten in Deutschland die sogenannte ‚nationalen Ersatzschulen‘ ab, in denen viele ausländische Kinder und Jugendliche bis zu diesem Zeitpunkt in national homogenen ausländischen Ersatzschulen von muttersprachlichen Lehrkräften nach eigenem Curriculum unterrichtet worden waren (vgl. Bolte, 1977, S. 18; Massumi, 2019, S. 68–69). Im KMK-Beschluss von 1971 wurde festgehalten, dass ca. 15 ausländische Kinder und Jugendliche in einer VKL innerhalb eines Jahres ausreichend Deutsch lernen sollen, um danach vollständig am Regelunterricht in der altersentsprechenden Jahrgangsstufe teilnehmen zu können. Der Lernstoff sollte sich an den Lehrplänen der Bundesländer orientieren. Muttersprachlicher Unterricht konnte den obligatorischen Fremdsprachenunterricht ersetzen. Fächer wie Musik, Kunst, Hauswirtschaft und Sport sollten mit Regelklassenschüler:innen gemeinsam unterrichtet werden. Sowohl deutsche als auch ausländische Lehrkräfte unterrichteten bundesweit in den VKL, wobei in Bremen zu Beginn nur türkischsprachige Lehrkräfte eingestellt worden waren. Der vollständige Übergang in die Regelklasse war in Bremen und anderen Bundesländern nach einem Jahr zum Wechsel der Schulhalbjahre vorgesehen (vgl. Bolte, 1977, 18 und 67–68; Massumi, 2019, S. 68–69).

Der sogenannte Anwerbestopp war Ausdruck einer restriktiveren Einwanderungspolitik in Deutschland, die sich in der Neufassung der KMK-Empfehlung von 1976 spiegelt. So wurden Beschulungsformen ermöglicht, in denen, „ggf. nach besonderen Lehrplänen, Lerninhalte der Jahrgangsstufe auch in der Muttersprache der Schüler vermittelt werden“ (KMK vom 08.04.1976, Ordnungspunkt 3.2). Neben ans Regelschulsystem angegliederten bzw. mit ihm verschränkten Maßnahmen wurden nun auch (wieder) solche erlaubt, die sich

35 Es wird nicht deutlich, an welchen Schulen bzw. Schulformen genau die VKL in Bremen entstanden. Es ist jedoch anzunehmen, dass – wie in der Empfehlung der KMK von 1971 vorgesehen – VKL nur an Grund- und Hauptschulen sowie berufsbildenden Schulen eingerichtet wurden. Puskeppeleit und Krüger-Potratz (1999) vermuten, dass „die Kinder der Arbeitsmigranten als eine ‚Gruppe‘ wahrgenommen wurde, die aufgrund des ihren Eltern zugeschriebenen sozialen Status vornehmlich Grund- und Hauptschulen sowie Berufsschulen besuchen würde, auch wenn klar war, daß ihr rechtlich selbstverständlich alle Bildungswege offenstanden“ (Puskeppeleit & Krüger-Potratz, 1999, S. 16).

außerhalb des Regelsystem als nationalhomogen verestigten (vgl. Massumi, 2019, S. 72). In Bremen wurde dies, wie der gemeinsame Unterricht von VKL-Schüler:innen und Regelschüler:innen, nicht mehr fokussiert umgesetzt und die Verweildauer im VKL auf maximal zwei Jahre erweitert (vgl. Bolte, 1977, S. 68–69). Dies wertet Bolte (1977, S. 69) als eine Strategie, um die ausländischen Schüler:innen von den Regelklassen fernzuhalten und die ‚Rückkehroption‘ für in Deutschland lebende Ausländer:innen zu stärken (siehe auch Karakaşoğlu, Linnemann & Vogel, 2019, S. 8–9).

Seit der Einführung der VKL in den 1970er Jahren blieben diese in Bremen bestehen. Zum Zeitpunkt der Erstellung einer wissenschaftlichen Expertise zu Migration und Bildung³⁶ von Karakaşoğlu (2011; siehe auch Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a), gab es an Grundschulen und in der Sekundarstufe I je 15 Vorbereitungsklassen, für die sich die Bezeichnung *Vorkurse* durchsetzte (vgl. Karakaşoğlu, 2011, S. 95–96; siehe auch Informationsschreiben an alle Schulen vom 28.08.2013 von Kehlenbeck, 2013a). Als „Comeback“ (Brüggemann & Nikolai, 2016) von Vorkursen wird der Rückgriff auf und die verstärkte Einrichtung dieser Beschulungsform in der Bundesrepublik und in Bremen seit dem Schuljahr 2013/14 aufgrund einer steigenden Zahl an neu migrierten Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter bezeichnet. Im Folgenden (Kapitel 6.2.2) soll die Beschulung neu Migrierter in Bremen ab dem Schuljahr 2013/14 genauer betrachtet werden.

6.2.2 *Ausweitung der Beschulung in Vorkursen ab 2013/14*

Im Folgenden wird die aktuelle Beschulungssituation von neu Migrierten in Bremen ab dem Schuljahr 2013/14 betrachtet. Der Betrachtungszeitraum liegt damit drei Schuljahre vor dem Zeitraum der Feldforschung an der OSS (Januar 2017 bis Mai 2018), weil in eben jenem Schuljahr 2013/14 die Veränderungen in der Beschulungsorganisation durch die bildungspolitischen und bildungsbehördlichen Praktiken vorgenommen wurden, die bis in den Untersuchungszeitraum hineinreichen. So legte der damals zuständige Referent für Migration und Leiter der später eingerichteten Stabstelle Flüchtlinge der SKB, Helmut Kehlenbeck, in einem Bericht für die Deputation für Kinder und Bildung (2016, S. 1) dar, dass ab dem Schuljahr 2013/2014 die Zahl der neu migrierten Schüler:innen insbesondere aufgrund von Fluchtbewegungen aus Syrien anstieg und sich von 2014 zu 2015 mehr als verdoppelte – von 842 auf 2200 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter. Ab 2016 fand zudem ein Zuzug nach

36 Die wissenschaftliche Expertise und damit verbundene Handlungsempfehlungen zu Migration und Bildung wurden von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben, sie mündeten in den Entwicklungsplan Migration und Bildung für die Jahre 2014–18 (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a), der im Anschluss auch vor dem Hintergrund steigender Migration nach Bremen um das Jahr 2015 evaluiert wurde (vgl. Karakaşoğlu, Kovacheva & Vogel, 2021).

Bremen aufgrund von Familienzusammenführung statt, der zu einem weiteren Anstieg schulpflichtiger Geflüchteter führte (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung vom 12.12.2016 von Kehlenbeck, 2016, S. 2; siehe auch Protokoll Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 03.11.2016, S. 4). Die Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen in Vorkursen an allgemeinbildenden Schulen stieg bis ins Schuljahr 2015/16 und blieb auf einem relativ hohen Niveau bestehen (siehe Tabelle 6). Die Anzahl der Vorkurse und der Vorkursstandorte wurden daraufhin erstmals seit vielen Jahren von 15 Vorkursen sukzessive erhöht (siehe Tabelle 6; vgl. auch Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen, 2015, S. 1–4; siehe auch Arbeitsgruppe der Abteilungsleitungen, 2014, S. 20). Die Vorkursstandorte wurden, so teilte Kehlenbeck (2013a) bereits zu Beginn des Schuljahres 2013/14 in einem Informationsschreiben an alle Schulen mit, einmal im Jahr von der senatorischen Behörde festgelegt. Die Schüler:innen des Vorkurses an der untersuchten Oberschule in der Sylter Straße (OSS) sind im Laufe der Schuljahre 2016/17 und 2017/18 eingeschult worden, als Vorkursstandorte in Bremen neu eröffnet wurden und die Zahl der Schüler:innen im Vorkurs insgesamt auf dem höchsten Niveau seit 2013/14 lag. Im September 2015 wurde die Erhöhung der Vorkurse in einem „3. Sofortprogramm zur Flüchtlingsaufnahme, -unterbringung und -integration“³⁷ vom Bremer Senat beschlossen.

Ein unterjähriger Einstieg in die Vorkurse ist in Bremen wie auch in den meisten anderen Bundesländern möglich (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017, S. 127; siehe mit Bezug zu Bremen Reichert, Rick, Gill & Marx, 2020, S. 445). Im genannten Informationsschreiben an alle Schulen in der Stadtgemeinde Bremen informiert Kehlenbeck (2013a) zum Schuljahr 2013/14 darüber. In Abbildung 1 wird gezeigt, dass im Untersuchungszeitraum Januar 2017 bis Mai 2018 die meisten zum Schuljahresbeginn im August in den Vorkurs einstiegen, jedoch über das Jahr verteilt Schüler:innen in den Vorkurs aufgenommen wurden.

37 Für das Bremer Sonderprogramm werden vom Bund den Ländern zur Verfügung gestellte Gelder genutzt, um unter anderem in den Bereichen Gesundheitsversorgung, Unterbringung und Bildung mehr Personal einzustellen. Siehe <https://www.senatspressestelle.bremen.de/pressemitteilungen/senat-beschliesst-300-neue-stellen-148869> [01.03.2022] und <https://www.bildung.bremen.de/massnahmen-und-konzept-117186> [01.04.2019].

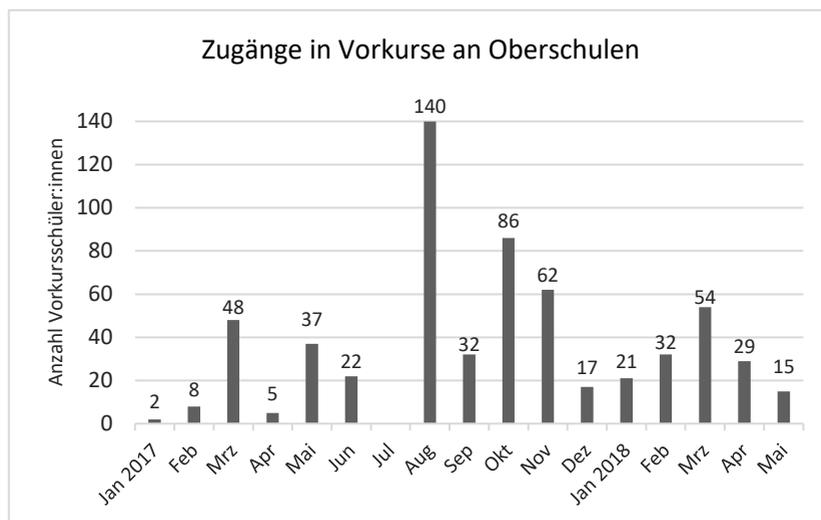
Tabelle 6: Vorkursschüler:innen in der Sek I an Oberschulen in der Stadtgemeinde Bremen

| Stichtag | Schuljahr | Anzahl Vorkurse | VK SuS gesamt | Frequenz pro Klasse |
|----------|-----------|-----------------|---------------|---------------------|
| | Bis 2013* | 15 | 150 | 10 |
| 10/2013 | 2013/14 | 23 | 264 | 11,5 |
| 11/2014 | 2014/15 | 30 | 372 | 12,4 |
| 10/2015 | 2015/16 | 38 | 537 | 14,1 |
| 10/2016 | 2016/17 | 55 | 847 | 15,4 |
| 10/2017 | 2017/18 | 50 | 697 | 13,9 |
| 10/2018 | 2018/19 | 54 | 651 | 12,1 |
| 10/2019 | 2019/20 | 50 | k.A. | k.A. |
| 10/2020 | 2020/21 | 40 | k.A. | k.A. |

*Anzahl Vorkurse über Jahre hinweg bis 2013 stabil (siehe Karakaşoğlu, 2011, S. 96; siehe 211124_SKB_INT_MIT)

Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der Schüler:innenzahlen der öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen

Abbildung 1: Zugänge in Vorkurse an Oberschulen im Untersuchungszeitraum Januar 2017 bis Mai 2018 (Stadtgemeinde Bremen)



Quelle: Eigene Darstellung, Daten wurden von der SKB zur Verfügung gestellt. Anmerkung: Wegen der Sommerferien erfolgte keine Aufnahme im Monat Juli

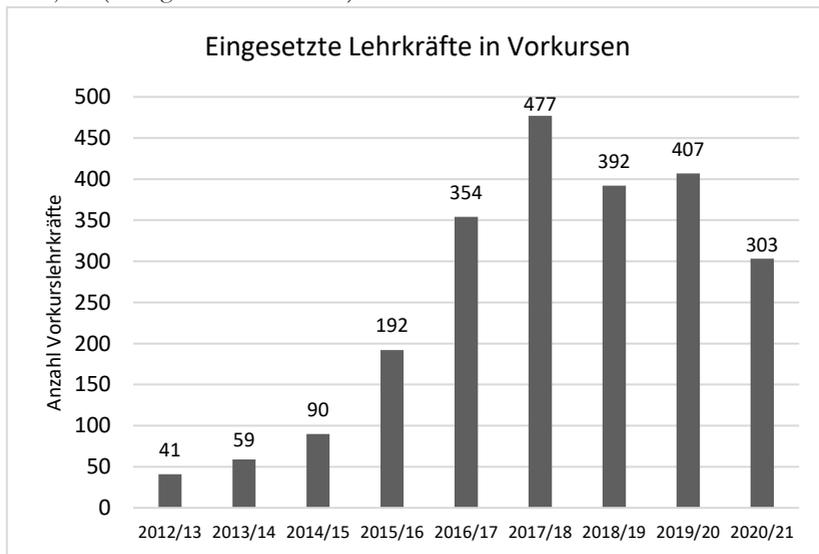
Die SKB stellt fest, dass neu Migrierte aus EU-Staaten vorrangig zum Schuljahreswechsel in den Vorkurs einmünden, während Geflüchtete über das ganze Jahr konstant den Vorkurs beginnen (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen, 2015, S. 12). Dies lässt sich, so ist zu vermuten, darauf zurückführen, dass Migration innerhalb der EU-Staaten auch im Blick auf die Beschulung schulpflichtiger Kinder geplant werden kann, während die Flucht aus Kriegs- und Krisengebieten eher nicht mit Rücksicht auf den Schulstart erfolgen kann. Darüber hinaus gibt es für den unterjährigen Einstieg auch verwaltungsbezogene Gründe: Die Vorkursplätze in Bremen waren für die Menge der neu Migrierten im schulpflichtigen Alter seit dem erhöhten Anstieg von Migration nicht ausreichend, sodass diese bisweilen auf einen Vorkursplatz warten mussten, bis ein Platz frei wurde und nachbesetzt werden konnte (siehe auch Kapitel 6.2.4).

6.2.3 *Vorkurslehrkräfte*

Die Zahl der in Vorkursen eingesetzten Lehrkräfte erhöht sich seit dem Schuljahr 2012/13 ebenso wie die Schüler:innenzahl und Vorkursstandorte, wie Abbildung 2 illustriert. Laut Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in der Stadt Bremen (2013) verfügen Vorkurslehrkräfte über eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ) und werden sowohl über die senatorische Behörde selbst als auch, wie im Fall der untersuchten Oberschule an der Sylter Straße, über den freien Träger Stadtteilschule e. V. gewonnen (siehe auch die Website der Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen, o.J.). Über die genauen Anstellungsverhältnisse und Qualifikationen zum Zeitpunkt dieser Studie (2016–2018) ist durch eine Kleine Anfrage an den Bremer Senat von der Fraktion DIE LINKE Genaueres bekannt. So wird die Stadtteilschule in der Anfrage der Fraktion als Dienstleisterin charakterisiert, über den „große Teile der Unterrichtsvertretung an den Schulen abgedeckt [werden], außerdem wird die Stadtteilschule e. V. genutzt, um auf spontan auftretende Bedarfe wie z. B. die Einrichtung weiterer Vorkurse zu reagieren“ (Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 25.10.2016, S. 1). Die Lehrkräfte sind, so die Antwort des Senats, im Jahr 2016 zu 91,2 Prozent zwischen sechs Monaten und zwei Jahren befristet angestellt (eigene Berechnung entsprechend der Antwort des Senats, S. 4), sodass die These der kurzfristigen Bedarfsdeckung untermauert wird. Die Qualifikationen der eingesetzten Lehrkräfte im Vorkurs sind niedriger als die der noch 2013 proklamierten pädagogischen Fachkraft mit Zusatzqualifikation in DaF/DaZ. So gaben die Senatorin für Kinder und Bildung und ein Abteilungsleiter der SKB im Oktober 2015 in einem Interview mit der Bremer Tageszeitung *Weser Kurier* an, dass aufgrund des Anstiegs der Vorkurschüler:innen über die Stadtteilschule auch Studierende und solche

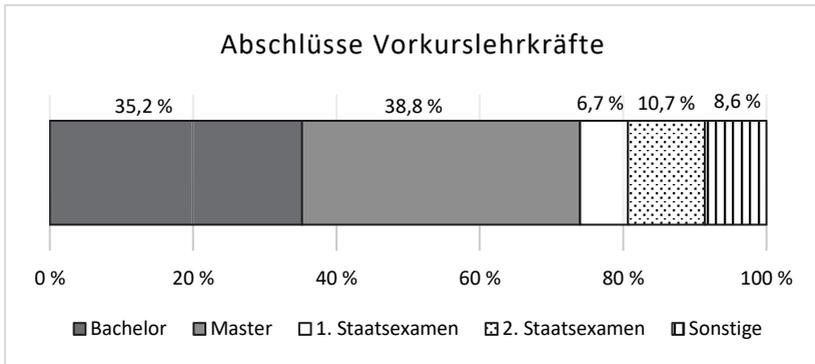
eingestellt wurden, die „sprachvermittelnde Fähigkeiten habe[n]“ (Sundermann in Weser Kurier vom 01.10.2015; siehe der Bericht von Kutter in der tageszeitung am Wochenende vom 11.02.2017). Die formalen Qualifikationen der eingesetzten Vorkurslehrkräfte zum Stichtag Oktober 2016 (n=523 Personen) können über die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE bestimmt werden (siehe Abbildung 3). Darin wird deutlich, dass fast 74 Prozent und damit die deutliche Mehrheit lediglich über einen Bachelor- oder Masterabschluss verfügen und nur 10,7 Prozent über das zweite Staatsexamen, das im Regelfall notwendige Voraussetzung für das Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen in Bremen ist (siehe § 2 BremLAG) und nur durch spezielle Prüfungen oder Weiterbildungen ausgeglichen werden kann (siehe z. B. Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung).

Abbildung 2: Lehrkräfte in Vorkursen an allgemeinbildenden Schulen pro Schuljahr (Stadtgemeinde Bremen)



Quelle: Eigene Darstellung, Daten wurden von der SKB zur Verfügung gestellt

Abbildung 3: Qualifikationen der über den Stadtteilschule e.V. angestellten Vorkurslehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (Stichtag: Oktober 2016)



Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 25.10.2016, S. 3

Das Landesinstitut für Schule Bremen (LiS) koordiniert die Fortbildung für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen u. a. zu pädagogischen Konzepten, zum Deutschen Sprachdiplom, zur Alphabetisierung und zur Traumapädagogik. Auf der Website sind zudem einige Links zu kostenlosen Materialien für den DaZ-Unterricht zum Beispiel vom Goethe-Institut aufgelistet, und es werden Schulbücher von Verlagen kommentiert.³⁸ Durch das LiS Bremen wird ein Netzwerk von Lehrkräften im Vorkurs koordiniert, das den Austausch unter Lehrkräften fördern soll. In einem Bericht für die Deputation für Kinder und Bildung der Stadt Bremen attestieren Mitarbeiter:innen der SKB auch einen Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte in der Regelbeschulung, damit diese in die Lage versetzt werden die (ehemaligen) Vorkursschüler:innen bei der Weiterentwicklung der Deutschkenntnisse im Fachunterricht zu unterstützen (vgl. Vorlage für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 27.01.2016 von Huesmann & Jablonski, 2016, S. 4).

6.2.4 Zugang zur allgemeinbildenden Schule für neu Migrierte

Über längere Zeit stellte bis zum Jahr 2013 Migration aus EU Ländern zur Arbeitsaufnahme in Bremen einen großen Anteil der neu Migrierten dar. Laut SKB kümmerten sich in den meisten Fällen die Arbeitgeber:innen um eine Schulanmeldung der schulpflichtigen Kinder ihrer internationalen Belegschaft. Die Anmeldung erfolgte direkt bei den Schulen; es war den Arbeitnehmer:innen

38 Materialliste Sekundarstufe I und II, siehe <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Materialliste%20Sek.I%2C%20Sek.II%20a%20und%20b.pdf> [07.06.2021].

bekannt, an welchen Schulen Vorkurse angeboten wurden. Zum Teil riefen Arbeitnehmer:innen auch bei der SKB an, um sich über Möglichkeiten der Schulungen zu informieren. In wenigen Fällen unterstützte die Schulaufsicht bei der Zuweisung der Kinder und Jugendlichen in einen Vorkurs. (siehe 211124_SKB_INT_MIT)

Seit 2013 die Fluchtmigration aus nicht-europäischen Ländern zu einer erhöhten Anzahl Schulpflichtiger in Bremen geführt hatte, wurde die Zuweisung in den Vorkurs von der senatorischen Bildungsbehörde verantwortet und zentral organisiert (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 3; siehe auch Protokoll Ausschuss Migration der Deputation Kinder und Bildung vom 03.11.2016, S. 4; siehe auch Karakaşoğlu, Kovacheva & Vogel, 2021, S. 10). Die SKB informierte in einem Informationsschreiben an alle Schulen zu Beginn des Schuljahrs 2013/14 über diese Änderung (vgl. Informationsschreiben an alle Schulen vom 28.08.2013 von Kehlenbeck, 2013a). Neben Schulen und zentralen Aufnahmeeinrichtungen erhalten die Information über die Zentralisierung der Schulanmeldung auch andere Anlaufstellen für neu migrierte Familien wie Familienzentren, wie eine Mitarbeiterin der SKB in einem Interview mit mir erläutert (siehe 211124_SKB_INT_MIT). So erhielt die SKB in den Jahren 2015–2017 immer wieder Bewohnendenlisten aus den zentralen Unterkünften für Geflüchtete und führte die Schulzuweisung anhand dieser Listen durch (siehe Protokoll Deputation für Kinder und Bildung vom 05.12.2014, S. 6). Auch meldeten sich einzelne Schulen, bei denen die neu Migrierten versucht hatten, sich direkt anzumelden (siehe dazu ausführlich Funck, 2024). Die Zentralisierung der Anmeldung und Zuweisungen zu den Vorkursen hatte mehrere Gründe, so die Mitarbeiterin der SKB: Die neu Migrierten sollten möglichst wohnortnah und gleichzeitig über das gesamte Stadtgebiet verteilt beschult werden und die Konzentration an nur wenigen Schulen, zum Beispiel von solchen, die in der räumlichen Nähe zu zentralen Aufnahmeeinrichtungen oder Notunterkünften lagen, unterbinden. Zudem sollte durch die Zentralisierung sichergestellt werden, dass alle Schulpflichtigen einen Schulplatz erhielten. Die Umsetzung erfolgte durch die Einführung einer Sprechstunde in der senatorischen Behörde. Eltern oder andere für die Neumigrierten Verantwortliche können seitdem die Schulpflichtigen dort anmelden. Es steht ein mehrsprachiges Team von Mitarbeitenden zur Verfügung. (vgl. 211124_SKB_INT_MIT; siehe auch Bericht für die Deputation für Bildung vom 02.04.2015 von Kehlenbeck & Jendrich, 2015, S. 3)

Die Zuweisung in den Vorkurs erfolgt laut Informationsschreiben von Kehlenbeck (2013a) an alle Schulen „in Abhängigkeit von ihrem Alter und auf der Grundlage amtlicher Dokumente über ihre Vorbildung im Herkunftsland“. Schließlich wird darauf verzichtet, Dokumente zu erfragen, um so eine schnelle, „unbürokratische“ Zuweisung in einen Vorkurs zu ermöglichen (Protokoll Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 03.11.2016, S.

4). Wie Vogel und Stock (2018) herausstellen, finde keine systematische Kompetenzfeststellung statt, sondern „a short conversational assessment of prior education by administrative staff“ (Vogel & Stock, 2018, S. 18). Ergänzend dazu geben Behördenmitarbeiter:innen der SKB in einem Interview zwei Jahre später (2019) zur Evaluation des Entwicklungsplans Migration und Bildung an, dass Kompetenzfeststellungen im Aufnahmegespräch bei der SKB auf Grundlage mitgebrachter Schulzeugnisse und einer standardisierten Testung der Alphabetisierung der neu Migrierten vorgenommen werden. In der aufnehmenden Schule werde dann eine „umfangreiche ‚Sprachstandsfeststellung‘“ (Karakasoğlu et al., 2021, S. 10) durchgeführt. Laut Mitarbeiterin der SKB (211124_SKB_INT_MIT; siehe auch Informationsschreiben an alle Schulen vom 28.08.2013 von Kehlenbeck, 2013a) werden im Anmeldegespräch die Informationen zur vorherigen Bildung in der Schulakte vermerkt. Zudem wird eingetragen, ob ein Familienmitglied Englisch spricht und/oder eine deutschsprachige Kontaktperson notiert. Die neu Migrierten werden dann einem Vorkurs und einer ihrem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe³⁹ an einer Schule zugewiesen. Eine Zuweisung in einen Vorkurs an einem Gymnasium hängt von im Herkunftsland erworbenen, als hoch einzuschätzenden Kompetenzen ab, so die SKB (vgl. Vogel & Stock, 2018, S. 18; siehe insbesondere Funck, 2023).

Die Aufnahme in die Schule wird dann durch die Schulen selbst organisiert (211124_SKB_INT_MIT; siehe auch Informationsschreiben an alle Schulen vom 28.08.2013 von Kehlenbeck, 2013a). Dafür erhalten die Schulsekretariate die Schulakte, welche bei der Anmeldung zum Vorkurs von der SKB erstellt wird. Die zugewiesene Schule lädt die Schulpflichtigen und Erziehungsberechtigten zu einem Einschulungstermin ein. Sollte kein deutschsprachiger Kontakt in der Akte hinterlegt sein und sollten die Erziehungsberechtigten kein Englisch sprechen, wird über das Schulsekretariat eine Übersetzung organisiert. (211124_SKB_INT_MIT) Bevor die zugewiesenen Schüler:innen den Vorkurs erstmalig besuchen können, muss eine Untersuchung im Gesundheitsamt beim schulärztlichen Dienst erfolgen. Laut Website des Amtes gehört zum Aufgabenspektrum eine „Basisuntersuchung von ‚Quereinsteigern‘, das heißt Kindern von Zuwanderern, die in eine höhere als die erste Klassenstufe eintreten“ (Website des Gesundheitsamt Bremen, o.J.). Den Termin beim Gesundheitsamt vereinbart ebenfalls das Schulsekretariat. Die ansteigenden Zahlen an einzuschulenden Vorkursschüler:innen haben in den Jahren 2015–2017 zu Wartezeiten auf einen Termin beim Gesundheitsamt geführt, sodass trotz

39 Damit unterscheidet sich die Bremer Vorgehensweise von der in NRW: Dort werden neu Migrierte Vorbereitungsklassen zugewiesen, jedoch erfolgt damit explizit keine Zuweisung zu einem Bildungsgang oder einer Jahrgangsstufe. Das bedeutet, dass die Teilhabe an einer Vorbereitungsklasse an einem Gymnasium nicht impliziert, dass die Schüler:innen in die Regelklassen an dieser Schule bzw. Schulform übergehen. Wie Jording (2022, S. 297–298) in ihrer Dissertationsstudie zeigt, wird die Vorbereitungsklasse damit zu einer Selektionsphase, in der entschieden wird, in welche Jahrgangsstufe und Schulform die neu Migrierten übergehen.

Zuweisung zu einem freien Platz der Vorkurs nicht begonnen werden konnte (siehe Protokoll Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 03.11.2016, S. 5; siehe auch 211124_SKB_INT_MIT).

Der Zugang zur schulischen Bildung von neu Migrierten kann aufgrund einer Vielzahl weiterer Gründe verzögert bzw. erschwert werden. In Bremen waren die Kapazitäten in den Vorkursen seit dem Schuljahr 2015/16 zum Teil ausgeschöpft, sodass es für neu Migrierte Wartezeiten für einen Platz im Vorkurs gab (siehe 211124_SKB_INT_MIT). Wie die Bremer Tageszeitung Weser Kurier berichtet, reagierte die SKB mit der spontanen Einrichtung neuer Vorkurse auch bei privaten Bildungsträgern (vgl. Sundermann in Weser Kurier vom 16.04.2016). Im Untersuchungszeitraum gab es also noch eine Warteliste, der Vorkurs an der OSS war voll ausgelastet. Laut Bremischem Senat gab es in 2019 keine Wartelisten mehr, sodass die neu migrierten Schulpflichtigen sofort einem Vorkurs zugewiesen werden konnten (vgl. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 16.01.2019, S. 11).

Laut § 52 Bremisches Schulgesetz fallen in Bremen wohnhafte und gemeldete Kinder ungeachtet ihres Aufenthaltsstatus unter die Schulpflicht. Kindern und Jugendlichen ohne Papiere wird ein Schulbesuchsrecht eingeräumt (siehe Verfügung Nr. 63/2011; siehe auch Funck, Karakaşoğlu & Vogel, 2015, S. 10). In Bremen wurde im Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen (2013, S. 15) die Möglichkeit der Beschulung in Erst- und Notaufnahmeeinrichtungen durch das „Hauslehrermodell“ von der SKB entwickelt. Es soll ein Ausgleich geschaffen werden zwischen dem verbrieften Schulbesuchsrecht und der möglichen Fluktuation in den Vorkursen,⁴⁰ die als pädagogisch nicht zuträglich erachtet wird. Das Konzept des Hauslehrermodells sieht vor, dass die Kinder und Jugendlichen in relativ altershomogenen Gruppen von ca. 10–12 Personen im Schulalter verpflichtend am Unterricht von mindestens zwei Stunden am Tag teilnehmen. Für den Unterricht stehen Klassenräume innerhalb der Unterkunft zur Verfügung, zum Teil werden auch Räume in nahegelegenen Schulen genutzt. Das Hauslehrermodell dient dazu, den Geflüchteten zeitnah eine Beschulung zu bieten, die sie auf die Teilnahme am Vorkurs vorbereiten soll. (vgl. Bericht für die Deputation Kinder und Bildung vom 11.05.2017 von Ehsasian, 2017)

40 Geflüchtete sollen maximal drei Monate in Erstaufnahmeeinrichtungen verbleiben, bis sie einen Transfer in ein anderes Bundesland erhalten, in eine Unterkunft für Geflüchtete in Bremen oder in eine eigene Wohnung ziehen können. Ein Besuch eines Vorkurses während des Aufenthalts in einer Erstaufnahmeeinrichtung wird von der SKB abgelehnt, weil eine wohnortnahe Beschulung die Kapazitäten der um die Einrichtungen liegenden Schulen übersteigen würde (vgl. Bericht für die Deputation Kinder und Bildung vom 11.05.2017 von Ehsasian, 2017).

6.2.5 Zur Organisation des Lernens und Unterrichts in Vorkursen

In der Bundesrepublik lassen sich laut Massumi et al. (2015, S. 45–48; siehe Kapitel 2.2) drei zentrale Beschulungsmodelle im Kontext neuer Migration in der Sekundarstufe I ausmachen. Als *paralleles Modell*, welches in Nordrhein-Westfalen zum Teil umgesetzt wird, werden Beschulungskonzepte bezeichnet, in denen die neu migrierten Schüler:innen sowohl im Deutschen als auch in den Fächern in gesonderten Klassen unterrichtet werden. Dadurch erhalten sie insgesamt mehr Deutschsprachförderung als Deutschstunden in der Regelklasse vorgesehen sind. Auch werden die Inhalte der anderen Fächer entsprechend für Deutschlernende angepasst unterrichtet. Im *integrativen Modell* findet die Beschulung der neu migrierten Schüler:innen direkt in der Regelklasse statt. Additiv werden Förderstunden im Deutschen verpflichtend angeboten. In Bremen orientieren sich die Schulen zum größten Teil am *teilintegrativen Modell*. Die Beschulung ist sowohl in speziell eingerichteten Vorkursen für neu Migrierte als auch in der Regelklasse organisiert. Vorkurse sind in Bremen altersgemischt. (vgl. Massumi et al., 2015, S. 45–48) In der Sekundarstufe I wurden im Untersuchungszeitraum die Klassenstufen 5–10 (10- bis 16-jährige Schüler:innen) in einem Vorkurs unterrichtet. Das teilintegrative Modell wird, so wird von einer Mitarbeiterin der SKB in einer Sitzung des Ausschusses Migration der Deputation Kinder und Bildung berichtet, von den Schulleitungen an Bremer Sekundarschulen befürwortet (siehe eigene Notizen zur Ausschusssitzung Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 12. September 2018).

Die Beschulung in einem Bremer Vorkurs in der Sekundarstufe I soll im Regelfall 12 Monate stattfinden und kann auf maximal 2 Jahre verlängert werden. Diese Möglichkeit wird in der Neufassung des Gesamtkonzepts zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen 2014 aufgrund der Erfahrung festgelegt, dass es nicht allen neu migrierten Schüler:innen gelinge, das erforderliche Sprachniveau nach einem Jahr zu erreichen. (vgl. Arbeitsgruppe der Abteilungsleitungen, 2014, S. 20; siehe auch Kapitel 6.2.1) Jedoch verdeutlicht Kehlenbeck in einer Vorlage für die Deputation für Kinder und Bildung Ende 2014, dass wegen der hohen Zuzugszahlen eine Verweildauer über 12 Monate hinaus nicht gewünscht sei (vgl. Bericht für die Deputation Kinder und Bildung vom 01.12.2014 von Kehlenbeck, 2014, S. 6).

Der Vorkursunterricht soll laut Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen (2013, S. 16) in Bremen mit einem Umfang von 20 Wochenstunden stattfinden. In seinem Bericht zur Vorlage bei der Deputation für Bildung schlüsselt Kehlenbeck (2013b) den zeitlichen Umfang und das zu erreichende Sprachniveau genauer auf:

„Integrationskurse für erwachsene Zuwanderinnen und Zuwanderer umfassen 600–700 Unterrichtsstunden. In diesem Zeitrahmen sollen die Kursteilnehmer ein Sprachniveau mindestens auf der Niveaustufe B1 erreichen.

Davon ausgehend sieht das Konzept [der Vorkurse, Anm. LH] vor, dass Kinder von Flüchtlingen mindestens den gleichen zeitlichen Rahmen haben, um ein B1 Niveau zu erreichen. Dafür ist im Land Bremen in der Sekundarstufe I ein identischer zeitlicher Rahmen für die Aneignung der deutschen Sprache vorgesehen [...] Der Besuch eines Vorkurses in der Sekundarstufe I umfasst [...] in der Stadtgemeinde Bremen 800 Unterrichtsstunden (20 Vorkursstunden * 40 Schulwochen). In der Stadtgemeinde Bremen besuchen die Kinder [...] neben dem Vorkurs im Rahmen ihrer Pflichtstundenzahl Stunden noch den Unterricht der Regelklassen. An diesem Konzept einer schnellen sprachlichen Integration in Regelklassen wird in Bremen aufgrund der positiven Erfahrung festgehalten.“ (Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 4–5)

Die Zielsetzung des Vorkurses wird im Entwicklungsplan Migration und Bildung (2013, S. 35) differenziert in rezeptive Kompetenzen (B1) und produktive Kompetenzen (A2) (siehe dazu auch Sitzung des Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom März 2019)⁴¹. Die hohe Bedeutung des Erlernens der Bildungssprache Deutsch in Bremen zeigt sich darin, dass dort Abschlussprüfungen ausschließlich auf Deutsch abzulegen sind und mehrsprachige Hilfsmittel nicht erlaubt sind (vgl. Karakaşoğlu et al., 2021, S. 14–15).

Für die Vorkurse an Bremer Oberschulen gibt es im Untersuchungszeitraum kein eigenes, festgelegtes Curriculum; die Inhalte des Vorkursunterrichts sind damit nicht verbindlich durch einen Bildungsplan reguliert (vgl. Karakaşoğlu, 2011, S. 96; zur Situation in Bremen siehe auch Gill, 2015, S. 14; siehe ähnliche Situation auch in anderen Bundesländern wie NRW, vgl. Otto, Migas, Austermann & Bos, 2016, S. 46). Die senatorische Behörde plante im Rahmen des Entwicklungsplans Migration und Bildung die Entwicklung einer „Orientierungshilfe für die Organisation und Durchführung der Kurse, die zugleich bestimmte Standards als Rahmensetzung“ (2013a, S. 36) enthalten sollen. Die SKB gibt im Jahr 2015 die Entwicklung eines Bildungsplans für die Sekundarstufe I wegen der steigenden Migration nach Bremen seit 2013 in Auftrag. In Kooperation mit dem Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache unter Leitung von Nicole Marx wird ein Spiralcurriculum entworfen und bei der SKB Anfang 2018 eingereicht (siehe Sitzung des Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom März 2019; siehe Reichert et al., 2020). Das Curriculum wird jedoch bis zum Abschluss dieser Dissertationsstudie nicht eingeführt, sondern als „Entwurf“⁴² scheint es weiterhin Teil von

41 Ich habe an der Ausschusssitzung am 06.03.2019 teilgenommen, jedoch wird zu dieser Sitzung nicht, wie sonst üblich, ein Protokoll angefertigt und den Teilnehmenden zur Kenntnisnahme vorgelegt. Dies wird auf mein Nachfragen von Seiten der SKB damit begründet, dass es sich um die letzte Ausschusssitzung in der Legislatur handelte. Deshalb kann ich mich nur auf meine eigenen Mitschriften und die mit der Einladung vorab versendeten Anlagen bzw. Tischvorlagen beziehen.

42 In einer Handreichung der SKB zur Beschulung in der Erstaufnahmeeinrichtung von 2021 verweist die SKB auf den „Curriculums Entwurf“. Siehe <https://www.bildung.>

behördeninternen Abstimmungsprozessen zu sein. Auch werden in Bremen keine Lehrmaterialien für den Vorkurs bereitgestellt bzw. autorisiert, wie dies für die Unterrichtsfächer im Regelbereich geregelt wird.⁴³ Auf der Website des LiS ist jedoch eine Liste mit Empfehlungen für Material für Deutschlernende Geflüchtete zu finden.⁴⁴ Die allgemeine Bedeutung eines Curriculums wird in den Vorbemerkungen zu den jeweiligen fachbezogenen Bildungsplänen für die Sekundarstufe I an Oberschulen in Bremen deutlich:

„Die Bildungspläne dienen als Grundlage für die Entwicklung schulinterner Curricula, in denen Festlegungen über Unterrichtsinhalte und Unterrichtsgestaltung (z. B. fächerübergreifende Projekte) an der Einzelschule getroffen werden. Die Bremer Bildungspläne orientieren sich an Standards, in denen die erwarteten Lernergebnisse als verbindliche Anforderungen formuliert sind.“ (Mathematik, Bildungsplan für die Oberschule, S. 4)

Da es für den Vorkurs weder einen rahmengebenden Bildungsplan noch eine schulinterne Fachkonferenz für Vorkurse an der OSS gibt, die systematisch mit der Umsetzung des Bildungsplans beauftragt ist, müssen sich Unterrichtspraktiken an der OSS ohne eine solche orientierungsgebende Regulierung entwickeln.

6.2.6 *Zum Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse*

Die Teilnahme von Vorkursschüler:innen am Unterricht einer Regelklasse der selben Schule wie der Vorkurs erfolgt im Sinne der Teilintegration nach und nach. Der Leiter der Stabstelle Flüchtlinge, Kehlenbeck, beschreibt in einem Bericht an die Deputation für Bildung Ende 2013 den Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse auf folgende Weise:

„Durch die reduzierte und schrittweise ausgebauten Teilnahme an Angeboten ihrer späteren Aufnahmeklassen stellen Kinder von Flüchtlingen erste Kontakte zu anderen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften her. Sie erfahren auf diese Weise, dass sie in den Vorkursen erste stabile Deutschkenntnisse aufbauen, die einen erfolgreichen Übergang in Regelklassen ermöglichen.“ (Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 4)

bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung%20deutsche%20Sprache%20Erstaufnahme einrichtungen%281%29.pdf [14.09.2022].

43 Zur Zulassung von Lernbüchern in Bremen siehe <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/lernbuchzulassung-15393> bzw. <http://lbl.lis.bremen.de/lbl.php?action=booklist> [22.06.2022].

44 Liste des LiS mit Empfehlungen für Vorkursunterricht, siehe <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Materialliste%20Sek.I%2C%20Sek.II%20a%20und%20b.pdf> [22.06.2022] sowie Liste mit Leitgedanken, die der Materialempfehlung vorangestellt werden, siehe <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Leitgedanken%20P%20C3%BC%20den%20Unterricht%20in%20der%20Vorbereitungsklasse%20und%20Umgang%20mit%20Materialien.pdf> [22.06.2022].

Durch die stundenweise Teilhabe der Vorkurschüler:innen am Regelunterricht sollen zum einen soziale Kontakte mit Regelschüler:innen aufgebaut werden. In einem Interview von Karakaşoğlu et al. (2021, S. 11) mit Mitarbeiter:innen der senatorischen Behörde im Rahmen der Evaluation des Entwicklungsplans Bildung äußern diese, dass das teilintegrative Modell zum Lernerfolg der neu migrierten Schüler:innen beitrage, auch weil die Vorkurschüler:innen auf diese Weise die Regelklasse kennenlernen könnten. Zum anderen soll, so Kehlenbeck, durch die Teilintegration die Teilhabe am Fachunterricht ermöglicht werden, weil die gelernten Deutschkenntnisse im Fachunterricht angewendet werden können. Die Teilnahme in den Regelklassen solle laut Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in „geeigneten“ Fächern – dazu gibt es keine weiteren Erläuterungen – stattfinden (Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen, 2013, S. 36). In der Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung stellen Karakaşoğlu et al. (2021) heraus, dass es üblich ist, zunächst eine Teilhabe in sogenannten „spracharmen“ Fächern, wie Musik, Sport und Kunst im ihnen zugeordneten Klassenverband“ zu ermöglichen (Karakaşoğlu et al., 2021, S. 11). Die Vorkurslehrkräfte seien, so ist es im Gesamtkonzept (vgl. Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen 2013, S. 16) vermerkt, für die Diagnose der Lernvoraussetzungen und für die Dokumentation des Lernprozesses der Schüler:innen im Vorkurs verantwortlich. Eine Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Regelklasse ist dabei vorgesehen.

Die neu migrierten Schüler:innen sollen laut Gesamtkonzept (2013) 20 Wochenstunden im Vorkurs unterrichtet werden, die „restliche Unterrichtszeit nehmen die Schülerinnen und Schüler an Unterrichtsangeboten der Regelklassen teil“ (Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen, 2013, S. 16; siehe auch Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 4–5). Im Entwicklungsplan Migration und Bildung wurde festgehalten, dass für die Gestaltung des Übergangs eigene Konzepte an den jeweiligen Schulen entstehen sollen (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a, S. 36). An Bremer Schulen erfolgt laut Recherche von Massumi et al. (2015) die Umsetzung des teilintegrativen Modells durch Erstellung eines individuellen Stundenplans in Zusammenarbeit der Lehrkräfte des Vorkurses mit Lehrkräften der Regelklasse und der zuständigen ZuP-Schulleitung. Im Stundenplan werde dann festgelegt, wann die:der Schüler:in am Vorkurs und wann am Unterricht der Regelklasse teilnimmt. (vgl. Massumi et al., 2015, S. 48)

In einem Sachstandsbericht im November 2014 zum Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen von 2013 wird seitens der SKB betont, dass es trotz hoher Auslastung der Regelklassen bzw. Überschreitung der Kapazitätsgrenzen an einigen Standorten keine separate Beschulung der Neuzugewanderten geben und das teilintegrative Modell in Bremen bestehen bleiben wird (vgl. Arbeitsgruppe der Abteilungsleitungen, 2014, S. 21). Ende 2014

wurde zudem diskutiert, mehr Regelklassen einzurichten, um so die Teilintegration sicherzustellen (vgl. Bericht zur Vorlage für die Deputation Bildung vom 01.12.2014 von Kehlenbeck, 2014, S. 6). Anfang 2016, also ungefähr ein Jahr später, schlug die SKB der Deputation für Bildung vor, die Zahl der Klassenverbände des fünften Jahrgangs an fünf Oberschulen zu erhöhen und Plätze für die Teilintegration von neu Migrierten freizuhalten (vgl. Vorlage für die Sitzung der Deputation für Bildung am 27.01.2016 von Rösler, 2016, S. 2). Auf diese Weise sollten sukzessive mehr Regelklassen entstehen, in denen jeweils eine kleine Zahl von neu Migrierten aufgenommen werden kann. Ein wichtiges Ziel sei es, so wird von Mitarbeiter:innen der SKB ebenfalls Anfang 2016 in einem weiteren Bericht an die Deputation für Kinder und Bildung betont, „keine separaten Flüchtlingsklassen einzurichten [und] [...] auf eine lernförderliche Durchmischung der jeweiligen Klassen [zu achten]“ (Vorlage für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 27.01.2016 von Huesmann & Jablonski, 2016, S. 3). Trotz Überschreitung der Frequenz von 10 Prozent an einigen Schulen in Bremen wird auch in den Folgejahren an dem teilintegrativen Modell festgehalten (siehe Protokoll Ausschuss Migration der Deputation Kinder und Bildung vom 02.05.2018, S. 3; siehe auch Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Grüne und SPD vom 09.01.2018, S. 4). Eine Veränderung tritt ab Dezember 2018 ein, denn nun kann die teilintegrative Beschulung zugunsten eines parallelen Beschulungsmodells ausgesetzt werden. Kooperationsklassen sind auf eine längere Dauer als Vorbereitungsklassen angelegt und die neu Migrierten sollen in diesen Klassen sowohl Deutsch- als auch Fachunterricht erhalten können. Den Schulen wird die Wahl des Modells freigestellt.⁴⁵ (vgl. Vorlage für die Sitzung des Ausschusses Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 05.12.2018 von Ehsasian, 2018)

Kehlenbeck erläutert Ende 2013 die Notwendigkeit dieser Anschlussförderung bereits 2013; die neu Migrierten müssten auch nach dem vollständigen Übergang in die Regelklasse gefördert werden:

„Das sichere Beherrschen der deutschen Sprache und die Aneignung einer Bildungssprache ist ein Prozess, der nicht mit dem Besuch eines Vorkurses beendet ist, sondern mehrere Jahre umfassen kann. Die Schulen müssen auch über den Besuch des Vorkurses hinaus geeignete Sprachbildungsmaßnahmen anbieten und den Unterricht auf eine durchgängige Sprachbildung ausrichten.“ (Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 2; siehe auch Vorlage für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 01.12.2014 von Kehlenbeck, 2014, S. 6)

Für eine Anschlussförderung stehen den Bremer Oberschulen 10 Lehrer:innenwochenstunden zur Verfügung (vgl. Karakaşoğlu et al., 2021, S. 12;

45 Zum Zeitpunkt der Feldforschung dieser Dissertationsstudie (Januar 2017 bis Mai 2018) wurde an der OSS im Sinne eines teilintegrativen Modells beschult. Die Kooperationsklassen wurden erst nach dem Abschluss der Feldforschung ermöglicht, sodass in dieser Dissertationsstudie nicht weiter darauf eingegangen werden kann.

siehe auch Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 16.01.2019, S. 14).

Zusätzlich zur genannten Anschlussförderung gibt es in Bremen seit 2013 ein sogenanntes Sprachbildungskonzept, das sich an alle Schüler:innen an Bremer Schulen und explizit auch an ehemalige Vorkurschüler:innen richtet. Laut diesem Konzept soll durch binnendifferenzierte Angebote der Regelunterricht so gestaltet werden, dass er dem jeweiligen Stand des Spracherwerbs der Schüler:innen entspricht. Für die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts sollen an den Einzelschulen Maßnahmen in den Gremien wie den Fachkonferenzen erdacht und beschlossen werden. Die Sprachbildung der Schüler:innen wird in dem Konzept explizit als Aufgabe der gesamten Schule definiert. (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2013b, S. 7–9)

6.2.7 *Sonderformen der Bremer Vorkurse*

In Bremen gibt es insbesondere zwei Sonderformen der Vorkurse, zum einen Alphabetisierungskurse und zum anderen abschlussorientierte Klassen. Zudem werden auch noch spezifische Vorkurse zur Vorbereitung auf den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe angeboten.

Vorkurse mit dem Schwerpunkt Alphabetisierung wurden im Schuljahr 2014/15 zunächst an einem Standort in Bremen eingerichtet. So gäbe es in Bremen eine kleine Zahl von neu Migrierten, die in den Herkunftsländern gar nicht oder nur zu einem geringen Maße alphabetisiert worden seien. Diese Schüler:innen müssen damit nicht nur Deutsch lernen, um am Unterricht der Regelklassen partizipieren zu können, sondern weisen einen darüber hinausgehenden Förderbedarf auf (vgl. Arbeitsgruppe der Abteilungsleitungen, 2014, S. 22). Zum Schuljahr 2017/18 werden weitere schul- und regionalübergreifende Alphabetisierungskurse eingerichtet, wie Kehlenbeck der Deputation Kinder und Bildung im Dezember berichtet (2016, S. 5). Diese Form der Vorkurse ist auf zwei Jahre angelegt. Im ersten Jahr wird die Alphabetisierung in lateinischer Schrift fokussiert. Im zweiten Jahr wird der Kurs als normaler, teilintegrativer Vorkurs weitergeführt, deshalb wurden diese immer an Oberschulen eingerichtet, um so eine Kooperation mit den Regelklassen zu ermöglichen. (siehe Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 16.01.2019, S. 11) An der untersuchten Schule OSS gibt es keinen ausgewiesenen Alphabetisierungskurs.

Die Jahrgangsstufen 5–10 (ca. 10–16-jährige Schüler:innen) wurden in Bremen bis zum Schuljahr 2017/18 in einem Vorkurs zusammen unterrichtet. Die schulpraktischen Erfahrungen zeigten, dass die Zeit zum Deutschwerb und zum Einstieg in den Fachunterricht der Regelklasse nicht ausreichte, um am Ende der 10. Klasse einen Abschluss zu erreichen. Auch wurde von Schulleitungen an die SKB rückgemeldet, dass die Teilintegration nicht als zielführend erachtet

werde, da sich die Regelschüler:innen auf die Abschlüsse vorbereiten. Seit dem Schuljahr 2017/18 gibt es an acht Oberschulen sogenannte abschlussorientierte Klassen (AO-Klassen) für neu Migrierte, die um die 15 Jahre alt sind und in die Jahrgangsstufen 9–10 zugewiesen werden würden (siehe Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung vom 12.12.2016 von Kehlenbeck, 2016, S. 5–6; siehe auch Karakaşoğlu et al., 2021, S. 13). Auf diese Sonderform der Vorkurse wird in Kapitel 11.3.3 ausführlich genauer eingegangen (siehe zur methodischen Vorgehensweise auch Kapitel 5.2.2).

Die Einrichtung von Vorkursen, die auf die gymnasiale Oberstufe vorbereiten, wurde 2017 diskutiert und in der Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe des Landes Bremen im August 2019 festgehalten. So wurde beschlossen, dass eine maximal zweijährige Vorbereitung für neu Migrierte in Form von Vorbereitungskursen an Gymnasien eingerichtet werden kann. Dieses Angebot richtet sich an neu Migrierte, die nach der Sekundarstufe I durch einen überdurchschnittlichen MSA eine Zuweisung zu einer gymnasialen Oberstufe erhalten haben und ihre Deutschkenntnisse verbessern müssen. (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 24.05.2017 von Leidinger & Nelson, 2017; siehe auch Verordnung über die gymnasiale Oberstufe von 2019; über den Zugang zum Gymnasium für neu Migrierte siehe Funck, 2023).

6.2.8 *Absolvent:innen aus Bremer Vorkursen*

Die Vorkurse sollen laut Entwicklungsplan Migration und Bildung mit dem Erlangen des Deutschen Sprachdiploms der KMK zertifiziert werden (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a, S. 36). Dies sei, so wird in einem Bericht an die städtische Deputation für Bildung erläutert, ein „wesentliches Element in der Qualitätsentwicklung der Vorkursarbeit in der Sek I“ (Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 02.04.2015 von Kehlenbeck & Jendrich, 2015, S. 4). Kritisch merken die Autor:innen eines Curriculumsentwurfs für Bremer Vorkurse an, dass der von Bremen Behörden in Aussicht gestellte Erwerb des Deutschen Sprachdiploms I – welches eigentlich zur Testung der Deutschkenntnisse in deutschsprachigen Auslandsschulen entwickelt wurde – zwar angeboten werde, eine Teilnahme jedoch nicht unbedingt zum Ende der Zeit im Vorkurs möglich sei und das Ergebnis zudem keine Auswirkungen auf den Übergang in die Regelklasse habe (vgl. Reichert et al., 2020, S. 445; siehe auch Kapitel 6.2.5). In der untersuchten Schule wird der Erwerb des Deutschen Sprachdiploms nicht angeboten (siehe auch Kapitel 10.5.2).

In § 28 II der bremischen Zeugnisverordnung ist festgelegt, dass Schüler:innen „nicht deutscher Herkunftssprache“, die einen Vorkurs besuchen, ein von der Form abweichendes Zeugnis erhalten, das die Lernentwicklung im Deutschen und Angaben zum Lern- und Arbeitsverhalten enthält. Noten sollen

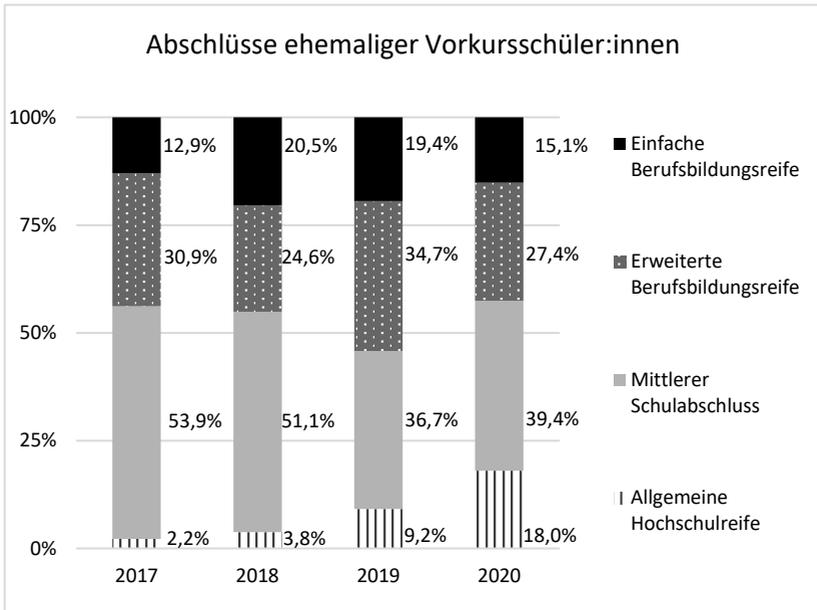
nur eingetragen werden, sofern dies pädagogisch begründet und von der Zeugniskonferenz der Schule beschlossen wird. Statt der Benotung in der ersten oder zweiten Fremdsprache (Jahrgangsstufe 5 bzw. 7) kann eine Beurteilung der Herkunftssprache stehen.

Diejenigen ehemaligen Vorkursschüler:innen, die in Bremen einen allgemeinbildenden Schulabschluss ablegen, sind in der Abbildung 4 aufgeführt.⁴⁶ In den Daten wird erkennbar, dass ehemalige Vorkursschüler:innen zum größten Teil eher niedrigqualifizierende Schulabschlüsse erreichen. Auffällig ist die sehr niedrige Quote an Schüler:innen, die die allgemeinbildende Hochschulreife erreichen. Dieser Wert steigt von 2017 (2,2 %) bis 2020 (18 %) erkennbar an.⁴⁷ Gleichzeitig sinkt der Wert von denjenigen, die einen MSA ablegen, während die einfache und erweiterte Berufsbildungsreife relativ konstant bleibt. Für den Anstieg von Abiturier:innen unter den ehemaligen Vorkursschüler:innen kann eine mögliche Erklärung die Dauer des Aufenthalts in Bremen und die damit einhergehende Dauer der Beschulung in Bremer Schulen darstellen. Aufgrund der statistischen Erfassung in Bremen (siehe Anmerkungen in Fußnote 46) sind diejenigen ehemaligen Vorkursschüler:innen, die zwischen 2017 und 2020 einen Abschluss machten, im Schuljahr 2013/14 oder später im Vorkurs beschult worden. Daraus lässt sich schließen, dass diese Schüler:innen als Jugendliche in die Sekundarstufe I eingeschult wurden und insgesamt relativ wenig Zeit in Bremer Schulen verbracht haben, bevor sie einen allgemeinbildenden Schulabschluss gemacht haben. Inwiefern die Vorkurse an Gymnasien (siehe Kapitel 6.2.7) oder die abschlussorientierten Klassen (siehe ausführlich Kapitel 11.2.3) einen Einfluss auf die Verteilung der Schulabschlüsse ehemaliger Vorkursschüler:innen haben, muss in den nächsten Jahren beobachtet werden.

46 Zum 01.01.2014 werden die statistischen Auswertungsverfahren der SKB umgestellt. Seit diesem Stichtag werden alle Vorkursschüler:innen statistisch erfasst und finden sich in der Kategorie ‚Schulentlassene ehemalige Vorkursschüler:innen‘. Zusätzlich sind darin *zum Teil* solche ehemaligen Vorkursschüler:innen erfasst, die ab dem 01.08.2012 einen Vorkurs besucht haben. Jedoch ist der Datensatz nicht vollständig. Einige schulentlassene ehemalige Vorkursschüler:innen, die vor der Umstellung des Auswertungsmodus zum 01.01.2014 und vor dem 01.08.2012 einen Vorkurs besucht haben, werden zur Kategorie ‚Schulentlassene Schüler:innen mit Migrationshinweis‘ gezählt. Das heißt, dass in der hier präsentierten Auswertung (siehe Abb. 4) zum größten Teil ehemalige Vorkursschüler:innen abgebildet sind, die 2014 einen Vorkurs begonnen haben und in den nachfolgenden Jahren einen Abschluss erzielt haben.

47 Der Zeitraum 2017–2020 wurde deshalb gewählt, weil der Untersuchungszeitraum dieser Dissertationsstudie (2017–2018) und die nachfolgenden Jahre abgebildet werden. Erste Vorkursschüler:innen, die während der Feldforschung an der OSS im Vorkurs beschult wurden, könnten frühestens ab dem Entlassjahr 2018 einen Abschluss an der OSS gemacht haben. Genauer Informationen liegen mir dazu allerdings nicht vor.

Abbildung 4: Schulentlassene ehemalige Vorkursschüler:innen mit Schulabschluss (Stadtgemeinde Bremen)

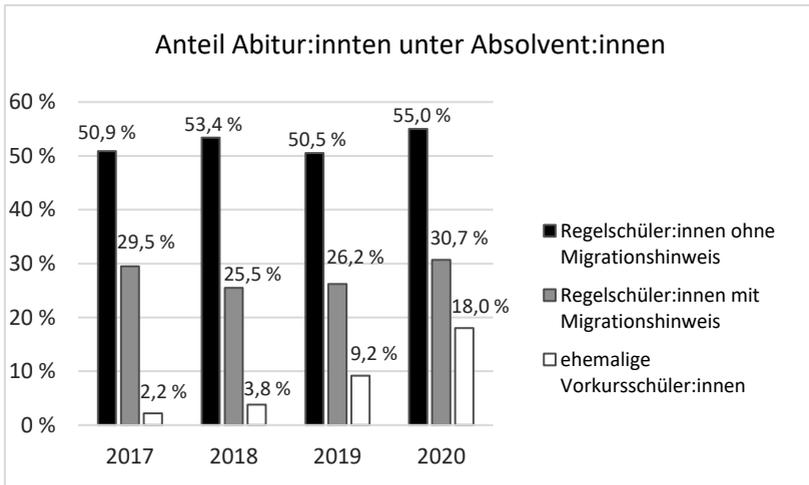


Quelle: Eigene Darstellung, Daten wurden von der SKB zur Verfügung gestellt

Auf Grundlage der verfügbaren Daten ist also zu erkennen, dass der Bildungserfolg ehemaliger Vorkursschüler:innen gering ist. Dies wird insbesondere deutlich im Vergleich zu Regelschüler:innen, wie Abbildung 5 zeigt. Es machen zwischen 2017–2020 stets etwas mehr als 50 Prozent aller Regelschüler:innen ohne Migrationshinweis in Bremen das Abitur. Von den Regelschüler:innen mit Migrationshinweis schaffen um die 30 Prozent die allgemeine Hochschulreife. Migration ist also ein relevanter Einflussfaktor auf den Bildungserfolg, insbesondere für neu Migrierte, aber auch für Regelschüler:innen mit Migrationshinweis.⁴⁸ Dieser Einfluss wird auch evident mit Blick auf solche Schüler:innen, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen. Diese werden in Abbildung 6 dargestellt.

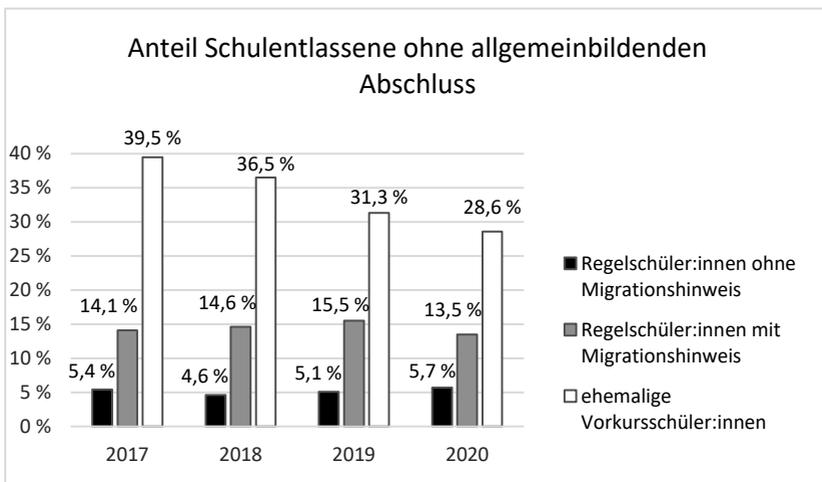
48 Dieser Zusammenhang ist mehrfach für Deutschland belegt. So sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – also junge Menschen, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind – zu acht Prozent von den drei zentralen Risikofaktoren betroffen (niedriger Bildungsstand der Eltern, Erwerbslosigkeit der Eltern und ein niedriges Haushaltseinkommen), die sich auf den Bildungserfolg auswirken. Bei solchen ohne Migrationshintergrund sind es nur zwei Prozent. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 38; siehe auch Kapitel 4.2.1)

Abbildung 5: Abiturient:innen anteilig an den insgesamt schulentlassenen Schüler:innen innerhalb ihrer Kategorie (Stadtgemeinde Bremen)



Quelle: Eigene Darstellung, Daten wurden von der SKB zur Verfügung gestellt

Abbildung 6: Schulentlassene ohne allgemeinbildenden Schulabschluss anteilig an den insgesamt schulentlassenen Schüler:innen innerhalb ihrer Kategorie (Stadtgemeinde Bremen)



Quelle: Eigene Darstellung, Daten wurden von der SKB zur Verfügung gestellt

Während im Entlassjahr 2017 noch knapp 40 Prozent der ehemaligen Vorkursschüler:innen keinen Abschluss machten, sinkt diese Zahl im Jahr 2020 auf 28,6 Prozent. Bei den Regelschüler:innen mit Migrationshinweis⁴⁹ liegt der Wert der Schulentlassenen ohne Abschluss bei 13,5 Prozent, bei den Schüler:innen ohne Migrationshinweis bei nur 5,7 Prozent (2020). Die Werte dieser beiden Schüler:innengruppen bleiben über die hier verglichenen Jahre relativ stabil. Auch in Bezug auf die Daten zu ehemaligen Vorkursschüler:innen, die ohne allgemeinbildenden Schulabschluss die Schule verlassen, kann ein Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer hergestellt werden. Je länger die neu Migrierten in Bremer Schulen beschult werden, desto eher sinkt die Gefahr, die Schule ohne Abschluss zu verlassen. Zwischen 80–90 Prozent⁵⁰ derjenigen ehemaligen Vorkursschüler:innen, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen, gehen in das öffentliche berufsbildende System über. Dort nehmen sie fast ausschließlich an ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen⁵¹ teil, so die Statistikstelle der SKB auf Anfrage.

Abschließend ist festzustellen, dass trotz des Anstiegs der Absolvent:innen unter den ehemaligen Vorkursschüler:innen insgesamt und eines Anstiegs derjenigen, die das Abitur machen, die ehemaligen Vorkursschüler:innen weit hinter den Erfolgen ihrer Mitschüler:innen aus den Regelklassen zurückliegen.

-
- 49 In der Bremer Schulstatistik werden Schüler:innen mit sogenanntem Migrationshinweis erfasst. Dabei handelt es sich um Schüler:innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit und/oder um solche Schüler:innen, die nach Angabe der Eltern in den ersten drei Lebensjahren vorrangig eine nicht deutsche Sprache gesprochen haben. Sprachen und Staatsangehörigkeit werden im Aufnahmebogen erfasst, den Eltern bei der Anmeldung in der Schule ausfüllen. Es handelt sich um Schüler:innen, die ihre Schullaufbahn von Beginn an oder ab dem Grundschulalter in Bremen bzw. Deutschland starten. (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a, S. 8; siehe auch Karakaşoğlu et al. 2021, S. 2)
- 50 Der Verbleib von 10 Prozent der ehemaligen Vorkursschüler:innen ist nicht bekannt. Es ist zu vermuten, dass sich unter ihnen auch eine nicht zu unterschätzende Zahl von Schüler:innen befindet, die Bremen verlassen haben, um in einer anderen Stadt oder einem anderen Land zu leben und möglicherweise dort zur Schule zu gehen.
- 51 Dabei handelt es sich um einjährige Programme, die sich an Schulpflichtige ohne allgemeinbildenden Schulabschluss, die nach dem 14. Lebensjahr nach Deutschland migriert sind und über geringe Deutschkenntnisse verfügen, richten. In der Sprachförderklasse mit Berufsorientierung (SpBO) steht die Förderung in der deutschen Sprache in allen Unterrichtsfächern und die Vermittlung erster Kenntnisse zu Berufs- und Arbeitswelt im Mittelpunkt. Das Deutsche Sprachdiplom kann am Ende des Schuljahres erworben werden. An dieses Programm kann die Berufsorientierungsklasse mit Sprachförderung (BOSp) angeschlossen werden. Diese legt einen stärkeren Fokus auf die berufliche Vorbereitung und zusätzliche Deutschsprachförderung. Diese Klasse dient dazu, sich auf den Erwerb des ErvBBR vorzubereiten (siehe Verordnung über Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge AVBG-VO vom 30. März 2017).

7 Die Oberschule an der Sylter Straße (OSS)

In diesem Kapitel möchte ich zunächst auf das pädagogische Programm der OSS eingehen (Kapitel 7.1). Ich stelle zentrale Aspekte der Regelbeschulung dar, um mich so den schulischen Routinen der OSS anzunähern. Dies erscheint mir relevant, da es in der Organisation der Vorkurse angelegt ist, dass die Vorkurschüler:innen in die Regelklasse der selben Schule übergehen und die Beschulungspraktiken des Regelsystems und die vorkursspezifische Praktiken in einem noch herauszuarbeitenden Zusammenhang stehen. An dieses Kapitel schließe ich die Vorstellung zentraler Akteur:innen der OSS an, um einen Überblick der für diese Dissertationsstudie relevanten Akteur:innen zu ermöglichen (Kapitel 7.2).

7.1 Über die OSS

Meine Feldforschung begann ich mit einer Recherche über die OSS im Mai 2016 auf der schuleigenen Website. Der Zweck einer solchen Website liegt, so kann mit Idel, Rabenstein und Ricken (2017, S. 152) gesagt werden, in der Außendarstellung der Schule in Abgrenzung zu anderen Schulen und damit der Adressierung bestimmter neuer Schüler:innen und deren Eltern, die durch die pädagogische Ausrichtung der Schule angesprochen werden sollen. Auf der Website der OSS finde ich insbesondere Informationen zu pädagogischen Zielen, zur Organisation des Schultags (Unterrichtszeiten, Essensangebot) und zu den Spezifika der Organisation des Unterrichts und Lernens der jeweiligen Jahrgangsstufen (u. a. angebotene Schulfächer, Schulfahrten, Möglichkeiten der Schwerpunktsetzungen, Informationen zum inklusiven Unterricht, außercurriculare Angebote). Dieser Teil der Website bleibt konstant bestehen und wird nicht (regelmäßig) verändert. Einen Verweis auf den Vorkurs gibt es in diesem Teil der Website – auch nach einer Überarbeitung der Website im November 2020 und einem Relaunch – nicht. Zusätzlich gibt es einen Bereich auf der Website, in dem aktuelle Meldungen wie Berichte von Schulfesten, Theateraufführungen, Schüler:innenaustausch, Schulpreisen etc. veröffentlicht werden. Der Vorkurs findet an drei Stellen in den aktuellen Meldungen Erwähnung. Ausgehend von den Informationen der schuleigenen Website und ergänzend durch meine teilnehmenden Beobachtungen an der OSS erschließe ich mir die schulischen Praktiken der OSS (1). Im Anschluss werde ich die Beiträge

in der Rubrik aktuelle Meldung auf der Website fokussieren, die auf den Vorkurs verweisen (2).

Zu (1) Über die OSS: Die OSS ist seit dem Bremer Schulfrieden (siehe Kapitel 6.1) offiziell eine Oberschule mit den Jahrgangsstufen 5–10, ohne eigene Oberstufe, aber in fester Kooperation mit einer Oberstufe einer anderen Oberschule. Für die Umsetzung von Inklusion ist ein Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) eingerichtet, dem eine Person aus dem Schulleitungsteam, Paul Bromberg, vorsteht.

Der Unterricht findet von Montag bis Freitag statt. Insgesamt haben die Schüler:innen 30 Stunden Unterricht pro Woche.⁵² An drei Tagen in der Woche beginnt der Schultag mit dem Klassenrat, einer klasseninternen Gesprächsrunde, in der aktuelle Themen oder Konflikte besprochen werden, Klassendienste verteilt werden und auch individuelle Lernziele für den Tag ins Arbeitsplanheft (siehe unten) eingetragen werden. In der Zeit nach der sechsten Unterrichtsstunde werden montags bis donnerstags AGs angeboten, die von den Schüler:innen freiwillig gewählt werden können.

Der Unterricht wird von Lehrer:innen umgesetzt. Dabei werden sie von sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften unterstützt. Die Doppelbesetzung wird an der OSS nach meiner Beobachtung dann im Regelunterricht umgesetzt, wenn Regelschüler:innen und Schüler:innen mit Inklusionsstatus gemeinsam unterrichtet werden. Die Zuweisung entsprechender Ressourcen in Form von Lehrer:innenwochenstunden ist für die Umsetzung von Inklusion durch die Bildungsbehörde notwendig. Der Bedarf wird entlang des Sozialindex der Schule in Abhängigkeit der Anzahl der Schüler:innen berechnet. (vgl. Idel, Korff & Mettin, 2022, S. 25; siehe auch Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 12.12.2017, S. 11–12)

Alle Regelschüler:innen erhalten ein Arbeitsplanheft, genannt AP-Heft. Es dient zur Planung von Lerninhalten und -zielen, dem sogenannten Arbeitsplan, den die Regelschüler:innen mit Unterstützung bzw. in Rücksprache mit der:dem Fachlehrer:in erstellen. In regelmäßig stattfindenden Feedbackgesprächen erhalten die Schüler:innen Rückmeldungen zu ihrem Arbeitsplan und den erledigten Aufgaben. Im AP-Heft können auch Mitteilungen zwischen Lehrer:innen und Eltern ausgetauscht werden.

Im pädagogischen Programm der Schule ist festgelegt, dass in Deutsch, Mathematik und Englisch, in Bremen „Kernfächer“ genannt (Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen, 2017, S. 7), im Sinne eines didaktischen Dreischritts unterrichtet wird, um die Lerner:innenautonomie zu stärken und damit die Schüler:innen in ihrem Lerntempo (gemeinsam) arbeiten

52 In Bremen gilt eine Kontingenzstundentafel mit 188 Wochenstunden für die Jahrgangsstufen 5–10. Daraus folgt, dass die Wochenstundenzahl für die einzelne Jahrgänge nicht genau bestimmt werden kann (siehe Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule, 2016, S. 5). Ich nehme entsprechend der schulinternen Stundenplanvorlage an, dass Regelschüler:innen 30 Wochenstunden unterrichtet werden, unabhängig von der jeweiligen Jahrgangsstufe.

können. In einer ersten Phase (Vermittlungsphase) erarbeiten die Schüler:innen mit der Lehrkraft ein neues Thema. Die zweite Phase (Vertiefungsphase) beginnt mit der individuellen Planung des Arbeitsplans im AP-Heft und geht dann in eine Phase des selbstständigen Arbeitens oder des Arbeitens in Gruppen über. Dafür werden Materialien zu Verfügung gestellt, die im Regelfall auf drei Niveaustufen differenziert zu den neugelernten Inhalten sind, um so alle, auch die inklusiv beschulten Schüler:innen, am Unterricht entsprechend ihres Leistungsvermögens zu beteiligen. Es ist vorgesehen, dass die Lehrkraft stets als Lernbegleiter:in anwesend ist. In der dritten Phase (Testphase) können die erledigten Aufgaben durch Lösungsblätter o. ä. selbst evaluiert werden, bevor das neue Wissen bzw. die neuen Kompetenzen zum Beispiel durch eine Klassenarbeit oder ein anderes, adäquates Format geprüft werden.

Die Kernfächer Mathematik und Englisch werden ab Klasse 7, Deutsch ab Klasse 8 und Naturwissenschaften ab Klasse 9 auf zwei unterschiedlichen Niveaus (grundlegendes Niveau und erweitertes Anforderungsniveau) unterrichtet (siehe auch Kapitel 6.1). Die zweite Fremdsprache kann ab der 6. Klasse gewählt werden und wird ausschließlich auf dem erweiterten Anforderungsniveau unterrichtet.

An der OSS wird der sogenannte fächerübergreifende, themenfokussierte Unterricht verpflichtend für alle Jahrgänge unterrichtet und von allen an der OSS nur abgekürzt FutU⁵³ genannt. Es handelt sich um ein Angebot im Sinne des § 4 III der Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule (2009)⁵⁴, in dem laut Verordnung Fächer „gebündelt“ angeboten werden können. Im FutU werden an der OSS Inhalte unterschiedlicher Fächer (zum Beispiel Kreatives und Mathematik, siehe auch Kapitel 12.1.2) integriert und ähnlich dem pädagogischen Dreischritt der Kernfächer unterrichtet. Die Prüfungsleistung ist häufig als Gruppenpräsentation organisiert.

Pro Schulhalbjahr müssen die Regelschüler:innen Fächer aus den Bereichen Kreatives, Soziales, Naturwissenschaften und Sport wählen. In der Schule hängen an entsprechenden Pinnwänden detaillierte Informationen dazu aus (Titel des Wahlfachs, Zeitschiene im Stundenplan, Kategorie des Wahlfachs wie Kreatives, Sport etc., Name der Lehrkraft, Zusammenfassung des Inhalts), sodass sich die Schüler:innen über die genauen Angebote und Zeiten informieren können. Sie

53 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass alle Bezeichnungen, die Rückschlüsse auf die untersuchte Schule zulassen, pseudonymisiert wurden.

54 Die OSS stellt auf der Website oder an anderer Stelle keinen Verweis zur Schulverordnung her. Bei meiner Recherche zu diesem Fach habe ich Webseiten anderer Schulen durchsucht, die ebenfalls ein solches Fach anbieten, und konnte in der Schulverordnung die rechtliche Grundlage für dieses Fach finden. Auszug: „Die Fächer können zu Lernbereichen gebündelt werden und bei Ausweisung der Fachanteile integriert unterrichtet, epochal oder in Projekten organisiert werden. Neben dem Lehrgangsunterricht sind Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Wochen- und Arbeitsplan sowie Projektunterricht feste Bestandteile der Unterrichtsplanung, um selbstständige Lernformen zu stärken.“ (§ 4 III Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule vom 26. Juni 2009)

müssen aus allen Wahlbereichen eine bestimmte Anzahl an Angeboten wählen. Die Wahl findet zum Ende eines Halbjahres über ein Online-Tool statt. Insbesondere durch den Wahlbereich stellen sich die Regelschüler:innen einen Teil ihrer Stundenpläne individuell zusammen. Die Wahlfächer sind nicht im Klassenverband organisiert, sondern es nehmen Schüler:innen unterschiedlicher Klassen teil.

An der OSS werden im Sinne des § 19 II Zeugnisverordnung bis zum einschließlich 8. Jahrgang Lernentwicklungsberichte anstelle von Notenzeugnissen vergeben (siehe auch Kapitel 6.1).

Zu (2) Analyse der Schulwebsite: Unter den aktuellen Meldungen auf der Schulwebsite werden regelmäßig Briefe der Schulleitung an die Schüler:innen und Eltern zum Schuljahresbeginn veröffentlicht. Dort wird der Vorkurs drei Mal erwähnt. Zuerst wird in dem Brief zum Schuljahresbeginn 2014/15 in einem Absatz über die Einrichtung des Vorkurses unter der Leitung der neuen Vorkurslehrerinnen Christina Huber und Maggie Carstens informiert und zudem in Aussicht gestellt, dass die Vorkursschüler:innen an einigen Stunden der Regelklassen und schließlich vollständig am Unterricht der Regelklasse teilnehmen werden. Dies wird verbunden mit dem Appell, die Vorkursschüler:innen willkommen zu heißen und sie beim Deutschlernen in den alltäglichen Begegnungen zu unterstützen. In diesem ersten Brief sowie in einem Schreiben zum Jahresbeginn 2015 wird vom Stand der Renovierung des Vorkursklassenraums berichtet. Ein letztes Mal findet der Vorkurs Erwähnung zu Beginn des Schuljahres 2015/16: Lobend werden dort die Lernfortschritte der Vorkursschüler:innen herausgestellt. Im ersten Jahr des Vorkurses an der OSS (2014–2015) wird der Vorkurs also drei Mal erwähnt, danach sind in der Neuigkeitenrubrik keine Verweise⁵⁵ auf den Vorkurs mehr zu finden.

7.2 Vorstellung der für die Studie zentralen Akteur:innen an der OSS

In diesem Kapitel werden für diese Dissertationsstudie zentrale Akteur:innen an der OSS vorgestellt. Dies dient dem Zweck, einen Überblick zu erhalten. Bei Nennung der Akteur:innen im Verlauf der analytischen Story werden diese entsprechend eingeführt bzw. wird auf diese Übersicht verwiesen.

55 Auch Informationen über neu eingestellte Vorkurslehrkräfte fehlen, obgleich Lehrkräfte, die als Lehrer:innen im Regelbereich an die OSS kommen, erwähnt werden.

Regelklassenlehrkräfte

Die in Tabelle 7 vorgestellten Regelklassenlehrkräfte verfügen alle über das zweite Staatsexamen und unterrichten auch Vorkursschüler:innen im Rahmen der Teilintegration sowie ehemaligen Vorkursschüler:innen nach deren vollständigem Übergang in die Regelklasse.

Tabelle 7: Vorstellung der Regelklassenlehrkräfte an der OSS

| Name | Tätigkeitsbereich |
|----------------------|--|
| Paul Bromberg | Schulleiter, Leiter des ZuP, zuständig im Schulleitungsteam für die Vorkursschüler:innen |
| Sebastian Glasner | Spanischlehrer und Klassenlehrer von Mateo (Jahrgang 6) |
| Klaus Hansen | Lehrer für Mathematik und Klassenlehrer von Ismail (Jahrgang 8) |
| Annemarie Krayenborg | Lehrerin für Chemie und Klassenlehrerin von Ismail (Jahrgang 8) |
| Melanie Lange | Lehrerin für Spanisch und Geschichte, unterrichtet Ezgi und Kanı im DaZ-Unterricht |
| Hape Pfeiffer | Sonderpädagoge und Englischlehrer von Salma (Jahrgang 5 und 6) |
| Ricarda Pohl | Klassenlehrerin von Salma (Jahrgang 6) |
| Thomas Schmidt | Klassenlehrer von Tarek (Jahrgang 8) |
| Sybille Voigt | Englischlehrerin von Salma (Jahrgang 6) |
| Marita Zimmermann | Schulleiterin |

Vorkurslehrkräfte

An dieser Stelle soll dargestellt werden, welche Lehrkräfte von wann bis wann im Vorkurs der OSS unterrichtet haben. Aufgrund der unterschiedlichen Qualifikationen und des häufigen Lehrkräftewechsels werden die Vorkurslehrer:innen etwas ausführlicher vorgestellt.

Christina Huber (Beginn Schuljahr 2014/15 bis Ende Schuljahr 2016/17) unterrichtet den Vorkurs seit der Einführung an der OSS für insgesamt drei Schuljahre mit der Hälfte der Stundenzahl (zehn Stunden pro Woche) und ist über die Stadtteilschule e. V. angestellt. Sie ist Lehramtsstudentin im Masterstudium. Sie unterrichtet im Januar und Februar 2017 nicht im Vorkurs, weil sie die Zeit nutzt, um ihre Masterarbeit zu Ende zu schreiben. Von März bis Juni 2017

unterrichtet sie den Vorkurs alleine. Sie wechselt zum Schuljahr 2017/18 ins Referendariat an einer anderen Schule. Christina Huber arbeitet über die Zeit mit insgesamt drei Vorkurslehrkräften zusammen (Maggie Carstens, Lisa Müller und Sophia Schneider).

Maggie Carstens (Beginn Schuljahr 2014/15 bis April 2016) übernimmt zusammen mit Christina Huber den Vorkurs zu dessen Einführung an der OSS. Sie verfügt über das 1. Staatsexamen im Lehramt und arbeitet als Journalistin. Sie ist die Freundin des Sohns der Schulleiterin Zimmermann.

Lisa Müller (April bis Juni 2016): Sie hat Anfang 2016 ihr Lehramts-Masterstudium beendet und nach eigenen Angaben „einen Job gesucht“. Nach den Osterferien 2016 ist sie als Kollegin von Christina Huber für insgesamt drei Monate mit 10 Stunden pro Woche über die Stadtteilschule e.V. angestellt. Sie verlässt den Vorkurs nach diesen drei Monaten.

Sophia Schneider (Beginn Schuljahr 2016/17 bis Februar 2017) hat ihr Lehramtsmasterstudium beendet und unterrichtet den Vorkurs mit zehn Stunden pro Woche als Angestellte der Stadtteilschule e.V. Im Januar und Februar 2017 unterrichtet sie den Vorkurs alleine mit 20 Stunden, weil Christina Huber ihre Masterarbeit zu Ende schreibt. Im März 2017 beginnt Sophia Schneider das Referendariat an einer anderen Schule und scheidet als Vorkurslehrerin an der OSS aus.

Laura Berkemeyer (Beginn Schuljahr 2017/18 bis Mai 2018) hat ihr Lehramts-Masterstudium beendet. Sie ist zunächst im Schuljahr 2016/17 als DaZ-Lehrkraft für ehemalige Vorkursschüler:innen eingesetzt, dafür hat sie allerdings keine spezifische Ausbildung. Im Schuljahr 2017/18 übernimmt sie mit Meike Fischer die Stelle als Vorkurslehrerin und ist über die Stadtteilschule e.V. mit zehn Stunden pro Woche angestellt. Zu Mai 2018 beendet sie ihre Tätigkeit an der OSS.

Meike Fischer (ab Beginn des Schuljahres 2017/18) unterrichtet mit zehn Stunden pro Woche den Vorkurs. Sie ist die erste Lehrkraft im Vorkurs, die das 2. Staatsexamen hat. Sie ist mit halber Stelle über die SKB angestellt. Sie unterrichtet auch in den Regelklassen der OSS.

Vorkursschüler:innen

In dieser Übersicht werden die Vorkursschüler:innen mit Vornamen und der Beschulungszeitraum im Vorkurs an der OSS vorgestellt, denen ich im Rahmen der Feldforschung begegnet bin und die Teil der analytischen Story geworden sind. Ich verzichte auf die Nennung der Nachnamen, weil diese im schulischen Alltag kaum genutzt werden. Diese Tabelle (8) dient dazu – wie schon die Übersicht zu den Lehrkräften –, einen Überblick über die (ehemaligen)

Vorkursschüler:innen bereitzuhalten, die in dieser Dissertationsstudie genannt werden und deren Bildungszeit im Vorkurs an der OSS den Ausgangspunkt für die Analyse des Bildungsungleichheitsrisikos im Kontext neuer Migration in Bremen darstellt.

Tabelle 8: Vorstellung der Vorkursschüler:innen an der OSS

| Name | Zeitraum im Vorkurs an der OSS |
|-------------|--|
| Ali Shafik | zugewiesen in den Vorkurs April 2017, erster Schultag Juni 2017 |
| Christopher | ab November 2016 |
| Djawad | ab April 2016, Übergang in die AO-Klasse an der ZOS im Mai 2017 |
| Emin | zugewiesen in den Vorkurs April 2017, erster Schultag im Vorkurs Juni 2017 |
| Emre | ab Oktober 2016 |
| Ezgi | April 2016 bis April 2017 |
| Faruq | November 2015 bis November 2016 |
| Ismail | im Vorkurs ab März 2017; Verlängerung über die 12 Monate hinaus |
| Kanî | November 2015 bis November 2016 |
| Karim | November 2015 bis November 2016 |
| Mateo | ab Oktober 2016 |
| Lucia | November 2015 bis November 2016 |
| Nizar | zugewiesen in den Vorkurs April 2017, erster Schultag im Vorkurs Juni 2017 |
| Rasha | nicht bekannt |
| Riccardo | ab Oktober 2016 |
| Salma | ab November 2016 |
| Sheila | nicht bekannt |
| Tarek | ab November 2016, Übergang in die AO-Klasse an der ZOS im Mai 2017 |
| Younis | April 2016 bis April 2017 |
| Zerrin | zugewiesen in den Vorkurs April 2017, erster Schultag im Vorkurs Juni 2017 |
| Ziad | zugewiesen in den Vorkurs April 2017, erster Schultag im Vorkurs Juni 2017 |

8 Prolog: „Jetzt gibt’s ’nen Vorkurs!“

Zu Beginn des Schuljahres 2014/15 wird durch die SKB ein Vorkurs an der OSS eingerichtet. Ich nehme die über die Website erlangten Informationen zur Einrichtung des Vorkurses (siehe Kapitel 7.1) an der OSS zum Anlass, mit der Schulleiterin Marita Zimmermann im April 2017 über die Zeit zu sprechen, als der Vorkurs eingerichtet wurde.

Vor Beginn der Aufzeichnung des Interviews erläutere ich Marita Zimmermann die Datenschutzvereinbarung und erwähne dabei auch, dass ich zum Zwecke der Anonymisierung ihren Namen ändern und auch Details zu Gebäuden oder Räumen nicht erwähnen werde.⁵⁶ Das Stichwort ‚Raum‘ greift Marita Zimmermann auf, noch bevor ich eine Frage stellen kann, und erzählt:

Marita Zimmermann: „Es gab ja noch nie ’nen Vorkurs. Also, da kam ja Herr Kehlenbeck⁵⁷ und hat gesagt: ‚Jetzt gibt’s ’nen Vorkurs!‘ [...] Ja und es gab keinen Raum und keinen Lehrer. [...] Also, es gab, es gab die Information, es gibt ’nen Vorkurs, und eigentlich kam er, sagen wir mal, eine Woche vor Beginn der Sommerferien [im Juli 2014], also, sofort nach den Sommerferien sollte es einen Vorkurs geben und wir hatten keinen Raum und keinen Lehrer.“ (170817_OSS_INT_MZ)

Der Vorkurs entsteht in der Erzählung der Schulleiterin durch einen performativen Akt: Herr Kehlenbeck kann durch die Mitteilung⁵⁸ im Indikativ („Jetzt gibt’s“) einen Vorkurs an der OSS einrichten. Herr Kehlenbeck erscheint in der Erzählung der Schulleiterin so positioniert, dass er qua Autorität einen Vorkurs hervorbringen kann. Die sich dahinter befindlichen behördlichen Entscheidungspraktiken zu Einrichtungen von Vorkursen bleiben unsichtbar. Durch Senatsbeschlüsse und SKB-interne Entscheidungen (siehe Kapitel 6.2.2) entsteht die Möglichkeit, die Zahl der Vorkurse an Bremer Schulen zu erhöhen und auch an der OSS einen Vorkurs einzurichten. Die Kommunikation von Helmut Kehlenbeck mit Marita Zimmermann von der OSS zeigt, dass diese im praxistheoretischen Sinne *anschlussfähig* ist (siehe Kapitel 3.5): Die Mitteilung Kehlenbecks zur Einrichtung des Vorkurses steht in einer historischen

56 Auf eine ausführliche Darstellung, wie an der OSS ein Klassenraum für den Vorkurs organisiert werden konnte, wird verzichtet, um die Anonymität der Schule zu wahren. Eine detaillierte Darstellung der räumlichen Gegebenheiten und Maßnahmen zum Erschließen von Räumlichkeiten für den Vorkurs an der OSS könnte Hinweise auf die Schule geben.

57 Helmut Kehlenbeck war zuständiger Referent für Migration und Leiter der später eingerichteten Stabstelle Flüchtlinge der SKB, siehe auch Kapitel 6.2.2.

58 Tatsächlich „kam“ Herr Kehlenbeck nicht wortwörtlich, um die Nachricht an der OSS zu überbringen, sondern hat bei der OSS angerufen, wie ich aus einem anderen Gespräch – im Stil einer ‚friendly conversation‘ – mit Marita Zimmermann weiß.

Kontinuität (siehe Kapitel 6.2.2). Durch die Aussage der Schulleiterin wird ersichtlich, dass an der OSS Wissen über Vorkurse vorhanden ist, auch wenn es an der OSS bisher noch keinen Vorkurs gegeben hat. An der OSS zeigt sich so ein „Optionsraum für zukünftige Zitationen“ (Schäfer, 2016b, S. 143; siehe Kapitel 3.5) der Beschulungsform Vorkurs. Die „Möglichkeiten, innerhalb dessen [sic] Wirklichkeit [hier: der Vorkurs, Anm. LH] vollzogen werden kann“ (Lengersdorf, 2015, S. 190; siehe Kapitel 3.5), stehen im Zentrum der Analyse dieser Arbeit. Gleichzeitig werden schulische Routinen durch die unerwartete Mitteilung auch irritiert: Frau Zimmermann muss als zuständige Schulleiterin handeln und einen Vorkurs einrichten (siehe dazu auch Kapitel 3.5).

Die Einrichtung des Vorkurses erscheint in der Aussage „Jetzt gibt’s ’nen Vorkurs!“⁵⁹ zudem als etwas, das unabhängig von Materialitäten initiiert werden kann: Es ‚gibt‘ den Vorkurs allein durch das Wort des für Migration zuständigen Behördenmitarbeiters Kehlenbeck. Die von der Schulleiterin Zimmermann als für einen Vorkurs grundlegend notwendig beschriebenen Materialitäten (Klassenraum) und Akteur:innen (Lehrkraft) sind nicht Bestandteil der von Zimmermann zitierten Kommunikation Kehlenbecks. Marita Zimmermann markiert die Einrichtung des Vorkurses als konkretes, krisenhaftes Handlungsproblem der OSS, das sich durch den formulierten Mangel an Ressourcen zeigt. An die Entscheidung der SKB, an der OSS einen Vorkurs einzurichten, schließen sich weitere Praktiken an der OSS an; die Praktiken von SKB und OSS sind also in einem bestimmten Verhältnis aufeinander bezogen. Die Differenzierung in Regel- und Vorkursschüler:innen, so zeigt sich insbesondere in der Analyse der Beschulung in Bremer Vorkursen (siehe Kapitel 6.2), wird durch die SKB vorgenommen. Der Vorkurs wird bislang nicht als Teil der regulären, alltäglichen Abläufe an der OSS definiert, wie sich in der Beschreibung der Schulleiterin als krisenhafter Moment zeigt, sodass, angestoßen durch die Entscheidung der SKB, neue Praktiken an der OSS entstehen *müssen*. Das Entstehen dieser neuen Praktiken wird beeinflusst durch von der Schulleiterin Zimmermann als unbedingt notwendig identifizierte Materialitäten (Klassenraum) und Akteur:innen (Vorkurslehrer:innen).⁵⁹ Die grundlegende Differenzierung in Regel- und Vorkursschüler:innen durch Praktiken der SKB wird somit in der alltäglichen Praxis der OSS unhinterfragt aufgegriffen und umgesetzt. Dieser spezifischen, mit Budde und Eckermann (2021, S. 29; siehe Kapitel 3.6) gesprochen, *relationalen Präfiguration* der Praktiken der Bildungsbehörde und der Einzelschule soll im Verlauf der Analyse in den

59 In dieser Beschreibung werden die Vorkursschüler:innen und die Unterrichtsinhalte nicht thematisiert. Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass das Einstellen von Lehrkräften und das Bereitstellen eines Klassenraums durch die Schulleiterin Marita Zimmermann verantwortet werden, die alltäglichen Belange des Vorkurses wie die Kommunikation mit den von der SKB zugewiesenen Vorkursschüler:innen, die Anschaffung von Lehr- und Lernmaterial mithilfe von der SKB zur Verfügung gestellter finanzieller Mittel, die Zuteilung Regelklassen etc. in die Zuständigkeit der ZuP-Leitung, Paul Bromberg, fallen (siehe Beobachtungsprotokoll 170817_OSS_INT_MZ).

folgenden Kapiteln spezifische Aufmerksamkeit zuteil werden, um so die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration in Bremen als Teil einer sozialen Ordnung der Differenz bestimmen zu können.

Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert die Schulleiterin Zimmermann, was sich an der OSS an die Einrichtung des Vorkurses durch Herrn Kehlenbeck konkret anschließt:

Marita Zimmermann: „Und dann haben wir gesagt: ‚Das machen wir nicht, wie soll das funktionieren?‘ Und dann war auf der anderen Seite ja sowohl der politische wie auch gesellschaftliche Druck wahnsinnig hoch, weil ja die Kinder da waren. Und auf der formalen Ebene war’s dann so, dass wir gesagt haben, auch mit Unterstützung der Eltern [Vorstand des Elternbeirats, Anm. LH]: ‚Klar muss es einen Vorkurs hier geben.‘“ (170817_OSS_INT_MZ)

Die Schulleiterin beschreibt die spontane Reaktion der Schule des schulischen ‚Wir‘. Dieses kollektivierte ‚Wir‘ umfasst unterschiedliche Akteur:innen der Schulgemeinschaft (u. a. Schulleitung und Eltern), welche zunächst gegenüber der SKB opponieren, weil Ressourcen für die Einführung und Umsetzung eines Vorkurses fehlen, obgleich in der vorherigen Beschreibung deutlich wurde, dass der Vorkurs eingerichtet *ist* und es somit keinen Handlungsspielraum zu geben scheint, diese Entscheidung umzukehren. Dennoch stellt Zimmermann die Einrichtung des Vorkurses nun als ein *normatives Bekenntnis* dar: Auf die behördlich initiierte Einrichtung des Vorkurses und die zunächst ablehnende Reaktion der OSS folgt die bewusste Entscheidung des schulischen ‚Wir‘. Das Gefühl einer gesellschaftlichen Verantwortung, geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein Bildungsangebot zu machen, beeinflusste die Entscheidung der zentralen Akteur:innen der OSS *für* einen Vorkurs. Der Vorkurs an der OSS wird von einer fremdbestimmten zu einer reflektierten, auch als gesellschaftspolitisch bedeutsam markierten Entscheidung des schulischen ‚Wir‘. Diese Entscheidung wird in dem Wissen getroffen, dass die Rahmenbedingungen für den Vorkurs noch nicht gegeben sind, also die räumlichen und personellen Kapazitäten der OSS überstiegen werden. Die Schulleiterin beschreibt ihre, an das Bekenntnis für einen Vorkurs anschließende Eigeninitiative, eine Lehrkraft zu finden, folgendermaßen:

Marita Zimmermann: „Es gab ja auch keine Lehrer. Und inzwischen funktioniert es so, dass die Schulleitung sich um die Lehrer kümmern müssen. Also musste ich losrennen und mich um Lehrer kümmern [...]. Ja also eine Woche vor den Sommerferien haben wir gesagt: ‚Das geht nicht‘, dann waren die Sommerferien, nach den Sommerferien haben wir uns dann um die Räume gekümmert und um Lehrer und dann sind wir eben auf Christina [Huber] gekommen über die Stadtteilschule, weil die Stadtteilschule mit der Bildungsbehörde ja zusammenarbeitete und den Auftrag hatte, da Lehrer zur Verfügung zu stellen. Christina [Huber] war ja keine ausgebildete Lehrerin, ausgebildete Lehrer gab’s auf keinen Fall und mit für DaZ ausgebildete Lehrer gab’s schonmal gar nicht, und der nächste Schritt war dann, dass Christina aber ja nicht das Ganze machen konnte und letztendlich war die damalige Freundin meines Sohnes [Maggie Carstens] die, die das gemacht hat. [...] Und es war nicht die erste, die ich gefragt

hab', sondern irgendwann mal, ist natürlich dann auch sehr persönlich, ne? Irgendwann mal, also wirklich die letzte, die ich gefragt hab', die hatte 'ne Lehrerausbildung [1. Staatsexamen, Anm. LH] und ist Journalistin: ‚Hast du keine Lust, ein paar Stunden so eine Arbeit zu machen?‘ Irre, ne? In der Zwischenzeit war natürlich, also das begann dann darum im Herbst, dieser Vorkurs begann im Herbst, weil wir eben von den Sommerferien bis zu den Herbstferien brauchten, um Räume und Kollegen zu sichern.“ (170817_OSS_INT_MZ)

Der Vorkurs beginnt nicht, wie von der SKB intendiert, nach den Sommerferien, sondern erst im Herbst. Auch wenn die Einrichtung des Vorkurses von Behördenseite zu Beginn des Schuljahres vorgesehen war, beschreibt die Schulleiterin, wie das Organisieren eines Vorkursraums und zweier Vorkurslehrkräfte den Vorkursbeginn auf die Zeit nach den Herbstferien verschoben haben. Damit weicht die OSS vom durch die SKB intendierten Startpunkt zum Schuljahresbeginn ab. Hier zeigt sich also, dass die schulische Praxis von den Vorgaben der SKB abweichen *kann*.

Während Herr Kehlenbeck durch Mitteilung einen Vorkurs an der OSS einrichtet, liegt es in der Verantwortung der Schulleitung der OSS, das pädagogische Personal und die räumlichen Bedingungen herzustellen. Die als spezifische Praxis beschreibbare Einrichtung des Vorkurses an der OSS ist durch die Regelung bestimmt, dass die Einzelschulen im Sinne der Schulautonomie⁶⁰ die Möglichkeit und Verantwortung haben, entsprechend ihrer Bedarfe pädagogisches Personal auszuwählen und einzustellen (siehe dazu auch § 9 I Nr. 3 BremSchulG). Die Schulleiterin beschreibt ihre Bemühungen, Lehrpersonen für den Vorkurs zu finden. Aufgrund der aufgezählten Hürden erscheint die durch die Schulautonomie ermöglichte Freiheit, Personal entsprechend des Bedarfs und pädagogischen Programms der OSS auszuwählen, als Zumutung. Zunächst ist festzustellen, dass die Lehrkräfte für den Vorkurs nicht aus dem Kollegium der OSS selbst rekrutiert werden, sondern die Schule neue Lehrkräfte speziell für den Vorkurs sucht. Die Auswahlmöglichkeiten in Bezug auf die Qualifikation der Lehrkräfte waren laut Frau Zimmermann beschränkt: Sie habe weder ausgebildete Lehrer:innen (wohl im Sinne des § 2 BremLAG) noch solche mit den von der Schulleitung und auch der SKB als notwendig gerahmten Zusatzqualifikationen in DaZ finden können. Sie war gezwungen, über den freien Träger Stadtteilschule e.V. Personal zu suchen. Daran ist bereits zu erkennen, dass nicht auf Dauer, sondern nur für eine bestimmte Zeit Personalressourcen für den Vorkurs an der OSS gesucht werden. Dies steht in engem Zusammenhang mit schulpolitischen Praktiken, Personal zeitlich befristet, für spontan zu erledigende Aufgaben über

60 Unter Schulautonomie werden seit den 1990er Jahren Maßnahmen subsumiert, die auf eine Dezentralisierung der Verantwortung in den Feldern Organisation des Lernens, Personal und Finanzen abzielen. Den Einzelschulen wird gegenüber übergeordneten Entscheidungsträgern Eigenverantwortung zugestanden, damit diese zum Beispiel ihr pädagogisches Personal (Personalautonomie) entsprechend des spezifischen Schulprofils (pädagogische Autonomie) mithilfe eines zur Verfügung gestellten Budgets (Finanzautonomie) selbst auswählen können (vgl. Rürup, 2007; siehe auch Bellenberg, Böttcher & Klemm, 2001).

die Stadtteilschule e. V. anstellen zu lassen. (siehe dazu Kapitel 6.2.3) Die letztlich eingestellte Masterstudentin, Christina Huber, konnte „nicht das Ganze machen“, denn – so erfahre ich durch Recherchen zu den Anstellungsverhältnissen an der Stadtteilschule e. V. – Studierende in der Lehramtsausbildung können nur mit max. elf Unterrichtsstunden pro Woche angestellt werden. Die Suche und Einstellung der zweiten Lehrkraft, Maggie Carstens, die über das 1. Staatsexamen verfügt und die „damalige Freundin meines Sohnes“ war, kommentiert Marita Zimmermann mit „Irre, ne?“. Durch die ausführliche Beschreibung der Personalsuche und die kritische Kommentierung unterstreicht Zimmermann zum einen ihr eigenes Bemühen durch Rückgriff auf private Beziehungsressourcen in einer als krisenhaft gerahmten Situation. Sie weist zum anderen darauf hin, dass bei der Einrichtung des Vorkurses von der üblichen Routine abweichend agiert wurde und der Grad an Professionalität nicht eingehalten werden konnte, denn „ausgebildete Lehrer gab’s auf keinen Fall“. Hier verweist sie, wie sie auch später im Interview betont, auf einen allgemeinen Lehrer:innenmangel.

Der Vorkurs an der OSS beginnt zum Herbst des Schuljahres 2014/15. An der OSS entwickeln sich seit dieser Anfangszeit verschiedene Routinen, wie ein Aufnahmegespräch. Dieses stellt für die neu migrierten Schüler:innen den Beginn ihrer Zeit an der OSS dar, denn im Aufnahmegespräch kommen Schüler:innen und Vertreter:innen der Schule zum ersten Mal persönlich in Kontakt. Im nächsten Kapitel (9) wird dieses Aufnahmegespräch analysiert.

9 Aufnahmepraktiken in den Vorkurs

Die Zeit im Vorkurs beginnt für die neu migrierten Schüler:innen mit der Zuweisung durch die SKB in einen Vorkurs und die altersentsprechende Regelklasse. Nach dem Erhalt der Schulakte vereinbart das Schulsekretariat einen Termin beim Gesundheitsamt zur Schuleingangsuntersuchung und nimmt gleichzeitig Kontakt zur vermerkten Ansprechperson auf (siehe Kapitel 6.2.4). Für die OSS besteht ein Gestaltungsspielraum der Aufnahme, da es über die beschriebenen routinierten Abläufe hinaus keine weiteren Konkretisierungen zur Aufnahme gibt. So teilt das Schulsekretariat dem einzuschulenden Kind oder der:dem Jugendlichen sowie den Erziehungsberechtigten und eventuell einer deutschsprechenden, erziehungsberechtigten Person den Termin zu einem Aufnahmegespräch beim ZuP-Schulleiter Paul Bromberg mit. Bei diesem Termin treten Schüler:in und Schule das erste Mal in persona miteinander in Kontakt. Das Aufnahmegespräch an der OSS dauert ca. 30 Minuten und wird durch mehrere Artefakte strukturiert. Es handelt sich dabei um mehrere Blätter Papier, die Paul Bromberg sich auf dem runden Besprechungstisch in jedem Gespräch bereitlegt. Diese beinhalten einen Anmeldebogen für die Mensa und eine mehrsprachige allgemeine Informationsbroschüre über die Oberschule von der SKB. Diese Unterlagen werden der Familie am Ende des Gesprächs ausgehändigt, damit sie diese mit Unterstützung des Sekretariats ausfüllen und zum ersten Schultag mitbringen. Während des Gesprächs spielen diese Blätter keine weitere Rolle. Hingegen kommen eine leere Stundenplanvorlage und ein Aufnahmebogen direkt zum Einsatz. Die Gestaltung dieses Aufnahmegesprächs wird somit durch diesen von Verantwortlichen der Schule erstellten Bogen maßgeblich strukturiert, sodass die Gespräche alle relativ ähnlich ablaufen. Der Bogen soll zunächst in seiner äußeren Form analysiert werden, um ihn dann in seiner Verwendung zu betrachten (zu in Formularen eingeschriebenen Normativitäten siehe Nicolini, 2009, S.1406; siehe auch Kapitel 3.2). Ich komponiere, im Sinne von Scheffer (1997; siehe auch Kapitel 5.2.5), die Analysen zu den Aufnahmegesprächen mit den unterschiedlichen Schüler:innen und deren Angehörigen, sodass ungefähr die routinierte zeitliche Abfolge des Aufnahmegesprächs über die Unterkapitel hinweg beibehalten wird. Auf diese Weise kreiere ich eine dichte Beschreibung des Aufnahmegesprächs als zentrale Praktiken-Arrangement-Verbindung in der Beschulung von neu Migrierten an der OSS.

Die Aufnahme an der OSS kann auf Basis der hier analysierten Beobachtungen als eine ritualisierte Form des gegenseitigen Kennenlernens

konzipiert werden, die durch bestimmte an der OSS zu verortende Aktivitäten, unter Einbezug bestimmter Akteur:innen (Schulleiter, neue Vorkursschüler:innen, Begleitpersonen, Vorkurslehrkraft), spezifischer Materialitäten und bestimmten Zielen entsteht. Es handelt sich also um Praktiken-Arrangement-Verbindungen mit geringer Reichweite bzw. geringerem Grad an Institutionalisierung als Unterrichtspraktiken.

9.1 Zum Artefakt Aufnahmebogen

Der Titel des Bogens, „Aufnahmegespräch Vorkurs“ gibt an, dass der Bogen allein für die Aufnahme in den Vorkurs bestimmt ist. Die äußere Form des Bogens – kein Briefkopf, unterschiedliche lange und leere Linien, Standardschriftart Times New Roman – weist darauf hin, dass es sich um ein in der OSS selbsterstelltes Papier handelt. Die einzelnen Punkte auf dem Bogen sind nicht als ganze Frage- bzw. Aussagesätze und in dem Sinne platzökonomisch formuliert, sodass die Verwendung nur durch die Person möglich ist, die den Bogen erstellt oder das Erstellen beauftragt hat. Die einzelnen, nicht ausformulierten Punkte geben zudem Hinweis darauf, dass es sich um eine Gedächtnisstütze für die Gesprächsleitung handelt und diese gleichzeitig, so lassen die leeren Linien vermuten, als Protokollvorlage dient. Die Autorenschaft kann, wie sich durch die Verwendung und im Gespräch zeigt, der ZuP-Leitung Paul Bromberg zugeordnet werden.

Die aufgelisteten Punkte können in zwei Kategorien eingeteilt werden. Bei den ersten Punkten handelt es sich um Fragen bzw. Themen, die von der:dem Vorkursschüler:in bzw. den Begleitpersonen beantwortet werden (sollen), der zweite Block umfasst Informationen, die durch die Schulleitung an die einzuschulenden neu Migrierten und deren Eltern/Begleitpersonen weitergegeben werden (sollen). Der erste Teil stellt den größten Teil des Bogens dar:

- a) „Bitte stelle dich kurz vor“
- b) Name, Geburtsdatum/-Ort, aufgewachsen in

Diese Informationen sind aus der Schulakte zu entnehmen. Somit ist zu vermuten, dass diese Informationen aufgenommen werden, damit der Bogen sicher einer:m Schüler:in zugeordnet werden kann.

Die Aufforderung in wörtlicher Rede an ein Gegenüber ist so formuliert, dass ein direktes Gespräch aufgenommen werden kann und die Informationen nicht nur aus der Akte abgeschrieben werden. Die offene Frage ist voraussetzungsvoll, insbesondere für Deutschlernende, jedoch sind in den nachfolgenden Kategorien (Name, Geburtsdatum etc.) die Antworterwartungen formuliert.

c) Sprachkenntnisse

Es ist nicht vermerkt, welche Sprachkenntnisse hier aufgeführt werden sollen, sodass sämtliche Sprachkenntnisse der:des Schülers:in hier eingetragen werden können.

d) Englisch (Schule)

Englisch wird gesondert aufgeführt und nicht als Teil der Sprachkenntnisse gefasst. Das zeigt die besondere Wichtigkeit der Englischkenntnisse der aufzunehmenden Vorkursschüler:innen. Dabei haben nur solche Englischkenntnisse eine Bedeutung, die im schulischen Kontext erworben, also durch eine schulische Autorität bestätigt sind. Die Gegenüberstellung zu den Sprachkenntnissen ohne den Vermerk „Schule“ verweist auf die Kategorisierung in Sprachkenntnisse, die sich auf die Lebenswelt der neuen Vorkursschüler:innen beziehen, und etwas, das als Schulenglisch davon abgegrenzt wird.

e) Interessen/Hobbys

Es schließt sich das Themenfeld Interessen/Hobbys an, welches auf außerschulische Praktiken verweist. Durch die Positionierung dieses Themenpunktes zwischen schulischen Fachkenntnissen (Englisch und Schreiben/Lesen/Schriftbild) wird nahegelegt, dass Hobbys auch im schulischen Alltag eine Rolle spielen.

f) Schreiben/Lesen/Schriftbild

Schreiben und Lesen beschreiben grundlegende Fähigkeiten einer:s Schülers:in, die institutionell im Curriculum der Grundschule verortet sind. Neu Migrierte ohne schulische Vorerfahrung, die nicht alphabetisiert sind, werden von der SKB in gesonderte Alphabetisierungskurse eingeschult. Deshalb ist nicht davon auszugehen, dass an der OSS nicht alphabetisierte Schüler:innen aufgenommen werden. Somit ist anzunehmen, dass hier erfragt wird, inwieweit die neuen Vorkursschüler:innen auf Deutsch schreiben und lesen können. Mit dem Zusatz „Schriftbild“ ist eventuell gemeint, ob sie leserlich schreiben können.

g) Mathematik/Rechnen

Schließlich wird, als letzten Punkt im ersten Teil des Bogens, Mathematik/Rechnen angegeben. Die Bedeutung von Mathematik-Kenntnissen ergibt sich daraus, dass Mathematik zentrales Prüfungsfach ist (siehe § 8 V PrüfV Sek. I; siehe auch Kapitel 6.1). Was genau im Aufnahmegespräch zu Mathematik erfragt werden soll, wird nicht weiter ausgeführt. Durch den Zusatz „Rechnen“ wird auf grundlegende mathematische Fähigkeit verwiesen.

h) Bemerkungen

Dieser allgemeine Punkt zeigt, dass der Themenkomplex zur Person und zu Vorkenntnissen bzw. schulischen Fachkenntnissen abgeschlossen ist.

i) Eingangsuntersuchung (Wann? Liegt vor?)

Die Eingangsuntersuchung findet beim Gesundheitsamt statt und ist die Voraussetzung für den Schulbesuch (siehe Gesundheitsamt Bremen, o.J.). Deshalb ist der genaue Termin der Untersuchung von Bedeutung.

Bei den nachfolgenden Punkten handelt es sich um Informationen, die durch die Schulleitung ins Aufnahmegespräch eingebracht werden:

▪ 1. Schultag im VK

Der Schulbesuch ist, wie oben ausgeführt, abhängig von der Terminierung der Eingangsuntersuchung beim Gesundheitsamt. Der erste Schultag im Vorkurs wird in diesem Aufnahmegespräch mitgeteilt, evtl. auch festgelegt. Es zeigt sich, dass das Aufnahmegespräch nicht (unbedingt) auch der erste Schultag ist.

▪ Vorstellung Stundenplan/Vorkurs

Im Aufnahmegespräch werden das Bildungsprogramm des Vorkurses sowie die Unterrichtszeiten vorgestellt.

▪ Anmeldeunterlagen, Bremen-Pass, Mittagessen, Fahrkarten

Im letzten Punkt werden mit einzelnen Aufzählungszeichen markierte Unterlagen aufgezählt, um die Teilnahme am Mittagessen in der OSS sowie den Schulweg (evtl. mit dem ÖPNV) zu organisieren und (weitere) Anmeldeunterlagen auszufüllen oder auszuhändigen.

Im Artefakt Aufnahmebogen sind normative Setzungen als Erwartungshaltung der OSS gegenüber den neu migrierten Schüler:innen zu rekonstruieren. Es zeigt sich, dass die OSS im Aufnahmeverfahren bestimmte Informationen, zum Beispiel zu schulischen Vorerfahrungen, in Erfahrung bringen will, also bevor die neuen Vorkursschüler:innen am Unterricht teilnehmen. In der Verwendung des Bogens wird sich zeigen, wie die einzelnen Punkte erfragt werden, wie der Bogen ausgefüllt wird und wie dadurch die Aufnahmepraktik in den Vorkurs strukturiert wird.

9.2 Der Beginn des Aufnahmegesprächs (Ali Shafik)

Der neue Vorkursschüler Ali Shafik ist zum Zeitpunkt des Aufnahmegesprächs 12 Jahre alt. Das Aufnahmegespräch findet Mitte Mai 2017 statt. An dem Gespräch nehmen die Vorkurslehrerin Christina Huber, der Schulleiter Paul Bromberg, Ali Shafik und sein Vater, der ehemalige Vorkursschüler Faruq und ich teil.

9.2.1 *Spontane Sprachmittlung*

Der Vater betritt alleine und pünktlich zum Aufnahmegespräch das Sekretariat. In der Hand hält er mehrere zusammengetackerte Blätter Papier, unter dem anderen Arm trägt er eine volle Klemmmappe. Seinen Sohn hat er nicht mitgebracht. Paul Bromberg begrüßt den Vater, der dem Schulleiter die Blätter reicht. Der nimmt diese entgegen und wirft nur einen kurzen Blick darauf. Bromberg bittet den Vater, seinen Sohn zu holen. Da die Unterkunft für Geflüchtete nicht weit von der Schule entfernt ist, stimmt der Vater zu und macht sich auf den Weg. Zufällig steht Faruq, ein ehemaliger Vorkursschüler um die 15–16 Jahre, im Sekretariat. Spontan spricht Paul Bromberg ihn an und bittet ihn, dass er bei dem Gespräch übersetzt. Er stimmt zu: „Ich habe jetzt eh eine Freistunde.“ Es scheint, als habe der Schulleiter in dem kurzen Gespräch bemerkt, dass die Verständigung auf Deutsch mit dem Vater nicht gut gelingen wird.

Ich warte im Büro, in das Bromberg aus dem Sekretariat zurückkehrt. Der Schulleiter äußert sich in Abwesenheit des Vaters mir gegenüber verwundert, dass dieser seinen Sohn nicht zum Gespräch mitgebracht hat, „dabei steht hier ‚Termin mit Ali Shafik‘“. Er zeigt mir die zwei zusammengetackerten Seiten, die ihm der Vater gegeben hat. Auf Deutsch und auf Englisch steht dort, wann der Termin an der OSS stattfindet. Auf dem zweiten Blatt befindet sich ein Googlemaps-Ausdruck. Von einer bestimmten Adresse führt eine Linie zur Schule, auch die Tramnummer ist angegeben. Dauer: 12 Minuten. „Ist das von euch?“, frage ich. „Nein, vom Wohnheim oder so“, antwortet Paul Bromberg.

Als der Vater mit seinem Sohn zurück zur Schule kommt, begrüßt Paul Bromberg sie in seinem Büro. Faruq und die Vorkurslehrerin Christina Huber kommen kurz danach ebenfalls ins Büro. Wir sitzen alle um den runden Besprechungstisch. Zu Ali Shafik und seinem Vater sagt Paul Bromberg: „Das ist Faruq – wie lange bist du schon hier?“ „Ein Jahr und 8 Monate“, sagt Faruq langsam und laut vorrechnend. „Faruq wird übersetzen“, sagt Paul Bromberg zum Vater, der daraufhin nickt. Zu Faruq sagt Bromberg: „Wenn es zu schnell ist, sagst du Bescheid.“ Faruq antwortet mit „Okay.“ Das Gespräch beginnt.

Zum Ende des Gesprächs, als alle das Büro verlassen, klopft Paul Bromberg Faruq anerkennend auf die Schulter. Paul Bromberg wirkt in dem Moment sehr stolz auf Faruq. (170519_OSS_TNB)

In einem Interview spreche ich Paul Bromberg auf das Sprachmitteln in den Aufnahmegesprächen an.

Paul Bromberg: „Über die Behörde kann man, mittlerweile ziemlich gut, das hat am Anfang, vor zwei Jahren, noch nicht geklappt, aber mittlerweile ist es so, dass da wirklich ein gutes System aufgebaut ist und dass man mit entsprechendem Vorlauf für alle Sprachen zuverlässig einen Übersetzer oder 'ne Übersetzerin bekommt. [...]

Wir haben Kontaktadressen von der Behörde, kriegen wir. [...] Dann steht da aber, ja Onkel – in Klammern – versteht schon Deutsch oder kann Englisch. [...] Also, da hat's ganz wenige Probleme gegeben, das ist, die sind erreichbar gewesen die Kontaktdaten, die wir hatten, und die Termine wurden eingehalten und denen wurde dann da [im Übergangwohnheim] auch erklärt, wie man herkommt, wo ist die Schule und so.“ (180123_OSS_INT_PB)

Bereits bei der Anmeldung zum Vorkurs bei der SKB wird durch die dortigen Mitarbeiter:innen erfragt und dokumentiert, wie eine Kommunikation auf Deutsch (oder Englisch) mit der Familie des:der neu migrierten Schüler:in möglich ist (siehe auch Kapitel 6.2.4). Bei der Einladung zum Aufnahmegespräch wird von der OSS auf diesen Kontakt zurückgegriffen. Es ist anzunehmen, dass in Ali Shafiks Akte ausreichende Deutschkenntnisse des Vaters vermerkt sind. Da der Termin zum Aufnahmegespräch, so zeigt sich durch die vom Vater vorgelegten Informationsseiten, mit dem Übergangwohnheim vereinbart wurde, bestand zuvor kein direkter Kontakt zwischen der OSS und dem Vater. Er konnte somit nicht von sich aus deutlich machen, dass ihm ein Gespräch auf Deutsch schwerfallen könne, noch konnte die Mitarbeitende im Schulsekretariat Verständigungsschwierigkeiten ausmachen. Möglich ist auch, dass der Vater nicht darüber informiert war, wie sprachlich anspruchsvoll das Aufnahmegespräch sein könne und er offizielle Termine, zum Beispiel bei Ämtern, bisher sprachlich bewältigen konnte. Auch muss hier beachtet werden, dass der Vater nicht um eine Sprachmittlung bittet, sondern Paul Bromberg diese Entscheidung trifft, der als Gesprächsleitung um die Komplexität der Gesprächsinhalte weiß. Eine Zielorientierung des Aufnahmegesprächs verdeutlicht sich in dem spontanen Einbezug Faruqs: Das Aufnahmegespräch soll stattfinden und nicht wegen sprachlicher Verständigungsprobleme abgesagt werden, und es soll sichergestellt werden, dass ein Gespräch zwischen den Akteur:innen zustande kommen kann. Die spontane Organisation der Sprachmittlung durch einen ehemaligen Vorkurschüler entspricht, aus der Perspektive des Schulleiters, nicht der Routine der Aufnahmegespräche.⁶¹ Jedoch zeigt sich, dass es sich um eine *mögliche* Praxis handelt, denn seit der Einführung des Vorkurses an der OSS im Jahr 2016 ist Sprachmittlung durch die SKB entweder über Hinweise zu deutschsprachigen Verwandten oder professionelle Sprachmittler organisiert.

61 In den vier beobachteten Aufnahmegesprächen wurde von unterschiedlichen Personen gedolmetscht: durch einen Familienangehörigen (Emin und Zerrin), durch einen Dolmetscher (Nizar und Ziad) und durch den Schüler Faruq (Ali Shafik). In einem weiteren, hier nicht dargestellten Aufnahmegespräch übernimmt der Vorkurschüler Yamen, der vom Vater selbst spontan vor dem Gespräch auf dem Flur angesprochen und hinzugebeten wird, die Sprachmittlung.

Paul Bromberg drückt durch die spontane Ansprache aus, dass er Faruqs mehrsprachigen Fähigkeiten kennt und ihm eine Sprachmittlung zu- und anvertraut. Faruq erklärt sich bereit, eine Freistunde für die Sprachmittlung zu nutzen. Über Faruqs Erfahrungen im Sprachmitteln erfahre ich nichts. Die einzige Hilfestellung, die Faruq zu Beginn des Gesprächs erhält, ist der Hinweis von Paul Bromberg, dass er sich melden solle, falls zu schnell gesprochen wird. In der Beziehung Schüler:in – Schulleiter:in ist immer auch ein hierarchisches Verhältnis eingelassen, das sich in dieser Aktivität des Ansprechens zeigt. Faruq, der gerade nicht in den Unterricht muss, hat keine Möglichkeiten, die Bitte des Schulleiters abzulehnen. Gleichzeitig ist dem immanent, dass Faruq gerade nicht zeitlich an seinen ‚Schülerjob‘ (im Sinne von Breidenstein, 2006) gebunden ist und er nicht voraussetzungslos bereit ist, das Sprachmitteln zu übernehmen.

Faruq kann das Aufnahmegespräch nutzen, um sich vor dem neuen Vorkurschüler und dessen Vater sowie vor dem Schulleiter als erfolgreicher Schüler zu zeigen, und er kann auf Anerkennung hoffen. In der Art und Weise, wie Paul Bromberg Faruq vorstellt, wird deutlich, dass Faruq selbst als neu Migrierter im Vorkurs an der OSS angefangen hat. Über die Frage „wie lange bist du schon hier?“ wird Faruq ermöglicht, sich als ein erfolgreicher, ehemaliger Vorkurschüler zu präsentieren, der in relativ kurzer Zeit von weniger als zwei Jahren so gut Deutsch gelernt hat, dass er ein Gespräch sprachmitteln kann. Dem Vater und Ali Shafik wird so das Bild einer Schule vermittelt, die aus dem Vorkurs leistungsstarke Schüler:innen hervorbringt. Sowohl über die Frage Paul Brombergs, „wie lange bist du schon hier?“, als auch über die Geste des Schulterklopfens wird vermittelt, dass er als Schulleitung über die Leistungen und Fähigkeiten der ehemaligen Vorkurschüler informiert ist und diese Leistung anerkennend hervorhebt.

In den nächsten beiden Unterkapiteln werden zwei Aspekte des Aufnahmegesprächs dargestellt, die direkt am Anfang des Gesprächs liegen. Damit sollen sowohl die zentralen Aspekte des Aufnahmegesprächs als auch die des Sprachmittels betrachtet werden.

9.2.2 *Wartezeiten: Der verzögerte Start im Vorkurs*

Nachdem Faruq vorgestellt wurde, bittet der Schulleiter, dass auch Christina Huber und ich kurz etwas zu unserer Person sagen. Dann sagt Paul Bromberg zum Vater:

„Es tut mir leid, dass es so lange gedauert hat, bis Sie in die Schule dürfen. Das liegt an dem Termin beim Gesundheitsamt.“ Faruq übersetzt. Der Vater holt geheftete Papiere aus seiner großen und vollen Klemmmappe und zeigt diese dem Schulleiter. Paul Bromberg schaut auf die Blätter Papier und bestätigt, dass er von diesem Termin spricht. Das Übergangwohnheim hat dem Vater für den Termin im Gesundheitsamt eine Information mit Stadtplanausdruck, Uhrzeit und Grund des Termins zusammengestellt. Faruq fragt: „Ist der Termin wegen der Schule

verschoben?“ Das scheint keine Nachfrage des Vaters zu sein, sondern seine eigene, denn der Vater hat nichts gesagt. Paul Bromberg sagt: „Das Amt hat den verschoben. Der Termin ist jetzt am 12.6.“ Faruq übersetzt, fragt dann von sich aus, ohne dass der Vater etwas sagt: „Ist der Termin morgen?“ „Nein, am 12.06“, antwortet Paul Bromberg mit Gelassenheit. Faruq übersetzt. Paul Bromberg fragt den Vater: „Kennen Sie das Gesundheitsamt?“ Der Vater antwortet auf Deutsch: „Ja, ich kenne Gesundheitsamt. Ich war dort mit jüngere Töchter.“ Paul Bromberg macht zustimmende Bemerkungen und fährt dann fort: „Der Unterricht beginnt für Ali Shafik am 13.06., also genau einen Tag nach der Untersuchung im Gesundheitsamt.“ „Ist da noch Ramadan?“, fragt Faruq, noch bevor er übersetzt. Paul Bromberg: „Oh, das weiß ich nicht.“ „Das ist im Ramadan“, sage ich zu Faruq. Er nickt, sagt etwas auf Arabisch zum Vater, der nickt und etwas Kurzes sagt, eine Sprachmittlung folgt nicht. Paul Bromberg blickt Vater und Sohn an: „Am dreizehnten sechsten ist the first day of school.“ (170519_OSS_TNB)

Die Aufnahmegespräche finden Mitte Mai 2017 statt, obwohl die Plätze im Vorkurs seit Mitte April 2017 für neue Vorkursschüler:innen frei sind. Ein Schulbesuch ohne eine Untersuchung beim Gesundheitsamt ist nicht möglich, jedoch sind die stadtteilbezogenen Gesundheitsämter mit der Menge an durchzuführenden Schuleingangsuntersuchungen zeitlich überfordert (siehe Kapitel 6.2.4; siehe auch Gesundheitsamt Bremen, o.J.). Die Termine für die neuen Vorkursschüler:innen an der OSS finden schließlich Mitte Juni statt, sodass der erste Schultag zwei Monate nach der Zuweisung in den Vorkurs durch die SKB und eine Woche vor Beginn der Sommerferien liegt. Für die Terminierung ist Paul Bromberg nicht verantwortlich, jedoch zeigt er durch die Entschuldigung ein Verantwortungsgefühl als Akteur innerhalb einer Konstellation von Bremer Beschulungspraktiken, die neu Migrierte betreffen.

Das Übergangwohnheim hat den Vater von Ali Shafik über den Termin informiert und Unterlagen für den Termin zusammengestellt. So scheint es in der Unterkunft Routine zu sein, denn eine ähnliche Zusammenstellung hat der Vater auch für das Aufnahmegespräch an der OSS erhalten. Diese Terminunterlagen kann der Vater vorlegen, weil er eine Mappe mit Dokumenten mitgebracht hat. Im Aufnahmegespräch werden keine Dokumente erfragt, allerdings zeigt der Vater, dass er das Aufnahmegespräch als einen Termin wahrnimmt, in dem Dokumente von Relevanz sein könnten. Die Größe der Mappe und die Menge der darin befindlichen Papiere weist darauf hin, dass der Vater wohl sämtliche, aus seiner Sicht relevanten Dokumente mitgebracht hat. Diese Praxis zeigt, dass der Vater routiniert im Umgang mit staatlichen Stellen in Deutschland ist und die OSS auch als eine staatliche Stelle wahrnimmt, in der Einsicht in Dokumente gefordert werden kann. Das (unaufgeforderte) Vorlegen der Unterlagen zur Schuleingangsuntersuchung ist Ausdruck einer Inkorporierung von Wissen um den Umgang mit staatlichen Stellen.

In der Übersetzungspraxis zeigt sich, dass Faruq nicht als zurückhaltender Sprachmittler, sondern wie eine weitere, an dem Aufnahmegespräch beteiligte Person agiert. In der ‚mitdenkenden‘ Weise des Sprachmittels zeigt er sich als kompetent und als an schulischen Praktiken beteiligter und informierter Akteur.

So bringt er eigenmächtig weitere Themen ein, die aus seiner Perspektive eine Relevanz für das Gespräch haben (Ramadan) oder deren Begründung er verstehen will (Verschiebung Termin Gesundheitsamt). Sein Involviertsein kann zum einem aus der Identifikation mit der Situation begründet sein, denn Faruq wurde selbst als Vorkursschüler an der OSS beschult, und er kennt das Aufnahmegespräch aus dieser Perspektive. Zum anderen bringt Arabisch als gemeinsame Sprache der Verständigung emotionale Nähe, und es entsteht die Möglichkeit, Anerkennung für die Sprachmittlung durch die Familie und den Schulleiter zu erhalten.

Paul Bromberg spricht den Vater stets direkt an, zunächst auf Deutsch mit Verdolmetschung durch Faruq. Nachdem der Vater einmal direkt auf Deutsch antwortet, wechselt der Schulleiter mitten im Satz auf Englisch. Die Bedeutung des ersten Schultags wird durch den Wechsel der Sprachen besonders unterstrichen. Dabei wird der erste Schultag dadurch als universell bedeutsam betont, indem in einer als universell imaginierten Sprache Englisch gesprochen wird.

9.2.3 *Ali Shafik soll sich vorstellen*

Nach der Entschuldigung über den verzögerten Start im Vorkurs richtet sich Paul Bromberg mit dieser Frage an den Schüler:

„Kann Ali Shafik sich ein bisschen vorstellen, woher kommt er, wie alt ist er?“ Vor Paul Bromberg liegt ein Stapel Blätter Papier, den er vor Beginn des Gesprächs bereitgelegt hat. Oben vom Stapel greift Bromberg den Aufnahmebogen, in der rechten Hand hält einen Stift bereit, um etwas aufzuschreiben. Der Vater übersetzt die Frage seinem Sohn, er hat die Frage von Paul wohl auch ohne Faruqs Übersetzung verstanden. Ali Shafik aber sagt nichts. Paul Bromberg bleibt geduldig und fragt: „Wann hast du Geburtstag?“ „12 Jahre“, ist die Antwort des Vaters auf Deutsch. „Und das Geburtsdatum?“ Faruq übersetzt, der Vater antwortet auf Arabisch. „2005“, übersetzt Faruq zurück ins Deutsche. Paul Bromberg: „Und woher kommt er aus Syrien, aus [Name Stadt A]?“ Vater: „[Stadt B].“ Faruq reagiert darauf freudig, er kennt die Stadt wohl. Faruq und der Vater sprechen kurz einige Sätze auf Arabisch, Paul macht zustimmende Bemerkungen. Paul Bromberg: „Welche Sprache spricht er? Kurdisch, Arabisch?“ Vater: „Arabisch.“ Paul Bromberg macht wieder eine Notiz. (170519_OSS_TNB)

Der Schulleiter folgt der Struktur des Aufnahmebogens, nutzt diesen als Erinnerungsstütze und liest den in wörtlicher Rede formulierten Satz „Bitte stelle dich kurz vor“, nicht genauso ab, sondern verbindet die Frage durch die direkt folgenden Punkte auf dem Bogen (Alter, Geburts-/Herkunftsort und schließlich Sprachkenntnisse). Da die erfragten Informationen dem Schulleiter durch die Schulakte der SKB vorliegen müssten (siehe Kapitel 6.2.4), geht es hier wohl nicht darum, die Informationen zu erhalten, sondern entweder zu prüfen, ob die

Informationen aus der Schulakte korrekt sind, oder Bromberg will eine Möglichkeit schaffen, Ali Shafik direkt in das Gespräch einzubeziehen. Durch die auffordernde Ansprache auf dem Aufnahmebogen („Bitte stelle dich kurz vor!“) und den auffordernden Sprechakt im Aufnahmegespräch selbst („Kann Ali Shafik sich ein bisschen vorstellen?“) – hier wohl in der 3. Person, weil Herr Bromberg die Frage verdolmetscht an Ali Shafik weitergeben lassen muss – verdeutlicht sich diese Intention. Jedoch misslingt diese Zielorientierung, sodass Ali Shafik auch auf Nachfragen des Schulleiters („Wann hast du Geburtstag?“) nicht antwortet, sondern sein Vater spricht, der in der Lage ist, ohne Faruqs Übersetzungen einige Fragen direkt auf Deutsch zu beantworten. Es ist anzunehmen, dass Brombergs Fragen für einen 12-jährigen Schüler vor einer Autoritätsperson nicht leicht zu beantworten sind. Paul Bromberg passt seine Gesprächsführung an und spricht bei den nächsten Fragen nur noch den Vater an („Woher kommt er?“ „Welche Sprache spricht er?“). Auffällig ist, dass Paul Bromberg sowohl bei der Frage nach dem Herkunftsort als auch bei der nach den Sprachkenntnissen Antwortmöglichkeiten vorgibt. Hier scheint er wohl zum einen auf Erfahrungswissen anderer Aufnahmegespräche zurückzugreifen und zum anderen darüber Kenntnis zu haben, dass der dolmetschende Faruq mehrere Sprachen spricht und Bromberg somit nicht sicher weiß, ob Faruq Kurdisch oder Arabisch dolmetscht.

9.3 Schulerfahrungen (Nizar und Ziad)

Die Geschwister Nizar, 14 Jahre, und Ziad, 11 Jahre, kommen zum Aufnahmegespräch Mitte Mai 2017 mit ihrem Vater und einem Dolmetscher zu dem Gespräch. Außerdem sind der Schulleiter Paul Bromberg, die Vorkurslehrerin Christina Huber und ich anwesend. Paul Bromberg spricht zuerst mit Nizar, dann mit Ziad. Er stellt beiden die gleichen Fragen.

9.3.1 *Schulbesuchsjahre und Schulunterbrechung*

Paul Bromberg: „Wie lange ist Nizar in die Schule gegangen?“ Der Dolmetscher übersetzt und es entsteht ein kurzes Gespräch zwischen dem Vater und Nizar. Der Dolmetscher sagt schließlich, dass Nizar fünf Jahre zur Schule gegangen sei. Paul Bromberg: „Und bevor er in Deutschland war?“ Der Dolmetscher übersetzt, wieder folgt ein kurzer Austausch zwischen Nizar und dem Vater. Dann sagt der Dolmetscher: „9 Monate waren sie in Griechenland, aber dort waren sie nicht in der Schule.“ Paul Bromberg fragt weiter: „Und davor in Syrien?“ Der Dolmetscher übersetzt, der Vater antwortet, dann folgt die Übersetzung: „In [Name Stadt] ist er nicht zur Schule gegangen, weil sie Kurden sind.“ Paul Bromberg: „Und wann war er das letzte Mal in der Schule?“ Wieder eine Übersetzung durch den

Dolmetscher, der Vater antwortet. „Drei bis vier Jahre her“, sagt der Dolmetscher. Paul Bromberg notiert sich etwas. (170519_OSS_TNB)

Während Nizar noch an der Antwort auf die Frage nach seiner Schulbesuchszeit beteiligt ist, teilt die genaueren Details zur Schulzeit und Unterbrechung der Schulzeit der Vater durch den Dolmetscher mit. Nizar hat als 14-Jähriger weniger Schulbesuchsjahre als ein Jugendlicher in diesem Alter in Deutschland. Zum einen ging Nizar, so äußert der Vater, als Teil der kurdischen Minderheit in Syrien nicht zur Schule – genaue Gründe dazu werden nicht spezifiziert –, zum anderen war Nizar während der Flucht aus Syrien mehrere Monate nicht in ein Bildungsprogramm integriert. Die Unterbrechung der Schulzeit Nizars (und auch der seines Bruders Ziad, wie sich im weiteren Verlauf des Aufnahmegesprächs zeigt) beträgt insgesamt mehrere Jahre, was Paul Bromberg dazu veranlasst, eine Notiz auf dem Aufnahmebogen zu machen.

Die Fragen nach den Schulbesuchsjahren und der Unterbrechung der Schulzeit sind nicht auf dem Bogen „Aufnahmegespräch Vorkurs“ vermerkt. Paul Bromberg zeigt durch sein mehrfaches, konkretes Nachfragen und durch die Notiz, dass er danach nicht spontan oder zum ersten Mal fragt, sondern dass diese Fragen zu seinem Fragenkanon im Aufnahmegespräch gehören. Im Interview über die Aufnahmegespräche gibt Paul Bromberg an, dass er diese Frage später in sein Fragenrepertoire aufgenommen hat:

Paul Bromberg: „[...] Wie lang war man in der Heimat noch in der Schule? Also haben wir in den ersten Gesprächen auch Fehler gemacht, dass wir das nämlich gar nicht richtig rausgekriegt haben. Wir haben nur danach gefragt: ‚Welche Klasse hast du besucht?‘, so. Aber dann stellt sich bei manchen raus, ja, das war zwar die 6. Klasse, es lag aber daran, dass sie in über zwei Jahre aufgrund des Weges und immer wieder Unzulänglichkeiten dann, ja gar nicht ’ne Schule dann besucht haben, weil sie eben auch im Flüchtlingslager waren, weil sie dann von dem einen Land zum anderen Land gezogen sind und dann hat man im Prinzip gar nicht gewusst, weil da noch nicht gezielt nach gefragt haben, dass jemand zum Beispiel jetzt zwei Jahre lang gar nicht ’ne Schule besucht hat.“ (180123_OSS_INT_PB)

Durch sein Eingeständnis, dass er „in den ersten Gesprächen auch Fehler gemacht“ habe, zeigt sich, dass der Schulleiter erst in der Durchführung der Aufnahmegespräche bemerkt hat, welchen fluchtmigrationsbezogenen Informationen für die Beschulung an der OSS eine Relevanz zukommt. Bromberg kann nicht auf längere Erfahrung in der Beschulung neu Migrierter in Vorkursen zurückgreifen, um zu wissen, welche Informationen relevant sind, da es erst seit dem Schuljahr 2014/15 einen Vorkurs an der OSS gibt (siehe Kapitel 8). Auch sind die Informationen zu Schulbesuchsjahren nicht aus der Schulakte der SKB zu entnehmen, so wie es bei anderen Fragen (Name, Alter) der Fall ist (siehe Kapitel 9.2). Die Erfahrung der Aufnahme der neuen Vorkursschüler:innen in den Aufnahmegesprächen hat dem Schulleiter gezeigt, dass es notwendig ist, nicht nur nach der letztbesuchten Jahrgangsstufe, sondern auch nach einer Unterbrechung der Schulzeit zu fragen. Im Interview betont Paul Bromberg, dass

es von Relevanz sei zu wissen, wenn „jemand zum Beispiel jetzt zwei Jahre lang gar nicht 'ne Schule besucht hat“. Welches Problem sich konkret aus der Unterbrechung des Schulbesuchs ergibt, elaboriert er nicht. Es scheint offensichtlich zu sein, dass diese Unterbrechung der Schulkarriere problematisch ist. Bromberg verknüpft die Unterbrechung der Schule mit einer langen Zeit der Flucht, die für einige durch mehrere Länder führte, in deren „Flüchtlingslager[n]“ keine Bildungsangebote gemacht werden, was im Fall von Nizar auch zutrifft.

9.3.2 *Kann Ziad seinen Namen schreiben?*

Herr Bromberg wendet sich dem jüngeren Bruder, Ziad, zu.

„Kannst du hier deinen Namen schreiben?“ Paul Bromberg spricht langsam und direkt zu dem neuen Schüler, schiebt ihm den Aufnahmebogen über den Tisch zu und reicht ihm seinen Kugelschreiber. Der Finger des Schulleiters zeigt auf die leere Zeile oben auf dem Blatt, in die Ziad den Namen schreiben soll. Ziad, der zuvor auch schon bei seinem älteren Bruder gesehen hat, wie der seinen Namen auf den Aufnahmebogen einträgt, scheint direkt zu wissen, was er tun soll. Er umgreift den Stift mit angespannter Hand und führt den Stift sehr langsam über das Papier. Er wirkt ungeübt darin zu schreiben. Buchstabe um Buchstabe erscheinen in Druckschrift auf dem Papier. Paul Brombergs Blick verfolgt sehr genau, wie Ziad den Stift über das Papier bewegt. Paul Bromberg spricht den Dolmetscher an, während Ziad noch schreibt: „Wo hat er die lateinischen Buchstaben gelernt?“ Der Dolmetscher antwortet direkt, ohne dass er die Frage übersetzt: „Hier in Deutschland, vermute ich.“ Paul Bromberg ist überrascht: „Ist er denn hier in Deutschland schon in die Schule gegangen?“ Dolmetscher: „Im Übergangwohnheim haben sie Unterricht gehabt.“ Ziad gibt Paul Bromberg den Aufnahmebogen und den Stift zurück, dieser bedankt sich lächelnd bei dem Schüler. Dann trägt Bromberg selbst etwas auf dem Bogen ein. (170519_OSS_TNB)

Ziad wird durch die direkte Ansprache vom Schulleiter als relevante Person im Aufnahmegespräch involviert und durch Brombergs Aufforderung, den Namen auf den Bogen zu schreiben, zu einer Aktivität aufgefordert. Paul Bromberg gibt Ziad eine Orientierung auf dem Dokument, indem er mit dem Finger auf die Zeile, in die Ziad seinen Namen schreiben soll, zeigt. Es handelt sich gleichzeitig um eine zuvorkommende Geste und eine konkrete Aufforderung, an dieser bestimmten Stelle zu schreiben. Die Struktur des Dokuments ist, so zeigt sich, nur für den Schulleiter als Verfasser des Bogens verständlich. Ziad beginnt das Schreiben seines Namens. Das Schreiben unter Beobachtung des Schulleiters kann in ihm das Gefühl einer Prüfungssituation hervorrufen. Der Aufnahmebogen bleibt in dieser Zeit in der Kontrolle des Schulleiters: Paul Bromberg reicht den Bogen an Ziad über den Tisch, beobachtet genau, wie Ziad mit dem Bogen umgeht, und erhält das Blatt zurück, nachdem Ziad seinen Namen geschrieben hat.

Die Aufnahme der Schüler:innen wird an der OSS durch ein von der Schule einberufenes Aufnahmegespräch gerahmt, das so nicht durch behördliche Vorgaben bestimmt ist. Die Aufnahme in den Vorkurs erhält jedoch durch den selbsterstellten Aufnahmebogen, die Aufforderung zum Ausfüllen und das Ausfüllen selbst sowie durch die enge Gebundenheit des Dokuments an den Schulleiter den Charakter eines Verwaltungsakts. Ziads Eintragen des Namens gleicht dabei der Aktivität des Unterschreibens. Die formale Aufnahme in die Schule als Schüler im Vorkurs wird jedoch de jure über die Zuweisung an die Schule durch die senatorische Bildungsbehörde vorgenommen.

Das Verb „können“ kann sowohl als Frage nach der Fähigkeit verstanden werden (Bist du dazu in der Lage, deinen Namen zu schreiben?) als auch als höfliche Bitte, den Namen auf das Papier zu schreiben (Würdest du das bitte tun?). „Können“ kommt, wie zu zeigen sein wird, in dieser doppelten Möglichkeitsstruktur zum Ausdruck. Die Form und Struktur des Vordrucks geben vor, dass lateinische Buchstaben gefordert werden: Alles ist in lateinischen Buchstaben und auf Deutsch gedruckt. So schreibt auch Zaid seinen Namen in lateinischen Buchstaben. Die angespannte Art, in der er schreibt, und der beobachtende Blick des Schulleiters lassen den Eindruck entstehen, dass die aufgeforderte Schreibpraxis von Ziad als Prüfungssituation empfunden wird.

Paul Bromberg expliziert nicht, warum Ziad seinen Namen auf das Papier schreiben soll. Der Name ist dem Schulleiter aus den Unterlagen der Bildungsbehörde und aus dem vorangegangenen Gespräch bekannt. Insbesondere Paul Brombergs genaue Beobachtung des Schreibvorgangs deutet darauf hin, dass der Schulleiter hier tatsächlich eine Prüfung vornimmt. Ziad kommt der Aufforderung, seinen Namen zu schreiben, nach und erkennt dadurch den Schulleiter als Autoritätsperson an. Aus der Perspektive Ziads kann die Aufgabe als erledigt bzw. bestanden bewertet werden, als der Schulleiter den Bogen wieder an sich nimmt. Der ‚Namens-Test‘ wird von Paul Bromberg noch während der Schreibaktivität des Schülers ausgewertet: Er bemerkt, so wie auch ich als Forscherin, dass Ziad auffällig langsam und ungeübt schreibt. Paul Bromberg vermutet, dass dies damit zusammenhängt, dass Ziad bisher nicht im lateinischen Zeichensystem, sondern auf Arabisch geschrieben hat und dass auch Ziad, ebenso wie sein Bruder Nizar, die Schule lange Zeit unterbrechen musste. Auf dem Aufnahmebogen ist ein Punkt zu „Schreiben/Lesen/Schriftbild“ aufgeführt, der jedoch nie von Paul Bromberg direkt angesprochen wird. Es scheint, dass dieser Punkt sich indirekt aus dem ‚Namenstest‘ ergeben kann und Paul Bromberg sich entsprechend an dieser Stelle Notizen macht. Paul Bromberg spricht den Dolmetscher an, um mehr über Ziads Schreibkenntnisse zu erfahren. Der Dolmetscher antwortet direkt, ohne dem Schüler oder seinem Vater die Frage zu übersetzen. Dadurch zeigt sich der Dolmetscher als kompetent, der solche Fragen aufgrund seines Kontextwissens beantworten und damit den Gesprächsfluss beschleunigen kann.

Der Prüfungscharakter der beobachteten Praxis weckt meine Aufmerksamkeit, sodass ich Paul Bromberg in einem Interview frage:

Lydia Heidrich: „Du lässt ja die Kinder ihren Namen schreiben, in jedem Gespräch. Und wie ist so deine Erfahrung mit dieser Aufgabe?“

Paul Bromberg: „Genau. Das ist so der erste Eindruck, um nicht ihnen irgendwie jetzt irgendwie gleich so eine Art Test zu machen, sondern so'n bisschen spielerisch beim Namensschreiben schon zu sehen, können sie die arabischen Buchstaben? Wie ist überhaupt das Schriftbild? Buchstabieren, kriegt man so'n bisschen raus und teilweise wissen sie eigentlich ihren Namen? Wissen sie, was, was Nachname ist und Vorname? Also so, so Intelligenzgeschichten kriegt man dann, aber da haben wir einen, ist glaube ich, Fall gehabt, wo wir dann gemerkt haben, °oh der weiß noch nicht mal sein Geburtsdatum oder so°.“
(180123_OSS_INT_PB)

Paul Bromberg macht sich durch die „Aufgabe“, so bezeichne ich es, die Schüler:innen ihren Namen schreiben zu lassen, einen „erste[n] Eindruck“. Dabei soll vermieden werden, so der Schulleiter, dass die:der neue Vorkursschüler:in das Gefühl hat, in einer Testsituation zu sein. Paul Bromberg versucht den Begriff „Test“ abzuschwächen, in dem er zum einem darum ringt, das Wort überhaupt zu benutzen, und zum anderen der Aufgabe ‚Namenschreiben‘ einen „spielerisch[en]“ Charakter zuweist. Ein Test wäre, so kann vermutet werden, mit bestimmten Anforderungen an die Gestaltung und Auswertung verbunden, z. B. Überprüfen von bestimmten Kompetenzen und Fähigkeiten, Standardisierungen und Bewertungsparameter. Die Kategorisierung „spielerisch“ wird aus der Perspektive der Schulleitung getroffen; aus Sicht der:s Schülers:in kann die Situation auch anders wahrgenommen werden, wie bei Ziad zu vermuten ist. Es zeigt sich vielmehr, dass Paul Bromberg gegenüber den Schüler:innen den Eindruck erwecken will, dass es sich um so etwas wie ein Spiel, etwas Beiläufiges, nicht Entscheidendes handelt, um so seine eigentliche Intention zu verdecken. Herr Bromberg will durch diese vordergründig ‚spielerische‘ Aufgabe eruieren, ob und in welchem Schriftsystem⁶² die neuen Vorkursschüler:innen alphabetisiert sind, ob ihre Motorik angemessen ausgeprägt ist („Schriftbild“) und ob sie, verbunden mit Hinweis auf ein Zeichen ‚mangelnder‘ Intelligenz, überhaupt ihren Namen kennen. Letzteres verdeutlicht den hohen Bedeutungsgrad des De-facto-Tests: Es ist kaum anzunehmen, dass eine Person den eigenen Namen nicht kennt, obgleich es möglich sein kann, dass sich der offizielle Name und der Rufname unterscheiden, sodass einem Kind womöglich nicht klar ist, dass zum Beispiel im Pass (noch weitere.) andere Namen eingetragen sind. Dies wäre jedoch, so ist zu vermuten, im schulischen Alltag durch Nachfragen einfach zu klären. In den Erläuterungen des Schulleiters kommt die Normalitätsvorstellung zum Tragen, dass Daten wie Vorname, Nachname und das Geburtsdatum auch Kindern und Jugendlichen bekannt sind.

62 Ich gehe davon aus, dass Herr Bromberg sich verspricht und mit „arabischen“ eigentlich ‚lateinische‘ Buchstaben meint.

Das Kennen des eigenen Geburtsdatums und Namens steht in einem engen Zusammenhang mit behördlichen Praktiken des Registrierens von Geburten und dem Ausstellen entsprechender Identitätsdokumente, durch die eine Geburt und Identität belegt werden kann. Mit solchen, nicht in allen Staaten ausgebauten und aufgrund von Krieg ausgesetzten, bürokratischen Prozessen sind Minderjährige nicht vertraut, dies ist eher Aufgabe von ihren Erziehungsberechtigten. Vornehmlich will der Schulleiter „Intelligenzgeschichten“ herausfinden; hier artikuliert sich ein Konzept von Intelligenz, dass der Schulleiter auf das Wissen um Namen und Geburtsdatum zurückführt. Die Frage nach „Intelligenzgeschichten“ kann als pathologisierend verstanden werden, da die Intelligenz als (eher) unveränderliches Merkmal die Schüler:innen so positioniert, dass sonderpädagogische Überprüfungen notwendig werden könnten. Der Defacto-Test im Aufnahmegespräch hat somit den Charakter einer ersten Stufe zu einer Diagnostik: Paul Bromberg gibt vor, durch den ‚Test‘ (erste) Rückschlüsse auf die Intelligenz der Schüler:innen ziehen zu können, gleichzeitig zeigt sich in der beobachteten Praxis selbst wie auch in dem Interview, dass keine Rückbezüge auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu Intelligenz gemacht werden sowie (zu diesem Zeitpunkt) keine standardisierten Testverfahren umgesetzt werden.

Ziad bleibt verborgen, dass bei der Einschulung seine Fähigkeit, lateinische Buchstaben zu schreiben und das Konzept von Vor- und Nachnamen zu verstehen, sowie weitere Annahmen über seine Intelligenz überprüft werden. Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich aus dieser Beobachtung im Aufnahmegespräch und der Notiz im Aufnahmebogen ergeben. Da die Schüler:innen durch die SKB der OSS zugeordnet sind, wird es sich dabei wahrscheinlich vorrangig um eine schulinterne Lösung handeln. Eine mögliche Konsequenz besteht darin, dass durch das Dokumentieren auf dem Bogen schon eine Leistungsprognose vorgenommen wird. Für den Schulleiter wird in einer Art Bestandsaufnahme dokumentiert, welche ‚Art Schüler:innen‘ im Vorkurs beschult werden.

Die Information, dass Ziad wohl erst kürzlich im Übergangwohnheim lateinische Buchstaben gelernt hat, wird im kurzen Nachgespräch mit Christina Huber von Paul Bromberg aufgegriffen:

„Die Familie mit den Kindern Nizar und Ziad macht mir Sorgen. Ich weiß nicht, ob die vielleicht nur die arabische Schrift können. Wir sollten denen für die Ferien auf jeden Fall Aufgaben geben, was Spielerisches, Buchstaben schreiben oder so etwas, wobei sie keine Hilfe von zu Hause brauchen.“ Christina Huber stimmt dem Vorschlag zu. (170519_OSS_TNB)

Paul Brombergs Sorge, dass die neuen Schüler:innen nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sein könnten, veranlasst ihn dazu, Nizar und Ziad Aufgaben für die Sommerferien mitgeben zu wollen. Allerdings ist kaum zu erwarten, dass die neuen Vorkursschüler:innen ohne Hilfe – denn diese könne nach Einschätzung des Schulleiters im familiären Umfeld nicht erwartet werden – die lateinischen Buchstaben lernen können. Dafür sind, so aus didaktischer Perspektive zu

vermuten, Phasen der Instruktion, des Übens und des Feedbacks notwendig. Es stellt zudem keine übliche Praktik an der OSS dar, Aufgaben über die Sommerferien mitzugeben. Daher lässt sich schlussfolgern, dass Kompetenzen durch Selbstlernaufgaben gefördert werden sollen, die für den leichteren Schuleinstieg nach den Sommerferien – der aufgrund der verzögerten Einschulung vor den Sommerferien zustande kommt – unerlässlich sind. Die Sonderaufgaben für die Sommerferien scheinen dem Problem geschuldet zu sein, dass die neuen Schüler:innen wenige Tage vor den Sommerferien eingeschult werden und ihre Zeit im Vorkurs nach wenigen Tage Unterricht durch eine 6-wöchigen Pause unterbrochen wird. Hier bündeln sich also Bremen-weite Praktiken der Organisation des Schuljahres mit Verwaltungspraktiken des Gesundheitsamts und schließlich schulischen Praktiken an der OSS. Gleichzeitig wird durch die Ferienaufgaben versucht, das Vermitteln von grundlegenden Fähigkeiten zumindest zum Teil aus dem Vorkurs auszulagern, um so Defizite in der schulbehördlichen Zuweisungspraktik zu kompensieren. Es scheint, als sei es Aufgabe der neuen Vorkurschüler:innen, solche Kompetenzen, die für den Besuch des Vorkurses notwendig sind, unter den Bedingungen der institutionellen Überlastung selbstständig zu erreichen, um so an dem vorgesehenen Bildungsprogramm im Vorkurs teilzunehmen. Der Vorkurs an der OSS hat die Vermittlung grundlegender Deutschkenntnisse zum Ziel (siehe Kapitel 6.2.5), dazu zählt nicht die Alphabetisierung (in lateinischen Buchstaben). Es überrascht, dass (vermutlich) nicht alphabetisierte Schüler von der SKB einem ‚normalen‘ Vorkurs und keinem Alphabetisierungskurs zugewiesen wurden. Dies kann damit zusammenhängen, dass es keinen Platz in einem Alphabetisierungskurs gab oder aber, dass bei der SKB wegen fehlender (diagnostischer) Testungen (siehe Kapitel 6.2.4) nicht erkannt wurde, dass Ziad (und in Brombergs Aussage möglicherweise auch Nizar) nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Eventuell adressieren Alphabetisierungskurse jedoch auch vorrangig solche Kinder und Jugendlichen im Schulalter ohne jegliche Schulerfahrung.

9.4 Schulfachbezogenes Wissen und Gesprächsabschluss (Emin und Zerrin)

Emin, 13 Jahre alt, und seine wenige Jahre ältere Schwester Zerrin nehmen zusammen mit ihrem Vater, ihrem älteren Bruder Mohammed, der schon vor einigen Monaten alleine nach Bremen gekommen ist, und ihrem Onkel, der seit längerem in Bremen lebt und Deutsch spricht, an dem Aufnahmegespräch teil. Von der OSS nehmen die Vorkurslehrerin Christina Huber und der Schulleiter Paul Bromberg sowie ich als Forscherin teil.

9.4.1 *Spricht Emin Englisch?*

Alle sitzen um den runden Besprechungstisch im Büro des Schulleiters. Nach einer kurzen Begrüßung stellen sich Christina Huber und ich vor. Es folgt die Entschuldigung zum verzögerten Schulstart, bevor sich Paul Bromberg zunächst Emin widmet und ihn bittet, seinen Namen auf den Aufnahmebogen zu schreiben und sich vorzustellen. Dann fragt Bromberg:

„Welche Sprachen spricht er?“ Der Onkel antwortet direkt auf Deutsch: „Kurdisch und ein bisschen Arabisch. Emin ist in neunte Klasse gegangen. Er hat auch Englisch gelernt.“ Paul reagiert erstaunt, indem er wiederholt: „9. Klasse?“ Paul Bromberg blickt erneut auf das noch auszufüllende Blatt, dann zu Emin: „Emin, ist das richtig ausgesprochen, Emin?“ Ein zustimmendes „Ja“ von mehreren Stimmen. „How old are you?“, fragt Paul Bromberg plötzlich auf Englisch. „Thirteen“, sagt Emin so leise, dass ich fast raten muss, um zu verstehen, was er gesagt hat. Paul fragt weiter auf Englisch: „For how long didn't you go to school?“ Emin antwortet nicht, scheint es nicht zu verstehen. „How many years?“ fragt Paul ruhig abwartend, wohl um seine Frage zu vereinfachen. Christina Huber: „One year, two years?“ Emin antwortet immer noch nicht. Paul Bromberg notiert sich etwas, sagt dabei zu sich selbst etwas wie „Du verstehst mich nicht.“ Der Ton bleibt aber freundlich und nicht vorwurfsvoll. Ob die Frage nach den Schulbesuchsjahren schließlich noch beantwortet wird, entgeht meiner Aufmerksamkeit. (170519_OSS_TNB)

Paul Bromberg spricht bei der Frage nach Emins Sprachkenntnissen mit diesem unvermittelt auf Englisch. Emins leise, kaum zu hörende Antwort bei der ersten Frage und sein Schweigen bei der zweiten Frage zu den Schulbesuchsjahren geben der Situation etwas Bedrückendes: Im schulischen Kontext kann es ein Zeichen von Misserfolg sein, wenn ein Schüler die von der Lehrkraft gestellte Frage nicht beantworten kann. Das bedrückende Gefühl verstärkt sich durch die ‚doings and sayings‘ des Schulleiters – er macht sich Notizen auf dem Aufnahmebogen nach Emins (ausbleibenden) Antworten. Zudem kommentiert Bromberg zu sich selbst und lediglich auf Deutsch, einer Sprache, die Emin nicht kann, „du verstehst mich nicht“. Der freundliche Ton kann dabei von einem Jugendlichen in einer fremden Situation wie diesem Aufnahmegespräch und auf einer fremden Sprache leicht nicht als solcher wahrgenommen werden. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass es sich hier um die Überprüfung von Emins Englischkenntnissen handelt, die Emin nur zum Teil besteht.

Der Eindruck einer versteckten Prüfung wird auch dadurch deutlich, dass Emins Alter dem Schulleiter durch die Schulakte bekannt sein muss. Paul Bromberg fragt also – so wie bei dem ‚Namenstest‘ – etwas, das er schon weiß. Inhaltlich versucht Paul Bromberg wohl auch zu ermitteln, ob die Angaben über Emin plausibel sind: Emin ist 13 Jahre alt, soll 9 Jahre zur Schule gegangen sein – dies scheint überdurchschnittlich lang für einen 13-jährigen – und sein Onkel gibt zudem an, dass er „auch Englisch gelernt“ habe. Es ist also anzunehmen, dass hier mehrere Sachverhalte zugleich geklärt werden sollen. Jedoch erhält Paul

Bromberg auf seine Fragen keine Antwort, er notiert sich – so kann aus dem Selbstgespräch geschlossen werden – dann etwas zu Emin's Englischkenntnissen.

Aus Sicht des Schülers Emin ist die Situation irritierend: Er konnte nur einen Teil der Fragen beantworten. Der Schulleiter macht sich daraufhin Notizen, jedoch erhält der Schüler selbst weder ein Feedback zu seiner Leistung, noch erhält er die Möglichkeit, zu begründen, warum sein Englisch (heute) nicht so gut – evtl. muss nur etwas ‚reaktiviert werden (z. B. wegen einer möglichen längeren Unterbrechung der Schule wegen der Flucht) – und er erhält keinen Wiederholungsversuch.

In einem Interview spreche ich Paul Bromberg auf die Aufnahmegespräche an. Zu den kurzen Gesprächseinheiten auf Englisch sagt er:

„Manchmal in Englisch auch so, ne? Dass wir da mal irgendwie kurz auf Englisch irgendwie, wenn wir sie nach den anderen Sprachen, oft haben die ja nicht Englisch in ihre Schule gehabt im Heimatland, sondern Englisch aufgrund, ja der Flucht sag' ich mal, irgendwie gelernt, und dann fragen wir auf Englisch einfach mal, was die Hobbys sind oder so oder wie sie heißen oder, und dann sieht man ja gleich, weil sie manchmal sagen: ‚Ich kann Englisch‘ und dann verstehen sie den einfachsten englischen Satz nicht, ne? Also eigentlich so ganz kurze Einschätzungen, mit was haben wir so zu rechnen?“ (180123_OSS_INT_PB)

Hier erläutert Paul Bromberg, dass er die Sprachkenntnisse der neuen Vorkursschüler:innen erfragt und „manchmal“ – in den beobachteten Aufnahmegesprächen immer – auch einen kurzen Dialog auf Englisch führe. Seine Intention legt er offen: Er möchte herausfinden, ob sie Englisch verstehen, auf die Selbsteinschätzung der Schüler:innen verlässt er sich nicht. Dabei greift er auf die Erfahrung zurück, dass einige angegeben hätten, Englisch zu können, dies aber aus seiner Perspektive nicht immer so gegeben sei, denn zum Teil „verstehen sie den einfachsten englischen Satz nicht“. Dafür kennt er auch die Begründung: Einige hätten „aufgrund, ja der Flucht sag' ich mal, irgendwie gelernt“ und nicht (systematisch) in der Schule. Er misst schulisch erlernten Englischkenntnissen eine höhere Bedeutung als anderweitig erworbenen Kenntnissen zu. Darauf weist auch hin, dass auf dem Aufnahmebogen die Kategorie „Englischkenntnisse“ mit dem Zusatz ‚Schule‘ in Klammern aufgeführt ist. Durch den kurzen ‚Test‘ „sieht man ja gleich“, so gibt Paul Bromberg an, ob die neuen Vorkursschüler:innen tatsächlich Englisch verstehen. Dabei stellt er nicht in Rechnung, dass die Situation für die neuen Vorkursschüler:innen auch stressbelastet sein könnte, sie vor diesem Hintergrund auf ihr (mögliches) Wissen nicht zugreifen können, sie ggf. nicht aktiv Englisch sprechen und, so zeigt die zweite, komplexe und voraussetzungsvolle Frage in dem kurzen Dialog, Brombergs englischsprachige Formulierung schwer verständlich und voraussetzungsreich ist. Letztlich ist Ziel des Schulleiters, zu wissen: „Mit was haben wir so zu rechnen?“ Die in Prüfungspraktiken intendierten Schlussfolgerungen stehen dabei im Widerspruch zur Aussagekraft der kurzen, nicht-standardisierten Testungen. Deutlich wird, dass die OSS („wir“) für Unterrichtspraktiken und – der sich an die Einschulung

in den Vorkurs und den Übergang in die Regelklasse anschließende – Bewertungspraktiken eine Einschätzung darüber benötigt, inwiefern sich die neuen Vorkursschüler:innen in bisherige, etablierte Praktiken einfügen.

9.4.2 *Welches ist Zerrins Lieblingsfach?*

Nachdem Bromberg die auf dem Aufnahmebogen aufgeführten Punkte aus dem ersten Teil zu Emin erfragt und eingetragen hat, wendet sich Paul Bromberg der Schwester Zerrin zu. Paul Bromberg nimmt eine leere Vorlage des Aufnahmebogens. Nach einigen ersten Fragen vom Bogen fällt das Gespräch auf die Schulerfahrungen.

Der Onkel sagt: „Sie war in achte Klasse.“ Paul Bromberg stellt fest, dass sie älter als Emin ist und fragt nach, warum sie eine Klasse unter Emin war. Onkel: „Später eingeschult worden.“ Paul Bromberg: „Wie lange geht man in [Name Staat] zur Schule?“ Der Onkel übersetzt, der Vater antwortet. Der Onkel sagt dann auf Deutsch: „18 Jahre.“ Paul Bromberg formuliert nickend: „Bis man 18 Jahre ist.“ Mohammed ergreift das Wort: „In Schule schlagen sie mit Stock.“ Während er das sagt, greift er nach einem unsichtbaren Stock und schlägt auf eine unsichtbare Hand vor ihm. „Oder Ohren ziehen“, sagt er und zieht sich selbst mit einer Hand am Ohr. Der Onkel: „Aber hier alle so nett, sie reden mit den Kindern.“ Mohammed: „Ich wollte in Deutschland nicht zur Schule gehen, aber Onkel hat gesagt, dass hier nicht schlagen.“ Paul Bromberg blickt Mohammed freundlich lächelnd an: „Nein, in Deutschland wird nicht geschlagen.“ Er macht eine ganz kurze Pause, dann dreht er seinen Kopf zurück zu Zerrin: „Was machst du gerne in deiner Freizeit, auch Sport wie Emin oder Malen, Zeichnen?“ Der Onkel spricht mit dem Mädchen. „Auch Sport“, sagt der Onkel schließlich. Paul Bromberg: „Welchen Sport?“ Der Onkel übersetzt, das Mädchen antwortet. Auf Deutsch sagt der Onkel: „So Laufen.“ Dann spricht er noch mal auf Kurdisch mit dem Mädchen. Paul Bromberg wartet mit dem Stift in der Hand über dem Papier. Der Onkel sagt schließlich: „Auch Fußball.“ Paul: „Und Zeichnen?“ Der Onkel übersetzt, das Mädchen antwortet leise. Onkel: „Ja, das auch.“ Paul Bromberg notiert sich etwas und fragt: „Und dein Lieblingsfach in der Schule?“ Der Onkel übersetzt, der Vater sagt etwas. Onkel: „Arabisch war das Beste.“ Paul Bromberg macht sich Notizen. (170519_OSS_TNB)

Der Schulleiter fragt sehr konkret nach den Freizeitinteressen von Zerrin, dabei sind seine Nachfragen suggestiv, denn er schlägt konkrete Antwortmöglichkeiten vor („Malen, Zeichnen“). Es scheint eine Bedeutung für die Aufnahme in den Vorkurs zu haben, hier eine konkrete, aber auch mit der Schule kompatible Antwort zu erhalten. Auch auf dem Bogen zum Aufnahmegespräch ist eine Zeile für „Interessen/Hobbys“ vorgesehen. Paul Bromberg wartet mit dem Stift über dem Bogen, als würde er auf die ‚richtige‘ Antwort warten, die er eintragen kann.

Paul Bromberg fragt Zerrin, wie auch Emin zuvor und alle anderen neuen Vorkursschüler:innen in den Aufnahmegesprächen, nach ihrem „Lieblingsfach“. Dafür ist auf dem Bogen keine eigene Zeile vorgesehen, sondern es scheint zu

dem Thema „Interessen/Hobbys“ zu gehören. Die Frage nach einem „Lieblingsfach“ ist von der Idee geprägt, dass Schüler:innen gerne in die Schule gehen und dort ihre Interessen verfolgen können. Diese Frage erscheint irritierend, insbesondere nachdem kurz zuvor der ältere Bruder Mohammed davon berichtet hat, dass er Gewalterfahrungen in der Schule im Herkunftsland gemacht hat und aus diesem Grund auch in Deutschland zunächst nicht in die Schule wollte. Als Person ohne Kurdisch-Kenntnisse verstehe ich nicht, wie der Onkel die Frage nach dem Lieblingsfach übersetzt. Möglicherweise führt seine Übersetzung dazu, dass Zerrins Antwort auf ihr leistungsstärkstes Fach verweist, ob sie es gerne macht, wird nicht deutlich. Damit unterstreicht sie ihre Leistungsambitionen und dass ihr Verständnis von Schule leistungsorientiert ist.

Nachdem Paul Bromberg Emin und Zerrin sowie ihre Begleitpersonen zu den ersten Punkten auf dem Aufnahmebogen befragt hat, folgt ein Teil, in dem Paul Bromberg der Familie Organisatorisches zum Vorkurs erläutert.

9.4.3 *Organisatorisches zum Gesprächsabschluss*

Im zweiten Teil des Aufnahmebogens werden mehrere Punkte aufgeführt, die der Schulleiter den neuen Vorkursschüler:innen mit deren Begleitpersonen erläutert.

Paul Bromberg: „Dann kann ich ja mal erzählen. Wenn die Schule losgeht, dann ist eine Woche später Sommerferien. Wissen die das?“ Paul Bromberg schaut den Onkel an. Dieser antwortet, ohne es zu übersetzen: „Ich habe auch zwei Kinder, ich weiß Bescheid.“ Paul Bromberg: „Es fangen sechs neue Schülerinnen und Schüler an.“ Dabei guckt er zu Christina Huber hinüber, als ob er sich vergewissern wolle, dass er das Richtige sagt. „Sie werden im Vorkurs erst Deutsch lernen. Dann Kurse wie Fußball, Zeichnen, deshalb habe ich nach den Interessen gefragt. Aber erst einmal werden sie 20 Stunden Deutschunterricht haben. Wenn sie genug verstehen, vielleicht so nach einem halben Jahr, je nach dem Stand des Deutschen, kommen sie auch in eine Klasse.“ Der Onkel nickt und spricht zum Vater auf Kurdisch. Paul Bromberg hat von seinem Papierstapel eine leere Stundenplanvorlage herausgeholt. Er dreht das Blatt so, sodass der Vater den Stundenplan gut sehen kann. Paul Bromberg beugt sich leicht über den Tisch und tippt mit seinem Kugelschreiber auf die Uhrzeiten, die in der Spalte ganz links eingetragen sind, und sagt, von wann bis wann an welchem Tag Unterricht ist. In die entsprechenden Felder bei den Wochentagen schreibt er die Abkürzung VK, „das steht für Vorkurs. Am Freitag gibt es eine Stunde Sport.“ Er notiert das in dem entsprechenden Feld. „Dann bitte Sportzeug mitnehmen, T-Shirt, kurze Hose, so etwas.“ Paul Bromberg zeigt dann auf die Lücken im Stundenplan, es handelt sich insbesondere um die Zeit nach der Mittagspause. „Wenn wir glauben, dass sie auch mehr machen können, dann bleiben sie auch länger in der Schule. Aber das machen wir Schritt für Schritt.“ Der Onkel übersetzt simultan zu den Worten des Schulleiters. (170519_OSS_TNB)

Paul Bromberg kündigt an, dass der Teil abgeschlossen ist, in dem Fragen an die Schüler:innen im Mittelpunkt stehen. Ein weiteres Ziel der Aufnahmegespräche

ist damit dargelegt, nämlich das Vorstellen des Vorkurses an der OSS. Paul Bromberg erläutert das Bildungsprogramm im Vorkurs, das dem Besuch von Fachunterricht vorangestellt ist. Im Stundenplan (Abbildung 7) ist durch das Verhältnis der ausgefüllten zu den leeren Feldern abzulesen, dass die Beschulungsdauer kürzer ist als für die Regelschüler:innen.

Abbildung 7: Stundenplan⁶³ von Emin und Zerrin im Mai 2017

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---------|--------------|----------|--------------|------------|---------|
| Std 0 | | | | | |
| Std 1+2 | VK | VK | VK | VK | VK |
| | PAUSE | | PAUSE | | |
| Std 3+4 | VK | VK | VK | VK | Sport |
| | MITTAGSPAUSE | | MITTAGSPAUSE | | |
| Std 5+6 | | | | | |
| AG | | | | | |

Das ‚Verstehen‘ der deutschen Sprache sei, so Paul Bromberg, die Voraussetzung für die Erweiterung des Bildungsprogramms über die initial offerierten 20 Unterrichtsstunden im Vorkurs hinaus. Der Zugang zum Fachunterricht wird zunächst in Fächern wie Sport oder kreativen Fächern in Aussicht gestellt, die den Neigungen der Schüler:innen entsprechen. Jedoch sind diese Fächer in der Regel keine Prüfungsfächer für die möglichen Abschlüsse an der OSS, namentlich die EinfBBR, die ErwBBR oder der MSA (siehe § 8 II PrüfV Sek. I; siehe auch Kapitel 6.1). Auch von der SKB wird der Übergang in „geeignete“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, 2013a, S. 36) bzw. häufig als ‚spracharme‘ bzw. sprachlich wenig voraussetzungsvolle Fächer favorisiert (siehe Kapitel 6.2.5). Die im Aufnahmegespräch erfragten (außerschulischen) Interessen sind somit nicht als einfache Kennenlernpraktik im

63 Der abgebildete Stundenplan wurde zu Zwecken der Anonymisierung nachgezeichnet (siehe genauer Kapitel 5.2.3.3).

Sinne eines ‚Wer bist du? Wofür interessiert du dich?‘, sondern als für die Gestaltung des weiteren Bildungsprogramms entscheidende Fragen zu verstehen. Dies macht der Schulleiter erst zum Ende des Aufnahmegesprächs transparent. Die Intention dieser späteren Erläuterung verdeutlicht Bromberg nicht; es kann lediglich vermutet werden, dass er eine ‚authentische‘ Antwort der neu Migrierten und ihrer Angehörigen versucht dadurch zu erreichen, ihnen die Konsequenzen erst später mitzuteilen. Der Übergang in die Regelklasse soll somit zunächst nicht in sogenannte Kernfächer wie Mathematik oder Englisch, sondern in kreativ-sportlichen Fächer erfolgen. Inwiefern die Informationen aus dem Aufnahmegespräch im Übergang zum Tragen kommen, muss empirisch an eben diesem Moment des Übergangs betrachtet werden (siehe Kapitel 11 und 12).

Wenn der sukzessive Übergang in der Regelklasse erfolgt, wird nur vage („vielleicht so nach einem halben Jahr“) angedeutet und zudem als abhängig von Leistungen konzipiert. Die zentrale Bedingung für die Teilnahme an der Regelklasse seien ausreichende Kenntnisse im Deutschen, sodass die Zielorientierung des Vorkurses, das Vermitteln von Deutschkenntnissen, deutlich wird. Die Deutschkenntnisse seien nach einem halben Jahr soweit fortgeschritten, so vermutet der Schulleiter, dass die Schüler:innen „genug verstehen“, um an den ersten ‚Kursen‘ der Regelklasse teilzunehmen, jedoch wird nicht weiter expliziert, wie – zum Beispiel in Form von Leistungsüberprüfungen – festgelegt wird, wann dieses Deutschniveau erreicht ist. Klar ist lediglich, dass der sukzessive Übergang in den Fachunterricht der Regelklasse dann stattfindet, „wenn wir glauben, dass sie auch mehr machen können“. Es wird indirekt in Aussicht gestellt, dass der Übergang an der OSS erfolgen wird, sie also Regel-Schüler:innen der OSS werden können und kein Schulwechsel vorgesehen ist. Ob den neu migrierten Schüler:innen und ihren Familien dies auch bekannt ist, ist unklar.

Nachdem Paul Bromberg den Stundenplan erläutert hat, folgen noch weitere Informationen.

Paul Bromberg: „Die anderen Schüler aus dem Vorkurs essen auch zum großen Teil hier.“ Christina Huber bestätigt das mit einem kurzen „Ja“. Paul Bromberg reicht der Familie einige Blätter, darunter ein Formblatt der Schulbehörde zur Schulanmeldung mit Kontaktdaten und der Einwilligung in die Verarbeitung von personenbezogenen Daten sowie die Anmeldung zum Mittagessen: „Das müssten Sie noch auszufüllen. Wenn Sie etwas nicht verstehen, können Sie im Sekretariat nachfragen. Das Essen kostet mit dem Bremenpass 9,50 Euro.“ Zerrin und der Onkel suchen gemeinsam etwas in der Tasche des Onkels. Paul Bromberg: „Suchen Sie den Bremenpass?“ Der Onkel: „Ja.“ Paul: „Den können sie am ersten Schultag mitbringen.“ Unter den Blättern befindet sich auch eine mehrsprachige Broschüre von der SKB zu Vorkursen, die mit den weiteren Formblättern unkommentiert überreicht wurde. (170519_OSS_TNB)

Paul Bromberg hat auf dem Aufnahmebogen „Anmeldebogen, Bremenpass,⁶⁴ Mittagessen und Fahrkarten“ notiert. In der Beobachtung der Praxis des Aufnahmegesprächs zeigt sich, dass diese Punkte miteinander verbunden sind und relativ schnell abgehandelt werden.

Es kann aus dem Gespräch nicht mit Sicherheit geschlossen werden, ob die neuen Vorkursschüler:innen und ihre Begleitpersonen wissen, dass der Vorkurs auf zwölf Monate angelegt ist. Dieses Detail wird den Begleitpersonen schriftlich im Rahmen einer mehrsprachigen Broschüre⁶⁵ mitgeteilt. Dadurch ist es möglich, dass die neuen Vorkursschüler:innen und deren Eltern/Erziehungsberechtigten in einer an sie adressierten Form nachlesen können, was sie im Aufnahmegespräch nicht erfahren oder aufgrund der vielen Themen und mündlichen Form nicht verstanden haben bzw. sich nicht merken konnten. Die OSS nutzt hier kein selbsterstelltes Dokument, sondern eine Broschüre der SKB.

Bromberg kennt die Funktion des Bremenpasses im schulischen Kontext für (geflüchtete) Personen, die staatliche Leistungen beziehen. Auch der Familie ist dies bekannt: Sie hat den Bremenpass beantragt. Die Zuständigkeit für die Organisation der Teilhabe am Mittagessen liegt jedoch beim Sekretariat. Zum täglichen Rhythmus in der Schule gehört auch, dass die Regelschüler:innen mittags in der Mensa essen. Die Vorkursschüler:innen werden in diese Routine einbezogen, auch wenn sie (zum Teil noch) keinen Unterricht am Nachmittag haben. Es scheint, als sollten sie den ‚normalen‘ Ablauf schon einmal ‚üben‘ (zu Übungspraktiken siehe insbesondere Kapitel 10.5.2).

Nach der Übergabe der zuvor beschriebenen Dokumente beendet Paul Bromberg das Aufnahmegespräch.

Paul Bromberg: „Gibt es denn noch Fragen?“ Der Vater spricht, der Onkel übersetzt an Bromberg: „Sie sind alle sehr nett, vielen Dank auch Deutschland, dass die Kinder in die Schule gehen können, er will alles perfekt.“ Paul Bromberg lacht kurz auf, als der Onkel das sagt. Paul Bromberg schaut zu Emin und Zerrin: „Und ihr, seid ihr aufgeregt?“ Der Onkel übersetzt, die Jugendlichen antworten kurz, der Onkel sagt „Ja“. Paul reagiert schnell mit einem Lächeln: „Braucht ihr aber nicht zu sein, hier sind alle ganz nett.“ Das Gespräch ist beendet, zum Abschied schütteln Christina Huber, Paul Bromberg und ich allen aus der Familie die Hand, bevor die Familie das Büro verlässt. Der Bogen verbleibt bei Paul Bromberg im Büro und wird später in einem Ordner abgehftet. (170519_OSS_TNB)

Die Möglichkeit, Nachfragen zu den erhaltenen Informationen zu stellen, nutzt der Vater von Emin und Zerrin, um sich zu bedanken. ‚Nette‘ Begegnungen in

64 Empfänger:innen von staatlichen Transferleistungen haben in Bremen das Recht, den sogenannten Bremenpass zu beantragen und erhalten Vergünstigungen bei Kulturveranstaltungen und für Bildung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets. Siehe <https://www.bremen.de/leben-in-bremen/bremen-pass> [12.05.2022].

65 Die mehrsprachige Broschüre informiert über die Beschulungsmaßnahmen für Migrierte. Siehe hier https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/info_149-2016_a.pdf [12.05.2022].

der Schule sind, mit Blick auf die Gewalterfahrungen in der Schule des älteren Sohnes Mohammed, mitunter etwas Besonderes und Erleichterndes für die Familie. Der Vater scheint einen Zusammenhang zwischen der Beschulung seiner Kinder und dem deutschen Staat zu erkennen und richtet seinen Dank für die Möglichkeit, dass seine Kinder zur Schule gehen können, nicht nur an den ‚netten Schulleiter‘, sondern auch an den deutschen Staat – aus Perspektive des Vaters wird der Staat durch den Schulleiter verkörpert. Hier lässt sich auf die Biographien der Familie schließen, dass die Familie als Kurd:innen den Staat möglicherweise bisher nicht als wohlwollende, sondern repressive Institution kennengelernt haben. Der Vater scheint das Bedürfnis zu haben, seinen Dank gegenüber dem deutschen Staat, der ihnen als Kurd:innen Zugang zu Bildung ermöglicht, explizit ausdrücken zu wollen, und sieht in Schulleiter Blomberg den dafür richtigen Adressaten. Gleichzeitig drückt sich in dem ‚vielen Dank auch Deutschland‘ auch eine imaginierte Dankbarkeitserwartung aus, Deutschland als Aufnahmestaat von Geflüchteten und Migrierten Dank ausdrücken zu *müssen*.⁶⁶ Die Ausdrucksweise ‚vielen Dank auch Deutschland‘ bringt den Schulleiter zum Lachen. Paul Bromberg scheint sich nicht als Vertretung ‚Deutschlands‘ angesprochen zu fühlen, sodass – denn eine andere Reaktion scheint unmöglich – das Lachen aus ihm herausbricht.

Paul Bromberg wendet sich auch an die Schüler:innen und fragt, ob sie aufgeregt seien. Er versichert, dass alle an der OSS ‚nett‘ wären. Es kann zwar vermutet werden, dass im Kontext dieses Aufnahmegesprächs die Betonung, dass es nichts zu befürchten gibt, genau die ‚Aufregung‘ erzeugt, die als Ausdruck von Empathie verscheucht werden soll. Gleichzeitig zeigt Bromberg durch die direkte Ansprache, dass die neuen Schüler:innen im Zentrum seiner Bemühungen als Schulleiter stehen und sich durch die direkte Kommunikation als nahbar und empathisch präsentieren will.

Die spätere Ablage des ausgefüllten Aufnahmebogens in einem Ordner im Schulleiterbüro verweist darauf, dass das Aufnahmegespräch nicht nur den Zweck erfüllt, den ersten persönlichen Kontakt zwischen Schüler:innen und deren Angehörigen mit der OSS herzustellen, sondern auch das Ziel hat, die Einschulung bürokratisch abzuwickeln.

66 Dankbarkeitserwartungen können zu einer Manifestierung von Migrierten als ‚Andere‘ und damit zu gesellschaftlichen Ausschlüssen beitragen (siehe Schwenken, 2018). Siehe hierzu auch die Kritik in den ‚disability studies‘, dass Dankbarkeitserwartungen Menschen mit Behinderungen in ihrer Autonomie beschränken (etwa Galvin, 2004).

9.5 Zwischenfazit

Im Aufnahmegespräch treten Vorkurschüler:innen und die OSS zum ersten Mal persönlich miteinander in Kontakt. Durch die Analyse der Aufnahmepraktiken an der OSS konnte herausgearbeitet werden, dass bereits im Aufnahmegespräch zentrale Setzungen gemacht werden, die auch im späteren Verlauf der Beschulung im Vorkurs relevant sein können. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, inwiefern Informationen über die neuen Vorkurschüler:innen hergestellt und archiviert werden (9.5.1) sowie welche Leistungserwartungen im Aufnahmegespräch konstruiert werden (9.5.2). Abschließend wird diskutiert, wie sich schon im Aufnahmegespräch der Vorkurs als zeitlich befristete Praktik zeigt (9.5.3).

9.5.1 *Zur:m Vorkurschüler:in werden: Materialisierungen und Archivierungen*

Die Aufnahme in den Vorkurs an der OSS nimmt ihren Beginn in einer bürokratischen Praktik in der SKB: Durch die Anmeldung als schulpflichtige, neu Migrierte kann eine Zuweisung zu einem Vorkurs an einer konkreten Schule vorgenommen werden. Die von der SKB angelegte Schulakte wird sodann an die OSS geschickt. Ab dem Zeitpunkt ist die:der neue Vorkurschüler:in der OSS zugewiesen. Das Aufnahmegespräch in der OSS ist nicht durch die Bildungsbehörde oder andere Stellen vorgesehen, den Status einer:s Vorkurschüler:in haben die neu Migrierten bereits durch die behördliche Zuweisung erhalten. Die OSS nutzt hier einen Gestaltungsspielraum, und es zeigt sich in den dichten Beschreibungen, dass das Aufnahmegespräch wie ein Verwaltungsakt inszeniert ist.

Die Aufnahmepraktik ist durch den Aufnahmebogen strukturiert, in dem spezifische Normalitätserwartungen der Schule an die Vorkurschüler:innen zum Ausdruck kommen. Durch die Erstellung des Aufnahmebogens wird festgelegt, welche Informationen für die Beschulung der neu migrierten Schüler:innen an der OSS eine Relevanz haben. In den Beobachtungen zeigt sich, dass der Bogen regelhaft eingesetzt wird und so ein fast standardisierter Ablauf sichergestellt werden kann. Dabei wird die Reihenfolge der Punkte nicht immer exakt eingehalten, sondern entsprechend der Gesprächsdynamik auch davon abgewichen. Der Bogen dient somit als eine Gedächtnisstütze für den Schulleiter, der das Gespräch leitet. Interessant ist, dass auch regelhaft Punkte – wie die Schulbesuchsjahre und die Unterbrechung des Schulbesuchs – erfragt werden, die nicht auf dem Bogen erfasst sind. Diese Punkte, so sagt mir der Schulleiter in einem Interview (180123_OSS_INT_PB) seien wichtig zu wissen, jedoch hätten sie das erst im Prozess der Durchführung der Aufnahmegespräche bemerkt. Der Bogen wurde daraufhin jedoch nicht geändert, vielmehr merkt sich der Schulleiter die Punkte, die er aus Erfahrung hinzugefügt hat. Durch die enge Gebundenheit

an den Schulleiter und seine genauen Erläuterungen bzw. Begründungen für die auf dem Bogen aufgeführten Punkte ist Bromberg als Verfasser bzw. Auftraggeber des Bogens auszumachen. Auch wenn es sich bei dem Aufnahmegespräch um keine offizielle Verwaltungspraktik handelt, wird durch die Erstellung und den regelhaften Einsatz des Bogens ein Verwaltungsakt simuliert, der durch die materielle Form des Bogens Bedeutung erhält. Der Bogen repräsentiert eine schulische Autorität, indem dieser die Aufnahmepraktik strukturiert und normative Setzungen durch die regelhafte Anwendung einbringt (Namen/Geburtsdatum kennen; Hobbys nachgehen; Schulenglisch können etc.). Innerhalb der Aufnahmepraktik wird der Bogen zu einer normativen Instanz, die der fragende Akteur nicht erklären muss. Durch das Notieren auf dem Bogen wird den ‚doings and sayings‘ der neu Migrierten und ihrer Angehörigen eine Relevanz zugesprochen und in ihrem Beisein dokumentiert. Dieses Prozessieren der Dokumentation erweckt den Eindruck eines Verwaltungsaktes und einer präzisen sowie professionellen, für den weiteren Schulverlauf bedeutungsvollen Arbeitsweise.

Durch den simulierten Verwaltungsakt kann eine langfristige Dokumentation in Form einer Archivierung des Bogens im Büro des Schulleiters vorgenommen werden. Während der Bogen als Arbeitsmaterial die Aufnahmepraktik strukturiert, erhält er über die Ablage beim Schulleiter eine weitere Bedeutung. Die Archivierung kann als Legitimierung für nachfolgende Praktiken dienen und erhält diese Wirkung dadurch, dass das Dokument im Beisein der neuen Schüler:innen und ihrer Angehörigen ausgefüllt wurde. Dadurch werden die neu Migrierten zu Zeug:innen des Prozessierens der Aufnahme an der OSS. Die neu Migrierten werden durch Prozesse des Dokumentierens und Archivierens zu einem ‚Fall‘ bzw. zu Vorkursschüler:innen, die registriert, archiviert und schulisch ‚bearbeitbar‘ geworden sind (siehe grundlegend zur Herstellung von Individuen als Fall und des sich daran anschließenden machtvollen Umgangs mit diesen Foucault, 1977, S. 246–250). Praktiken des Archivierens sind als machtvolle Praktiken zu verstehen, da sie über ihre symbolische Aufladung wirkungsvoll sind, auch ohne dass auf das Archiv tatsächlich in sich anschließenden Praktiken zurückgegriffen werden muss (zum Archiv als machtvoller Ort siehe grundlegend Derrida, 1997). Gleichzeitig ist eine Praktik des Dokumentierens und Archivierens deshalb machtvoll, weil der Aufnahmebogen aufgrund der materialisierten Form auch nach der Aufführungspraxis des Aufnahmegesprächs genutzt werden und so weitere Praktiken strukturieren *kann*. Hier wird noch zu zeigen sein, in welchen Praktiken dieses Artefakt eine weitere Rolle spielen kann. Zu vermuten ist aufgrund der Fragen und damit verbundenen Zielstrukturen, dass insbesondere bei der Gestaltung des Lernens im Vorkurs und des teilentegrativen Übergangs in die Regelklasse – wie vom Schulleiter in Aussicht gestellt – die festgehaltenen Informationen zu persönlichen Interessen die Wahl der ersten Fächer der Regelklasse beeinflussen können (siehe zum Übergang in die Regelklasse Kapitel 11 und 12).

Mit Blick auf die im Bogen gemachten Setzungen wie der hohen Bedeutung des schulisch erworbenen Englischs und der Art und Weise, wie dazu Eintragungen vorgenommen werden, soll im folgenden Kapitel (9.5.3) genauer betrachtet werden, wie sich Leistung(-serwartungen) im Bogen materialisieren.

9.5.2 *Leistung(-serwartungen) dokumentieren*

In der Frage des Schulleiters Bromberg „mit was haben wir so zu rechnen?“ (siehe Kapitel 9.4.1) bündelt sich eine die Aufnahmepraktik strukturierende Norm(-alitätserwartung) und Leistungserwartung. Dabei wird eine Art von Risikoeinschätzung aufgerufen, der eine Norm sowie der Wunsch nach Regulation und Bestimmtheit für schulische Praktiken (des Unterrichtens und Bewertens) zu Grunde liegt, in die die neuen Vorkursschüler:innen eingebunden werden sollen. Das Aufnahmegespräch ist durch ein – eher verstecktes –, ‚Testen‘ von Fähigkeiten bestimmt: Das ‚Testen‘ wird als solches in Aktivitäten erkennbar, wenn der Schulleiter bereits aus der Schulakte bekannte Informationen erfragt (Name) und/oder direkt nach einem ‚Test‘ Notizen anfertigt. Dabei sind die als ‚spielerisch‘ bezeichneten De-facto-Tests (siehe Kapitel 9.3.2) nicht rückgebunden an standardisierte Verfahren, wie sie zum Beispiel regelhaft in den sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren zum Einsatz kommen. Das Wissen zu solcher Art von Prüfungen steht dem Schulleiter qua Funktion als ZuP-Leitung zur Verfügung, dennoch werden Rückschlüsse auf Leistungsvermögen und ‚Intelligenz‘ aus situativen und nicht als solchen gegenüber den Schüler:innen und ihren Angehörigen deklarierten De-facto-Tests vorgenommen. Dies kann als Widerspruch zu einem Verständnis von Professionalität von Lehrkräften gelesen werden. Professionalität kann verstanden werden als ein Zusammenwirken von u. a. einverleibtem, wissenschaftlich fundiertem Wissen, Berufserfahrungen, Reflexionsvermögen, sozialen Kompetenzen sowie entsprechenden institutionalisierten Regulierungen als Grundlage pädagogischer Aktivitäten (siehe insbesondere Helsper, 2021, S. 55–56). Es zeigt sich, dass in den Aufnahmepraktiken *schnell* eine Einschätzung der Leistung und ‚Intelligenz‘ der einzuschulenden neu Migrierten vorgenommen werden soll und dabei eine Ausrichtung der ‚doings‘ an professionellem Handeln demgegenüber untergeordnet bleibt.

In den Aufnahmegesprächen verdeutlicht sich über das Fragen des Schulleiters nach den Interessen und durch das ‚Überprüfen von Fachkenntnissen‘ die schulische Leistungsordnung der Regelklassen (siehe Kapitel 4.2.1). Jedoch werden weder in den Aufnahmegesprächen an der OSS noch bei der Anmeldung bei der SKB Schulzeugnisse regelhaft erfragt (siehe auch Kapitel 6.2.4). Damit wird der spontanen Aufführung von ‚Fachwissen‘ im Aufnahmegespräch eine höhere Bedeutung zugemessen als Kompetenznachweisen in Form von Zeugnissen – die weder bei der SKB noch

an der OSS eingefordert werden – oder als der Selbsteinschätzung der neu Migrierten (siehe Kapitel 9.4.1).

Die ‚getesteten‘ Kenntnisse können gelesen werden als ein Wissen, das an einem nationalstaatlich orientierten Wissen ausgerichtet ist (vgl. Karakaşoğlu & Vogel, 2020, S. 19; siehe auch Kapitel 4.2.2). An diesem Wissen müssen sich auch die neu Migrierten bereits vor Unterrichtsbeginn im Vorkurs messen und bewähren; dabei werden vor allem ‚defizitäre Schüler:innen‘ hervorgebracht. Dies zeigt sich in der Überprüfung der lateinischen Schreibfähigkeiten. Auch wenn der ‚Test ergibt‘, dass nicht alle neu Migrierten über diese Kompetenzen verfügen, schließen sich daran keine Fördermaßnahmen an, sondern der Schulleiter stellt spontan Überlegungen an, wie die neuen Schüler:innen im Selbststudium die lateinische Schrift in ihrer Ferienzeit erlernen. Damit wird sowohl die Zuständigkeit für das Erlernen elementarer Kenntnisse außerhalb der Unterrichtszeit verortet als auch den neu Migrierten im Sinne einer ‚Bringschuld‘ (siehe genauer Kapitel 10.5.2) zugewiesen, ‚Defizite‘ selbstständig auszugleichen (siehe Kapitel 9.3.2). Bildungssprachliche Kenntnisse der neu Migrierten in Arabisch erfahren eine Abwertung als hinderliche Kompetenz, wenn die (mit einer Alphabetisierung in einem anderen Zeichensystem einhergehende) fehlende Alphabetisierung im Lateinischen problematisiert wird. Ein Hinweis auf die Möglichkeit, die Kenntnisse aus dem (leistungsstarken) Lieblingsfach Arabisch (siehe Kapitel 9.4.2) durch eine Ersatzprüfung anerkennen zu lassen, erfolgt zu diesem Zeitpunkt nicht. Dies ist möglicherweise zurückzuführen auf die Mitteilung der SKB, dass die Schulen zur Verbesserung der Bildungschancen von Migrierten zu einer Abschlussprüfung in Englisch anstelle der Anerkennung von Herkunftssprachen raten sollen; möglicherweise gelten die neuen Vorkursschüler:innen auch nicht als ‚spätzugewandert‘, sodass ihnen eine Anerkennungsprüfung nicht zur Verfügung steht (siehe Verfügung Nr. 57/2017; siehe Kapitel 6.1). Mehrsprachigkeit erhält in den Aufnahmepraktiken symbolische Anerkennung, wenn ein ehemaliger Vorkursschüler dolmetscht, ohne dass das sprachliche Repertoire⁶⁷ institutionelle Anerkennung – zum Beispiel durch den Hinweis auf die mögliche Ersatzprüfung – erfährt.

In der auf dem Bogen festgehaltenen, expliziten Frage nach dem Vorliegen von im schulischen Kontext erworbenen Englischkompetenzen verdeutlicht sich die hohe Bedeutung von Englischkenntnissen an der OSS (siehe Kapitel 9.1 und 9.4.1), die an Bremer Oberschulen (meist) als erste Fremdsprache unterrichtet wird und verpflichtendes Prüfungsfach für den Erwerb eines ersten Schulabschlusses ist (siehe § 8 V PrüfV Sek. I; zu den Bremer Schulabschlüssen EinfBBR, ErwBBR und MSA siehe Kapitel 6.1)⁶⁸. Die Bedeutung von Englisch

67 Als sprachliches Repertoire bezeichnet Busch (2013, S. 13) die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, über die eine Person verfügt. Darin enthalten sind unterschiedliche Sprachen, Dialekte und auch sprachliche Register, sodass ein sprachliches Repertoire mehr umfasst als ‚zählbare‘ und eindeutig abzugrenzende Sprachen (siehe auch Khakpour, 2023, S. 35).

68 Nach Mathematikkenntnissen wird nur in einem der beobachteten Aufnahmegespräche gefragt.

– und nicht von anderen Abschlussfächern – herauszustellen, kann auf die Erfahrungen des Schulleiters Bromberg zurückgeführt werden, dass die neu Migrierten bei der Aufnahme in die OSS angaben, Englisch zu können, die Leistungen in der unterrichtlichen Interaktion dann doch nicht beherrschten. Zu fragen und zu prüfen wäre aufgrund dieses Befundes, inwiefern die De-facto-Tests weitere Praktiken strukturieren. Im Fall einer (vermuteten) fehlenden lateinischen Alphabetisierung (siehe Kapitel 9.3.2) werden diese sofort formuliert. Die ‚Testergebnisse‘ ziehen dann spontane Praktiken nach sich, wenn neue Vorkursschüler:innen nicht alphabetisiert sind. Die für das Alter bzw. die Jahrgangsstufe möglicherweise geringen Englischkenntnisse führen jedoch nicht dazu, dass Maßnahmen zum Aufholen zum Zeitpunkt des Aufnahmegesprächs zwischen den Lehrkräften diskutiert werden. Das Erlernen der lateinischen Buchstaben ist, so wird evident, von so hoher Bedeutung für die Teilnahme am Vorkurs, dass sich sofort Maßnahmen anschließen (siehe Kapitel 10.2.3.2), während ‚fehlende‘ Englischkenntnisse ignoriert werden können – obgleich durch den Bogen vorgegeben danach gefragt wird –, weil sie, dies wäre noch zu zeigen, erst im/nach dem Übergang und nicht im Vorkurs relevant werden (siehe Kapitel 12.2).

9.5.3 Der Vorkurs als zeitlich befristete Beschulungsmaßnahme

Die Zuweisung neuer Schüler:innen in den Vorkurs an der OSS durch die SKB kann erfolgen, weil für einige Schüler:innen die regelhafte Zeit im Vorkurs von zwölf Monaten im April 2017 endet. Die neuen Vorkursschüler:innen können den Vorkurs jedoch erst zwei Monate später, im Juni 2017, und somit kurz vor Beginn der Schulferien besuchen, weil die notwendigen Untersuchungen beim Gesundheitsamt nicht eher terminiert werden konnten. Dieser Umstand führt dazu, dass die neu Migrierten zwei Monate auf eine Beschulung im Vorkurs warten (siehe zu langen Wartezeiten beim Zugang zur allgemeinbildenden Schule auch die bundesweiten, empirischen Ergebnisse von Lewek & Naber, 2017; siehe in Bezug auf Bremen Vogel & Stock, 2018, S. 16–17). Es zeigt sich, dass zum Teil in den Aufnahmeeinrichtungen Unterrichtsangebote gemacht werden (siehe Kapitel 9.3.2, siehe auch 6.2.4). Andere sind erst seit zwei Monaten in Deutschland, sodass ihre Wartezeit als relativ gering einzuschätzen ist (siehe Kapitel 9.2). Durch den Schuljahreswechsel und die sechswöchigen Sommerferien sind die neuen Vorkursschüler:innen jedoch insgesamt drei Monate ohne Vorkurs-Beschulung, obgleich die zwölf Monate Beschulungszeit de jure bereits durch die Zuweisung der freien Plätze zu April 2017 begonnen haben. Daraus folgt zum einen das Problem, dass die Vorkurszeit für diese Schüler:innen effektiv kürzer als zwölf Monate ist und nur durch einen Antrag bei der SKB verlängert werden kann – um dann letztlich eine tatsächliche Beschulungszeit von einem Jahr im Vorkurs zu erreichen. Zum anderen ist eine

„Überalterung“ von Vorkursschüler:innen möglich: So können, auch wenn Vorkursschüler:innen bei der Anmeldung bei der SKB der altersentsprechenden Jahrgangsstufe zugewiesen wurden, längere Wartezeiten und Schuljahreswechsel dazu führen, dass Vorkursschüler:innen „überaltert“ in die Regelklasse einmünden (siehe auch Kapitel 12.4.2). Dies kann deswegen problematisch sein, weil sie dann erst deutlich später einen Schulabschluss erreichen können als in Deutschland sozialisierte Regelschüler:innen. Dies betrifft insbesondere die neuen Vorkursschüler:innen, die noch nicht direkt an den Unterrichtsinhalten des Vorkurses teilnehmen können, sondern wegen fehlender Alphabetisierung in der lateinischen Schrift und längerer Unterbrechung des Schulbesuchs (siehe Kapitel 9.3) das lateinische Alphabet lernen sowie zum Teil auch schulisches Wissen zum ‚Schülerjob‘ (vgl. Breidenstein, 2006) reaktivieren müssen. Das ‚Nachholen‘ von zentralen Kompetenzen wird dabei auch wegen der verzögerten Einschulung und der beginnenden Sommerferien zum Teil aus der Schule ausgelagert und in eine heimische Selbstlernzeit verlegt (siehe Kapitel 9.3.2).

Zeit spielt damit nicht nur beim Zugang zum Vorkurs, sondern auch während der Beschulung im Vorkurs selbst eine Rolle. Im Aufnahmegespräch wird der Vorkurs als zeitlich befristetes Bildungsprogramm erkennbar: Der Zugang zum Fachunterricht und schließlich der vollständige Übergang in den Regelunterricht muss in einer zeitlich begrenzten Phase erfolgen, die allerdings im Aufnahmegespräch unvollständig erläutert wird. So erfahren die neuen Schüler:innen nicht explizit, dass der Vorkurs (in der Regel) einen Zeitraum von zwölf Monaten umfasst. Die Vorkursschüler:innen und ihre Angehörigen werden im Aufnahmegespräch als nicht umfassend mit Wissen zum Bildungsangebot Vorkurs ausgestattet und so in Unmündigkeit gehalten.

Der Vorkurs ist angelegt als eine zeitlich befristete Bewährungsphase, in der das Erlernen der deutschen Sprache im Fokus steht (siehe Kapitel 9.4.3). Deutschkenntnisse werden zudem als die zentrale Voraussetzung dargestellt, am Fachunterricht der Regelklasse teilzunehmen. Im Aufnahmegespräch wird durch das Erläutern, Ausfüllen und Aushändigen des Stundenplans – der als zentrales Artefakt neben dem Aufnahmebogen das Aufnahmegespräch strukturiert – materialisiert, dass der Zugang zu abschlussrelevantem Fachwissen zunächst nicht vorgesehen ist. Es bleibt unklar, nach welchen Kriterien festgelegt wird, dass und wann der Übergang vollzogen werden kann. Es wird nur angedeutet, dass es sich um leistungsorientierte Entscheidungen handelt, die von der OSS getroffen werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Bildungsprogramm im Vergleich zu den Regelschüler:innen verkürzt ist. Hier sind erste Hinweise darauf zu erkennen, dass die bildungsbehördlichen Regulierungen zur Beschulung von neu Migrierten im Umfang von regelhaft zwölf Monaten und 20 Stunden Vorkursunterricht sowie *zusätzlichem* Fachunterricht im Rahmen der Pflichtstundenzahl von insgesamt 30 Unterrichtsstunden nicht eingehalten wird (siehe Kapitel 6.2.5). Die Frage danach, an wie vielen Unterrichtsstunden die Vorkursschüler:innen an der OSS tatsächlich teilnehmen, ist aufgrund des Forschungsanliegens dieser Arbeit an der

Überlagerung von Bildungsungleichheit und der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung von besonderer Relevanz und soll in den folgenden Kapiteln betrachtet werden (siehe insbesondere Kapitel 11 und 12).

10 Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses

In diesem Kapitel (10) folgt im Sinne der chronologischen Darstellung der Story nun eine Analyse der Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses. Unterrichtspraktiken sind im Allgemeinen als solche zu verstehen, wenn durch Praktiken des Vermittelns, Zeigens, Erklärens, Bewertens und die des Antwortens, Zuhörens, Lernens die Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand gerichtet wird und bestimmte, hierarchisch geordnete Positionen hervorgebracht werden – die der vermittelnden Lehrer:innen und die der lernenden Schüler:innen (etwa Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011). Der Verlauf der Unterrichtspraktiken ist im Regelfall durch bestimmte Regulierungen und Normen (im Bildungsplan festgehaltene Lernziele) bestimmt und mit spezifischen Materialitäten (Klassenraum oder didaktische Materialien) als Praktiken-Arrangement-Verbindung verbunden. Der Unterricht im Vorkurs an der OSS findet, wie in Kapitel 9.4.3 durch den Schulleiter Bromberg erläutert, vormittags bis zur Mittagspause für 20 Stunden in der Woche statt und umfasst 18 Stunden Vorkursunterricht und zwei Stunden Sportunterricht. Die Vorkursstudier:innen werden teilintegrativ beschult (siehe auch Kapitel 6.2.6), sodass nicht alle in jeder Unterrichtsstunde im Vorkurs anwesend sind. Der Unterricht wird am Vormittag stets durch eine längere Pause unterbrochen. Die Pausenpraktiken sind damit wichtiger Bestandteil der Rhythmisierung von Unterricht. Pausenpraktiken sind solche Praktiken-Arrangement-Verbindungen, die häufig örtlich spezifiziert sind (Pausenhalle, Pausenhof). Durch bestimmte Materialitäten werden Aktivitäten für Schüler:innen (Fußballtore, Sitzbänke, Kiosk) angeregt. Pausenpraktiken sind oft durch schulinterne Ordnungen reguliert sind (z. B. darf das Schulgelände nicht verlassen werden) und mit bestimmten Zwecken verbunden (z. B. Erholung von den Aktivitäten im Unterricht).

Ich beginne das Kapitel mit der Darstellung des (fehlenden) Lernprogramms im Vorkurs anhand von Gesprächen mit den Vorkurslehrkräften (Kapitel 10.1). Danach stelle ich einen typisierten Tag im Vorkurs dar (Kapitel 10.2). Dabei komponiere ich, im Sinne von Scheffer (1997; siehe auch Kapitel 5.2.5), die dichten Beschreibungen so, dass ein idealisierter Ablauf eines Tages im Vorkurs deutlich wird, um so zu veranschaulichen, wie sich Unterrichtspraktiken im Vorkurs routinemäßig zeigen. Die Darstellung im folgenden Kapitel erhebt bewusst nicht den Anspruch, einen konkreten Tag abzubilden, sondern verbindet die in der Materialanalyse als ‚typisch‘ identifizierten Merkmale eines Vorkurstages zu einer möglichst anschaulichen, dichten Beschreibung. So sortiere ich die Beobachtungen und zeitlich strukturierenden Elemente im Vorkurs (Unterricht beginnen, erste Doppelstunde Unterricht, große Pause, zweite Doppelstunde

Unterricht, Unterricht beenden), sodass beim Lesen der Eindruck entsteht, es handle sich um einen Tag. Die Lehrkräfte im Vorkurs teilen sich die Unterrichtstage ein, es unterrichtet in der Regel immer nur eine Person pro Tag. In meiner Darstellung in diesem Kapitel wechseln die Lehrkräfte von Stunde zu Stunde, dies ist der Auswahl des Datenmaterials geschuldet. In einem anschließenden Unterkapitel (10.3) lege ich dar, wie ehemalige Vorkurschülerinnen den Vorkursunterricht reflektieren und verbessern wollen. Die Analyse der Unterrichtspraktiken endet mit einem Blick auf die Zertifikatsvergabe zum Schuljahresende (Kapitel 10.4). Im letzten Kapitel (10.5) resümiere ich ungleichheitsrelevante Aspekte der Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses.

10.1 Unterricht(-en) ohne Curriculum

Der Vorkurs wird von zwei Lehrkräften geleitet, die jeweils mit zehn Stunden angestellt sind. Regelmäßig ist es so, dass die Lehrkräfte nie parallel, also im Teamteaching, sondern zeitlich getrennt voneinander unterrichten (siehe auch Kapitel 7.1). Vorbereitende Unterrichtspraktiken umfassen die Auswahl und das Bestellen von didaktischem Material und das Ausprobieren oder Planen von didaktischen Konzepten. Diese Aktivitäten konnten zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Akteur:innen beobachtet bzw. es konnte in Gesprächen davon erfahren werden. Hier gehe ich auf Szenen aus dem zweiten Halbjahr des Schuljahres 2016/17 und auf das erste Halbjahr 2017/18 ein, weil hier ein Wechsel der Lehrkräfte stattfindet. In der zuerst dargestellten Szene aus Februar 2017 entsteht ein Gespräch zwischen der Vorkurslehrerin Sophia Schneider und mir über neu angeschaffte Lehrwerke:

Sophia Schneider und ich sind im Vorkursraum und schauen uns Unterrichtsmaterial an, das sie gerade aus dem Büro des Schulleiters Paul Bromberg geholt hat. „Das sind die neuen Arbeitshefte.“ Sie zeigt auf ein Heft „Prima ankommen. Arbeitsbuch DaZ.“ „Das haben Christina und ich ausgewählt. Ich hab vorher auch schon daraus kopiert, aber eben nur schwarz-weiß, das macht den Kindern nicht so viel Spaß. Ich hab auch mal privat einige Arbeitsblätter in Farbe ausgedruckt. Dafür hat die Schule natürlich kein Geld, aber das ist zum Arbeiten besser. Wir haben auch einige alte Bücher benutzt.“ Sie zeigt mir einige Lehrwerke, blättert sie durch und kommentiert: „Die sind aber eben nicht besonders gut. Das neue Buch ist extra für die Zielgruppe geschrieben worden. Also für Geflüchtete und Neuzugewanderte.“ (170213_OSS_TNB)

Wie aus dem Materialausschnitt hervorgeht, haben bisher solche Lehrwerke die Unterrichtspraktiken im Vorkurs mitstrukturiert, die von der Vorkurslehrkraft Schneider in der Qualität als gering einstuft werden. Wieso diese trotz der kritisierten Qualität angeschafft oder genutzt wurden, erläutert sie nicht, vielleicht,

weil sie darüber keine Kenntnisse hat. Anlass für das Gespräch zwischen Sophia Schneider und mir ist die Anschaffung neuer Arbeitshefte, welche von Christina Huber und Sophia Schneider ausgesucht wurden und deren Bestellung veranlasst wurde. Die Bestellung wurde mit dem Schulleiter Paul Bromberg koordiniert, der für die Anschaffung von Lehrmaterial ein Budget durch die SKB zur Verfügung hat, wie ich in einem Gespräch mit der Schulleiterin Marita Zimmermann zu einem späteren Zeitpunkt, im August 2017, erfahre. Im Gespräch mit Sophia Schneider zeigt sich, dass das neue Lehrwerk sich explizit an „Geflüchtete und Neuzugewanderte“ richtet. Die Verlage haben sich, so ist Sophia Schneiders Aussage zu entnehmen, auf diese Zielgruppe eingestellt. Was das Spezifische an einem Lehrwerk für ‚geflüchtete und neu zugewanderte‘ Schüler:innen ist, erfahre ich nicht.

In einem Gespräch mit Christina Huber im März 2017 äußert diese mir gegenüber:

Christina Huber: „Es ist alles sehr unstrukturiert, es gibt kein Curriculum und keine Materialvorgaben von der Behörde. Es gibt überhaupt nichts, wir wurden komplett allein gelassen. Ich habe zweieinhalb Jahre hier gearbeitet, jetzt habe ich einfach keinen Bock mehr. Man kann nicht alles selbst kreieren. Dann kündigen ständig die Leute, das ist frustrierend.“ (170328_OSS_TNB)

Christina Huber kritisiert, dass es überfordernd für die Lehrkräfte im Vorkurs sei, ohne verbindliche curriculare oder methodische Anhaltspunkte zu unterrichten und stellt die hohe Fluktuation der Vorkurslehrkräfte in einen direkten Zusammenhang damit (siehe zur Übersicht Kapitel zentrale Akteur:innen). Empfehlungslisten für Material werden von Christina Huber explizit eingefordert. Ich bin dadurch angeregt, nach Lehrwerken für Vorkurse zu recherchieren und finde über die Website des LiS Bremen heraus, dass das angeschaffte Lehrwerk an der OSS auf einer Empfehlungsliste für den Vorkursunterricht steht, als Lehrwerk zugelassen ist es in Bremen jedoch nicht (siehe zu dem fehlenden Curriculum und den Empfehlungslisten bzw. zugelassenen Lehrwerken Kapitel 6.2.5). Diese Liste ist, so schließe ich aus den Gesprächen mit Sophia Schneider und Christina Huber, an der OSS nicht bekannt.

Im bereits zuvor zitierten Gespräch mit Sophia Schneider aus dem Februar 2017 über die Anschaffung der neuen Arbeitshefte spricht sie auch über das Lernprogramm im Vorkurs:

Sophia Schneider: „Hier gibt es ja kein System, was die im Vorkurs lernen sollen. Christina sagt immer, dass wir einfach machen müssen. Sie ist ja schon viel länger im Vorkurs als ich. Ich hab das auch immer gemacht, aber ich brauche Struktur. Deshalb schreibe ich jetzt alle zwei Wochen einen Test. Ich habe auch mal versucht, ein Selbstlernsystem einzuführen. Das gibt es ja hier viel in den Kernfächern. Aber die Kinder waren dann nur am Schreiben, es gab kaum Momente, in denen gesprochen wurde. Das hat einfach nicht gepasst. Wenn die Vorkurschüler:innen alles alleine bearbeiteten müssen, weiß ich nicht, ob sie es auch verstehen und dann kann ich keine Fehler verbessern.“ (170213_OSS_TNB)

In der durch Sophia Schneider zitierten Aussage der Vorkurslehrkraft Christina Huber „einfach machen“ kommt zum Ausdruck, dass es keine curriculare Orientierung für den Vorkurs gibt (siehe auch Kapitel 6.2.5) und gleichzeitig keine zeitlichen Ressourcen vorhanden sind, um ein Lernprogramm zu erstellen bzw. über ein Lernprogramm zu reflektieren. Sophia Schneider begründet die Ausrichtung der Unterrichts an diesem Motto damit, dass Christina Huber schon länger im Vorkurs tätig sei und, so lässt sich aus dem Hinweis von Schneider schließen, aus Erfahrung weiß, dass die Unterrichtspraktiken im Vorkurs auch ohne explizite Regeln am Laufen gehalten werden müssen und gehalten werden können. Begründet durch ihre, im Gegensatz zur Kollegin Huber, geringeren Erfahrungen artikuliert Sophia Schneider ein Bedürfnis nach Einschätzbarkeit und somit „Struktur“. In der Beschreibung der Unterrichtspraktiken wird ein Wissen um Professionalität artikuliert, das insbesondere auf Erfahrungen beruht. Durch mehr Erfahrung, so lässt sich ableiten, sei professionelles Handeln weniger auf „Struktur“ der unterrichtlichen Praktiken angewiesen. In der unterrichtspraktischen Umsetzung schafft sich Schneider die für sie notwendigen ‚Strukturen‘ durch die regelmäßige Durchführung von Leistungsüberprüfungen und grenzt sich damit auch von ihrer Kollegin Christina Huber ab, die eher ‚einfach macht‘ und den Vorkurs, so auch meine Beobachtung, nicht durch regelmäßige Tests strukturiert. Zudem versucht Schneider die OSS-spezifischen Unterrichtsmethoden der Regelbeschulung (siehe Kapitel 7.1) eigenständig auf den Vorkursunterricht zu übertragen. Es wird darin deutlich, dass Sophia Schneider diese Methoden kennt und es für bedeutsam erachtet, diese auch im Vorkurs einzuführen. In einer Form von Selbstevaluation resümiert Sophia Schneider: „hat einfach nicht gepasst“. Sie elaboriert, dass das Schreiben zu sehr im Vordergrund des Lernens stand und das Sprechen vernachlässigt wurde, sodass auch die Unterstützung beim Lernen der deutschen Sprache durch sie als Lehrkraft nicht möglich gewesen sei. Sie verwirft daraufhin diesen Versuch. In Schneiders Reflexion kommt so letztlich zum Ausdruck, dass sie als einzelne Lehrkraft durch ‚Versuch und Irrtum‘ fehlende Rahmenbedingungen – der Vorkurs habe „kein System“ – zu bewältigen. Letztlich bleibt damit in Schneiders Reflexionen der unterrichtlichen Praxis eine Orientierung an dem Modus des ‚einfach Machens‘ bestehen, obwohl dieses Handeln im Sinne eines ‚Versuch und Irrtums‘ zuvor kritisiert wurde.

Es gibt also im Vorkurs an der OSS von seinem Beginn im Schuljahr 2014/15 kein ausgearbeitetes, schulinternes Lernprogramm, zunächst keine ‚guten‘ Materialien und keine Verzahnung mit den Lernmethoden der Regelklassen. Sophia Schneider scheidet zu März 2017 aus dem Vorkurs aus, bis zum Schuljahresende im Juni 2017 leitet Christina Huber den Vorkurs alleine. Zum Schuljahr 2017/18 findet ein Wechsel der Lehrkräfte statt, Laura Berkemeyer und Meike Fischer übernehmen den Vorkursunterricht (genaue Übersicht in Kapitel 7.2). In einem Gespräch über den Vorkurs frage ich Meike Fischer im November 2017, also nach ihren ersten drei Monaten als Lehrkraft im Vorkurs:

Lydia Heidrich: „Womit warst du im Vorkurs vor allem beschäftigt?“

Meike Fischer: „Mit der Suche nach einem passenden Lehrwerk. Wir wollen hier nach und nach die Lernformen der Schule etablieren, dass finden Laura und ich sehr wichtig. Also Wahlfächer, FutU, Kernfächer⁶⁹. Wir können hier natürlich nur die Lernformen anreißen. Laura und ich versuchen auch, da so ein Lernsystem wie im Kernfach zu entwickeln. Das ist super, super viel Arbeit. Wir haben jetzt ein Arbeitsheft als Grundlage, es gefällt uns nicht so gut, aber wir brauchten eine Version ohne Höraufgaben. Da geht es so um Grammatik und Wortschatz. Daran angelehnt arbeiten wir dann zu Themenblöcken. Ein Block, das heißt, sie müssen an einem Aufgabenteil selber arbeiten und die Lösung kontrollieren. Dann werden Inhalte vertieft. Dafür suchen wir dann noch Zusatzmaterial zusammen. Das ist viel Arbeit. Nach jedem Block gibt es einen Test, um dich selbst zu überprüfen. Hier ist gibt so Heft 1 und Heft 2 und dann eben das Zusatzmaterial, das wir selber suchen.“ „Willkommen in Deutschland“ heißt das Arbeitsheft, so steht es vorne auf dem Buchumschlag. Meike Fischer: „Es ist für unterschiedliche Niveaus gut geeignet. Alle sind ja hier auf einem anderen Stand, einige müssen alphabetisiert werden. Wir wollen sicherstellen, dass hier zum Beispiel alle Perfekt, untrennbare Verben, sowas lernen. An dem Heft sollen sie dann während der ganzen Vorkurszeit arbeiten. Wir haben jetzt auch feste Zeiten für den FutU, einen leitet Laura, einen leite ich.“

Lydia Heidrich: „Und was macht ihr im FutU?“

Meike Fischer: „Wir haben das Thema ‚Meine Stadt‘. Dazu kann jeder etwas machen. So Zahlen und Fakten, wie groß ist Bremen, was für Gebäude gibt es, Wegbeschreibung, so etwas. In der Präsentation kann sich jeder etwas Kleines raussuchen. Daran angedockt machen wir dann Übungen zum Vokabular. Ich bin gespannt, wie es klappt. Wir wollen eben eigenständiges Lernen fördern.“ (171109_OSS_INT_MF)

Das Arbeitsheft „Willkommen in Deutschland“ entspricht den Kriterien der Vorkurslehrkräfte, damit diese im Vorkurs ein Selbstlernsystem etablieren können. Meike Fischer beschreibt die Phasen des Selbstlernsystems (Selbstlernphase, Kontrollphase, Vertiefungsphase und Selbsttest) und zeigt somit ihre sehr konkreten Kenntnisse über das Selbstlernsystem an der OSS. Auch Sophia Schneider ist auf das Selbstlernsystem eingegangen, jedoch kann vermutet werden, dass Meike Fischer darin genauere Einblicke hat, da sie selbst – als erste Vorkurslehrkraft an der OSS – auch in Regelklassen unterrichtet. Meike Fischer formuliert Lernziele des Vorkurses, die mit der Selbstlernmethode zusammenhängen („eigenständiges Lernen fördern“) und auf den Regelunterricht vorbereiten sollen. Dabei werden die didaktischen Methoden, die im Regelunterricht an der OSS häufig zur Anwendung kommen, ‚angerissen‘. Die inhaltliche Ausrichtung des FutU ist jedoch in dem Sinne unstrukturiert, dass sie sich nicht am Curriculum der Regelklassen orientiert – dies ist durch die alters- bzw. jahrgangsübergreifende Struktur im Vorkurs wohl auch schwer möglich –, sondern eine pragmatische Wahl darstellt, damit alle sich entsprechend ihres

69 Für genaue Informationen zu den Schulfächern an der OSS siehe Kapitel 7.1.

Lernstands beteiligen können. Das Deutschlernen soll entlang des Arbeitsheftes „Willkommen in Deutschland“ organisiert werden. Aus den Erläuterungen von Meike Fischer wird deutlich, dass sie das zurzeit im Vorkurs genutzte (und von Sophia Schneider und Christina Huber erst kürzlich angeschaffte) Lehrwerk nicht für geeignet hält und deshalb anderes Material bestellt hat. Die Wahl Fischers fiel auf das Arbeitsheft „Willkommen in Deutschland“, weil es sich als Selbstlernheft eigne. Es ist jedoch, so zeigt meine Recherche, nicht vom LiS empfohlen oder als Lehrwerk zu gelassen. Zudem stelle ich erstaunt fest, dass es sich an Schüler:innen im Grundschulalter bis zur 6. Klasse richtet (Alter 6–12) und deshalb zumindest vom Verlag nicht für die Altersgruppe des Vorkurses an der OSS vorgesehen wurde. Meike Fischer beabsichtigt, dass alle Vorkursschüler:innen, auch wenn sie alle „auf einem anderen Stand“ sind, durch die Arbeit mit den Arbeitsheften bestimmte, gemeinsame Lernziele im Deutschen („Perfekt, untrennbare Verben sowas“) erreichen. Das Arbeitsheft „Willkommen in Deutschland“ soll die Vorkursschüler:innen über die gesamte Vorkurszeit begleiten.

Meike Fischer äußert im ethnographischen Gespräch, welche Lernziele sie und ihre Kollegin verfolgen. Dabei steht im Zentrum, die Lernmethoden aus dem Fachunterricht der Regelklassen zu üben und essentielle Kenntnisse im Deutschen zu lernen. Sie stellt einschränkend heraus: „Ich bin gespannt, wie es klappt.“ Damit verweist sie, ähnlich wie Sophia Schneider und Christina Huber, auf ein Ausprobieren im Sinne von ‚Versuch und Irrtum‘.

In den Ausführungen der Lehrkräfte Schneider, Huber und Fischer wird deutlich, dass diese sehr bemüht sind, Unterrichtsformate auszuprobieren, Lernziele zu formulieren, didaktisches Material auszuwählen und Anschlüsse an den Regelunterricht herzustellen. In den Worten Fischers machen sie sich „super, super viel Arbeit“. Die Aktivitäten der Lehrerinnen im Vorkurs sind geleitet von Erfahrungswissen. Bildungsbehördliche Praktiken – wie in den Empfehlungen für Lehrwerke materialisiert – sind dabei nicht leitend, wahrscheinlich, weil diese nicht bekannt sind. Möglich wäre allerdings auch, dass sie die wenigen vorhandenen Vorgaben mit Absicht ignorieren, weil sie diese nicht für zielführend für die Vorkursschüler:innen halten. Eine Überprüfung, was und wie im Vorkurs unterrichtet wird, scheint lediglich im Ermessen und in der Verantwortung der Vorkurslehrkräfte selbst, zum Teil in Rücksprache mit der Schulleitung Bromberg, zu liegen. Deutlich wird zudem, dass eine fehlende verbindliche Rahmung des Vorkursunterrichts durch einen Bildungsplan begünstigt wird und fordert, dass die Lehrkräfte im Modus von ‚einfach Machen‘ agieren.

10.2 Ein Tag im Vorkurs

10.2.1 Unterricht anfangen: Spielerische Routine

Der Schultag an der OSS ist im Regelbereich durch Anfangsroutinen rhythmisiert. Der Tag beginnt an drei Tagen in der Woche mit einem Klassenrat. Auch der Vorkursunterricht beginnt stets auf ähnliche Art und Weise:

Christiana Huber fragt Tarek, wo die anderen seien. „Oben Theaterraum“, antwortet er. „Wir fangen im Klassenraum an“, sagt Christiana Huber. Tarek läuft raus, offensichtlich sind einige der Vorkurschüler:innen schon nach oben gegangen. Nach wenigen Minuten sind alle im Klassenraum. Christina Huber steht vorne an der Tafel, hält ein Stück Kreide in der Hand. „Ich hab ja schon gestern gesagt, wir gehen heute in den Theaterraum, aber wir beginnen zusammen hier. Zuerst schreiben wir das Datum an. Welches Datum ist heute?“ Tarek nennt das Datum, ohne aufzuzeigen. Christina Huber fordert Emre auf, den Wochentag zu sagen. „Mittwoch“, sagt er. Christina Huber: „Genau, heute ist Mittwoch.“ Sie schreibt Datum und Wochentag an die Tafel. Dann werden Datum und Wochentage mündlich im Rhythmus „welcher Tag ist heute, war gestern, war vorgestern, ist morgen und übermorgen“ gelernt.

Dann geht es in den Theaterraum. Dort leitet Christina Huber ein Spiel an. Alle stehen in einem Kreis, sollen nacheinander ein Verb sagen und dazu eine Geste machen. Es geht reihum: Haare kämmen, Zähne putzen, Fußball spielen, ... (170322_OSS_TNB)⁷⁰

Der Vorkursunterricht ist durch einen routinierten Anfang (Datumschreiben und ein anschließendes Lernspiel) geprägt, der von den wechselnden Vorkurslehrer:innen, so meine Beobachtung, in ähnlicher Weise initiiert wird. In dem ritualisierten Anfang kommen unterschiedliche Zielorientierungen zum Ausdruck. Der wiederkehrende, gleichförmige Ablauf stellt eine Orientierung für die beteiligten Akteure (Lehrkräfte, Schüler:innen) sicher, die auch bei (immer wieder vorkommenden) besonderen Ereignissen (Unterrichtsstunde im Theaterraum) beibehalten wird. Die Schüler:innen erhalten zudem die Möglichkeit, zu sprechen und können sich auch als Lernende im Deutschen, so ist zu vermuten, schnell an diesem sich wiederholenden Anfang beteiligen. In den Beobachtungen funktioniert der Einstieg in dem Sinne, dass die Schüler:innen Daten und Wochentage nennen und sich an den nachfolgenden Spielen beteiligen. Für die Lehrkräfte kann die Anfangsroutine im Sinne eines Classroom-

70 Diese Szene analysiere ich unter einem anderen Fokus in Kapitel 5.3.2. Ich lasse dabei in der Darstellung jeweils die Beschreibungen weg, die für mein Argument nicht relevant sind: In diesem Kapitel gehe ich nicht darauf ein, dass der Schüler Tarek mir hier einen Spitznamen gibt, den ich während der Feldforschung behalten werde.

Managements bewirken, dass der Tag ‚störungsfrei‘⁷¹ begonnen werden kann. Das Anfangsritual aus Datumsabfrage und Lernspiel kann aufgrund der zum Teil spielerischen Ausrichtung und der im Vergleich zum normalen Unterricht als abwechslungsreich zu verstehenden Methoden (Lernen unter Einbezug des Körper im Theaterraum) für die Vorkurschüler:innen ansprechend sein.

10.2.2 *Deutsch lehren und lernen im Vorkurs*

Nach dem routinierten Einstieg in den Tag steht, entsprechend des Ziels des Vorkurses, das Deutschlernen im Fokus des Unterrichts (siehe auch Kapitel 6.2.5 und 9.4.3). Die folgenden Szenen illustrieren solche Unterrichtspraktiken im Vorkurs, in denen auch die Mehrsprachigkeit der Vorkurschüler:innen eingebunden wird.

Im Vorkursunterricht sind zumeist nicht alle 15 Vorkurschüler:innen gleichzeitig anwesend. Im Sinne der Teilintegration werden die Vorkurschüler:innen nach einer ersten Zeit im Vorkurs auch in Regelklassen unterrichtet (dazu genauer in Kapitel zum Übergang). Im Unterricht mit Sophia Schneider geht es heute um das Thema Berufe.

Es sind Emre, Mateo, Salma, Younis, Tarek, Christopher und Riccardo im Vorkurs. Younis, der von den Anwesenden am längsten im Vorkurs ist, bekommt mehrere Aufgabenblätter und soll diese selbstständig in der Pausenhalle auf der Eckbank bearbeiten. Den verbleibenden im Vorkursraum teilt Sophia Schneider ein Buch aus. Die Schüler:innen lesen abwechselnd einen Beruf vor: „Automechanikerin“ kann Emre nicht aussprechen, „Lehrer“, „Polizist“ und die jeweilige weibliche Form schaffen die Schüler:innen gut. Mateo soll Aufgabenzettel an alle verteilen. Sophia Schneider erklärt, dass unter den Bildchen, auf denen Berufe abgebildet sind, die deutschen Begriffe aus dem Buch abgeschrieben werden sollen. „Ihr könnt es auch zusätzlich auf eurer Sprache schreiben, wenn ihr euch das dann besser merken könnt.“

Die Schüler:innen arbeiten an ihren Aufgaben. Sophia Schneider verlässt kurz den Raum, um weitere Arbeitsblätter zu kopieren. Salma zeigt auf. Ich gehe zu ihr, sie will wissen, wie man die weibliche Form von „Polizist“ schreibt. Ich helfe ihr dabei und sehe, dass sie unter die Bilder auf Deutsch und Arabisch geschrieben hat. „Fertig!“ ruft Emre. Beim Blick auf sein Arbeitsblatt sehe ich, dass er die Aufgabe wohl nicht richtig verstanden hat und etwas anderes unter die Bilder geschrieben hat, als er sollte. Ich verbessere ein, zwei Fehler, aber nicht alle. Sophia Schneider kommt zurück. Alle heften das bearbeitete Arbeitsblatt in einem Ordner ab, der in einem Regal im Klassenzimmer steht. Später wird Sophia Schneider die Arbeitsblätter kontrollieren. Mündlich wiederholt sie mit den Schüler:innen die Bezeichnungen von Berufen, dann gibt es das nächste

71 Hier sei verwiesen auf die antinomische Struktur professionellen Handelns nach Helsper (2021, S. 172): Routinen bieten auf der einen Seite Entlastung für das pädagogische Handeln, sodass Unterricht ‚störungsfrei‘ ablaufen kann, gleichzeitig ist der Raum für spontan sich entwickelnde Diskussionen u. ä. durch Routinen verstellt.

Arbeitsblatt. Emre sagt zu Frau Schneider: „Ich habe keine kapiieren.“ „Das ist noch zu schwer für dich“, sagt Frau Schneider. Er soll eine andere Aufgabe im Arbeitsbuch bearbeiten. Emre schreibt weiter auf dem Arbeitsblatt, das Buch holt er nicht hervor. (170227_OSS_TNB)

Die beobachtete Unterrichtspraxis wird durch die Instruktionen der Lehrerin und durch das Buch sowie das Arbeitsblatt strukturiert. Die Bebilderung der Berufe auf dem Arbeitsblatt stellt dabei eine didaktische Möglichkeit dar, Vokabeln in der Zielsprache Deutsch zu lernen, ohne dass die Schüler:innen eine gemeinsame Ausgangssprache zu haben. Dadurch, dass die Schüler:innen die Begriffe aus dem Buch abschreiben sollen, verdeutlicht sich, dass die neuen Begriffe noch nicht verinnerlicht sind, sondern das Deutschlernen durch verschiedene Lernzugänge (Begriffe laut lesen, Bilder ansehen, Begriffe entsprechend der Bilder abschreiben) ermöglicht werden soll.

Die Lernmaterialien geben den Einbezug von Mehrsprachigkeit nicht vor. Auch die Sprechpraxis der Lehrkraft lässt darauf schließen, dass diese spontan entscheidet, dass die Vorkurs Schüler:innen ihre weiteren Sprachkenntnisse nutzen können. Diese Aufforderung soll wohl dem Zweck dienen, dass sich die Schüler:innen die zu lernenden Begriffe „besser merken“ können. Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen wird damit funktional und als Hilfsmittel für das Erlernen deutscher Vokabeln und somit als ein weiterer Lernzugang (Übersetzen) eingesetzt.

Im Vorkurs wird, so beobachte ich immer wieder, binnendifferenziert, indem Schüler:innen, die schon länger im Vorkurs sind, auf der Eckbank in der Pausenhalle selbstständig andere Arbeitsblätter als im Vorkurs bearbeiten. Younis, der schon länger im Vorkurs ist und, so scheint es, schon schwere Aufgaben lösen kann, verlässt den Vorkursraum und arbeitet für sich. Im Vorkursraum arbeiten zunächst alle an den gleichen Materialien, jedoch gelingt dies nicht allen mit gleichem Erfolg. Erst als das nächste Arbeitsblatt auch zu schwer ist, merkt Emre an, dass er die Aufgaben nicht schafft. In der Aussage der Lehrkraft „das ist noch zu schwer für dich“ vermittelt sie, dass sie die Leistungen von Emre einschätzen kann, jedoch hat sie ihm nicht von Beginn an eine Aufgabe bereitgestellt, die er auch zu lösen vermag.

Im Unterricht werden vorhandene Ressourcen genutzt. Dies umfasst die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen, aber auch die Anwesenheit von mir als Forscherin. Sophia Schneider nutzt die Selbstlernphase, um den Raum zu verlassen und Unterrichtsmaterialien zu kopieren. Dies verweist möglicherweise darauf, dass ihre zeitlichen Ressourcen für die Unterrichtsvorbereitungen nicht ausreichend waren bzw. sie zeitökonomisch Phasen der Stillarbeit für die Vorbereitung einsetzt. Von den Schüler:innen werde ich wie eine Lehrkraft adressiert und um Unterstützung gebeten.

Kurz vor dem Ende der Stunde arbeiten einige Schüler:innen noch an ihren Aufgaben, während andere schon ihre Sachen packen, um gleich in die Pause zu gehen.

Sophia Schneider möchte mit Emre etwas besprechen. Zu mir sagt sie: „Ich habe schon mit Emres Onkel gesprochen, dass er mehr zu Hause üben muss. Vielleicht kannst du für Emre übersetzen?“ Emre und Sophia Schneider ist aus Kennenlernübungen zu Beginn meiner Feldforschung bekannt, dass ich Türkisch spreche. Ich stimme der Anfrage zu dolmetschen zu. Sophia Schneider sagt zu Emre: „Übst du auch zu Hause? Ich kann das nicht kontrollieren, zu dir nach Hause kommen und gucken, ob du auch Deutsch lernst.“ Ich übersetze für Emre. Der erzählt mir, dass er mit diesem großen Buch arbeite. Als ich übersetze, will Sophia Schneider wissen, welches Buch das ist. Ich übersetze wieder für Emre. Er zieht ein Buch von Langenscheidt aus seinem Rucksack. Sophia Schneider: „Du sollst nicht nur Wörter lernen, sondern auch Sätze schreiben. Im Internet gibt es auch Seiten, mit denen du üben kannst. Jeden Tag so eine Stunde. Wenn du das nicht im Internet findest, kannst du so üben.“ Ich übersetze. Er schaue jetzt auch Fernsehen auf Deutsch, sagt mir Emre auf Türkisch. Ich übersetze. Sophia Schneider findet „Radio und Fernsehen auf Deutsch gut“. Ich übersetze zurück an Emre, der nickt. „Wenn du in Deutschland bleiben willst, musst du irgendwann Arbeit finden. Deutsch lernen ist sehr wichtig“, sagt Sophia Schneider. Ich übersetze das für ihn. Emre fragt auf Türkisch nach einem „Praktikum“ – das Wort sagt er auf Deutsch – und wann er das machen könne. Ich übersetze auf Deutsch. Sophia Schneider erklärt: „Die Schüler in der achten Klasse machen das Praktikum. Du bist ja in der siebten, du machst das Praktikum also nächstes Jahr.“ Ich übersetze es Emre. „Wenn etwas ist, dann kannst du Frau Huber und mir Bescheid sagen. Es ist uns wichtig, dass es dir gut geht.“ Ich übersetze, Emre nickt, er habe alles verstanden. Dann geht er in die Pause. (170228_OSS_TNB)

Als Frau Schneider mich als eine Person anspricht, deren Sprachkompetenzen situationsbedingt benötigt werden, werde ich aufgefordert, die soziale Situation aktiv mitzugestalten. Die Anfrage nehme ich an, weil es mir in dem Moment so vorkommt, dass diese Entscheidung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler zuträglicher ist, als die Anfrage abzulehnen. Auch hege ich die Hoffnung, dass ich durch meine Übersetzungstätigkeit etwas zu Gunsten von Emre beitragen kann. Dies scheint auch zu gelingen, denn in dem Gespräch kann Emre dann durch meine Unterstützung auf Türkisch ausdrücken, auf welche Weise er Deutsch übt, und er zeigt sich dabei als Schüler, der sich selbstständig Lernorte außerhalb der Schule erschließt (z. B. zu Hause auf Deutsch Fernsehen). Durch die Übersetzung wird Emre also ein Raum zur Eigendarstellung gegeben, der ihm möglicherweise sonst verstellt geblieben wäre. Durch die von der Lehrerin eingeforderte Übersetzung wird Emres Position als Schüler, der nicht gut Deutsch versteht, aber auch verstärkt. Gleichzeitig wird durch den Einbezug von mir als Dolmetschende verdeutlicht, dass der Gesprächsinhalt wichtig ist und durch die Übersetzung sichergestellt werden soll, dass Emre die Lehrerin versteht. Für seine Antworten erhält er Lob (Fernsehen auf Deutsch) und auch Kritik (Üben mit einem Wörterbuch), ohne dass durch die Lehrkraft expliziert wird, was er wie anderes machen könnte. Frau Schneider formuliert die Erwartungshaltung gegenüber Emre und seiner Familie, dass Emre zu Hause Deutsch üben müsse. Dabei handelt es sich nicht um reguläre Hausaufgaben, sondern um Übungsaufgaben, die er sich selbstständig erschließen soll. Wie er eigenständig

Lernmaterial online recherchieren kann, erläutert die Lehrerin nicht, sondern verweist nur allgemein auf „Seiten im Internet“. Emre muss hier etwas Zusätzliches zum Vorkursprogramm leisten, nämlich eigenständig Deutsch üben. Dies zeigt sich auch in einer gesonderten Förderung für Emre während des Sportunterrichts (siehe dazu Kapitel 10.2.4). Die hohe Bedeutung des eigenständigen Übens verdeutlicht sich auch darin, dass Sophia Schneider betont, sie könne nicht zu Hause kontrollieren, ob er auch wirklich übe. Auch damit unterscheidet sich diese Art des Übens von Hausaufgaben, denn Hausaufgaben beinhalten im Normalfall, dass diese in der Schule kontrolliert bzw. korrigiert werden. Die Verantwortung für den Lernerfolg wird somit Emre und seiner Familie zugeschrieben. Das Ziel des Vorkurses, neu Migrierte zu befähigen, Deutsch zu lernen, in die Regelklasse überzugehen und die Möglichkeit auf einen Schulabschluss zu erhalten – also Teil der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse zu werden –, wird im Fall von Emre aus dem Vorkurs externalisiert.

Auch erscheint solch ein (ausgeschlossener) Kontrollbesuch im schulischen Kontext nicht üblich, deshalb ist der Verweis, dass sie es eben nicht tun kann, fast bedrohlich und als Vertreterin einer staatlichen Instanz – auch wenn sie ausdrückt, dass sie das eben nicht machen kann. Zum anderen betont sie durch die ausgeschlossene Kontrolle, wie wichtig es ist, dass er aktiv und eigenständig übt, er sich also selbst motivieren muss.

In der von Schneider aufgestellten Bedingung, „wenn du bleiben willst“, verdichtet sich, dass es in Emres Hand liege, Deutsch zu lernen, mit dem Ziel, „irgendwann“ eine Arbeit zu finden und sich so einen legitimen bzw. legalen Aufenthalt in Deutschland zu erarbeiten. Diese Ansprache an einen Siebtklässler erscheint dabei voraussetzungsvoll, da er als Kind, das mit seiner Familie nach Bremen gekommen ist, nicht für Migrationsentscheidungen Verantwortung trägt und aufenthaltsrechtliche Aspekte wahrscheinlich eher nicht überblicken kann. Emre wird zudem als Akteur zukünftiger beruflicher Praktiken positioniert und erscheint hier ebenfalls nicht als Schüler bzw. Kind. Das zuvor bearbeitete Thema der Arbeitsblätter ‚Berufe‘ erfährt für Emre so eine biographische Dimension. Emre reagiert auf die Ansprache der Lehrkraft mit der Frage nach Praktikummöglichkeiten und zeigt sich damit als Schüler, der über mögliche Wege in einen Beruf und deren deutsche Bezeichnung informiert ist. Auffällig an dieser Szene ist, dass Emre und seine Familie sich als bulgarische Staatsangehörige im Rahmen der EU-Freizügigkeit⁷² in Deutschland aufhalten und nicht in dem Maße wie Drittstaatenangehörigen oder Menschen ohne Papiere davon bedroht sind, dass ihr legaler Aufenthalt in Deutschland beendet wird. Möglicherweise ist Schneider über diese Details ausländerrechtlicher Fragen nicht informiert; dass Emre aus Bulgarien kommt, ist ihr hingegen bekannt. Damit kann die Ansprache der Lehrkraft als Reproduktion von (diskursiven) Praktiken verstanden werden,

72 EU-Bürger:innen können sich legal in Deutschland aufhalten, siehe insb. § 2 FreizügG/EU.

die Leistung und legalen Aufenthalt in Zusammenhang stellen und nicht als individuelle (Schullaufbahn-)Beratung eines Schülers verstanden werden.

10.2.3 *In der Pause*

Der Vorkursunterricht findet am Vormittag für insgesamt vier Unterrichtsstunden statt. Nach der ersten Doppelstunde findet eine große Pause für alle Schüler:innen an der OSS statt. Diese verbringen die Vorkurschüler:innen häufig auf einer Eckbank in der Pausenhalle. Die Eckbank sowie Bewertungen des Pausenverhaltens der Vorkurschüler:innen stehen im Fokus des ersten Teils der Analyse zur Pause. Sodann werde ich darauf eingehen, dass die Pausenzeiten auch für Alphabetisierungen genutzt werden.

10.2.3.1 Auf der Eckbank

Es ist Ende der großen Pause und ich sitze auf einer Bank in der Pausenhalle. In meinem Blickfeld, leicht verdeckt durch eine Säule, ist die Eckbank, dort sitzen unter anderem die Vorkurschüler:innen Djawad und Salma sowie einige aktuelle und ehemalige Vorkurschüler:innen wie Faruq. Regelschüler:innen sitzen dort nicht. Es hat schon zum Unterrichtsbeginn geklingelt, aber aus der Gruppe löst sich noch keine:r.

Sophia Schneider kommt aus der Richtung des Vorkursraums schnellen Schrittes zielstrebig auf die Eckbank zu. Sie ruft nach Djawad, Salma und einigen anderen. Sie wirkt genervt: „Der Unterricht hat schon angefangen, ihr müsst jetzt kommen.“ Es entsteht eine kurze Diskussion mit einzelnen, ob sie nun Unterricht in der Regelklasse oder im Vorkurs haben. Nach weniger als 2 Minuten kehrt Sophia Schneider mit den von ihr aufgerufenen Vorkurschüler:innen durch die Pausenhalle zurück zum Vorkursraum. Die ehemaligen Vorkurschüler:innen verbleiben noch dort und warten darauf, dass die DaZ-Lehrerin kommt, um den Klassenraum, der von der Eckbank aus gesehen werden kann, aufzuschließen. (170228_OSS_TNB)

In meinen Beobachtungen zeigt sich, dass die Vorkurschüler:innen und auch die ehemaligen Vorkurschüler:innen die Pausenzeiten bevorzugt auf einer Bank in der Pausenhalle verbringen. Dort befinden sich Sitzbänke und einige Tische. Von vielen an der Schule wird dieser Ort „die Eckbank“ genannt. Die Vorkurschüler:innen haben sich diesen Ort angeeignet und verbringen dort die Pausenzeiten gemeinsam. Die räumlich-materielle Anordnung der Pausenhalle – eine Säule schützt die Eckbank vor direkter Einsicht – ermöglicht, dass die Vorkurschüler:innen hier unter sich sein können. Auch Sophia Schneider weiß um diese Eckbank als Pausenort der Vorkurschüler:innen und nutzt dieses Wissen, um die Vorkurschüler:innen dort zu suchen und aus der Pause in den Unterricht zu holen.

Auch die ehemaligen Vorkurschüler:innen verbringen ihre Pausenzeit auf der Eckbank. Dies ist auch darin begründet, dass der für sie vorgesehene DaZ-Unterricht (siehe Kapitel 12.3.1) in einem Klassenraum in direkter Nähe der Eckbank stattfindet. Jedoch sitzen die ehemaligen Vorkurschüler:innen auch dort, so beobachte ich häufig, wenn sie im Anschluss an die Pause keinen DaZ-Unterricht haben, sodass hier von einer festen Pausenroutine der ehemaligen Vorkurschüler:innen ausgegangen werden kann, die sich auch durch den vollständigen Übergang in die Regelklasse nicht ändert.

Ich treffe die ehemaligen Vorkurschüler:innen Ezgi und Kanî auf der Eckbank sitzend an einem anderen Tag in der großen Pause an:

„Ihr sitzt immer auf der Eckbank“, sage ich freundlich lachend zu ihnen. Ezgi antwortet schnell und sehr überzeugt: „Es gibt keinen anderen Ort, um sich hinzusetzen. Hier sind wir für uns.“ Kanî nickt bestätigend. (170825_OSS_TNB)

Die von mir beobachtete Pausenpraxis wird von Ezgi auf zwei Weisen begründet. Sie verweist erstens darauf, dass sie nur auf der Eckbank die Möglichkeit haben, sich hinzusetzen. Jedoch gibt es sowohl in der Pausenhalle als auch an weiteren Orten im und um das Schulgebäude zahlreiche Bänke; die Eckbank stellt nicht die einzige Sitzgelegenheit dar. Deshalb kann mit der Aussage, es gebe keinen anderen Ort zum Sitzen, nicht der Mangel an Sitzgelegenheiten gemeint sein. In der Perspektive von Ezgi und Kanî handelt es sich jedoch um den einzigen Ort, der sich für sie zum Hinsetzen *eignet*. Dies wird deutlich, wenn Ezgi, zweitens, die spezifisch emotionale Funktion und damit die konkreten, mit der Eckbank verbundenen Bedürfnisse für die Pausengestaltung offenbart: „Hier sind wir für uns“. Aus einem vorherigen Gespräch mit Ezgi und Kanî zum Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse (siehe Kapitel Reflexion) weiß ich, dass der Aufbau sozialer Kontakte mit Mitschüler:innen der Regelklasse für sie problembehaftet ist.

Kanî: „Ich konnte nicht so gut Deutsch und die anderen Leute haben mit mir keine Freundschaften aufgebaut und ja.“

Ezgi: „Ja für mich auch so.“

Lydia Heidrich: „Ja?“

Ezgi: „Ja.“

Lydia Heidrich: „Erzähl mal!“

Ezgi: „Ja. Ich war in der Klasse, erster Tag, sie haben nicht ‚Hallo‘ gesagt, ‚Wer bist du?‘ und so.“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Ezgi: „Ja. Anderes weiß ich nicht warum, aber jetzt ist auch so. Ich habe keine Freunde oder nicht mehr jetzt auch.“

Lydia Heidrich: „In der Klasse?“

Ezgi: „Nein.“

Kanî: „Hab ich immer noch nicht.“ (170602_OSS_INT_EK)

Die Bedeutsamkeit der Eckbank für die Strukturierung von Pausenpraktiken der (ehemaligen) Vorkursschüler:innen wird dadurch deutlich, dass sie mit Erfahrungen von Zugehörigkeit verknüpft wird („Hier sind wir für uns“). Die von Ezgi aufgemachte Differenzierung zwischen dem „wir“ und einem unbenannten anderen ist im Kontext der mangelnden sozialen Kontakte zu Regelschüler:innen zu lesen. Die von Ezgi erläuterte Exklusivität („Es gibt keinen anderen Ort“) der Eckbank kann in Verbindungen zu den einzigen stabilen sozialen Kontakten unter ihnen als Vorkursschüler:innen verstanden werden. Daraus scheint auch das artikulierte Bedürfnis, für sich sein zu wollen, zu rühren. Die Eckbank ist zu verstehen als ein von den Vorkursschüler:innen angeeigneter und emotional wertvoller Ort, der auch nach dem Übergang in die Regelklasse Bedeutung behält.

Im Folgenden sollen zwei Kommentierungen der Pausenpraktiken der Vorkursschüler:innen untersucht werden. Die Eckbank wird auch von den Lehrkräften als Ort wahrgenommen, an dem die (ehemaligen) Vorkursschüler:innen ihre Zeit verbringen. Während die routinierte Pausenpraktik es Sophia Schneider ermöglicht, die Vorkursschüler:innen aus der eigenmächtig verlängerten Pause zu holen, also sich ein praktischer Nutzen ergibt, kommentiert die Vorkurslehrerin Meike Fischer das Pausenverhalten problematisierend. In einem Gespräch über Pat:innen für Vorkursschüler:innen aus der Regelklasse (siehe auch Kapitel 12.1.3), stellt sie einen Bezug zum Pausengeschehen her:

Meike Fischer: „Ich finde es gut, wenn es sowas [Pat:innen, Anm. LH] gibt. Also, ich möchte sowas für den Übergang vom Vorkurs in die Regelklassen. Ist schon eine Herausforderung, in der Regelklasse anzukommen. Es ist schön, wenn die Klassenleitung und Paten sich darum bemühen würden. Laura [Berkemeyer] und ich finden auch, es sollte sowas wie Pausenpaten geben, dass jemand hierhin kommt und die mitnimmt.“

Lydia Heidrich: „Damit sie nicht immer alle zusammen auf der Eckbank sitzen?“

Meike Fischer: „Ja, dass sie so mal aus ihrer Komfortzone herausgeholt werden. Dass sie anders in der Schule ankommen können. Es gibt z. B. einen Schüler, der jetzt in die Regelklasse wechseln muss, weil das Jahr im Vorkurs rum ist. Ich habe schon mit ihm gesprochen, ob er nicht einen Schüler kennt, den er ansprechen kann. Wenn er mal im Unterricht etwas nicht versteht, jemand, der helfen kann. Jetzt sagt er mir, dass er niemanden finden konnte.“ (171109_OSS_INT_MF)

Meike Fischer expliziert, dass den Vorkursschüler:innen durch Pausen-Pat:innen sozialer Anschluss vor dem vollständigen Übergang in die Regelklasse ermöglicht werden soll. Die Notwendigkeit dafür wird argumentativ um die von mir als Forscherin erwähnte Eckbank erläutert. Die Eckbank und die durch diesen Ort strukturierten Pausenpraktiken benennt Meike Fischer als „Komfortzone“, aus

der die Vorkursschüler:innen „rausgeholt“ werden müssten. Der Ausdruck ‚Rausholen aus der Komfortzone‘ wertet die bisherigen Pausenpraktiken ab; die Pause solle von aktiver Kontaktaufnahme zwischen Vorkurs- und Regelschüler:innen geprägt sein. Die Beziehungen zwischen den Schüler:innengruppen sollen letztlich über die Pause hinaus bis in den Unterricht reichen, damit die (ehemaligen) Vorkursschüler:innen ihre Mitschüler:innen im Regelunterricht um Unterstützung bitten können – so soll ein ‚anderes Ankommen‘ ermöglicht werden. Die Pause wird damit von einem Zeitraum der Entspannung zu einer Raum-Zeit-Konstellation umgedeutet, in der für die Vorkursschüler:innen wertvolle und verwertbare, also integrations- und bildungsförderliche Kontakte für den Regelunterricht aufgebaut werden sollen. Dabei werden zur Umsetzung der normativen Orientierung drei Akteur:innengruppen genannt: Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, Pausenpat:innen einzusetzen; den Regelschüler:innen kommt die Aufgabe zu, Pausenpat:innen und Ansprechpersonen im Regelunterricht zu werden; die Vorkursschüler:innen müssen ihre „Komfortzone“ verlassen und eine soziale Beziehung zu den Pat:innen aufbauen.

Das Pausenverhalten der Vorkursschüler:innen scheint ein relevantes Thema auch für die Lehrkräfte der Regelklassen zu sein. In einem Interview zum Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse kommentiert auf meine Nachfrage der Sonderpädagoge und Englischlehrer von Salma (siehe Kapitel 12.2), Hape Pfeiffer, ob ihm „zu der Frage Vorkurs, Regelunterricht, Übergänge [etwas einfaller], was ich noch nicht gefragt habe, aber noch ganz spannend zu erzählen wäre“, das Pausenverhalten der Vorkursschüler:innen:

Hape Pfeiffer: „[I]ch hab’ mich manchmal gefragt, ob es sinnvoller wäre, noch mehr, früher schon, die Schüler in die Regelklassen zu schicken, weil die doch oftmals erlebe ich so die Vorkursgruppe hier im Pausenflur immer für sich, so und ich glaube, dass so, wie wir das jetzt machen, fördern wir das ein Stück weit, weil sie sich nicht vermischen mit den anderen und weil sie nicht genug Deutsch reden. Also Deutsch lernen tun sie eigentlich dann, indem sie es benutzen im Alltag. Und wenn ich es so hier erlebe, dann, ich weiß manchmal gar nicht, aus welchen Ländern die kommen, und deswegen weiß ich auch gar nicht, welche Sprache sie da sprechen, und ich baue natürlich auch ’ne Beziehung zu denen auf, weil ich denen im Flur begegne, und nehme sie dann manchmal so bisschen hoch und tue so, als ob ich da Arabisch rede, und rede da irgendson Gibberish, da lachen sie sich immer schlapp, aber die Botschaft verstehen sie, ne? Und verstehen dann irgendwie: ‚Ja wir sind jetzt hier in Deutschland und es wäre für uns hilfreich, wenn wir mehr Deutsch reden würden, weil wir wollen ja hier bleiben, wir wollen hier sein‘ und das ist jetzt keine Deutschtümelei oder irgendwie sowas, sondern für sie öffnen sich dann Türen, darum geht es und ich glaube, dass, wenn sie, wenn sie zu viel unter sich sind, auch in den Pausen oder so und dann schlagen sie sich schon mal hier und da die eine Tür zu. So und das ist nicht hilfreich für sie, sodass ich manchmal denke, dass dieser Vorkurs vielleicht von Anfang an so sein sollte, dass sie gleich, gleich immer mal stundenweise in Klassen gehen.“
(180427_OSS_INT_HP)

Der rahmende Aufbau der als Argumentation zu bezeichnenden Aussage Hape Pfeiffers, Vorkursschüler:innen sollen früher in die Regelklasse, zeigt, dass der Lehrer bereits über diese Thematik nachgedacht hat. Pfeiffer konstatiert, dass durch die Anlage der Beschulung in Vorkurs und Regelklasse eine natio-ethno-kulturelle Gruppenbildung begünstigt wird. Diese Separation wird durch Hape Pfeiffer in Frage gestellt, weil das Deutschlernen der Vorkursschüler:innen auf diese Weise nicht gefördert werden könne. Dabei zeigt sich, dass er die Pause mit der Zielorientierung verbindet, Vorkursschüler:innen mit den Regelschüler:innen in Kontakt zu bringen, damit erstere mehr Gelegenheiten wahrnehmen können, Deutsch zu sprechen. Somit sei es nicht zuträglich, dass die Vorkursschüler:innen in der Pause unter sich sind. Um dies zu ändern, sollen sie schneller den Vorkurs verlassen und am Unterricht der Regelklasse teilnehmen. Das Deutschlernen wird als etwas beschrieben, dass insbesondere durch die Anwendung im „Alltag“ stattfindet, während die Funktion und Bedeutsamkeit des Vorkursunterrichts zum Deutschlernen gering eingeschätzt wird.

Hape Pfeiffer beschreibt eine von ihm „manchmal“ durchgeführte Aufführungspraxis, in der er nicht deutschsprechende, ihm bekannte Vorkursschüler:innen in der Pause auf „irgendson Gibberish“ (zu Deutsch: Kauderwelsch) anspricht. „Gibberish“ wird von Pfeiffer selbst als Form der humorvollen Ansprache bezeichnet, die Arabisch nachahmen soll. In seiner Beschreibung amüsieren sich die Schüler:innen über seine Ansprache auf „Gibberish“. Als Beleg führt er an, dass die Schüler:innen lachen und sein „Gibberish“ als humorvolle Intention verstünden. Der Zweck der ‚humorvollen‘ Ansprache besteht laut Pfeiffer darin, vermitteln zu wollen, dass es zuträglich für die Vorkursschüler:innen wäre, wenn sie auch Deutsch sprächen. Das Sprechen anderer Sprachen als Deutsch wird als Auswirkung der separaten Beschulung in Vorkursen argumentativ von Pfeiffer gerahmt. Für die Art der Ausgestaltung der Beschulung von neu Migrierten an der OSS („so wie wir es machen“) steht ein schulisches „wir“ in Verantwortung, das nun darauf hinwirken soll, die Vorkursschüler:innen schneller auch am Regelunterricht teilnehmen zu lassen. Der Schule kommt die Aufgabe zu, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit (auch) Pausenpraktiken auf das Ziel des Deutschlernens ausgerichtet sind. Die Vorkursschüler:innen sieht Pfeiffer ihrerseits in der Pflicht, in der Pause selbstverantwortlich Deutsch zu sprechen und sich so „Türen“ zu öffnen. Durch die Tür-Metapher wird also einerseits die Eigenverantwortung der neu Migrierten betont und andererseits auf langfristige Konsequenzen hingewiesen: Nur durch das selbstdisziplinierte Deutschsprechen in der Pause ermöglichen sie sich langfristig eine Bleibemöglichkeit in Deutschland. Damit reicht die Tür-Metapher weit über die raumzeitlich an der OSS verortete Pause hinaus. Die Intention der Ansprache auf „Gibberish“, so nimmt Pfeiffer an, verstehen die Vorkursschüler:innen, ohne dass er sein Anliegen ihnen gegenüber direkt anspricht. Dies kann als eine Art ‚didaktisches Rätselraten‘ verstanden werden: Pfeiffer geht davon aus, dass die hohe Bedeutung der deutschen Sprache für die

Vorkursschüler:innen augenscheinlich ist. Dabei kann sich Pfeiffer auf keine explizite, schulinterne Regelung zur Verwendung von Sprachen berufen, jedoch wird durch die Aufführung vermittelt, dass die Schule an einer monolingual deutschsprachigen Norm organisiert ist und somit das Deutschsprechen honoriert und das Sprechen von Arabisch ‚humorvoll‘ kritisiert wird. In der Abgrenzung von „Deutschtümelei“ erweitert sich die Argumentationsfigur zu einer Rechtfertigung einer dritten, unbeteiligten Person – mir als Forscherin – gegenüber. Während es sagbar erscheint, mehr Deutschsprechen von den Vorkursschüler:innen einzufordern, erscheint es notwendig, dies von „Deutschtümelei“ und damit von Nicht-Sagbarem abzugrenzen.

Die Pause wird, so zeigt sich am Beispiel der Ausführungen von Hape Pfeiffer und Meike Fischer, für die Vorkursschüler:innen als notwendige Zeit zum Deutschlernen (um-)gedeutet, während anderen, deutschsprachigen Schüler:innen eine Erholung vom Lernen und dem Pflegen von Sozialkontakten gewährt wird – so kann die originäre Idee einer Pause in der Schule gelesen werden. Für die Vorkursschüler:innen soll reguliert werden, mit wem sie nützlicherweise Kontakt haben und wo sie sich aufhalten, um mit deutschsprachigen Regelschüler:innen im Kontakt zu sein und durch diesen Kontakt das Deutschsprechen üben können. Eine Erholung vom Deutschlernen u. a. durch das Sprechen einer vertrauten (Erst-)Sprache an dem geschützten Ort auf der Eckbank wird von den Lehrkräften nicht diskutiert. In der Pause wird, so kann resümiert werden, das Verhalten der Vorkursschüler:innen im Sinne des Ziel des Vorkurses, Deutsch zu lernen, bewertet.

Im nächsten Kapitel soll herausgearbeitet werden, dass Vorkursschüler:innen in der Pause neben der (expliziten) Erwartung, Deutsch zu üben, auch in Lernpraktiken eingebunden sein können.

10.2.3.2 Lerneinheit Alphabetisierung

Die Vorkursschüler:innen lernen im Vorkurs Deutsch, jedoch gehört das Alphabetisieren nicht zum Lernprogramm. Es zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche dem Vorkurs an der OSS dennoch zugewiesen werden, auch wenn diese nicht (im lateinischen Alphabet) alphabetisiert sind. Ich beobachtete und erfahre, dass die Vorkurslehrkräfte Zeitfenster wie den Sportunterricht (siehe z. B. 170824_OSS_TNB) nutzen, um den Vorkursschüler:innen das lateinische Alphabet zu erklären. Auch in der Pause findet Alphabetisierung statt:

Es ist große Pause am letzten Tag vor den Sommerferien des Schuljahres 2016/17. Vorne an der Tafel steht Christina Huber mit den vor wenigen Tage zuvor eingeschulten Vorkursschüler:innen Ziad, Nizar und Emin.⁷³ Die Gesichter der Schüler:innen sind zur Tafel gerichtet. Christina Huber führt die Kreide über die Tafel: „So von oben nach unten, dann einen Halbkreis machen.“ An der Tafel steht jetzt das kleine b. Weitere Buchstaben erklärt Christina Huber auf die gleiche

73 Siehe zur Aufnahme in den Vorkurs dieser Schülerinnen Kapitel 9.

Weise. Die drei Schüler:innen schauen stehend zu, wie die Lehrerin die Buchstaben schreibt, jedoch schreiben sie selbst nicht mit. Nach 20 Minuten können die Schüler:innen gehen. Für die letzten zehn Minuten der Pause laufen die drei Richtung Kickerraum. Christina Huber putzt die Tafel und sagt zu mir: „Wir haben gerade Buchstaben geübt. Die Neuen können noch nicht alle gut schreiben. Aber sie lernen sehr schnell.“ Dann zeigt sie auf die Plätze der neuen Schüler:innen. Dort liegen zusammengeheftete Arbeitsblätter für die Sommerferien, so wie sie es Paul Bromberg im Aufnahmegespräch vorgeschlagen hatte. (170620_OSS_TNB)

Ich bekomme beim Blick auf die stehenden Schüler:innen den Eindruck, dass in der Pause nebenbei, fast schon im Rausgehen, noch etwas gelernt werden soll. Stehend vor der Tafel scheint es nicht möglich, dass die Schüler die Handbewegungen der Lehrerin nachmachen. In den Sommerferien sollen die Schüler:innen die Schwünge mit der Hand *alleine* zu Hause üben, so materialisiert sich das Ziel in den Arbeitsblättern. Im nächsten Schuljahr im November 2017 spreche ich mit der Vorkurslehrerin Meike Fischer über eben diese Vorkurschüler:innen Ziad, Nizar und Emin und weitere, die nicht alphabetisiert sind.

Meike Fischer: „Einige müssen alphabetisiert werden, es sind so vier bis sechs Schüler. Ja, aber wir können das beide nicht. Eigentlich bräuchten die noch ein Jahr vor dem Vorkurs. Einige können ihre Muttersprache schreiben, bei anderen kann ich das nicht einschätzen.“

Lydia Heidrich: „Hast du vorher gewusst, dass deine Schüler zum Teil nicht alphabetisiert sind?“

Meike Fischer: „Also, ich habe vor den Sommerferien hier schon einmal hospitiert. Ich wusste schon, dass einige Schüler die Buchstaben nur abmalen, also nicht schreiben, sondern einfach nur abmalen. Mir war aber nicht klar, was das für'n Unterricht bedeutet. Einige Arbeitsblätter funktionieren einfach nicht.“

Lydia Heidrich: „Es gibt ja extra Alphabetisierungskurse, weißt du davon?“

Meike Fischer: „Also, die Schüler werden ja von der Behörde zugewiesen, da können wir auch nichts machen. Paul [Bromberg] weiß Bescheid, dass einige nicht alphabetisiert sind.“

Lydia Heidrich: „Also im lateinischen Schriftsystem meinst du?“

Meike Fischer: „Ja genau, sie können keine lateinischen Buchstaben. [...] Dieser ganze Vorkurs ist schon eine krasse Aufgabe. Ich bin ja nur Teilzeit hier.“ (171109_OSS_INT_MF)

Die fehlende Alphabetisierung von Vorkurschüler:innen wird in den Aufnahmegesprächen (siehe Kapitel 9.3.2) und im Vorkursunterricht evident und spontan schulintern bearbeitet. Dabei wird die Zuweisungspraktik der SKB von Meike Fischer als unumkehrbar empfunden. Einen *Zuweisungsfehler* meldet der Schulleiter Bromberg ebenfalls nicht zurück, sondern unterstützt die Umsetzung der Alphabetisierung in den zeitlichen Zwischenräumen. Es lässt sich zum einen

vermuten, dass die SKB bei der Zuweisung nicht bemerkt hat, dass die Schüler:innen nicht lateinisch alphabetisiert sind, da keine Testungen durchgeführt werden (siehe dazu auch Kapitel 6.2.4). Zum anderen richten sich die von der SKB eingerichteten Alphabetisierungskurse nur an Schüler:innen, die bisher keine Schule besucht haben und in *keinem* Alphabet alphabetisiert sind (siehe Kapitel 6.2.7). Über Schulerfahrung und *Arabischkennnisse* verfügen Ziad, Nizar und Emin (siehe Kapitel 9). Die Schüler:innen qualifizieren sich also nicht für einen Alphabetisierungskurs, sondern werden von der SKB einem normalen Vorkurs zugewiesen. Sie müssen nun im Vorkurs an der OSS die deutsche Sprache und *nebenbei* ein Alphabet lernen.

In den Alphabetisierungspraktiken an der OSS kommt zum Ausdruck, dass die Alphabetisierung der neuen Vorkursschüler:innen in zeitlichen Zwischenräumen durchgeführt wird, also in den Unterrichtspraktiken des Vorkurses keine zeitlichen Ressourcen für das Alphabetisieren der Vorkursschüler:innen vorhanden sind. Das Einführen in das Schreiben der lateinischen Buchstaben erfolgt in der Pause oder während die anderen Vorkursschüler:innen Sportunterricht haben und soll von den neuen Vorkursschüler:innen während der Sommerferien selbstständig vertieft werden (siehe auch Kapitel 9.3.2). Die Pause, der Sportunterricht sowie die Sommerferien werden so für die nicht alphabetisierten Vorkursschüler:innen zur Lernzeit umgedeutet. Es werden jedoch nicht die Zeiten am Nachmittag genutzt, an dem regelhaft kein Vorkurs stattfindet (siehe Kapitel 9.4.3). Dies ist ebenfalls mit fehlenden zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte zu erklären, denn die Vorkurskurslehrkräfte sind nur mit einem bestimmten Stundenkontingent im Vorkurs angestellt, welches sie für die Alphabetisierung überschreiten müssten. Dies scheint der Grund dafür zu sein, dass unter anderem die Pause als Zeitpunkt identifiziert wird, um die Schüler:innen zu alphabetisieren. Das Alphabetisieren ist somit kein Bestandteil des Vorkursunterrichts, sondern etwas, das außerhalb dessen stattfindet. Im Unterricht werden zum Beispiel, so berichtet Meike Fischer, von allen Vorkursschüler:innen Arbeitsblätter bearbeitet, die für die nicht alphabetisierten Schüler:innen nicht „funktionieren“. Um Deutsch im Vorkurs lernen zu können, ist das Beherrschen des lateinischen Alphabets notwendiges Wissen und somit eine grundlegende Kompetenz, die jedoch nicht durch behördliche Praktiken als Teil des Vorkurses bestimmt wurde (siehe Kapitel 6.2.5). In ihrem Selbstverständnis macht Meike Fischer deutlich, dass sie und ihre Kollegin Laura Berkemeyer sich nicht für kompetent halten, die Schüler:innen zu alphabetisieren („wir können das beide nicht“). Jedoch verweisen die dennoch umgesetzten Alphabetisierungspraktiken darauf, dass es offenbar keine anderen Möglichkeiten gibt, als es spontan *irgendwie* zu versuchen. Das Alphabetisieren im lateinischen System zeigt sich als eine problembezogene Lösung im Sinne eines ‚einfach Machens‘, so wie auch andere Unterrichtspraktiken gerahmt werden (siehe Kapitel 10.1).

Fehlende zeitliche Ressourcen werden auch darin erkennbar, dass die Vorkurslehrerin Meike Fischer äußert, „nur Teilzeit“ angestellt zu sein. In einem längeren Interview mit der Schulleiterin Marita Zimmermann spreche ich über verschiedene organisatorische Aspekte zum Vorkurs. Sie bringt das Gespräch auf die Pause und die zeitlichen Ressourcen der Vorkurslehrkräfte.

Marita Zimmermann: „Also, ich sag’ mal ein Beispiel wie Meike [Fischer] und Laura [Berkemeyer] haben keine Aufsicht, warum eigentlich nicht, ne?“

Lydia Heidrich: „Keine Pausenaufsicht?“

Marita Zimmermann: „Keine Pausenaufsicht. Und das, da ist natürlich der Gedanke dahinter, es ist sowieso unheimlich viel Arbeit, es gibt in den Pausen vielleicht Gesprächsanlässe, ist natürlich bei Klassenlehrern im Prinzip genauso, aber man kann in den Pausen vielleicht noch mal Kollegen ansprechen. Für die ist es ja auch unheimlich schwer, die haben da 15 Schülerinnen und Schüler und die landen nachher in maximal 15, vielleicht auch nur 10 Klassen und die sind jetzt hier neu und haben mit ganz vielen Klassenlehrern zu tun, wann sollen sie sie die kennenlernen, wann sollen sie die ansprechen, darum haben die natürlich aus guten Gründen keine Pausenaufsicht.“ (170817_OSS_INT_MZ)

Marita Zimmermann verdeutlicht, dass es keine zeitlichen Ressourcen für die Vorkurslehrkräfte gibt, notwendige organisatorische Dinge, zum Beispiel für die Gestaltung des Übergangs aus dem Vorkurs in die Regelklasse, oder, wie gezeigt wurde, das Alphabetisieren der neuen Vorkurschüler:innen, zu erledigen. Der Vorkurs wird von der Schulleiterin außerdem als eine Beschulungsform dargestellt, die regelhaft mehr Arbeit macht als die Regelklasse. Der zeitliche Aufwand des Vorkurses über das normale Unterrichten hinaus wird so evident. Der Mangel an zeitlichen Ressourcen, die mit dem Vorkurs verbundenen Aufgaben zu erledigen, ist darin begründet, dass das Anstellungsverhältnis für die Vorkurslehrkräfte so organisiert ist, dass ihnen nur die Stunden, die sie tatsächlich unterrichten, vergütet werden.⁷⁴ Die notwendigen zeitlichen Ressourcen über die bezahlte Arbeitszeit hinaus können nicht durch die einstellenden Institutionen wie die Stadtteilschule e.V. (siehe Kapitel 6.2.3) zur Verfügung gestellt werden. Marita Zimmermann findet deshalb *schulinterne* Lösungen: Die Befreiung von der üblichen Pflicht einer Lehrkraft, in der Pause Aufsicht zu führen, soll dazu beitragen, dass zeitliche Ressourcen geschaffen werden. Die Befreiung von der Aufsichtspflicht markiert auch die Sonderstellung der Vorkurslehrkräfte in der Schule: Während Regelklassenlehrkräfte in der Pause Aufsicht führen und so mit der Schüler:innenschaft in Kontakt kommen oder die Zeit selbstbestimmt

74 Das Deputat, also die zu leistenden Unterrichtsstunden, von bei der SKB angestellten und verbeamteten Lehrer:innen in Bremen beträgt in der Sekundarstufe I an einer Oberschule 27 Stunden (§ 3 BremLAAufG). Wie lange die Lehrer:innen für die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Elterngespräche usw. brauchen, ist laut der GEW „gewissermaßen ‚ihr Problem‘“ (siehe <https://www.gew.de/beamte/arbeitszeit-und-unterrichtszeit> [30.06.2023]). Deshalb gelten die 27 Deputatsstunden als vollzeitäquivalent, also so, wie eine 39-Stundenwoche im Sinne des Tarifvertrags der Länder.

gestalten können für Gespräche im Lehrer:innenzimmer, ist für die Vorkurslehrkräfte aufgrund der geringen bezahlten Arbeitszeit die Pause explizit mit spezifischen Aufgaben verplant.

Nach der Pause findet wieder Unterricht im Vorkurs statt, auf den im nächsten Kapitel (10.2.4) eingegangen wird.

10.2.4 *„Soziales Lernen“*

Die Schulsozialarbeiterin an der OSS leitet das Wahlfach ‚Soziales Lernen‘, das sie in allen Jahrgängen anbietet und das im Umfang von zwei Wochenstunden stattfindet. Für die Zehntklässler:innen sind unter dem Leitthema „Verantwortung übernehmen“ Tätigkeiten wie das Umgestalten des Schulgartens, Engagement im Kontext der Schüler:innenvertretung oder, dies ist neu seit dem 2. Halbjahr 2016/2017, Unterstützungstätigkeiten im Vorkurs, vorgesehen. Die Zehntklässlerinnen Hedda und Damla kommen Ende Februar 2017 das erste Mal und dann wöchentlich zur Unterstützung in den Vorkursraum.

Die Schüler:innen des Vorkurses sind zum Sportunterricht gegangen, allerdings nehmen Emre und Salma daran nicht teil, sie sind im Vorkursraum geblieben. Sophia Schneider begrüßt Hedda und Damla, als sie in den Raum kommen, fragt nach ihren Namen und stellt sich selbst vor. Sophia Schneider möchte, dass Hedda und Damla mit Emre und Salma schreiben und lesen üben. Hedda soll mit Salma üben, einen Text zu lesen. Frau Schneider überreicht Hedda einen kopierten Text. Hedda und Salma arbeiten im vorderen Teil des Vorkursraums. „Du kannst ja auch türkisch“, spricht Sophia Schneider die Schülerin Damla an, die das bestätigt. Damla soll im hinteren Teil des Raums mit Emre sprechen. Sophia Schneider zu Damla: „Kannst du Emre auf Türkisch sagen, dass er heute mit mir sprechen kann, wenn er eine Frage hat? Dann könntest du das übersetzen.“ Damla setzt sich neben Emre, und fängt an, mit ihm leise zu sprechen. „Er will wissen, wann er seinen Stundenplan bekommt“, übersetzt Damla an Frau Schneider. Sie verspricht, seiner Klassenlehrerin eine E-Mail zu schreiben, um das zu klären. Sophia Schneider zeigt Damla die Aufgaben im Übungsbuch, die Emre mit der Unterstützung von Damla erledigen soll. Frau Schneider beginnt, einige Blätter in Ordner zu sortieren, während die Zweierteams arbeiten.

Damla und Hedda verlassen die Stunden einige Minuten vor Ende, weil sie noch ein Reflexionsgespräch zu ihrem Einsatz im Vorkurs mit der Schulsozialarbeiterin haben. (170221_OSS_TNB)

Einige Wochen später spricht Christina Huber Hedda und Damla an, als diese wieder zur wöchentlichen Unterstützung in den Vorkurs kommen:

Christina Huber: „Ihr müsst die Aufgaben besser kontrollieren. Ich habe mich gewundert, wie viele Fehler Salma und Emre machen.“ Dann erklärt sie die Aufgabenstellung und die Grammatik („Unterschied zwischen ‚sie‘ klein- und großgeschrieben“). Ich merke an Christina Hubers Stimme, dass sie enttäuscht ist. Sie sagt dann noch einmal: „Ihr müsst besser schauen, was Salma und Emre genau schreiben.“ Christina Huber reicht Damla und Hedda Aufgabenzettel und ein

Memory-Spiel, in dem Gegensatzpaare wie leer-voll, schwach-stark gefunden werden müssen. Hedda und Damla gehen mit Salma und Emre aus dem Klassenzimmer, um auf der Eckbank zu arbeiten. (170314_OSS_TNB)

Der Vorkurs wird von der Schulsozialarbeiterin als Lerngelegenheit für Regelschüler:innen identifiziert. Im Lernangebot für Zehntklässler:innen wird integriert, dass Regelschüler:innen „Verantwortung“ für die Vorkursschüler:innen übernehmen sollen, dies wird strukturell innerhalb des Fachs Soziales Lernen verankert. Die Vorkursschüler:innen Salma und Emre werden von Damla und Hedda dabei unterstützt, von der Vorkurslehrkraft ausgewählte Aufgaben zu erledigen. Damit geht zum einen der Ausschluss aus dem Sportunterricht einher, zum anderen erhalten Emre und Salma die Gelegenheit, in Einzelbetreuung intensiv Aufgaben zu bearbeiten (siehe zur Aufforderung, auch selbstständig Deutsch zu lernen Kapitel 10.2.2). Warum Emre und Salma für die Einzelförderung ausgewählt wurden, wird nicht deutlich, jedoch zeigen die Beobachtungen im Verlauf des Schulhalbjahres, dass keine anderen Vorkursschüler:innen mit Damla und Hedda arbeiten.

Gegenüber den Vorkursschüler:innen wird nicht transparent gemacht, welches Lernziel für die Regelschüler:innen mit der Einzelförderung verbunden ist. Für Salma und Emre bleibt das (alleinige) Lernziel des Vorkurses, Deutsch zu lernen, auch in der Begegnung mit Hedda und Damla erhalten. Auch bezieht das verpflichtende Reflexionsangebot der Schulsozialarbeiterin nur die Regel-, nicht aber die Vorkursschüler:innen ein. In dieser Praktik des Sozialen Lernens ist also implizit eingelassen, dass die Regelschüler:innen die Vorkursschüler:innen als Lerngelegenheit *nutzen*, um Kompetenzen („Verantwortung“) zu erwerben; gemeinsame Lernziele werden nicht formuliert.

Hedda und Damla erhalten wenig Anweisungen, wie sie mit Emre und Salma arbeiten sollen. Die Kritik Hubers, Damla und Hedda würden die Aufgaben von Emre und Salma nicht ausreichend kontrollieren, wirft Fragen auf, welche Aufgabe und Ziele die Regelschüler:innen im ‚sozialen Lernen‘ enthalten sind und welche Kompetenzen sie mitbringen. Es kann rekonstruiert werden, dass hier unter dem Etikett ‚soziales Lernen‘ eine fachvermittelnde Funktion an Regelschüler:innen ausgelagert wird. Die Erwartung, dass die Vorkurslehrkräfte durch die Regelschüler:innen entlastet werden, zeigt sich darin, dass Sophia Schneider die Abwesenheit der Vorkursschüler:innen nutzt, um Arbeitsblätter zu kontrollieren und Unterricht vorzubereiten und ebenfalls darin, dass Christina Huber ihre Enttäuschung über die Qualität der erledigten Aufgaben (Rechtschreibung kontrollieren und verbessern) äußert.

Damla und Hedda erscheinen für die Durchführung als eine aufgrund von Mangel an Zeit und Lehrpersonen benötigte Ressource, um mit Emre und Salma von der Vorkurslehrkraft ausgewählte Aufgaben zum Deutschlernen machen zu lassen. Dies manifestiert sich insbesondere mit Blick auf Damlas Rolle, die aufgrund ihrer Türkischkenntnisse als besonders nützlich erscheint. Ihre

mehrsprachigen Kompetenzen soll sie einsetzen, um die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler zu ermöglichen.

Es kann geschlussfolgert werden, dass den Regelschüler:innen ‚soziales Lernen‘ ermöglicht wird – zumindest ist es in dem Wahlfach so angelegt –, während den Vorkurschüler:innen lediglich eine weitere Möglichkeit des Deutschlernens offeriert wird. In den Worten von Kourabas (2021) werden „die Anderen [dazu] ge-brauch[t]“, damit die Regelschüler:innen ‚sozial lernen‘ können. Aber auch die Regelschüler:innen werden ‚gebraucht‘ um Ressourcenknappheit im Vorkurs durch Nachhilfe auszugleichen. Den Regelschüler:innen wird also auch die Chance vorenthalten, ‚sozial zu lernen‘.

10.2.5 *Unterricht beenden*

Der Vorkursunterricht endet zur Mittagspause.

Es ist fast 12:30 Uhr. Die letzte Unterrichtseinheit fand auf dem Schulhof statt, dort wurde ein Spiel zum Lernen von Verben gespielt. Christina Huber führt die Vorkurschüler:innen zurück in den Klassenraum und muss mehrmals ermahnen, dass sich alle setzen sollen. Dann verabschiedet sich Christina Huber von der Klasse, sie bittet darum, dass die Stühle hochgestellt werden. Das kurze Abschlussritual scheint den Vorkurschüler:innen nicht vertraut zu sein, sie setzen sich nur nach Aufforderung und scheinen den Raum schnell verlassen zu wollen. Es gibt jetzt Mittagessen in der Mensa, danach haben viele frei, einige haben Unterricht in der Regelklasse. Christiana Huber fragt mich, ob Sophia Schneider, die den Vorkursunterricht zuvor einige Woche alleine geleitet hat, den Unterricht nicht immer gemeinsam beendet habe. Ich überlege und sage: „Die Schüler:innen sind manchmal nur noch zurückgekommen, um ihre Taschen zu holen und die Stühle hochzustellen, ich kann’s aber nicht so genau sagen.“ Als ich durch die Pausenhalle gehe, sehe ich, wie sich viele aus dem Vorkurs in die Schlange zur Mensa eingereiht haben. (170314_OSS_TNB)

Das Ende des Vorkursunterrichts wird durch zwei Rituale gerahmt: Zum einen wird ein Lernspiel auf dem Schulhof gespielt; solche Lernspiele und andere spielerische Aktivitäten rahmen häufig Beginn und Ende des Schultages im Vorkurs (siehe auch Kapitel 10.2.1). In der Frage Hubers an mich lese ich die Intention, dass sie den Schultag in der Anwesenheit aller Schüler:innen und ihrer Person beenden will. Dabei sind bestimmte Aktivitäten (sich hinsetzen, sich verabschieden, Tasche packen, Stühle hochstellen) vorgesehen. Es kann angenommen werden, dass das Spielen und Verabschieden als eine spezifische Routine mit den Schüler:innen eingeübt werden soll. Jedoch scheint den Vorkurschüler:innen die Abfolge des Abschiedsrituals nicht vertraut zu sein, so lese ich es aus der Frage Hubers an mich. Dies ist zum einen darin zu begründen, dass Christina Huber im Februar 2017 nicht im Vorkurs unterrichtet hat, um ihre Masterarbeit zu beenden. In der Zeit war die Kollegin, Sophia Schneider, allein verantwortliche Lehrkraft im Vorkurs. Schneider hat, so erinnere ich mich, den

Unterricht zwar häufig mit Spielen, jedoch nicht immer mit einem gemeinsamen Verabschieden beendet. In der Zeit davor, also von August 2016 bis Januar 2017 (siehe auch Kapitel 7.2), hatten Sophia Schneider und Christina Huber den Unterricht tageweise unter sich aufgeteilt, sodass es keine gemeinsam gestalteten Unterrichtseinheiten oder eine längere Überschneidungszeit gab. Ein Austausch über bestimmte Abläufe wie das Beginnen und Beenden des Unterrichtstages hat wohl nicht stattgefunden. Als Informationsquelle diene nun ich als Forscherin, um fehlende Kommunikation zwischen Frau Huber und Frau Schneider aufzufangen.

Die Vorkursschüler:innen essen fast alle in der Schulmensa zu Mittag. Der Schultag endet für einige Vorkursschüler:innen mit der Mittagspause, andere werden noch am Unterricht in ihren Regelklassen teilnehmen (siehe genauer Kapitel 11.4.1).

10.3 Schüler:innen reflektieren den Vorkursunterricht

Im März 2017 schickt mir Sebastian Glasner, der Regelklassenlehrer des Vorkursschülers Mateo, per E-Mail-Anhang einen abfotografierten Notizzettel (siehe auch Kapitel 5.3.2). Er habe spontan in einer Vertretungsstunde mit Kanî und einer weiteren, ehemaligen Vorkursschüler:in, die ich jedoch nicht kenne, über ihre Erfahrungen gesprochen. In den von Herrn Glasner angefertigten Notizen steht u. a. Folgendes:

„erste 4 Monate wie bisher



z. T. erst später in Klasse (6–8 Monate VK) hier Fachworte für Mathe + Lesestrategien + wie kann ich einen Text schreiben etc.

Kritik: 1. VK nur Alltagssprache
keine Fachsprache

[...]“ (170322_OSS_TNB)

Durch die Notizen wird zunächst deutlich, dass Sebastian Glasner sich für die Anliegen der (ehemaligen) Vorkursschüler:innen an der OSS interessiert. Die Schülerinnen Kanî und die weitere Schülerin formulieren, so geben es die Notizen an, wie der Vorkursunterricht gestaltet werden sollte. Dabei greifen sie vermutlich auf ihre eigenen Erfahrungen zurück. Ein Kritikpunkt der Schülerinnen besteht darin, dass im Vorkursunterricht nur „Alltagssprache“ gelehrt werde. Aus den Notizen geht hervor, dass auch Fachsprache Teil des Vorkursunterrichts sein solle – gleichzeitig lässt sich daraus ableiten, dass dies bisher nicht Teil der Unterrichtspraxis ist. Konkret hat Glasner notiert, dass die ersten vier Monate des Vorkursunterrichts so bestehen bleiben können – gemeint ist wohl das Lernen von alltagssprachlichem Deutsch – um dann Fachworte in Mathematik zu lernen.

Zudem schlagen die Schülerinnen vor, dass Kompetenzen vermittelt werden sollen (Lesestrategien und Vorgehensweisen, einen Text zu schreiben), die keinem konkreten Schulfach zugeordnet sind, sondern vermutlich in mehreren Fächern gefordert bzw. hilfreich sein können.

Ich nehme diesen Notizzettel zum Anlass, um mit Kanî einen Termin zu einem Gespräch zu vereinbaren. Ihre Freundin Ezgi, die ich meist mit Kanî zusammen sehe, lade ich ebenfalls dazu ein. Beide kenne ich aus meinen ersten Hospitationen im Vorkurs an der OSS im Juni 2016 sowie aus Begegnungen in der Pausenhalle, im Flur und im Regelunterricht. Die Schülerinnen sagen mir zu dem Gespräch zu, ich vermute, dass sie dies tun, weil sie mich bereits ein wenig kennen.⁷⁵

Ich frage die Schülerinnen, ob es ihnen im Vorkurs gefallen habe. Darauf antwortet Kanî:

Kanî: „Erste sechs Monate war alles gut, ich hab viel zu viel gelernt, aber sehr, aber die andere sechs Monate hab ich gar nicht gelernt.“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Es war immer. Ich hatte immer eine Problem.“

Lydia Heidrich: „Hmm okay.“

Kanî: „Also. Das Dings ist wie man, also wenn ein Schüler neu kommt, wir müssen mit ihm wiederholen. Also zum Beispiel, wir haben das schon gemacht.“

Lydia Heidrich: „Ah.“

Kanî: „Aber der ist neu gekommen, also wir müssen immer mit ihm machen. Das ist, war nicht so gut.“

Später sagt Ezgi:

Ezgi: „Zum Beispiel, wenn ein Schüler nicht versteht, dann sagt Lehrer: ‚Ezgi, kannst du bitte helfen?‘ Dann ich kann nicht lernen.“ (170602_OSS_INT_EK)

Kanî verdeutlicht, dass der Vorkurs für sie in den ersten 6 Monate ein angemessener Lernort war und sie viel lernen konnte. In der zweiten Hälfte der Vorkurszeit ändert sich das. Sie beschreibt rückblickend, dass das Problem daran für sie lag, dass sich das Lernen an denen orientiert hat, die neu in den Vorkurs gekommen sind (siehe auch Kapitel 12.1.2). Sie äußert, sie habe „gar nicht gelernt“, und verweist damit auf den Bruch zwischen einer intensiven Lernphase in den ersten sechs Monaten und der zweiten Hälfte im Vorkurs. Ezgi fügt später im Gespräch hinzu, dass es auch problematisch gewesen sei, dass sie den neuen Vorkurschüler:innen helfen mussten. Als fortgeschrittene Schülerin im Vorkurs wurde sie wohl von der Lehrkraft als Unterstützung für die Neuen eingesetzt. Sie empfand dies als Ablenkung von ihren eigenen Lernzielen.

75 Im Nachgang zu dem Gespräch spricht mich Kanî häufiger darauf an, wann denn mein Buch fertig sei, und erzählt auch mal von sich über weitere schulische und berufliche Pläne.

Ich frage Ezgi und Kanî zum Ende des Gesprächs danach, ob sie mir noch etwas zu ihrer Zeit im Vorkurs erzählen wollen, was sie für wichtig halten. Kanî beginnt sofort, es gäbe „viel zu viel“, was sie erzählen wolle und beginnt, konkrete Vorschläge zu machen, wie der Vorkursunterricht organisiert werden sollte:

Kanî: „Also im Vorkurs, also erste sechs Monate. Es ist klar, wenn man immer Deutsch lernt, Wörter lernt, keine Satz also Sätze und so muss man immer sich verbessern. Aber muss man auch also, als ich in der Klasse gegangen bin, ich wusste nicht, was ein Präsentation ist, was ein Arbeitsplan ist, wann müssen wir abgeben, Mappe, Deckblatt, das wusste ich alles nicht.“

Lydia Heidrich: „Ah.“

Kanî: „Ja. Aber das Dings ist, muss man im Vorkurs das alles lernen. Also sich vorbereiten, von alles, damit man zu Klasse gehen und nicht alles neu zu kommen.“

Lydia Heidrich: „Okay, okay.“

Kanî: „Also im Vorkurs muss die, also muss die Lehrerin zu die Schülern sagen: ‚Das ist ein Deckblatt, das ist eine Präsentation, man soll so recherchieren, man so, so und so.‘ Also muss man noch sechs Monate im Vorkurs bleiben, also sechs Monate für Alphabet und die nächsten sechs Monate muss man immer sich vorbereiten zu Klasse. Nicht Buchstaben oder so Wort, sondern ja.“
(170602_OSS_INT_EK)

Kanî strukturiert, angeregt durch meine offene Nachfrage, sehr konkret, wie der Vorkurs organisiert werden sollte. So denkt sie, dass die ersten sechs Monate des Vorkurses für das grundlegende Lernen der deutschen Sprache genutzt werden müsse. In der zweiten Hälfte des Vorkurses, also in den verbleibenden sechs Monaten, sollte eine spezifische Vorbereitung auf das Lernen und damit die Lernstrategien, Arbeitsformen und Leistungsanforderung in der Regelklasse stattfinden. Dazu nennt sie exemplarisch das Vorbereiten einer Präsentation, zu der es an der OSS u. a. notwendig sei, ein Thema zu recherchieren und eine Mappe mit Deckblatt in einem bestimmten Format abzugeben. Außerdem nennt sie das Arbeiten mit einem Arbeitsplan, in dem, so weiß ich aus anderen Beobachtungen, zum Beispiel Lernziele und eine Übersicht über zu erledigende Aufgaben aufgeführt sind. Kanî stellt heraus, „das wusste ich alles nicht“, und macht so darauf aufmerksam, dass sie aus ihrer Perspektive nicht ausreichend auf die Regelklasse durch den Vorkurs vorbereitet wurde, dies aber für notwendig erachtet.

10.4 Leistungen zertifizieren

Kurz vor Ende des Schuljahres 2016/17 treffe ich Christina Huber in der großen Pause.

Es ist große Pause und die Vorkurslehrerin Christina Huber ist alleine im Vorkursraum. Wir sprechen über den letzten Schultag vor den Sommerferien. Sie werde im Vorkurs die Zeit mit den Schüler:innen mit Spielen verbringen und sich von den Schüler:innen verabschieden, da es nach 3 Schuljahren ihr letzter Tag als Lehrerin des Vorkurses sein wird. „Und dann gibt’s noch die Zertifikate.“ Ich frage interessiert nach. Sie versucht zu erklären, welche Kompetenzen dort ausgewiesen werden, so etwas wie grammatikalische und sprachliche Kenntnisse. „Hast du die Zertifikate selbst gemacht oder gibt es eine Vorlage?“, will ich wissen. Sie habe die selbst gemacht, sagt sie. Auf meine Nachfrage willigt sie ein, mir die Zertifikatsvorlage per E-Mail zu schicken. (170620_OSS_TNB)

Die Vorkurschüler:innen werden den letzten Schultag vor den Sommerferien im Vorkurs verbringen. Dadurch verdeutlicht sich, dass sie primär Schüler:innen des Vorkurses und nicht der Regelklassen sind, obwohl ein Großteil von ihnen stundenweise auch Regelklassen besucht. Der letzte Schultag soll abweichend von einem normalen Schultag mit Spielen, Verabschiedung und der Übergabe von „Zertifikaten“ gestaltet werden. An diesem letzten Schultag bin ich nicht anwesend, weil ich den Abschied Christina Hubers von den Vorkurschüler:innen nicht stören will. Erst im nächsten Schuljahr erhalte ich Einblick in die Zertifikate, weil Christina Huber mir die versprochene E-Mail doch nicht sendet. Die Zertifikate sind in einem Ordner im Vorkursraum abgelegt, aus dem ich auf Nachfrage bei der dann zuständigen Vorkurslehrerin Laura Berkemeyer die Zertifikate abfotografieren kann. Es liegen mir sowohl ein Template des Zertifikats vor – also eine Vorlage, aus der die meisten Textteile für alle Vorkurschüler:innen übernommen werden – als auch das personalisierte Zeugnis eines Schülers. Im Folgenden wird das Zertifikat für die Vorkurschüler:innen einer genaueren Analyse unterzogen.

Auf der Ebene der ästhetischen Gestaltung durch einen Briefkopf und Trennlinien sowie die Abschlussformel „im Auftrag“ vor der Unterschrift Christina Hubers wird vermittelt, dass es sich um ein offizielles, von der Schule autorisiertes Dokument handelt. Im Kopf sind neben dem Namen der Schule und der Angabe des Schuljahres der Name der:des Vorkurschülers:in und das Geburtsdatum sowie die Klasse „Vorkurs“ genannt. Ein Verweis auf die Jahrgangsstufe erfolgt nicht.

Das Zertifikat ist in Briefform („Lieber...“) verfasst und gliedert sich in drei Teile: Die ersten beiden Abschnitte sind für alle Vorkurschüler:innen gleich formuliert, nur der letzte Teil ist für die:den jeweilige:n Schüler:in individuell verfasst. Im ersten Teil wird, ähnlich wie bei den sogenannten ‚Kopfnoten‘, das Sozialverhalten bewertet: „Ich habe das Gefühl, dass du dich in der Gruppe wohlfühlst und dich gut integriert hast.“ Das Gefühl der Vorkurslehrerin ist hier das Kriterium dafür, dass sich die:der Vorkurschüler:in in die Vorkursgruppe eingefügt hat.

Der Mittelteil kann als Hauptteil gelesen werden, da er zentral auf dem Blatt positioniert ist und den quantitativ größten Anteil ausmacht. Es handelt sich um eine Aufzählung der Ziele des Vorkursunterrichts („Im Unterricht ging es

darum, folgende Ziele zu erreichen“), die wie Fachanforderungen an einen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache formuliert sind. Gleichzeitig fehlt ein differenzierter Verweis auf das zentrale Lernziel der Vorkurse, das Erreichen des Sprachniveaus B1 bzw. A2 (siehe auch Kapitel 6.2.5). Die Lernziele sind stichpunktartig und in einer Sprache formuliert, die sich als eher nicht schüler:innengerecht erweist (z. B. „Lesekompetenz verbessern und Wortschatz erweitern“ sowie „richtige Satzstrukturen anzuwenden“). Die:der Adressat:in scheint in diesem Abschnitt nicht mehr die:der im oberen Teil genannte Vorkursschüler:in zu sein, sondern der Text liest sich wie eine Legitimation von Unterrichtsinhalten gegenüber pädagogischen Fachkräften, die die Begriffe kennen und verorten können. Besonders auffällig erscheint in der Aufzählung das Lernziel „positives Bewusstsein für eigene Zweisprachigkeit gewinnen“, weil keine systematischen und an diesem Ziel orientierte Unterrichtspraktiken beobachtet werden konnten. Ein „Bewusstsein“ zu entwickeln könnte u. a. bedeuten, zu erkennen, wann und mit welchem Ziel zweisprachige Kompetenzen im Vorkursunterricht von den Schüler:innen eingesetzt werden können. Es wird in dem Ziel zudem von Zwei- und nicht von Mehrsprachigkeit gesprochen, obgleich anzunehmen ist, dass einige Vorkursschüler:innen mehrere Sprachen können (siehe z. B. Kapitel 12.2.2). Ungewöhnlich erscheint für ein Zertifikat, dass nicht ausgewiesen wird, welche und zu welchem Grad die Lernziele von der:dem Schüler:in erreicht wurden, also wie die Leistungen zu bewerten sind. Eine Bewertung ist im dritten Teil des Zertifikats zu finden.

Im dritten Teil, den aufgelisteten Fachanforderungen folgend, wechselt der Duktus, und es wird ein Feedback individuell für die Vorkursschüler:innen formuliert. Dieses besteht aus einem Absatz mit insgesamt fünf Sätzen. Die im Mittelteil aufgelisteten Lernziele korrespondieren nur indirekt mit dem Feedback, denn der Zusammenhang zwischen Zielen und Bewertung muss durch die Vorkursschüler:in bzw. die Lesenden selbst hergestellt werden. Das Feedback „Du hast in diesem Schuljahr gut Deutsch gelernt“ und „Du kannst [...] kurze Sätze formulieren“ bleibt sehr allgemein, könnte aber auf die Lernziele wie das Steigern der Lesekompetenz oder das Anwenden richtiger Satzstrukturen zurückgeführt werden. Das Feedback endet mit einer appellativen Formulierung an das Lernverhalten für das nächste Schuljahr: „Deine Lesekompetenz kannst du im nächsten Schuljahr noch verbessern“. Auf welcher Grundlage Christina Huber das Feedback formuliert, erfahre ich nicht, denn regelmäßige Leistungsüberprüfungen finden im Vorkurs nicht statt – ein Test im zweiwöchigen Rhythmus wurden von der Kollegin Sophia Schneider auf Eigeninitiative eingeführt. Schneider ist allerdings im zweiten Schulhalbjahr und damit zurzeit der Zertifikatserstellung nicht mehr an der OSS beschäftigt (siehe Kapitel 10.1). Auffällig ist an dem Zertifikat zudem, dass der im Rahmen der Teilintegration besuchte Fachunterricht der Regelklasse in dem Zertifikat keine Erwähnung findet und somit die Bedeutung des Deutschlernens im Vorkurs gegenüber dem Lernen im Regel- bzw. Fachunterricht hervorgehoben wird.

Der Nutzen der Zertifikate soll im Folgenden betrachtet werden. Durch die Briefform sind die:der jeweilige Schüler:in und – so ist es bei Zeugnissen üblich – auch die Erziehungsberechtigten direkt adressiert (siehe auch § 8 Zeugnisverordnung). Jedoch ist in Frage zu stellen, ob die Schüler:innen und Angehörigen es aufgrund der wenig schüler:innengerechten Sprache verstehen können, wie oben ausgeführt. Bei einem Schulwechsel werden Zeugnisse zudem genutzt, um Leistungen und besuchten Unterricht zu belegen (siehe auch § 9 Zeugnisverordnung). Wie dargestellt, eignen sich die Zertifikate dafür eher nicht, weil nicht alle besuchten Fächer ausgewiesen werden und Leistungsbewertungen nicht eindeutig vorgenommen wurden. Innerhalb der OSS könnten die Zertifikate von Regelklassenlehrkräften und/oder den zum Schuljahr neu beginnenden Vorkurslehrkräften genutzt werden, um die Zertifikate zur Einschätzung der Leistungen bzw. Leistungsentwicklung zur Rate zu ziehen. Zu Beginn des neuen Schuljahres, im August 2017, sprechen Laura Berkemeyer und ich über die Einschätzung von Leistungen der Vorkursschüler:innen im Übergang in die Regelklasse:

Laura Berkemeyer: „Die Klassenlehrer wollen immer von uns wissen, wie wir die Leistungen einschätzen.“ Ich frage sie nach den Zertifikaten aus dem letzten Schuljahr. Laura Berkemeyer: „Die sind ja für alle gleich. Dann steht da ‚Salma, du hast gut mitgearbeitet‘ oder so. Das hilft uns nicht.“ (170817_OSS_TNB)

Laura Berkemeyer verdeutlicht, dass die Zertifikate keinen Informationswert für kollegiale Gespräche über die Leistung der Vorkursschüler:innen im Übergang in die Regelklasse enthalten. An die von Christina Huber erstellten und übergebenen Zertifikate schließen sich also keine (Bewertungs-)Praktiken an der OSS an. In dem kurzen Gespräch erfahre ich nicht, wie es Laura Berkemeyer dennoch gelingt, Leistungen der Vorkursschüler:innen im Übergang in die Regelklasse einzuschätzen. Diese Frage stelle ich ihr am Ende des Schulhalbjahrs, im Februar 2018. Darauf antwortet sie:

Laura Berkemeyer: „Wenn ich das ehrlich sagen soll, habe ich das Gefühl, dass das bei mir ziemlich aus dem Bauch heraus läuft.“ (180201_OSS_INT_LB)

Vorkursschüler:innen werden, so gibt die Vorkurslehrerin hier an, nicht kriteriengeleitet beurteilt. Sie ordnet ihr eigenes pädagogisches Handeln kritisch-reflektierend ein: Durch den Halbsatz „Wenn ich das ehrlich sagen soll“ offenbart sie mir als Dritte gegenüber, dass sie etwas tut, das pädagogisch professionellem Handeln widerspricht.

Wie herausgearbeitet werden konnte, werden die Lerninhalte des Vorkurses nur partiell im Zertifikat abgebildet, Leistung wird nur zu einem geringen Maße individuell bewertet, und es wird zudem nicht ausgewiesen oder bewertet, an welchem Regelklassenunterricht die Vorkursschüler:innen teilgenommen haben. Es ist anzunehmen, dass weder die Vorkursschüler:innen selbst noch die Erziehungsberechtigten das Zertifikat verstehen können; Lehrkräfte an der OSS nutzen die Informationen des Zertifikats nicht.

Die Zertifikate scheinen weder für die Vorkursschüler:innen und ihre Familien selbst noch für Lehrkräften an der OSS oder anderen Schulen nützliche bzw. verständliche Informationen zu enthalten. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Zertifikate und insbesondere die Praxis der Übergabe am letzten Schultag als *symbolische Praktik* einzuordnen sind. In den Zertifikaten und in der Übergabe ist also nicht das Ziel eingeschrieben, erbrachte Leistungen individuell auszuweisen, so wie es bei Zeugnissen der Regelklasse üblich ist (siehe auch § 2 Zeugnisverordnung). Damit kann die durch das Artefakt Zertifikat strukturierte Zertifikatsvergabe als ein *Einüben* der schulischen Routine der Zeugnisvergabe gelesen werden – denn diese Routine ist in der zeitlichen Rhythmisierung in Schul(-halb-)jahren vorgegeben (siehe § 8 Zeugnisverordnung).

Ich recherchiere aufgrund dieser Rekonstruktionen intensiver zu rechtlich kodierten Regelungen zu Schulzeugnissen (siehe auch Kapitel 6.2.8). Im Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen (2013) ist vermerkt, dass für die Dokumentation der Leistungsentwicklung der Vorkursschüler:innen die Lehrkräfte des Vorkurses in Rücksprache mit Lehrer:innen der Regelklassen verantwortlich sind (siehe Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen, 2013; siehe Kapitel 6.2.6). Die Form der Dokumentation von Leistungen ist im Sinne der Bremer Zeugnisverordnung an der OSS bis zur 8. Klasse in Form von Lernentwicklungsberichten, dann als Notenzeugnisse für jeweils ein Schulhalbjahr vorgesehen (siehe § 4 I Zeugnisverordnung; siehe Kapitel 7.1). Auf Vorkursschüler:innen wird in der Bremer Zeugnisverordnung gesondert hingewiesen:

„Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache an allgemeinbildenden Schulen, die in ihrer überwiegenden Unterrichtszeit einem Vorbereitungskurs, einer Vorbereitungsklasse oder einer vergleichbaren Fördermaßnahme zugeordnet sind, erhalten in den Fällen, in denen Zeugnisse erteilt werden, längstens für die Dauer von zwei Jahren ein von der Regelform abweichendes Zeugnis. [...] Ein Zeugnis enthält die Beurteilung der Lernentwicklung in der deutschen Sprache sowie ergänzende Aussagen zur Entwicklung des Lern- und Arbeitsverhaltens. [...] Die Leistungen in den übrigen Fächern, insbesondere in der ersten Fremdsprache, werden benotet, wenn dies pädagogisch sinnvoll ist. Die Entscheidung trifft die Zeugniskonferenz.“ (§ 28 II Zeugnisverordnung; siehe auch ein Hinweis auf der Website der SKB⁷⁶)

Aus der Formulierung im Indikativ („erhalten [...] ein von der Regelform abweichendes Zeugnis“) lässt sich ableiten, dass das Zeugnis in der in § 28 Zeugnisverordnung beschriebenen Weise an Vorkursschüler:innen auszustellen ist, es sich also um eine sogenannte Muss-Norm handelt, die keinen

76 „Die Zeugnisverordnung formuliert Regelungen für Seiteneinsteiger, um ihrer Situation Rechnung zu tragen“, Website SKB, Maßnahmen und Konzepte. <https://www.bildung.bremen.de/massnahmen-und-konzept-117186> [30.04.2019].

Ermessensspielraum zulässt. Lediglich das Ausweisen von Leistungen im Fachunterricht ist als Kann-Norm formuliert.

Durch den Kontakt zu einer anderen Oberschule in Bremen werde ich darauf aufmerksam, dass es eine Zeugnisvorlage im Sinne des § 28 Zeugnisverordnung gibt. Ich fragte bei der SKB nach und erhalte die entsprechende Vorlage. Das zweiseitige Dokument kann in fünf Teile gegliedert werden:

- 1) Zentrale Insignien im Briefkopf – das Logo des Landes Bremen sowie ein Verweis auf die Zeugnisverordnung – belegen, dass es sich um ein vom Land autorisiertes Dokument handelt.
- 2) Informationen zur:m Schüler:in sollen detailliert angegeben werden (Name, Geburtstag, Herkunftssprache, besuchte Klassenform).
- 3) In fünf Kompetenzbereichen (Arbeitsverhalten, Hörverständnis, Lesen, mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch) können Leistung in einer vierstufigen Skala bewertet werden, wobei „kann ... überwiegend“ die beste Leistung, „kann ... nicht“ die schlechteste Leistung darstellt.
- 4) In freien Textfeldern können Hinweise zur Lernentwicklung und zu Leistungen in Fächern, also im Unterricht außerhalb des Vorkurses in der Regelklasse, in Form von Noten (1–6) oder als „teilgenommen“ aufgeführt werden.
- 5) Das Zeugnis endet mit einer Entscheidung, an welchem Bildungsprogramm die:der Schüler:in zum nächsten Schul(-halb-)jahr teilnimmt (Vorkurs, Wechsel in eine Jahrgangsstufe der Regelklasse).

Als Adressat:in können sowohl die:der Vorkursschüler:in als auch andere Lehrkräfte der gleichen Schule sowie anderer Schulen ausgemacht werden, da das Zeugnis übersichtlich gestaltet und sprachlich kurz und verständlich formuliert ist und Leistungen individuell und klar ausgewiesen werden.

Durch die Analyse der Zeugnisverordnung und der entsprechenden Zeugnisvorlage vom Land Bremen ist es möglich, diese mit dem selbsterstellten Zertifikat an der OSS zu vergleichen. Es zeigt sich, dass in den Bewertungspraktiken im Vorkurs an der OSS kein Wissen über die Zeugnisverordnung und die Zeugnisvorlage genutzt wird. Das heißt zum einen, dass es *möglich* ist, eine solche, verbindliche Verordnung nicht zu kennen und nicht anzuwenden sowie Verfahren schulintern zu entwickeln. Eine schulinterne Legitimation der Bewertungspraxis ‚Zertifikat‘ fehlt, denn das Zertifikat wird als nicht-anschlussfähig für weitere Praktiken im Vorkurs eingeschätzt. Es bietet somit keine Verbindlichkeit. Mit Blick auf das Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen (2013; siehe auch Kapitel Übergang Bremen) wird bezüglich der Zertifikatserstellung auch deutlich, dass an der OSS keine schulinternen Verfahrensweisen entwickelt wurden, wie Vorkurslehrkräfte eine Diagnose der Lernvoraussetzungen und die Dokumentation des Lernprozesses der Schüler:innen durchführen sollen. Damit bleibt der Lernfortschritt der

Vorkursschüler:innen „intransparent“, wie Reichert et al. (2020) im Rahmen eines Curriculumsentwurfs für Bremer Vorkurse resümieren.

10.5 Zwischenfazit

Die Ausstattung des Vorkurses mit didaktischen Materialitäten sowie mit personellen und zeitlichen Ressourcen kann, so wird mit Blick auf die dichten Beschreibungen zum Vorkursunterricht deutlich, als gering eingeschätzt werden. Dieser Befund soll im Folgenden (Kapitel 10.5.1) unter der Frage genauer betrachtet werden, wie und mit welchen Auswirkungen sich der Vorkursunterricht unter diesen Bedingungen als „funktionierende Routine“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 18) zeigt. In einem zweiten Schritt (Kapitel 10.5.2) wird herausgearbeitet, wie in Unterrichtspraktiken des Vorkurses als illegitim zu bezeichnende Leistungszuschreibungen vorgenommen werden.

10.5.1 ‚Funktionierender‘ Unterricht unter Bedingungen geringer Ressourcen

Didaktische Materialitäten

Ogleich in Bremen seit den 1970er Jahren Vorkurse an allgemeinbildenden Schulen eingerichtet sind (siehe Kapitel 6.2.1), liegt im Untersuchungszeitraum dieser Dissertation kein landesweites Bildungsprogramm für Vorkurse der Sekundarstufe I vor (siehe Kapitel 6.2.5). Damit ist nicht spezifiziert, wie die Vorkursschüler:innen Deutschkenntnisse auf Niveau B1 erreichen sollen – so das durch die SKB formulierte Ziel der Beschulung in Vorkursen (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 4–5; siehe Kapitel 6.2.5). Für das Verfassen und Veröffentlichen von Lehrplänen bzw. Curricula ist die Bildungsbehörde zuständig; dieser Aufgabe kommt sie differenziert nach Schulform, Jahrgangsstufe und Schulfach der Regelklassen auch nach.⁷⁷ Durch die fehlenden curricularen Regulierungen für Vorkurse entsteht der „Optionsraum“ (Schäfer, 2016b, S. 143; siehe Kapitel 3.5) für die Einzelschule, den Vorkursunterricht nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Dieser Gestaltungsspielraum impliziert jedoch auch, dass die Lehrkräfte im Vorkurs ohne Lernprogramm unterrichten *müssen*, also sie nicht umhinkommen, die Unterrichtsinhalte und das Unterrichtsmaterial eigenständig zu bearbeiten bzw. auszuwählen (siehe dazu auch die vergleichbaren Ergebnisse von Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller, 2017, S. 230). Die

77 Siehe u. a. die Bremer Bildungspläne für die Sekundarstufe I auf der Website des LiS <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-i-15226> [28.03.2020].

Empfehlungslisten für Lehr- bzw. Lernmaterial für Vorkurse vom LiS haben keinen verbindlichen Charakter, sind nicht – wie sonst üblich – einer Zulassungsprüfung unterzogen und sind den Lehrkräften an der OSS, so lässt sich aus den beobachteten Unterrichtspraktiken schließen, nicht bekannt. In den dichten Beschreibungen zeigt sich auch, dass an der OSS kein schulinternes Curriculum erarbeitet wurde – auch eine ‚Fachkonferenz Vorkurs‘⁷⁸ gibt es nicht –, sondern die Lehrkräfte im Vorkurs unterschiedliche Inhalte und Methoden spontan wählen, ausprobieren und auch wieder verwerfen. All dies muss unter den Bedingungen geringer zeitlicher Ressourcen und von Lehrpersonen umgesetzt werden, die nicht speziell für die Deutschlernende ausgebildet sind und über wenig Berufserfahrung verfügen. (siehe Kapitel 10.1)

Bezüglich der inhaltlichen und methodischen Verzahnung von Vorkurs- und Regelunterricht gibt es an der OSS ebenfalls keine schulinterne Regelung, aber die Vorkurslehrer:innen versuchen immer wieder, u. a. die methodischen Spezifika des Regelunterrichts im Vorkurs zu vermitteln (siehe Kapitel 10.1). Durch die SKB wird lediglich darauf verwiesen, dass Zugang zu Fachwissen durch die teilentegrativ zu gestaltende Teilhabe am Fachunterricht der Regelklasse ermöglicht werden soll (siehe Kapitel 6.2.6; siehe auch Kapitel Übergang 12.1.2). Ehemalige Vorkurschüler:innen äußern selbst in Bezug zur erfolgreichen Teilhabe am Regelunterricht die hohe Bedeutung, Fachsprache und Lernmethoden des Fachunterrichts im Vorkurs als Vorbereitung auf die Regelklasse zu lernen; den reinen Fokus auf die Vermittlung von Alltagssprachlichem Deutsch kritisieren sie (siehe Kapitel 10.3; siehe auch nachfolgendes Kapitel 10.5.2).

Personelle und zeitliche Ressourcen

Die Vorkurslehrkräfte sind, im Gegensatz zu den meisten Kolleg:innen der Regelklasse, (zunächst) alle über einen privaten Träger (Stadtteilschule e. V.) angestellt und formal geringer qualifiziert (siehe auch Kapitel 6.2.3 und 8). Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, wechselt ein Teil der Vorkurslehrkräfte häufig. Dies ist vor allem berufsbiographisch begründet, denn viele Vorkurslehrkräfte gehen nach dem abgeschlossenen Studium und einer kurzen Zeit als Lehrkraft im Vorkurs ins Referendariat (siehe Kapitel 7.2 und 8). Der häufige Wechsel wird von der langjährigen Lehrkraft Christina Huber aber auch aufgrund der geringen Unterstützung im curricularen Bereich durch die SKB bzw. das LiS kritisch gesehen (siehe Kapitel 10.1).

Die Beschulung im Vorkurs ist aufgrund bildungsbehördlicher Praktiken durch eine besonders hohe Heterogenität geprägt: Erstens werden Vorkurschüler:innen im Alter der Jahrgangsstufen 5–10 (bzw. ab dem Schuljahr

78 In Fachkonferenzen werden landesweit gültige Bildungspläne in schulinterne Curricula übertragen (siehe Landesinstitut für Schule Bremen LiS, 2009/2015; siehe Kapitel 6.1). An der OSS gibt es im Regelbereich solche organisierten Zusammenkünfte, um Unterrichtsthemen usw. abzustimmen.

2017/18 der Jahrgangsstufen 5–8) gemeinsam in einem Vorkurs beschult (siehe auch Kapitel 6.2.7). Zweitens finden der Eintritt in den Vorkurs und der vollständige Übergang in die Regelklasse unterjährig mehrmals pro Schuljahr statt (siehe auch Kapitel 9). Drittens variieren die Vorkenntnisse der neu Migrierten in der deutschen Sprache und auch die allgemeinen Schulerfahrungen. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass auch Kinder und Jugendliche am Vorkurs teilnehmen, die noch nicht im lateinischen Alphabet alphabetisiert sind.

In den Unterrichtspraktiken zeigen sich Schwierigkeiten und unterschiedliche Lösungsansätze, die im Zusammenhang mit der heterogenen Schüler:innenschaft stehen. Dabei verschränkt sich der Ressourcenmangel in Bezug auf Personal und Zeit. Fortgeschrittene Schüler:innen arbeiten an eigenen Materialien während des Vorkursunterrichts alleine außerhalb des Klassenraums oder werden zur Unterstützung für die neuen Schüler:innen aufgefördert. Letzteres ginge, so sagen die ehemaligen Vorkurschüler:innen, jedoch zu Lasten ihrer eigenen Lernzeit (siehe Kapitel 10.2.2 und 10.3). Einige, von den Lehrkräften als eher schwächer gelesene Vorkurschüler:innen erhalten Einzelförderung u. a. durch den Einsatz von Regelschüler:innen im Kontext des Schulfachs Soziales Lernen. Von der Idee eines ‚sozialen Lernens‘ profitieren jedoch die Regel- nicht die Vorkurschüler:innen, denn dieses Lernziel ist den Regelschüler:innen vorbehalten, während die Vorkurschüler:innen ausschließlich Deutsch lernen (siehe Kapitel 10.2.4).

Am Beispiel des Alphabetisierens der neuen Vorkurschüler:innen zeigt sich ebenfalls die Verschränkung eines Personal- und Zeitmangels. Alphabetisieren ist während des Vorkursunterrichts nicht vorgesehen; dafür gibt es in Bremen eigene Alphabetisierungskurse (siehe Kapitel 6.2.7). Bei der Anmeldung bei der SKB werden jedoch keine Kompetenztestungen vorgenommen, sondern es finden Gespräche über die vorherigen Schulerfahrungen statt (siehe Kapitel 6.2.4). So ist aus der beobachteten Praxis an der OSS zu vermuten, dass solche Kinder und Jugendliche, die in einem anderen Schriftsystem als Latein alphabetisiert sind, den regulären Vorkursen zugewiesen werden. Die ‚Tests‘ als Teil der Aufnahmepraktiken an der OSS ergeben, dass die Schüler Nizar und Ziad vermutlich nicht im Lateinischen alphabetisiert sind, jedoch ist auch Emin bei der Alphabetisierung anwesend, dessen unzureichende Alphabetisierung im Aufnahmegespräch nicht erkannt wurde (siehe Kapitel 9 und 10.2.3.2). Die fehlende Alphabetisierung zeigt sich im Vorkursunterricht dann als Problem, wenn diese Schüler:innen Aufgaben nicht so bearbeiten können wie ihre Mitschüler:innen (siehe Kapitel 10.2.3.2). Alphabetisierung wird zu einem zeitlichen Problem, weil diese nicht während des Vorkursunterrichts stattfinden kann und so zu einer Aufgabe für Schüler:innen und Lehrer:innen wird, die zusätzlich zum Vorkursunterricht anfällt. Deshalb lagern die Lehrkräfte, zum Teil in Rücksprache mit dem Schulleiter Bromberg, das Alphabetisieren in Pausen- und Ferienzeiten aus. Für das Alphabetisieren sind die Lehrkräfte nicht speziell ausgebildet, auch besuchen sie keine entsprechenden Weiterbildungen. Sie setzen

diese Aufgabe spontan um. Tätigkeiten, die nicht im Vorkursunterricht umgesetzt werden können, wie das Alphabetisieren oder auch die Organisation des Übergangs in die Regelklasse (siehe Kapitel 6.2.5), werden auch deshalb in der Pause zwischen den Schulstunden umgesetzt, weil die Vorkurslehrkräfte über die Stadtteilschule e.V. nur mit je zehn Stunden angestellt sind. Die Nutzung der Pausenzeiten für den Vorkurs wird den Vorkurslehrkräften auch durch die Schulleiterin Zimmermann durch die Befreiung von der Pausenaufsicht ermöglicht (siehe Kapitel 8).

Knappe zeitliche Ressourcen zeigen sich auch darin, dass die Vorkurslehrkräfte durch die Anstellung mit je zehn Stunden zeitversetzt unterrichten – sie teilen die Unterrichtstage untereinander auf. So gibt es im alltäglichen schulischen Geschehen keine regelmäßigen Überschneidungszeiten. Auch ist kein Stundenkontingent zugewiesen, um Absprachen zu Unterrichtsinhalt und -abläufen im Rahmen der bezahlten Arbeitszeit zu erledigen (siehe Kapitel 10.2.5).

Der Vorkursunterricht als funktionierende Routine

Im Folgenden wird entlang der dichten Beschreibungen zu Unterrichtspraktiken des Vorkurses diskutiert, wie der Vorkursunterricht unter Bedingungen geringer Ressourcen dennoch stattfindet. Es wird argumentiert, dass der Unterricht sich als „funktionierende Routine“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 18) zeigt.

Der Umgang mit den geringen Ressourcen zeigt sich im hohen Engagement der Lehrkräfte, die Unterrichtsmaterial nach selbstüberlegten Kriterien auswählen und ausprobieren (siehe Kapitel 10.1) sowie Aufgaben übernehmen, die eigentlich nicht vorgesehen sind (siehe Kapitel 10.2.3.2). Auch greifen die Vorkurslehrer:innen auf (spontan) verfügbare Ressourcen zurück. Dazu gehört die Nutzung von zeitlichen Ressourcen, wenn Pausen- und Ferienzeiten sowie Freizeit zu Lernzeiten umgedeutet werden. Dazu zählt auch der Rückgriff auf personelle Ressourcen – wie auf mich als anwesende Forscherin in der Funktion als Dolmetscherin (siehe Kapitel 10.2.2) oder wie auf Regelschüler:innen in der Funktion als Nachhilfetutor:innen (siehe Kapitel 10.2.4). In den Aktivitäten der Lehrkräfte zeigt sich also ein *stark ausgeprägtes Arbeitsethos*. Dies kann als normative Haltung interpretiert werden, als ein inkorporiertes Wissen, das sich aus der Tätigkeit selbst ergibt, eben neu Migrierte und nicht Regelschüler:innen zu unterrichten. Der Vorkurs an der OSS fußt, so formuliert es die Schulleiterin Zimmermann, auf dem normativen Bekenntnis, dass auch die OSS ihren gesellschaftlich relevanten Beitrag in einer Zeit verstärkter Migration nach Bremen leisten will (siehe Kapitel 8). Der Ressourcenmangel wird durch das Engagement der Lehrkräfte also versucht auszugleichen, jedoch geschieht dies im alltäglichen Tun der Lehrkräfte im Modus von ‚einfach Machen‘ bzw. ‚Versuch und Irrtum‘. Die Vorkurslehrer:innen kritisieren die geringen zeitlichen und personellen Ressourcen, die fehlenden curricularen Vorgaben sowie die Umgangsweise im Modus des ‚einfach Machens‘. Jedoch wird in dichten

Beschreibungen deutlich, dass der kritisierte Umgang eher reproduziert als überwunden wird (siehe Kapitel 10.1 sowie dieses Kapitel 10.5.1). Durch die Kritik verdeutlicht sich jedoch, dass die Unterrichtspraktiken nicht nur durch das Arbeitsethos normativ gerichtet sind, sondern die Vorkurslehrkräfte auch Wissen über gelingende pädagogische Praxis bzw. pädagogische Professionalität inkorporiert haben. Die kritische Reflexion von Unterrichtspraktiken durch Vorkurslehrerinnen trägt auch zu einer ‚funktionierenden Routine‘ bei (siehe zu Reflexion als Praktik auch Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015, S. 45).

Eine explizite Vorbereitung der Vorkursschüler:innen auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse bleibt hinter dem Fokus auf einen funktionierenden Verlauf zurück. Dies kann (negative) Auswirkungen auf den schulischen Erfolg bzw. die Bildungsbiographie der neu Migrierten haben. Letztlich wird mit Blick auf den ‚funktionierenden Unterricht‘ also die Frage berührt, wie sich die Unterrichtspraxis legitimiert, ohne dass die Lernziele durch Unterrichtspraktiken unbedingt erreicht werden und ohne dass der Unterricht den Ansprüchen professionellen Lehrer:innenhandelns genügen muss. In der Analyse der Unterrichtspraktiken des Vorkurses wird deutlich, dass diese eher nicht durch eine *langfristige* Zielperspektivierung auf die Teilhabe der neu Migrierten an der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse, sondern an der Norm des tagtäglichen Funktionierens ausgerichtet sind.

10.5.2 *(Anpassungs-)Leistungen und Bewertungen*

Die Vorbereitung auf die vollständige Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse findet zum Teil durch als ‚Übung‘ zu bezeichnende Praktiken statt. Der Begriff *Übungspraktiken* soll auf solche Praktiken verweisen, durch die Vorkursschüler:innen solche schulische Routinen erlernen sollen, die so ähnlich auch in der Regelklasse stattfinden. Dazu können das Erlernen von Routinen des gemeinsamen Beginns/Endes des Schultages und des regelmäßigen Wechsels von Unterricht und Pause gezählt werden. Auch das Mittagessen in der Schulmensa ist als Übung einer schulischer Routine zu bezeichnen: Während für die Regelschüler:innen das Mittagessen Teil einer Pause vor der 5. und 6. Unterrichtsstunde ist, haben viele Vorkursschüler:innen nach der Mittagspause keinen Unterricht mehr. Sie üben damit eine schulische Routine, die für sie den Zweck der Pause nicht erfüllt (siehe Kapitel 10.2.5 und 9.4.3). Eine weitere Übungspraktik hängt mit dem durch die Vorkurslehrkraft selbstgestellten und an die Vorkursschüler:innen ausgeteilten Zertifikat zusammen. Das Zertifikat kann als Übung bzw. Simulation der zentralen schulischen Praktik gelesen werden, zum letzten Schultag eine schriftliche Leistungsbeurteilung (Zeugnis) zu erhalten. Der Einschluss in diese Übungspraktik kann bedeutsam sein, um sich in der Schule in Deutschland als

neu migrierter Schüler:in orientieren zu können, so eine mögliche Lesart. Dabei ist problematisch, dass das Zertifikat über das Üben des Rituals hinaus keine Bedeutung für die VorkursSchüler:innen oder Lehrkräfte an der OSS hat, weil das Zertifikat im Gegensatz zu einem Zeugnis im Sinne der Zeugnisverordnung keine verwertbare Form aufweist, um zum Beispiel bei Schulwechsel innerhalb von Bremen bzw. Deutschland und insbesondere bei Migration in einen anderen Nationalstaat Leistungen nachweisen zu können (vgl. Vogel & Karakaşoğlu, 2021; Karakaşoğlu & Vogel, 2020; siehe Kapitel 4.2.2). Es scheint an der OSS kein Wissen über den entsprechenden Paragraphen der Zeugnisverordnung vorhanden zu sein. Dies bedeutet, dass es keine informierende oder kontrollierende Instanz gibt, die sicherstellt, dass Schüler:innen an Bremer Oberschulen ein rechtskonformes Zeugnis erhalten.

Sowohl ehemalige VorkursSchüler:innen (siehe Kapitel 10.3) als auch Vorkurslehrkräfte (siehe Kapitel 10.1) weisen explizit darauf hin, dass das Wissen darüber, was an der OSS als Leistung definiert ist und wie diese überprüft wird, im Vorkurs vermittelt werden sollte, dies jedoch bisher nicht systematisch umgesetzt wird. Dabei ist die Einsicht entscheidend, dass sich die schulische Leistungsordnung der Regelklassen und die darin enthaltenen Leistungserwartungen an Regelschüler:innen vor dem Hintergrund diverser Lern- bzw. Unterrichtsorganisationsformen immer feiner ausdifferenzieren – wie sich an der OSS zum Beispiel durch individualisierte Selbstlernphasen und durch den Einsatz von Präsentationen als Leistungsüberprüfung zeigt (siehe Kapitel 7.1; vgl. Budde, 2018, S. 148; siehe auch Rabenstein, Idel & Ricken, 2015, S. 248–249; siehe Kapitel 4.2.1). Ein Wissen über die spezifische schulische Ordnung ist für die Teilhabe an der Leistungsordnung der Regelklasse also relevant für Bildungserfolg. Es kann in praxistheoretischer Lesart grundsätzlich angenommen werden, dass Regelschüler:innen über die Zeit Wissen über die schulische Leistungsordnung der Regelklasse durch die sukzessive Teilhabe an schulischen Praktiken inkorporieren. Das kann zum Beispiel durch explizite Informationen zu Arbeitsweisen und Leistungsanforderungen der OSS ab Schuleintritt in die 5. Klasse ermöglicht werden. Ein späterer Einstieg in die Schule aufgrund von Migration kann also nach sich ziehen, dass neu Migrierte aufgrund von Schulerfahrungen an anderen Orten nicht sofort an die schulspezifische Leistungsordnung der Regelklasse anknüpfen können. Es können Bestrebungen verschiedener Vorkurslehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten identifiziert werden, dies zu ändern (siehe Kapitel 10.1 und 10.5.1). Letztlich kann jedoch geschlussfolgert werden, dass an der OSS eher keine explizite Vorbereitung auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse stattfindet, weil vom Unterricht des Vorkurses vorrangig alltagssprachliches Deutsch, jedoch keine Fachbegriffe oder Inhalte der Fächer der Regelklassen unterrichtet werden (siehe Kapitel 10.1 und 10.3).

Benotete Leistungsüberprüfungen oder andere Leistungsdokumentationen werden im Vorkursunterricht nicht regelhaft – nur durch Eigeninitiative einzelner

Lehrkräfte – durchgeführt, obgleich dies im Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen (2013; siehe auch Kapitel 6.2.6) als Aufgabe der Vorkurslehrkräfte vorgesehen ist (siehe Kapitel 10.1; 10.2.2 und 10.4). Die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom wird an der OSS ebenso wenig angeboten wie andere (standardisierte) Formen der Überprüfung der Deutschkenntnisse der Vorkurschüler:innen (siehe Kapitel 6.2.8 und 10.2.2). Es zeigt sich, dass fehlende Kenntnisse zum Leistungsstand der Vorkurschüler:innen Auswirkungen auf die Kommunikation zwischen Vorkurs- und Regelklassenlehrkräfte im Übergang haben (siehe Kapitel 10.4; siehe genauer Kapitel 11).

Deutschlernen zeigt sich in den Praktiken als normativer Anspruch, entlang dessen die Vorkurschüler:innen Pausen-, Ferienzeiten und Freizeiten – zum Teil selbstorganisiert, zum Teil mit Unterstützung – ausrichten sollen. Deutschlernen wird damit zu einer allzeit zu erfüllenden „Bringschuld“ (im Sinne von Blossfeld et al., 2007, S. 136) der Vorkurschüler:innen und damit als ein individuell zu realisierendes Bemühen um *Anpassung* an die Norm der deutschsprachigen Schule lesbar (siehe auch Elle, 2016 in Kapitel 2.7; siehe auch Shure, 2016; siehe auch Kapitel 4.2.2). Die Lehrkräfte zeigen sich als unterstützend in der Umsetzung der ‚Bringschuld‘ u. a. durch Appelle (siehe Kapitel 10.2.2) sowie durch Vorhaben, soziale Kontakte zwischen deutschsprachigen Regelschüler:innen und deutschlernenden Vorkurschüler:innen zu initiieren (siehe Kapitel 10.2.3.1). Auch die Anerkennung des sprachlichen Repertoires der neu Migrierten ist an dem Zweck ausgerichtet, Deutsch zu lernen; eine Förderung von Mehr- bzw. Zweisprachigkeit, wie im Zertifikat als Ziel formuliert wird, findet jedoch nicht statt, sodass diese Ressourcen der neu migrierten Schüler:innen im Rahmen des Vorkursunterrichts nicht weiter ausgebaut werden können. Die ‚Bringschuld‘ des Deutschlernens erfüllen die Vorkurschüler:innen unter anderem dadurch, dass sie auf Aufforderungen, sich mehr zu bemühen, mit Leistungsabsichtserklärungen reagieren. Hier sind erste Hinweise auszumachen, dass die Vorkurschüler:innen das Deutschlernen als normative Erwartung inkorporiert haben (siehe dazu auch vergleichbare Befunde von Dausien, Thoma, Alpagu & Draxl, 2020, S. 43; siehe auch Kapitel 10.2.2).

Die Vorkurschüler:innen sind Bewertungen durch Lehrkräfte ausgesetzt, die sich an der ‚Bringschuld‘ Deutsch zu lernen bzw. zu sprechen ausrichten. Die deutsche Sprache als Norm kommt in impliziten schulischen Regeln zum Ausdruck, indem das Deutschsprechen zu jeder Zeit aufgewertet und das Sprechen anderer Sprachen abgewertet werden kann (siehe Kapitel 10.2.3.1; siehe auch vergleichbare Befunde von Panagiotopoulou, Rosen & Karduck, 2018, S. 127; Neumann, Haas, Müller & Maaz, 2020, S. 235). Das Pausenverhalten – materialisiert in der Eckbank in der Pausenhalle – und die sozialen Beziehungen der Vorkurschüler:innen sowie das Zeigen eines andauernden Bemühens, Deutsch zu lernen, können durch Lehrkräfte als konvertierbar in die „schulische ‚Währung‘“ Leistung (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675; siehe Kapitel 4.2.1) bewertet werden.

Hier ist ein Widerspruch zum meritokratischen Prinzip der Schule zu erkennen, denn nicht in Prüfungen gezeigte Leistung, sondern unterrichtliches sowie außerunterrichtliches *Verhalten* werden bewertet und in einen Zusammenhang gestellt zu einem erwarteten bzw. zu einem *vermuteten zukünftigen* Leistungsvermögen. Die Bewertung eines vermuteten zukünftigen Leistungsvermögens betrifft zum einen den Übergang in die Regelklasse und somit ein zeitlich relativ nahes Ereignis. Zum anderen werden aber auch Vermutungen angestellt über die Möglichkeiten, im Anschluss an die Schulzeit an der OSS eine Arbeit aufzunehmen und sich dadurch ein Aufenthaltsrecht als Migrierte in Deutschland zu erwirken – unabhängig davon, welche ausländerrechtlichen Regulierungen auf die neu Migrierten zutreffen (siehe Kapitel 10.2.2; siehe Kapitel 10.3.1.2).

In der normativen Figur der ‚Bringschuld‘ kristallisiert sich eine spezifische Leistungsordnung des Vorkurses heraus, die sich von der Leistungsordnung der Regelklassen unterscheidet: Es verschränken sich, so kann mit Blick auf die Analyse zu Unterrichts- und Pausenpraktiken des Vorkurses resümiert werden, Leistungszuschreibungen und -bewertungen mit migrationsbezogenen Differenzmarkierungen in Bezug auf ein mögliches *zukünftiges* Leistungsvermögen in der Regelklasse. Mit Blick auf die Aufgabe der Schule, Ungleichheiten abzubauen und Chancengleichheit herzustellen (siehe Kapitel 4.2.1) zeigen sich in der Leistungsordnung des Vorkurses als illegitim zu bezeichnende Leistungsbewertungen. Inwiefern dies Auswirkungen hat auf den Übergang in die Regelklasse soll, im Sinne der chronologisch verfassten Storyline, in den nächsten Kapitel (11 und 12) genauer untersucht werden.

11 Übergangspraktiken: Stundenplangespräche zur Organisation des Übergangs

Übergangspraktiken sind im Allgemeinen mit Bezug auf Wanka (2020, S. 201) als solche Praktiken-Arrangement-Verbindungen zu verstehen, in denen zum Ausdruck kommt, wie sich lebensphasenrelevante Veränderungen vollziehen. So sind an der OSS neu migrierte Schüler:innen in Übergangspraktiken von der Vorbereitungs- in die Regelklasse involviert, die deshalb als bildungsbiographisch entscheidend gelesen werden können, weil die Vorkursschüler:innen erst durch den Übergang Zugang zu abschlussrelevantem Wissen und letztlich – wenn der Übergang vollständig vollzogen ist – Zugang zu auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Leistungszertifikaten erhalten können. Die Vorbereitungs- als zeitlich befristete Maßnahme erhält ihre gesellschaftliche Legitimierung eben aufgrund der Zielorientierung auf den Übergang in die Regelklasse und dem damit verbundene Zugang zur schulischen Leistungsordnung der Regelklasse.

Die Bildungsbehörde SKB rahmt den Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse durch einige Eckpunkte. Im Sinne eines teilintegrativen Beschulungsmodells sollen die Vorkursschüler:innen am Vorkurs teilnehmen und in der verbleibende Unterrichtszeit nach und nach an ‚geeigneten‘ Fächern der Regelklassen teilnehmen. Im Übergang sollen Lehrkräfte der Regelklasse sowie die ZuP-Leitung beteiligt werden. Für die Dokumentation des Leistungsstands sind die Vorkurslehrkräfte verantwortlich. Die Einzelschulen sollen eigene Konzepte für die konkrete Ausgestaltung des Übergangs entwickeln (siehe ausführlich Kapitel 6.2.6).

An der OSS wird der Übergang individuell gestaltet. Im Aufnahmegespräch erklärt der Schulleiter Paul Bromberg bereits dem Vater der neuen Schüler:innen Emin und Zerrin, dass die Schüler:innen im Vorkurs Deutsch lernen und dann, wenn sie Deutsch „genug verstehen“, auch an ersten Stunden der Regelklassen, vorrangig in Fächern wie „Fußball, Zeichnen“, teilnehmen werden. Der Übergang erfolgt damit, laut Schulleiter, zum einen auf Grundlage der Leistungen im Deutschen und zum anderen im Sinne der persönlichen Interessen bzw. Hobbys der Vorkursschüler:innen und zunächst in Wahl-, nicht in Kernfächer (siehe Kapitel 9.5.3). Im Übergang werden Gespräche unter Beteiligung von Klassenleitung, Vorkurslehrkraft und Vorkursschüler:in durchgeführt, zu denen die Vorkurslehrkraft einlädt. Die Gespräche dauern ca. 30–60 Minuten und finden meist in der großen Pause am Vormittag oder in der Mittagspause im Vorkursklassenraum oder in einem Nebenzimmer statt. Die Initiative zu diesen Gesprächen geht von der Lehrkraft des Vorkurses aus. Diese nimmt Kontakt zum Schulleiter Paul Bromberg auf, um den Übergang in die Regelklasse zu

organisieren. Bromberg weist die Vorkursschüler:innen dann einer Regelklasse der altersentsprechenden Jahrgangsstufe zu und informiert die Klassenleitung über ihre:n neue:n Schüler:in. In allen Gesprächen werden die Entscheidungen darüber, wann und an welchen Unterrichtsstunden die Vorkursschüler:innen teilnehmen, in eine leere Stundenplanvorlage eingetragen. Diese liegt zum Teil als schulintern selbsterstellter Vordruck, manchmal durch die Vorkurslehrkraft selbst skizziert, vor. Der Stundenplan wird im Anschluss an das Stundenplangespräch für die:den Vorkursschüler:in und die Regelklassenlehrkräfte kopiert, das Original wird in einem Ordner im Vorkursraum abgelegt.

Die Stundenplangespräche finden für jede:n Vorkursschüler:in statt und können als routinierte, schulinterne Regelung gelesen werden. Der Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse lässt sich als Praktiken-Arrangement-Verbindung beschreiben, in der sich schulbehördliche Regelungen zur Umsetzung mit schulischer Umsetzungspraxis an der OSS verschränken und dessen Verlauf durch das Artefakt Stundenplanvorlage strukturiert wird. Es handelt sich jedoch um – im Gegensatz zu beispielsweise Unterrichtspraktiken – Praktiken-Arrangement-Verbindungen mit geringer Reichweite bzw. geringerem Grad an Institutionalisierung (siehe auch Kapitel 3.6). Übergangspraktiken sind in diesem Kapitel als OSS-spezifische Routine unter Beteiligung bestimmter Akteur:innen (Vorkurslehrkraft, Regelklassenlehrkraft, Vorkursschüler:in), unter Verwendung spezifischer Artefakte (insbesondere einen Stundenplan) und durch bildungspolitische und bildungsbehördliche Rahmungen zu verstehen.

Dem Übergang soll in den beiden nächsten Kapiteln (11 und 12) analytische Aufmerksamkeit geschenkt werden. In einem ersten Teil sollen die Stundenplangespräche zur Gestaltung des Übergangs anhand drei dichter Beschreibungen rekonstruiert (Kapitel 11.1–11.3) und anschließend vergleichend ein Zwischenfazit gezogen werden (Kapitel 11.4). In einem zweiten Schritt (Kapitel 12) soll die zeitlich an die Stundenplangespräche anknüpfende Teilhabe der Vorkursschüler:innen im Regelunterricht untersucht werden.

11.1 Wünsche äußern und Aufgaben erhalten (Mateo)

Mateo ist seit Mitte Oktober 2016 im Vorkurs und dem 6. Jahrgang zugeordnet. Sebastian Glasner ist der für ihn zuständige Klassenlehrer. In diesem Kapitel (11.1) soll dargelegt werden, wie der teilintegrative Übergang Mateos organisiert wird. Im Zentrum steht ein Stundenplangespräch im Februar 2017, an dem Mateo, Sebastian Glasner, die Vorkurslehrerin Sophia Schneider und ich teilnehmen. In einem ersten Schritt wird dargelegt, wie im Stundenplangespräch und in einem anschließenden Email-Verkehr versucht wird zu entscheiden, an welchen Stunden Mateo teilnehmen soll und an welchen er teilnehmen will (Kapitel 11.1.1). Im zweiten Unterkapitel (11.1.2) folgt die Darstellung einer

Aufgabenstellung von Herrn Glasner an Mateo, Freund:innen in der Regelklasse zu finden. Abschließend (Kapitel 11.1.3) wird kurz auf ein Stundenplangespräch im nächsten Schuljahr im August 2017 und die Frage eingegangen, warum Mateo als spanischsprachiger Schüler nicht am Spanischunterricht der Regelklasse teilnimmt.

11.1.1 Mateo verzichtet auf die Teilhabe im Klassenverband

Die Vorkurslehrerin Sophia Schneider lädt zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres, Mitte Februar 2017, die Leitung der Regelklasse, Sebastian Glasner, sowie den Vorkursschüler Mateo zu einem Stundenplangespräch ein. Zu diesem Zeitpunkt ist Mateo seit vier Monaten im Vorkurs. Er nimmt bereits an einigen Wahlfächern der Regelklassen teil (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Stundenplan⁷⁹ von Mateo vor dem Stundenplangespräch im Februar 2017

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|-----|-----------|----------|----------|------------|---------|
| 1+2 | VK | TANZEN | VK | WERKEN | VK |
| 3+4 | VK | VK | Fußball | VK | SPORT |
| 5+6 | Schwimmen | | | Zeichnen | |

Ein Stundenplangespräch hat, entgegen der üblichen Routine, zur Erstellung dieses Stundenplans (Abbildung 8) bisher nicht stattgefunden, stattdessen

⁷⁹ Der abgebildete Stundenplan wurde zu Zwecken der Anonymisierung nachgezeichnet (siehe genauer Kapitel 5.2.3.3).

scheinen allerdings Absprachen mit den unterrichtenden Fachlehrer:innen, nicht aber mit der Leitung der Regelklasse stattgefunden zu haben. Mateo nimmt hauptsächlich an Stunden aus dem Vorkurs teil (16 Stunden). Darin enthalten sind zwölf Stunden Unterricht bei einer Vorkurslehrkraft; von zwei externen Lehrkräften werden die Vorkurschüler:innen zwei Stunden in Sport und zwei Stunden in einem Tanzprojekt unterrichtet. An vier Stunden nimmt Mateo an Wahlfächern der Regelklasse aus dem Bereich Kreatives, an vier Stunden aus dem Bereich Sport teil. Insgesamt nimmt er an 24 Unterrichtsstunden teil, das sind sechs Stunden weniger als die Regelschüler:innen (siehe auch Kapitel 7.1).

Sophia Schneider, Sebastian Glasner, Mateo und ich finden uns in einem Besprechungsraum in räumlicher Nähe zum Klassenraum des Vorkurses ein. Hier steht ein runder Tisch, an dem wir Platz nehmen. Mateos Stundenplan liegt auf dem Tisch, Herr Glasner hat außerdem einen Stift bereitgelegt.

„Ich bin Sebastian Glasner, ich bin auch Lehrer wie Frau Schneider, aber ich unterrichte nicht im Vorkurs, sondern in deiner Klasse.“ Mateos Gesichtsausdruck ist eingefroren, er starrt vor sich auf den Tisch. Herr Glasner wechselt ins Spanische und Mateos Gesicht hellt auf. Sie sprechen einige Zeit auf Spanisch miteinander. Im Gegensatz zu den beiden Lehrer:innen und Mateo verstehe ich kein Spanisch. „In der Klasse lernen auch einige Spanisch“, sagt Herr Glasner auf Deutsch, „aber jetzt können wir auf Deutsch sprechen.“ Herr Glasner blickt auf Mateos aktuellen Stundenplan, den Frau Schneider mitgebracht und auf den Tisch gelegt hat, dann schaut er Mateo an: „Jetzt bist du viel im Vorkurs und machst ein bisschen Sport. Möchtest du auch ein bisschen in die Klasse gehen?“ „Ein bisschen“, antwortet Mateo leise. Herr Glasner hat den Stundenplan seiner Klasse mitgebracht, spricht lächelnd und Mateo zugewandt, während er den Stundenplan der Regelklasse ausführlich auf Deutsch und Spanisch gemischt erklärt. Er tippt beim Sprechen auf je ein ausgefülltes Kästchen im Stundenplan. Als Herr Glasner endet, fragt er Mateo: „Hast du Lust, die Klasse kennenzulernen? Ich möchte ein Frühstück machen. Ich möchte, dass alle wissen, dass du Mateo bist, und du kannst allen Hallo sagen. Willst du das machen?“ „Nein“, sagt Mateo schnell und bestimmt. Sebastian Glasner: „Hast du Angst? Weißt du, was Angst ist? Willst du nicht ‚Hallo‘ sagen?“ Sebastian Glasner wechselt wieder ins Spanische. Ich kann dem Inhalt nicht mehr folgen, aber letztlich steht die Entscheidung, dass das Frühstück erstmal nicht stattfinden wird und Mateo nicht am Unterricht im Klassenverband teilnimmt. (170215_OSS_TNB)

Herr Glasner stellt sich Mateo in dem Gespräch als sein Klassenlehrer vor. Schüler und Lehrer treffen sich hier zum ersten Mal. In einem ethnographischen Gespräch mit Herrn Glasner zu einem späteren Zeitpunkt erfahre ich, dass er vom Schulleiter Bromberg lediglich die Information erhielt, dass ein Vorkurschüler namens Mateo seiner Klasse zugewiesen worden sei und dass dieser Spanisch spreche. Herr Glasner setzt seine Spanischkenntnisse im Stundenplangespräch so ein, dass er Mateos Aufmerksamkeit gewinnen kann und versucht, emotionale Nähe herzustellen. Er zeigt sich als Klassenleitung, die wie Mateo Spanisch spricht. Diese Form des Vertrauensaufbaus wird durch genaue

Erklärungen zum Stundenplan der Regelklasse fortgeführt. Die Einladung zu einem Kennlernritual mit der Regelklasse lehnt Mateo jedoch ab. Mateos Teilnahme an Wahlfächern im Bereich Sport – die Eintragungen aus dem Bereich Kreatives erwähnt er erst später – wird von Herrn Glasner nicht so gewertet, dass Mateo „in die Klasse“ geht. Dies ist wohl der Struktur der Wahlfächer geschuldet, in denen Schüler:innen unterschiedlicher Klassen teilnehmen, obgleich anzunehmen ist, dass er eben dort schon Kontakt mit einigen Schüler:innen seiner zugewiesenen Regelklasse hatte (siehe Kapitel 7.1). Sebastian Glasner geht auf Mateos Wunsch ein, sich nicht der Regelklasse vorstellen zu wollen und versucht herauszufinden, ob er Angst vor dem Kennlernen der Klasse hat. Mateos Antwort auf Spanisch verstehe ich nicht, jedoch spricht Mateo eine Zeitlang mit seinem Lehrer, vermutlich über die Gründe, warum er sich nicht vorstellen will. Herr Glasner akzeptiert Mateos Wunsch und so zeigt sich, dass Mateo als Vorkurschüler in die Entscheidungen im Übergang einbezogen und ernst genommen wird. Herr Glasner misst den Wünschen des Schülers Mateo auch gegenüber seinen Kolleg:innen Bedeutung zu, wie er in einer E-Mail an die Schulleitung Paul Bromberg, an die Vorkurslehrkräfte Frau Huber und Frau Schneider, an seine Kollegin in der Klassenleitung, Franziska Förster, und an mich kundtut. Diese E-Mail schickt einen Tag nach dem Stundenplangespräch:

„Mateo wollte sich jetzt noch nicht der Klasse vorstellen. Deshalb ging unsere Beratung heute dahin jetzt erstmal noch mehr aus dem Wahlbereich zu machen, und schnell ganz viel Deutsch zu lernen und den VK gut für sich zu nutzen.“
(170216_OSS_MAIL)

In der E-Mail begründet Herr Glasner, dass Mateo nicht am Unterricht im Klassenverband teilnimmt, weil er sich der Klasse nicht vorstellen will. Dadurch wird nicht nur Mateos Wunsch deutlich, kein Vorstellungsritual mitzumachen, sondern auch, dass Herr Glasner daraus ableitet, dass eine Teilhabe im Klassenverband nicht möglich ist, ohne sich vorzustellen.

An diesem E-Mail-Verkehr nach dem Stundenplangespräch ist, jenseits des Inhalts, zunächst interessant, dass Herr Glasner mich als Forscherin in den E-Mail-Verkehr⁸⁰ einbezieht und mich so als Akteurin im Übergang adressiert. Ich verlasse dabei meine Position als Beobachterin nicht, lese den Austausch der Lehrkräfte mit, aber beteilige mich nicht aktiv. An der E-Mail-Kommunikation ist darüber hinaus auffällig, dass nun nach dem Stundenplangespräch noch weiter über Mateos Stundenplan gesprochen wird und auch Entscheidungen getroffen werden (siehe weiter unten), in die Mateo nicht mehr eingebunden ist. Ich bezeichne diesen E-Mailverkehr aus diesen Gründen als Nachverhandlungen zum Stundenplangespräch.

Im weiteren Verlauf des Stundenplangesprächs werden nur Fächer besprochen, die klassenübergreifend und nicht im Klassenverband angeboten

80 Meine Kontaktdaten sind durch den Aushang im Lehrer:innenzimmer und die Informationsmail an das Kollegium über die Schulleitung leicht auffindbar.

werden. Bei der Suche nach potentiellen Teilhabemöglichkeiten gibt die Vorkurslehrerin Frau Schneider den Hinweis:

„Mit Paul ist abgemacht, dass er viel im Vorkurs ist. Der Vorkurs liegt immer in den ersten beiden Doppelstunden, deswegen müssen wir vor allem etwas für die Zeit nach der Mittagspause finden.“ Herr Glasner hat die Übersicht über die Wahlfächer des 6. Jahrgangs nicht dabei, drängt aber darauf, dass bald Entscheidungen getroffen werden: „Das 2. Halbjahr beginnt ja gerade.“ Herr Glasner fragt Mateo: „Worauf hast du noch Lust aus dem Wahlbereich? Was willst du machen?“ Kurze Pause. Herr Glasner schaut Mateo an, von dem er wohl eine Antwort erwartet. Herr Glasner setzt wieder an: „Auf deinem Plan steht Schwimmen und Fußball, das ist gut. Und Zeichnen.“ „No me gusto“, sagt Mateo den Redefluss von Herrn Glasner unterbrechend, so viel Spanisch verstehe ich. „Was würdest du lieber machen?“, fragt Herr Glasner. „Basketball“, sagt Mateo ohne Zögern. „Okay“, sagt Sebastian und markiert den Zeichenkurs mit einem Fragezeichen und notiert Basketball daneben ebenfalls mit Fragezeichen. Der Blick der Lehrkräfte liegt auf dem Stundenplan von Mateo, es sind noch Felder frei: „Für Dienstag und Donnerstag müssen wir dann also noch etwas aus dem Wahlbereich finden“, sagt Herr Glasner. „Muss es denn nur Sport sein?“, fragt Frau Schneider, bevor Herr Glasner weiterreden kann, „Nicht noch etwas aus einem anderen Bereich?“ Herr Glasner stimmt Frau Schneider zu. Frau Schneider fragt Mateo, warum ihm Zeichnen aus dem Wahlbereich Kreatives nicht gefalle. Mateo gibt eine lange Antwort auf Spanisch. „Du sollst malen lernen, du musst es nicht perfekt können“, kommentiert Herr Glasner Mateos Aussage auf Deutsch. „Es ist gut, etwas Kreatives zu machen, Kunst, Musical“, sagt Herr Glasner. Frau Schneider stimmt ihm zu: „Weißt du, warum das gut ist? Du kannst dort viel Deutsch mit deinen anderen Kindern sprechen. Am Anfang ist das anstrengend. Dann hast du Kopfschmerzen.“ Mateo fragt etwas sehr leise auf Spanisch, ich verstehe die Wörter Klavier und Gitarre. „Montag nach dem Schwimmen um 15:00 Uhr gibt es eine AG, da kannst du Gitarre lernen“, weiß Herr Glasner. Er nennt die Namen der Lehrer:innen, „sie können auch Spanisch“. Das scheint Mateo zu gefallen, er beginnt sofort zu lächeln, als Herr Glasner das sagt. Auf dem Stundenplan trägt Herr Glasner die Gitarren-AG ein, für die dritte Doppelstunde am Dienstag notiert er mit einem Fragezeichen Basketball, Musik, Kunst. Basketball am Donnerstag streicht er wieder durch. Eine Entscheidung darüber wird im Stundenplangespräch nicht mehr getroffen, wohl weil die genauen Zeiten für die Wahlfächer nicht vorliegen. (170215_OSS_TNB)

Frau Schneider war vor dem Stundenplangespräch mit dem Schulleiter Paul Bromberg zur Gestaltung des Übergangs in Kontakt und versucht nun sicherzustellen, dass das dort Besprochene umgesetzt wird. Herr Glasner macht Notizen zu den von Mateo gewünschten Wahlfächern, kann diese jedoch nicht an die richtige Stelle im Stundenplan eintragen, weil ihm die Übersicht über die Wahlfächer nicht vorliegt. Zur Gestaltung der Stundenpläne der Vorkursschüler:innen im Übergang scheint dies ein wichtiges Artefakte darzustellen. Der Stundenplan (Abbildung 9) bleibt, kenntlich gemacht durch die Fragezeichen, also noch vorläufig.

Abbildung 9: Stundenplan⁸¹ von Mateo zum Ende des Stundenplangesprächs im Februar 2017

Stand Feb. 17

Stundenplan Mateo

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|-----|-------------------------|---|----------|---------------------------|---------|
| 1+2 | VK | TANZEN | VK | WERKEN | VK |
| 3+4 | VK | VK | Fußball | VK | SPORT |
| 5+6 | Schwimmen Gitarre Af | ? Basketball Kreatives Musik? Kunst | | (Zeichnen) Basketball? | |

Mateo wird in dem Gespräch in die Entscheidungen einbezogen und seine Wünsche werden im Stundenplan aufgenommen. Gleichzeitig überzeugen ihn die Lehrkräfte mit Nachdruck, seinen Stundenplan nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Zum einen soll Mateo Fächer aus unterschiedlichen Bereichen wählen (Sport und Kreatives), zum anderen markieren die Lehrkräfte es als grundsätzlich „gut“, etwas Kreatives wie Kunst oder Musik zu machen. Die Teilnahme an den Wahlfächern mit Regelschüler:innen soll ihm, so erläutern es die Lehrer:innen, neben dem fachlichen Lernen auch die Gelegenheit zum Deutschlernen bieten – auch wenn dies zum Anfang für ihn körperlich anstrengend sein könnte. Frau Schneider macht deutlich, dass sie das Deutschlernen als Anforderung an Mateo versteht und es Anstrengung erfordert. Sie macht jedoch auch deutlich, dass dies auf die erste Phase des Deutschlernens zutrifft, die durch die Anstrengung hervorgerufenen „Kopfschmerzen“ also vorübergehen. Mateo zeigt sich in diesem Gesprächsteil körperlich angespannt, diese Anspannung löst sich erst, als Herr Glasner ihm erzählt, dass die Lehrkräfte der Gitarren-AG Spanisch sprechen. Strategien, wie er die anstrengende Phase des Deutschlernens bewältigen kann, werden ihm nicht offeriert.

81 Der abgebildete Stundenplan wurde zu Zwecken der Anonymisierung nachgezeichnet (siehe genauer Kapitel 5.2.3.3).

In der sich anschließenden Kommunikation per E-Mail wiederholt Herr Glasner, dass für zwei Nachmittage in der Zeit nach der Mittagspause noch die Teilnahme an Wahlfächern entschieden werden muss, „und wenn Mateo zu den Zeiten auf VK-Unterricht verzichtet (halte ich für nicht sinnvoll)“ wären auch noch andere Zeitfenster am Vormittag möglich, weil dort auch noch Wahlfächer liegen. Herr Glasner schickt die entsprechende Übersicht über die Wahlfächer im Anhang der E-Mail mit. Die Vorkurslehrer:innen sollen sich darum kümmern, Kontakt zur Koordinatorin der Wahlfächer der Jahrgangsstufe aufzunehmen. Damit delegiert Herr Glasner die Entscheidungsfindung zu den Wahlfächern an die Vorkurslehrkräfte; seine Aufgabe scheint er darin zu sehen, die Übersicht bereitzustellen und die Wahlmöglichkeiten zu kommentieren.

Im Stundenplangespräch und in der nachfolgenden E-Mail werden Mateos Leistungen eingeschätzt und mögliche Entscheidungen damit begründet. Als zum Ende des Stundenplangesprächs Mateo kurz den Raum verlässt, um aus seinem Handy eine Telefonnummer rauszusuchen, äußert Herr Glasner gegenüber der Vorkurslehrerin Frau Schneider:

Sebastian Glasner: „Vom Sprachstand schätze ich ihn so ein, dass Mathe und Deutsch zu schwierig sind. Das ist frustrierend, wenn er nichts versteht.“ Paul wolle, dass die Vorkursschüler:innen auch in den Kernfächern mitmachen, sagt Sophia Schneider. (170215_OSS_TNB)

In dieser Aussage wird deutlich, dass Mateo nicht nur auf die Teilnahme am Unterricht im Klassenverband der Regelklasse verzichtet, sondern auch Herr Glasner Mateos Teilnahme wegen fehlender Kenntnisse im Deutschen nicht für sinnvoll hält. Jedoch liegen Herrn Glasner keine genauen Informationen zu Mateos Kenntnissen und Fähigkeiten vor. Ihm war vor dem Gespräch mit Mateo lediglich bekannt, dass ein spanischsprachiger, neu migrierter Schüler in seine Klasse kommen wird. Die Einschätzung zu Mateos Deutschkenntnissen trifft Herr Glasner, nachdem er mit Mateo – auch aus Gründen des Vertrauensaufbaus, wie oben ausgeführt – die meiste Zeit auf Spanisch bzw. auf Deutsch und Spanisch gemischt gesprochen hat. Herr Glasner schließt also aus dem Gespräch, dass Mateos „Sprachstand“ im Deutschen noch nicht fortgeschritten genug für den Deutsch- und Mathematikunterricht der Regelklasse ist. Frau Schneider antwortet, dass laut Schulleiter die Vorkursschüler:innen auch im Unterricht in den Kernfächern teilnehmen sollten. Im Rückblick auf das Aufnahmegespräch (siehe Kapitel 9.4.3) kann das bedeuten, dass die Vorkursschüler:innen zunächst an Wahlfächern nach Interessen geleitet, dann auch an weiterem Unterricht in den Kernfächern teilnehmen sollen. In der bereits oben erwähnten E-Mail an die Kolleg:innen elaboriert Sebastian Glasner seine Einschätzung zu Mateos Leistungen:

„Ich schätze seinen Sprachstand so ein, dass er noch nicht wirklich gewinnbringend an den meisten Fächern teilnehmen kann. Ich befürchte, ihm fehlen noch wichtige Erschließungsstrategien (z. B. globales (Text)verständnis; Wortschließungsstrategien, und vermutlich auch Alltagssprachliches) dafür; und

dass ich als Klassenlehrer und die anderen Kolleg*innen die Vermittlung von solchen (sprachlichen) Basiskompetenzen nicht gewährleisten kann. Ich sehe den Vorteil des VK gerade in dem besseren Betreuungsschlüssel. [Der Klassenrat ist auch wenig sinnvoll]. Das ist eine sprachlich extrem komplexe Situation, da die wenigsten langsam, laut und deutlich reden, das Gespräch schnell zwischen vielen Sprecher_innen springt [...]. Sprachanfänger neigen dazu besonders in solchen Situationen abzuschalten. [...] Sobald Sprachstand und -lernstrategien ausreichend gegeben sind, finde ich eine Anbindung an die Klasse sinnvoll. Auch eine Art von Aufnahme ritual. [...] Inwieweit bereitet ihr die SuS im VK auf Mathe und anderen Fachunterricht sprachlich vor?“ (170216_OSS_MAIL)

Herr Glasner führt aus, dass er Mateos Deutschkenntnisse für den Unterricht in der Regelklasse als nicht ausreichend einschätzt. Dabei nutzt er eine elaborierte Fachsprache, die erkennen lässt, dass er sich als Spanischlehrer mit dem Lernen von Sprachen auskennt. Dadurch entsteht der Eindruck einer gut ausgearbeiteten Argumentation, warum Mateo noch nicht am Fachunterricht oder am Klassenrat der Regelklasse teilnehmen kann. Herr Glasner begründet in der E-Mail, dass Mateo ohne ausreichende Deutschkenntnisse nicht „gewinnbringend“ am Fachunterricht oder am Klassenrat als „sprachlich extrem komplexe Situation“ teilnehmen und somit keine positiven Erfahrungen machen könne. Damit rahmt Herr Glasner seine Präferenz, dass Mateo vorerst nicht am Regelunterricht teilnehmen solle, schülerorientiert und argumentiert, dass Mateo zunächst seine Deutschkenntnisse im Vorkurs ausbauen solle. Herr Glasner reklamiert damit auch Nicht-Zuständigkeit: Die Vermittlung von unterrichtsrelevanten „Basiskompetenzen“ falle nicht in das Aufgabenspektrum der Regelbeschulung; laut Glasner ist dies vielmehr *Voraussetzung* für die Teilhabe am Regelunterricht. Das Erlernen von ‚Basiskompetenzen‘ verortet er im Vorkurs, zugleich zeigt er durch seine Nachfrage, dass er nicht über die Lerninhalte des Vorkurses informiert ist. Wie und wo Mateo diese Voraussetzungen erlernen soll, wird in der E-Mail-Kommunikation nicht weiter verfolgt.

Herr Glasners Kollegin in der Klassenleitung, Franziska Förster, antwortet auf die fast zweiseitige E-Mail von Herrn Glasner mit wenigen Sätzen. Sie schlägt vor:

„Ich weiß nicht, wie Mateos Sprachstand in Englisch ist, könnte mir aber gut vorstellen, dass er da teilnimmt. [...] aber auch Mathe halte ich für denkbar, da man viele Aufgaben mit geringeren Sprachkenntnissen bearbeiten kann.“ (170216_OSS_MAIL)

Frau Förster eröffnet – im Gegensatz zu Herrn Glasner und ungeachtet von Mateos explizit geäußertem und von Herrn Glasner wiedergegebenem Wunsch – die Möglichkeit, dass Mateo am Mathematik- und Englischunterricht und damit am Unterricht im Klassenverband teilnehmen könne. Mathematik wird von ihr als ein Fach definiert, an dem Mateo auch mit „geringeren“ Deutschkenntnissen einen Großteil der Aufgaben mitmachen könne. Damit entspricht ihr Vorschlag der Empfehlung, dass neu migrierte Schüler:innen im Rahmen der Teilintegration an ‚spracharmen‘ Fächern teilnehmen sollen (siehe Kapitel Bremen Übergang).

Die Teilnahme an den beiden Kernfächern Mathematik und Englisch wird von Frau Förster angeboten und nicht problematisiert, so wie Herr Glasner dies zuvor getan hat. Es werden jedoch in der Nachricht von Frau Förster keine Schritte deutlich, wie die Teilnahme nun organisiert werden könnte.

Der Schulleiter Herr Bromberg antwortet als nächster und letzter⁸² auf die E-Mails von Herrn Glasner und Frau Förster:

„Für Mathematik könnte ich mir auch vorstellen, dass er bereits an einer [festen] [Doppelstunde] teilnehmen könnte. [...] Ich kann aber nicht beurteilen, ob es besser ist, dass er statt Mathe noch lieber Deutsch im Vorkurs macht. Vielleicht kann man ihn fragen, ob er sich das schon zutraut oder es mal ausprobieren will. Nach den Osterferien sollte er aber spätestens dazu kommen.“
(170216_OSS_MAIL)

Herr Bromberg spricht sich, ebenso wie Frau Förster, dafür aus, dass Mateo am Regelunterricht der Klasse teilnimmt. Er schlägt eine Teilnahme an zwei Stunden des Mathematikunterrichts vor. Dies bedeutet wahrscheinlich, dass Mateo nur einige und nicht alle Wochenstunden am Unterricht teilnehmen soll. Die Teilnahme in der Regelklasse wird so mit reduzierten Anforderungen angeboten. Wie dies umgesetzt werden soll, wird jedoch nicht ausgeführt. Es scheint keine routinierte Vorgehensweise im Sinne eines Konzepts an der OSS zu geben, das zeigt sich in diesem kollegialen Austausch. Eine Teilhabe an einem Fach mit nur wenigen Stunden führt dazu, dass Mateo nicht kontinuierlich ins Lernen einbezogen ist, was mit einem steten Sich-Orientieren, woran gerade gearbeitet wird, verbunden wäre. Die Teilhabe wäre dann eher auf ein ‚Schnuppern‘ begrenzt. Mateo soll der Vorschlag zur Teilhabe gemacht werden, verbunden mit der Frage, ob er sich das ‚zutraue‘. Der Wunsch des Schülers soll also beachtet werden.

Zu dem zeitlichen Problem, dass Mateo Stunden im Vorkurs verpasst, wenn er am Mathematikunterricht teilnimmt – diese Stunden liegen parallel am Vormittag – will der Schulleiter keine Entscheidung treffen, weil er nicht wisse, was „besser“ ist. Diese erste Phase des Übergangs limitiert Herr Bromberg auf die Zeit bis zu den Osterferien. Danach muss Mateo auch an den Kernfächern teilnehmen, auch wenn das nicht seinem Wunsch entspricht. An dieser Stelle wird deutlich, dass im Übergang auch die Teilhabe an Kernfächern stattfinden soll.

11.1.2 *Mateo soll Freund:innen finden*

Im Stundenplangespräch im Februar 2017 wird auch darüber gesprochen, wie Mateo Kontakt zu Regelklassenschüler:innen aufbauen kann. Das Angebot, seine Klasse bei einem gemeinsamen Frühstück kennenzulernen, hat Mateo zu Beginn

82 Die E-Mail-Kommunikation bricht an dieser Stelle ab. Ob die Kommunikation an anderer Stelle weitergeführt wurde, weiß ich nicht.

des Stundenplangesprächs abgelehnt (siehe Kapitel 11.1.1). Herr Glasner gibt Mateo zum Ende des Gesprächs eine Aufgabe:

Herr Glasner sagt zu Mateo: „Ich freue mich, dass du in unsere Klasse kommst. Jetzt kannst du viel Deutsch trainieren in den Wahlfächern und im Vorkurs. Wir machen das langsam. Jetzt ist es wichtig, dass du viel Deutsch sprichst. Ich gebe dir eine Aufgabe. Weißt du, was eine Aufgabe ist? Du musst drei Menschen finden und sie nach der Telefonnummer fragen. Du kannst hingehen und sagen: ‚Wie ist deine Telefonnummer?‘ Hast du hier schon einen Freund oder eine Freundin?“ Mateo scheint Herrn Glasner trotz des schnellen Redeflusses verstanden zu haben und antwortet schnell: „Salma.“ Frau Schneider erklärt Herrn Glasner, dass Salma auch im Vorkurs ist. Herr Glasner gibt sich mit Mateos Antwort nicht zufrieden: „Du sollst die Telefonnummer von drei Kindern bekommen, die nicht im Vorkurs sind. Dann kannst du anrufen und sagen und ‚Wollen wir uns treffen?‘ Frau Schneider kann dir dabei helfen.“ Sebastian Glasner erklärt die Aufgabe noch einmal auf Spanisch. Mateo hat einen Notizzettel in der Hand, auf dem Herr Glasner ihm seinen Namen und Telefonnummer aufgeschrieben hat, und knittert damit ein bisschen herum. Er scheint angespannt. Er hört Herrn Glasner zu, nickt und sagt leise etwas, das kaum zu hören ist. Frau Schneider sagt daraufhin: „Du gehst zu den Wahlfächern jede Woche, da sind viele Kinder. Wenn ihr euch jede Woche seht, könnt ihr euch besser kennenlernen. Dann kannst du sie ansprechen und nach der Telefonnummer fragen, dann könnt ihr euch schreiben.“ Mateo nickt mit hängendem Kopf. (170215_OSS_TNB)

Mateo wird von Herr Glasner die Aufgabe erteilt, drei Mitschüler:innen zu finden, mit ihnen über das Handy zu schreiben und sich mit ihnen zu verabreden. Mateos Freund:innenschaft zu seiner Mitschülerin im Vorkurs, Salma, wird nicht positiv gewertet, sondern die Aufgabe explizit darauf ausgerichtet, dass Mateo deutschsprachige Freund:innen aus der Regelklasse finden soll. Bei dieser Aufgabe bleibt unberücksichtigt, dass die gleichaltrigen Schüler:innen Mateo und Salma sich erst vor einigen Monaten im Vorkurs kennengelernt, schließlich angefreundet haben und auf Deutsch kommunizieren, ihre einzige gemeinsame Sprache. Herr Glasner überträgt auch Frau Schneider eine Aufgabe, indem er sagt, dass sie ihn bei der Suche nach drei Freund:innen unterstützen. Aufgaben an Schulen sind im Regelfall als an den Unterricht fachlich angeschlossene Aufgaben zu verstehen (Hausaufgaben zum Vertiefen des Unterrichtsstoffs), aber die Aufgabe, Freund:innen zu finden, unterscheidet sich davon.

Mateo wirkt, so lässt sich aus seiner Körperhaltung schließen, beim Gespräch zu der Aufgabe angespannt. Herr Glasner, der die Aufgabe unvermittelt in das Gespräch einbringt, versucht Mateo die Aufgabe genau zu erklären und wechselt im Reden von Deutsch auf Spanisch. Herr Glasner spricht auch einen Satz auf Deutsch vor, den er zur Ansprache nutzen kann. Mateo gibt zu verstehen, dass er die Aufgabe verstanden hat. Ob der Erfolg dieser Aufgabe kontrolliert wird, kann ich im Weiteren nicht herausfinden. Jedoch wird Mateo kurze Zeit nach dem Stundenplangespräch (siehe 170228_OSS_TNB) von Frau Schneider an die Aufgabe erinnert. Mateo kommentiert dies nur mit „no me gusto“, ob er der Aufgabe letztlich nachkommt, weiß ich nicht.

In der im Anschluss an das Stundenplangespräch versendeten E-Mail berichtet Herr Glasner auch seinen Kolleg:innen von der Aufgabe:

„Wir haben ihm jetzt erst mal die Aufgabe gegeben sich bis Ostern die Telefonnummern von mind. 3 SuS zu besorgen, und sich einmal mit einer Person außerschulisch zu verabreden, um etwas schönes zu machen. Hoffentlich ergeben sich daraus einige persönliche Kontakte. [...] Interessant fände ich auch die Idee ihn (ab Ostern oder ab sofort) an einen ‚Mentor‘/Tandempartner aus der Klasse zu binden, der idealerweise eine oder 2 Wahlfächer mit ihm zusammen belegt und auch Spanisch lernt. @Franziska, was hältst du von Alexej oder Max? Andere aus seiner Klasse machen leider kein Spanisch.

Soweit erstmal mein Senf dazu. Hilfreich fände ich es generell Gedanken um die Übergänge zu machen.

Liebe Grüße,

Sebastian“ (170216_OSS_MAIL)

Die soziale Anbindung an deutschsprachige Schüler:innen der Regelklasse wird von Herrn Glasner auch gegenüber seinen Kolleg:innen als ein wichtiges Ziel im Übergang markiert. Er zeigt sich darin engagiert, Mateo zur Aufnahme sozialer Kontakte zu bringen.

Die Kolleg:innen reagieren per E-Mail nicht auf die von Herrn Glasner gestellte Aufgabe, auch nicht auf die Frage, wer „Mentor“/Tandempartner“ sein könne. Vielleicht wird dieses Gespräch außerhalb der E-Mail-Kommunikation weitergeführt. In dem Vorschlag zeigt sich, dass die Klassengemeinschaft im Übergang auch aktiviert werden soll. Herr Glasner schlägt zwei spanischlernende Schüler:innen als „Mentor“/Tandempartner“ vor, die im Idealfall mit Mateo mehrere Unterrichtsfächer besuchen. Da die Regelschüler:innen erst seit einem halben Jahr Spanisch lernen, seit Beginn der Klasse 6 (siehe Kapitel 7.1), ist zu vermuten, dass sie nicht zur Übersetzung eingesetzt werden sollen, sondern Spanisch eher als ein gemeinsames Interesse bzw. Können ein verbindendes Element sein kann.

Interessant an dem Vorschlag Glasners ist, dass kein ausgearbeitetes Konzept hinter der Idee steht, denn die Funktion der Mentor:innen/Tandempartner:innen ist nicht klar. Dies wird darin deutlich, dass er zwei Begriffe einbringt, die nicht unbedingt das gleiche bedeuten. Insbesondere der Begriff *Mentor* verweist auf eine eher übergeordnete, leitende Aufgabe, an dessen Beispiel sich ein ‚Mentee‘ orientieren kann. Damit wären die Mentor:innen in einer ähnlichen Position wie eine Lehrkraft. Hier scheint sich ein Wunsch von Herrn Glasner zu artikulieren, die Regelschüler:innen als Unterstützung seiner Arbeit im Übergang neben sich zu haben. Dass es sich um eine spontane Idee handelt, wird auch zum Ende der E-Mail darin erkennbar, dass sich laut Herr Glasner an der OSS „generell Gedanken um die Übergänge“ gemacht werden sollen.

Ob Mateo eine:n Tandempartner:in erhält, verfolge ich nicht weiter, jedoch werden Ismail zwei Schüler:innen aus seiner Regelklasse zur Seite gestellt (siehe

Kapitel 12.1.3). Es scheint somit auch, dass parallel an der OSS Ideen aufkommen, die nicht miteinander verbunden sind bzw. über die die Lehrkräfte nicht im Austausch stehen.

11.1.3 *Über Mateos Teilhabe am Spanischunterricht*

Zu Beginn des nächsten Schuljahres, im August 2017, treffe ich zufällig Sebastian Glasner in der Pausenhalle. Mit dem Schuljahreswechsel ist Mateo nun in Klasse 7 und regulär noch ca. drei Monate im Vorkurs. Herr Glasner berichtet mir von dem Stundenplangespräch mit Mateo und der Vorkurslehrerin Meike Fischer, das gerade stattgefunden habe.

Sebastian Glasner: „Ich weiß nicht, wie ich entscheiden soll, ob er im Vorkurs oder in der Klasse sein soll. In der Klasse lernt er mehr, sagt Mateo. Das stimmt ja auch, weil jetzt im Vorkurs wieder viele Neue sind und alles von vorne beginnt. Es ist aber auch schwer, bei einer Klasse von 30 Schüler:innen im FutU auf ihn einzugehen, zum Beispiel. Welche Wörter kann er nicht? Vokabelliste erstellen, ihm im Unterricht es nochmal erklären. Ich hab auch Paul gemailt, wie ich einschätzen soll, ob er mehr in der Klasse oder im Vorkurs sein soll. ‚Weiß er auch nicht‘, hat mir geschrieben.“ Sebastian Glasner muss darüber lachen. Ich frage nach: „Macht er denn auch Spanisch?“ Sebastian Glasner: „Nein, das sind ja nur Anfänger. Das wäre ja wie im Vorkurs für ihn.“ Ich nicke: „Er kann ja seine Spanischkenntnisse anerkennen lassen, es gibt ja so externe Prüfungen.“ Sebastian Glasner erinnert sich an etwas, weiß es aber nicht ganz genau. Ich: „Das wäre aber auch erst beim Abschluss relevant.“ Sebastian Glasner: „So gut kann er schriftlich nicht Spanisch, glaub ich.“ (170824_OSS_TNB)

Sebastian Glasner reflektiert in dem kurzen Gespräch über das stattgefundene Stundenplangespräch, wie Entscheidungen im Übergang getroffen werden können. Er zeigt sich dabei nachdenklich und engagiert. So fragt er beim Schulleiter Bromberg um Unterstützung bei der Entscheidungsfindung, verweist auf Mateos Selbsteinschätzung, jedoch wird deutlich, dass die letztendliche Entscheidung bei ihm als Klassenlehrer liegt. Herr Glasner fragt sich, ob Unterricht in der Regelklasse oder im Vorkurs für Mateo gewinnbringender ist. Mateo favorisiert – Herr Glasner stimmt dem zu – den Fachunterricht, weil im Vorkurs gerade viele neue Schüler:innen sind. Jedoch problematisiert Herr Glasner den Aufwand, das Arbeitsmaterial individuell für ihn als Deutschlernenden aufzubereiten und im Unterricht auf ihn einzugehen. Gleichzeitig wird erkennbar, dass Glasner didaktische Möglichkeiten verfügbar sind, wie er Mateo in den Regelunterricht einbeziehen kann. Hier zeigt sich also ein Problem, differenzierte Lernmöglichkeiten herzustellen.

Ich bringe das Gespräch auf den Spanischunterricht, weil ich aus zahlreichen Begegnungen mit Mateo weiß, dass Spanisch seine Erstsprache ist. Herr Glasner ist selbst Spanischlehrer und setzt seine Spanischkenntnisse zum Beziehungsaufbau mit Mateo ein (siehe Kapitel 11.1.1). Eine Teilhabe am

Spanischunterricht schließt Herr Glasner mit dem Hinweis aus, dass Mateo in einer Klasse mit Spanischanfänger:innen sein würde und sich daraus für ihn – ähnlich wie mit den Deutschanfänger:innen im Vorkurs – keine sinnvolle Lerngelegenheit ergeben würde. Die Schüler:innen in Mateos Klassen lernen Spanisch als zweite Fremdsprache seit einem Jahr auf E-Niveau (siehe auch Kapitel 7.1). Auch wenn sie nach einem Jahr Lernzeit noch als Anfänger:innen bezeichnet werden können, haben sie bereits erste Lernerfahrungen. Ob Herr Glasner den Spanischunterricht für Mateo nur in der Zeit des Übergangs oder in der Zeit ausschließt, in der die Mitschüler:innen noch als Anfänger:innen zu verstehen sind, weiß ich nicht. So wäre es grundsätzlich möglich, dass Mateo nach Erreichen eines höheren Jahrgangs in den Spanischunterricht einsteigt.

Mateos Spanischkenntnisse sieht Herr Glasner als *Hinderungsgrund* für eine Teilhabe am Spanischunterricht an. Eine Anerkennung der Herkunftssprache als Ersatz für die erste Fremdsprache – schließt Herr Glasner ebenfalls aus, diesmal mit dem Verweis, er sei nicht sicher, ob Mateos schriftliche Leistungen dafür ausreichend seien. Herr Glasner ist bekannt, dass es grundsätzlich Möglichkeiten der Anerkennung von Herkunftssprachen gibt, ohne die Details genau zu kennen. Mir fällt erst später ein, dass Mateo keine Anerkennungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, weil er als Sechstklässler in das Bremer Schulsystem eingemündet ist und die Anerkennung nur migrierten Schüler:innen aus höheren Jahrgängen ermöglicht wird (siehe Verfügung Nr. 57/2017 in Verbindung mit dem § 28 III Zeugnisverordnung; siehe Kapitel 9.5.2 und 6.1). Letztlich zeigt sich, dass Sebastian Glasner die Spanischkenntnisse von Mateo nicht umfassend einschätzen *kann*. Mateos (schriftliche) Spanischkenntnisse wurden wohl nie geprüft, sondern es scheint, dass Herr Glasner seine Einschätzung zu Mateos Spanischkenntnissen aus den mündlichen Gesprächen ableitet. Vermutungen über Mateos Spanischkenntnisse reichen jedoch aus, um ihn *kein* Angebot zum Spanischunterricht zu machen. Mateo kann so seine Sprachkenntnisse nicht im institutionalisierten Spanischunterricht, sondern nur im persönlichen Gespräch mit seinem Lehrer einsetzen. Dafür erhält er keine formale Anerkennung auf einem Zeugnis, die Anerkennungsprüfung steht ihm nicht zur Verfügung. Seine (möglichen) Stärken im Spanischen werden also letztlich nicht gefördert, obwohl es Spanischunterricht an der OSS gibt – im Gegensatz zu Unterricht in Arabisch und anderen Sprachen der Vorkurschüler:innen (siehe auch Kapitel 9.4.2; siehe dazu auch den ‚Fall Jonas‘ in Reinhardt, i. E.).

11.2 Vom Übergang in die Regelklasse zum Schulwechsel (Tarek)

Tarek, 16 Jahre, ist seit September 2016 in Deutschland und seit Mitte November 2016 im Vorkurs an der OSS. Bisher besucht er den Vorkursunterricht und nimmt am Wahlfach Schwimmen sowie am Wahlfach Werken der Regelklasse teil. Bisher hat, ebenso wie im Fall von Mateo (siehe Kapitel 11.1.1), noch kein Stundenplangespräch mit der Klassenleitung stattgefunden. Dieses findet Mitte Februar 2017 zu Beginn des Schulhalbjahres mit der Vorkurslehrerin Sophia Schneider, dem Klassenlehrer Thomas Schmidt, dem Schüler Tarek, einem weiteren Schüler und mir statt. Zunächst wird in diesem Kapitel der Beginn des Stundenplangesprächs dargestellt, das mit der Unterstützung eines dolmetschenden Schülers aus der Regelklasse stattfindet und in dem über Tareks Teilhabe am fächerübergreifenden und themenzentrierten Unterricht (FutU, siehe Kapitel 7.1) gesprochen wird (Kapitel 11.2.1). Im nächsten Kapitel (11.2.2) wird der Teil aus dem Stundenplangespräch fokussiert, in dem Tareks Teilhabe am Kernfach Englisch ausgeschlossen und ihm die Teilhabe an Mathematik mit Einschränkungen ermöglicht wird. Spontan werden zuvor getroffene Entscheidungen zur Teilhabe am FutU wieder geändert. Den Abschluss bildet ein Kapitel (11.2.3), in dem ausführlich dargelegt wird, wie Tarek vom Vorkurs an der OSS in eine abschlussorientierte Klasse (AO-Klasse) an der Zentralen Oberschule (ZOS) wechselt (siehe zu der Darstellungsweise auch das Kapitel 5.2.2).

11.2.1 *„Du kannst was über Syrien machen.“ Über Tareks Teilnahme am Regelunterricht*

Frau Schneider lädt den Klassenlehrer Herrn Schmidt und den Schüler Tarek zum Stundenplangespräch Mitte Februar 2017 in der ersten großen Pause ein. Einen Tag vor dem Gespräch hospitiere ich im Vorkursunterricht, an dem heute auch Faruq teilnimmt, obwohl er schon vollständig in die Regelklasse übergegangen ist. Der Unterricht seiner Klasse scheint auszufallen; diese Freistunden verbringt er dann im Vorkurs.

Frau Schneider spricht Tarek an und sagt ihm, dass am nächsten Tag das Stundenplangespräch mit seinem Klassenlehrer Herrn Schmidt in der großen Pause stattfinden wird. Faruq mischt sich ein: „Frau Schneider, warum kommen sie so schnell in eine Klasse? Bei uns war das nicht so.“ Frau Schneider antwortet: „Es gibt kein System. Bei euch war das noch anders, wir müssen eben ein bisschen ausprobieren. Jetzt gehen sie früher in die Klassen. Kunst, Sport, da können sie viel sprechen und viel lernen. Wir wissen auch nicht, ob das funktioniert.“ Faruq antwortet darauf nicht. (170213_OSS_TNB)

In dem kurzen Gespräch zur Terminabsprache äußert Frau Schneider ihre Perspektive auf die Organisation des Übergangs vom Vorkurs in die Regelklasse an der OSS. Durch Faruqs Kommentar, dass der Übergang nun anders – nämlich früher als zu seiner Zeit als Vorkursschüler – stattfindet, macht er auf eine Veränderung in der Umsetzung des Übergangs aufmerksam. Frau Schneider rechtfertigt die Veränderung damit, dass es „kein System“ gäbe, also die Ausgestaltung der Organisation des Übergangs nicht konkret bestimmt sei. Es bleibe nur, Umsetzungsmöglichkeiten „aus[zu]probieren“. Die vorgenommene Veränderung des Zeitpunkts des Übergangs begründet Frau Schneider damit, dass die Vorkursschüler:innen so früher viel Deutsch sprechen und lernen könnten. Die Veränderung könnte also auf Erfahrungen beruhen, dass bei einem späteren Übergang – wie ihn Faruq erlebt hat – weniger Lerngelegenheiten vorhanden waren. Frau Schneider charakterisiert den früheren Zeitpunkt des Übergangs als eine Vorgehensweise, bei der unklar ist, wie der Verlauf oder das Ergebnis sein werden, ob also ihre These, dass die Vorkursschüler:innen durch den früheren Übergang viele Lerngelegenheiten haben werden, aufgehen wird. Ein weiterer Faktor zur Zielerreichung scheint neben dem Zeitpunkt auch die Art der Unterrichtsfächer zu sein. So stellt Frau Schneider in Aussicht, dass der Übergang zunächst in Wahlfächer des Bereiches Sport und Kreatives stattfinden soll, so wie von Schulleiter Bromberg im Aufnahmegespräch in Aussicht gestellt (siehe Kapitel 9.4.3).

Am Tag des Stundenplangesprächs begegnen Frau Schneider, Tarek, ein mir unbekannter Schüler und ich uns zufällig vor der ersten Stunde in der Pausenhalle:

Frau Schneider erinnert Tarek an den Termin in der großen Pause, „es geht um deinen Stundenplan“. Tarek nickt, er scheint Bescheid zu wissen. Frau Schneider schlägt vor: „Vielleicht kannst du einen Übersetzer mitbringen?“ Sie nennt einige Namen von ehemaligen Vorkursschülern. Der Schüler neben Tarek, der wohl in die Regelklasse geht, antwortet an Tareks Stelle: „Ich kann mitkommen.“ Frau Schneider bedankt sich freundlich lächelnd. (170214_OSS_TNB)

Im Stundenplangespräch soll ein Mitschüler für Tarek übersetzen. Das erscheint deshalb überraschend, weil der Übergang in die Regelklasse laut Schulleiter Bromberg dann stattfinden sollte, wenn die Vorkursschüler:innen ‚genug Deutsch verstehen‘ (siehe Kapitel 9.4.3). Der Übergang wird also initiiert, obgleich Tarek auf einen Übersetzer für das Stundenplangespräch angewiesen ist. Ob daraus zu schließen ist, dass Tareks Deutschkenntnisse ‚nicht ausreichend‘ für die Teilhabe am Unterricht der Regelklasse sind, weiß ich nicht. Eventuell will Frau Schneider auch nur sicherstellen, dass Tarek mit dem Klassenlehrer gut kommunizieren kann.

Im Klassenraum hat Frau Schneider ein paar Tischen zusammengeschoben, damit wir alle uns darum herum setzen können. Zum Stundenplangespräch kommen Tarek und sein Freund etwas zu spät, deshalb beginnen Frau Schneider und Herr Schmidt bereits ohne sie über den Stundenplan zu sprechen (siehe detaillierter zum Vorgespräch im nächsten Kapitel 11.2.2). Auf dem Tisch vor Frau Schneider

liegt die Stundenplanvorlage zum Ausfüllen. Es ist eine Wochenübersicht, die mit Kugelschreiber auf ein weißes Papier gemalt wurde. Jeder Tag ist in drei Doppelstunden geteilt. „Hier müsste er noch mal in den Vorkurs kommen“, sagt Sophia, tippt mit dem Finger auf ein freies Feld und trägt schon mal das Kürzel VK ein. „Wann ist denn FutU?“, fragt Sophia Schneider. „Am Montag und Freitag in der ersten Doppelstunde“, antwortet Stephan Schmidt. Er sagt außerdem, dass er im FutU gerade das Thema Stadtentwicklung und -planung unterrichte und die Schüler:innen Referate dazu vorbereiten. Das sei natürlich „hoch kompliziert“ für Tarek. Sophia schaut nachdenklich auf die Stundenplanvorlage. Stephan Schmidt würde es für gutheißen, wenn Tarek an beiden Tagen im FutU wäre. Sophia scheint die Tage und Uhrzeiten vom FutU einzutragen, die Herr Schmidt ihr nennt. (170214_OSS_TNB)

Frau Schneider hat den Unterrichtsraum für das Stundenplangespräch umgestellt und wartet mit Herrn Schmidt auf die beiden Schüler. Diese haben sich verspätet, sodass die Lehrkräfte in Abwesenheit beginnen, über mögliche Unterrichtsfächer zu sprechen. Frau Schneider entscheidet, dass Tarek an einem bestimmten Tag in den Vorkurs kommen solle und trägt das entsprechend ein. Auch die Eintragung für den FutU entscheiden die Lehrkräfte in schneller Absprache. Dabei ist zum einen irritierend, dass der FutU als Fach besprochen wird und nicht, so wie Sophia Schneider am Tag zuvor Faruq gegenüber erwähnt und von Schulleiter Bromberg im Aufnahmegespräch in Aussicht gestellt (siehe Kapitel 9.4.3), in Fächern wie Sport oder Kunst. Zum anderen denkt Herr Schmidt als zuständiger Lehrer, dass wohl das Thema im FutU und auch das Halten eines Referats für Tarek „hoch kompliziert“ seien. Diese Einschätzung trifft Schmidt, obwohl er Tarek noch nicht kennt. Letztlich spricht sich Herr Schmidt aber dafür aus, dass Tarek am FutU teilnimmt, ohne dass er dies weiter begründet. Sowohl eine Stunde im Vorkurs als auch die Stunden im FutU werden von Frau Schneider eingetragen, obwohl Tarek abwesend ist.

Tarek und sein Freund betreten den Klassenraum mit wenigen Minuten Verspätung und setzen sich auf die eine Seite der zusammengesetzten Tische, lassen aber einen Stuhl zu Herrn Schmidt frei. Sophia Schneider ermutigt Tareks Freund, sich näher heranzusetzen; was sie auch tun. Es hat schon etwas von einem richtigen Gremium, wenn drei Erwachsene nebeneinander vor zwei Schülern sitzen. Tarek sieht ziemlich klein aus auf seinem Stuhl, guckt verunsichert unter seiner schwarzen Basecap hervor. Herr Schmidt stellt Tarek kurze Fragen zu seiner Person („Wie alt bist du? Wie lange bist du in Deutschland?“). Bei den Antworten hilft der übersetzende Schüler.

„Also, du kannst montags und freitags in meinen FutU-Unterricht kommen. Du kannst was über Syrien machen, über deine Heimat etwas vorstellen. So habt ihr zu Hause.“ Herr Schmidt unterbricht sich und fragt: „Bist du mit deiner Familie hier?“ „Ja“, sagt Tarek. „Habt ihr zu Hause Bücher, Fotos, Erinnerung aus Syrien? Kannst du etwas mitbringen?“ Der Freund übersetzt. „Ja, okay“; es ist die Antwort, die zu seiner Standardantwort im ganzen Gespräch wird. Sophia Schneider schaltet sich ein und bittet den Freund, zu erklären, was es heißt, ein Referat vorzubereiten, dass sie „selbstständig arbeiten und recherchieren“ müssen. Der Freund spricht auf Arabisch zu Tarek, der dann sagt: „Ja, okay.“

„Hast du Hobbys?“, fragt Herr Schmidt. Auch das versteht Tarek nicht. Im Unterricht haben sie erst gestern über Hobbys gesprochen, denke ich, und vermute, dass Tarek sehr nervös ist und deshalb auch diese Frage nicht versteht. Nach der Übersetzung kommt die Antwort von Tarek „Musik.“ „Hast du Musik aus Syrien?“, fragt Herr Schmidt direkt ohne Pause. „Nein“, antwortet Tarek. Dann übersetzt der Freund schnell, nun ist die Antwort „Ja.“ „Kannst Musik aus Syrien mitbringen?“, fragt Herr Schmidt. „Ja, okay“, sagt Tarek. „Was willst du lieber machen, etwas über Musik oder über Syrien?“ Eine Übersetzung hin und her. „Beides“, übersetzt der Freund von Tarek. Herr Schmidt dreht sich zu Sophia Schneider: „Ich weiß noch gar nicht, wie ich ihn beim Referat unterstützen kann.“ Das Stundenplangespräch geht weiter. Zum Ende des Gesprächs sagt Frau Schneider zu Tarek: „Ich erinnere dich dann am Freitag dran, dass du montags Materialien fürs Projekt mitbringen musst.“ An den übersetzenden Freund gerichtet sagt Herr Schmidt: „Bei der Präsentation kannst du dann ja zum Übersetzen kommen.“ Der Freund stimmt zu. (170214_OSS_TNB)

Herr Schmidt stellt Tarek die Möglichkeit in Aussicht, im FutU teilzunehmen. Herr Schmidt erläutert Tarek nicht, was mit „FutU“ gemeint ist und sagt auch nicht, dass das Thema zurzeit Stadtentwicklung und -planung ist und von den Schüler:innen entsprechend Referate in dem Themenfeld bearbeitet werden. Herr Schmidt schlägt direkt vor, dass Tarek ein anderes Thema im Kontext von Tareks Herkunftsland Syrien für ein Referat bearbeiten solle: Zum einen soll Tarek Objekte aus Syrien mitbringen, die wohl Teil der Präsentation werden könnten, zum anderen versucht Herr Schmidt, den antizipierten Interessen Tareks entsprechend, das Themenfeld einzugrenzen (Musik aus Syrien). Daran ist auffällig, dass Tarek eine gesonderte Aufgabenstellung – „was zu Syrien machen“ – erhält, die von dem Unterrichtsthema ‚Stadtplanung‘ abweicht. Herr Schmidt scheint Tarek die Möglichkeit geben zu wollen, am FutU teilnehmen zu können und ein vertrautes Thema bearbeiten zu können. Dabei stellt Herr Schmidt nicht in Rechnung, dass Tarek in Bremen ist, weil er vor dem Krieg in Syrien geflohen ist. Das Erarbeiten einer Präsentation zu Syrien könnte Tarek mit noch frischen Erinnerungen aus dem Kriegsgebiet konfrontieren. Die Erwartungen der Lehrkraft scheinen aber eher folkloristisch (Hobby, Erinnerungen, Fotos, Musik) zu sein.⁸³ Tarek wird durch die Anlage der Aufgabe als ‚Schüler aus Syrien‘ am FutU teilnehmen.

Tarek wird die Teilnahme am FutU ermöglicht, jedoch unter der Bedingung, dass er ein anderes Thema bearbeitet. Auf diese Weise kann er zwar am Unterricht teilnehmen, jedoch kann dieses Sonderthema Auswirkungen auf die Teilnahme am FutU haben: Tarek wird sich nicht an Gruppenarbeiten mit den Regelschüler:innen beteiligen können, sondern alleine arbeiten müssen, sodass eine Interaktion mit den Mitschüler:innen nicht stattfinden wird. Das bedeutet außerdem, dass Tarek beim Präsentieren alleine ein von den anderen Referaten

83 Diese Art von Aufgaben wird wegen ihrer essentialisierenden, kulturalisierenden und (ver-)ändernden Wirkung von migrierten Schüler:innen in aktueller migrationswissenschaftlicher Perspektive kritisiert (etwa Kalpaka, 2015; siehe auch Terkessidis, 2010).

abweichendes Thema vorstellen muss. Tarek wird also durch die Anlage der Aufgabenstellung besonders und so als besonderer Schüler in der Regelklasse sichtbar. Herr Schmidts Vorschlag scheint sich spontan im Stundenplangespräch mit der Intention entwickelt haben, Tarek eine Teilhabe am FutU zu ermöglichen. Es ist möglich, dass er (negative) Konsequenzen für Tarek nicht bedacht hat.

Frau Schneider lenkt im Stundenplangespräch das Thema auf die Arbeitsweise, die für den FutU entscheidend ist. Sie bittet den übersetzenden Mitschüler, Tarek die Arbeitsweise mit der Annahme zu erläutern, dass Tarek nicht weiß, was ein Referat ist. Dafür gibt sie dem übersetzenden Mitschüler schlagwortartig Hinweise, was er sagen soll. Dabei handelt es sich nicht um eine Übersetzung, sondern es geht eher darum, dass der Schüler sein Wissen zum Unterrichtsfach selbstständig formulieren soll. Der Mitschüler kommt der Bitte nach, was er genau erläutert, verstehen die Lehrkräfte und auch ich nicht. Frau Schneider bemüht sich, Tarek Hilfestellungen für seine Teilnahme am FutU Unterricht zu geben.

Herr Schmidt stellt im Gespräch mit Tarek fest, dass ihm als Lehrer des FutU Strategien fehlen, Tarek bei der Erstellung des Referats zu helfen. Diese Feststellung ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass Tarek in dem Gespräch mit Schmidt auf einen Übersetzer angewiesen ist. Herr Schmidt hat sich nicht schon im Vorfeld genau überlegt, wie Tarek im FutU eingebunden werden könnte, sondern scheint im Gespräch spontan Ideen zu entwickeln (siehe dazu auch zum Modus ‚einfach Machen‘ in Kapitel 10.5.1). Durch die Anlage der Aufgabe muss er zudem Tarek einzeln beraten und somit mehr Zeit aufwenden, als wenn Tarek in einer Gruppe mitarbeiten müsste. Inhaltlich kann Herr Schmidt Tarek wohl kaum unterstützen, weil das Thema nicht innerhalb seines Kompetenzbereichs liegen dürfte. Frau Schneider bietet ihre Unterstützung an, indem sie Tarek daran erinnern werde, Material für das Referat mitzubringen. Bei der Präsentation selbst soll der übersetzende Schüler helfen, schlägt Schmidt vor, auch wenn dieser nicht Mitglied der Klasse von Schmidt zu sein scheint.

Nachdem die Entscheidungen zur Teilhabe am FutU getroffen worden zu sein scheinen, sprechen die Lehrkräfte über Tareks Teilhabe an Englisch und Mathematik, wie im nächsten Kapitel (11.2.2) ausgeführt wird. Dabei werden Entscheidungen zu Tareks Teilhabe am FutU spontan wieder verändert.

11.2.2 Tarek will am Englisch- und Mathematikunterricht teilnehmen

Im Stundenplangespräch wird nach der Entscheidung zu Tareks Teilhabe am FutU auch über seine Teilnahme an den Kernfächern Mathematik und Englisch gesprochen. Dafür ist es notwendig, noch einmal auf das bereits im vorherigen Kapitel (11.2.1) beschriebene Vorgespräch zwischen Frau Schneider und Herrn Schmidt einzugehen, in dem die Lehrkräfte beim Warten auf Tarek sowie seinen

Freund bereits Entscheidungen zu Tareks Teilnahme am FutU und Vorkurs treffen und in den Stundenplan eintragen.

Frau Schneider und Herr Schmidt sprechen über Mathematik. Sophia Schneider weiß: „Paul [Schulleiter] hat erwähnt, dass Tarek auch schon eine Ausbildung oder sowas gemacht habe, er hat wohl als Friseur gearbeitet. Ich weiß nicht, wie gut seine Mathekenntnisse sind, Mathe kann er aber wohl.“ An dieser Stelle bricht das Gespräch zu Mathematik zwischen den Lehrkräften ab, weil Tarek und sein Freund den Raum betreten. (170214_OSS_TNB)

Zu der Frage, ob Tarek am Mathematikunterricht teilnehmen könne, bringt Frau Schneider Informationen aus Tareks Bildungsbiographie an. Über Tareks vorherige Schullaufbahn und Berufstätigkeit als Friseur scheint der Schulleiter informiert zu sein. Vermutlich hat er diese Informationen aus dem Aufnahmegespräch. Frau Schneider scheint bei dem Gespräch zwischen Schulleiter und Tarek nicht dabei gewesen zu sein, sondern berichtet, dass Bromberg ihr diese Information über Tarek gegeben habe. Frau Schneider äußert die Vermutung, dass Tarek Mathematik kann, obgleich eine Kausalität zwischen Mathematik und der Tätigkeit als bzw. Ausbildung zum Friseur sich aus ihrer Aussage nicht erschließt. Hier werden also Vermutungen zu möglichen Ressourcen des Schülers Tarek angestellt, jedoch werden diese Hinweise auf Kompetenzen an der OSS nicht weiterverfolgt. Der Schulleiter hat auf dem Bogen für die Aufnahmegespräche Mathematik als einen nachzufragenden Punkt notiert (siehe Kapitel 9.1), jedoch in den von mir beobachteten Gesprächen danach nicht gefragt. Eventuell kam es auch im Aufnahmegespräch zu einem Austausch zwischen Tarek und Schulleiter zu seinen Mathekenntnissen eben aufgrund der begonnenen Berufstätigkeit oder Ausbildung.

Es deutet sich in diesem Gespräch zwischen Herrn Schmidt und Frau Schneider an, dass es von Bedeutung ist, etwas über Tareks Mathematikkenntnisse zu wissen, um ihm die Teilnahme am Mathematikunterricht (nicht) zu ermöglichen. Nachdem Herr Schmidt Tarek gebeten hat, ein Referat über Syrien vorzubereiten (Kapitel 11.2.1), greift er noch nicht den Faden zur Teilhabe an Mathematik auf, sondern thematisiert zunächst die Teilnahme am Englischunterricht:

„Kannst du Englisch?“, fragt Herr Schmidt Tarek. „Ein bisschen“, antwortet Tarek ohne Hilfe des Dolmetschers. Herr Schmidt fragt auf Englisch: „So, do you speak English?“ Tarek antwortet nicht, schaut den Lehrer stumm an. Frau Schneider schaut Tarek milde lächelnd an: „Willst du Englisch lernen?“ „Ja, lernen!“, antwortet Tarek. (170214_OSS_TNB)

Herr Schmidt fragt Tarek nach seinen Englischkenntnissen. Tareks Antwort zeigt, dass er Herrn Schmidt auf Deutsch verstanden hat und antworten kann, ohne dass sein Freund übersetzt. Tarek schätzt seine Englischkenntnisse selbst so ein, dass er Englisch „ein bisschen“ könne. Auf Tareks positive Selbsteinschätzung folgt eine Nachfrage von Herrn Schmidt, die so wirkt, als ob Schmidt Tareks Englischkenntnisse ‚testen‘ wolle. Tarek scheint die Nachfrage nicht beantworten

zu können. Auf Frau Schneiders Frage, ob er Englisch lernen wolle, äußert Tarek direkt auf Deutsch seine Lernbereitschaft. Auf diese gehen die Lehrkräfte jedoch nicht weiter ein, es folgt kein Lernangebot. Das Gespräch reißt an dieser Stelle ab, Englisch wird in diesem Stundenplangespräch nicht weiter thematisiert und nicht in den Stundenplan eingetragen, sodass anzunehmen ist, dass der Zugang zum Englischunterricht leistungsabhängig ist und Tarek den ‚Test‘ nicht bestanden hat.

Das Gespräch geht direkt weiter, und Frau Schneider fragt Tarek:

„Und Mathe?“ „Ja, Mathe“, ist Tareks Antwort. Sophia Schneider hat während des Gesprächs fast immer einen Stift in der Hand, einige Stunden auf dem Stundenplan sind noch frei. Kurz sagt niemand etwas. „Schwimmen mach ich Montag“, wirft Tarek auf Deutsch ein. „Hast du mit dem Lehrer gesprochen?“, fragt Sophia Schneider. „Ja, Montag geh ich schwimmen“, antwortet Tarek. „Werken gehe ich auch“, fügt er hinzu. Hier klappt das Gespräch auf Deutsch. Sophia Schneider trägt Schwimmen und Werken in den Stundenplan ein. Stephan Schmidt sagt feststellend zu Sophia Schneider: „Mathe ist eigentlich noch zu schwierig, das versteht er nicht. Flächenberechnung, Volumenberechnung. Auf der Grundlage bauen die Schüler dann Modelle von Häusern.“ Die Unterrichtsreihe im FutU sei nämlich zurzeit mit dem Mathematikunterricht verknüpft. (170214_OSS_TNB)

Mathematik wird als nächstes Unterrichtsfach angesprochen. Ein Austausch über Tareks Mathematikkenntnisse kommt nicht zustande, auch wenn sich an Tareks Aussage ablesen lässt, dass er zum Mathematikunterricht gehen möchte und er ein leistungsbezogenes Selbstkonzept ausgeprägt hat. Tarek lenkt das Gespräch nun selbst und spricht seine Teilhabe an zwei Wahlfächern an, Schwimmen und Werken. Hier wird seine Eigeninitiative deutlich, die zum einen zeigt, dass er dem Gespräch folgt und zum Ausfüllen des Stundenplans beitragen kann, und zum anderen berichtet er, dass der mit den Fachlehrer:innen seine Teilnahme an den Wahlfächern schon alleine abgesprochen hat. Durch das Eintragen in den Stundenplan wird seine Teilnahme jetzt bestätigt.

Herr Schmidt lenkt das Gespräch wieder zu Mathematik und entscheidet, dass Tarek Mathematik nicht „verstehen“ würde und das für ihn „noch zu schwierig“ sei. Herr Schmidt begründet seine Entscheidung, dass Tarek nicht zum Mathematikunterricht solle, mit Verweis auf den Unterrichtsinhalt. Als Lehrer vom FutU ist Herr Schmidt über die Inhalte des Mathematikunterrichts informiert, denn Mathematik und FutU sind aktuell im Themenfeld Stadtplanung miteinander verbunden. Schmidt selbst ist kein Mathematiklehrer, wie ich später noch einmal in Erfahrung bringe. Wie bei der Entscheidung zur Teilhabe am Englischunterricht wird auch beim Mathematikunterricht wegen fehlender, antizipierter Leistung eine Teilhabe Tareks am Fachunterricht ausgeschlossen. Tarek wird in diese Entscheidung nicht eingebunden, Herr Schmidt redet zu Frau Schneider über Tarek in der dritten Person. Tareks Mathekenntnisse werden auch nicht weiter thematisiert, obwohl Frau Schneider zuvor eingebracht hat, dass Tarek Mathematik „wohl kann“.

Das Gespräch über den Stundenplan gerät ins Stocken. Die Teilnahme an Englisch und Mathematik wurde ausgeschlossen, an einigen Wahlfächern nimmt Tarek bereits teil. Auf dem Stundenplan sind noch immer Felder frei.

Frau Schneider schaut auf den Stundenplan: „Am Freitag ist Tarek in der ersten Doppelstunde im Vorkurs, da wäre es gut, wenn er kommt, er muss ja noch viel lernen. Aber das liegt parallel zum FutU.“ Sie entscheidet schließlich, dass Tarek am Freitag zum Vorkurs und nicht in den FutU geht, und verändert entsprechend die Eintragung. Einige Felder auf dem Stundenplan sind jedoch immer noch frei. Herr Schmidt schlägt vor: „Mittwoch und Freitag kann er dann ja zu Mathe kommen. Er kann ja das Modell mitbauen, ohne die Berechnung genau zu machen, das ist ja erstmal nicht so wichtig.“ Frau Schneider trägt Mathematik ein, Herr Schmidt nennt noch den Namen der Mathematiklehrerin. Die letzten freien Felder werden von Frau Schneider mit dem Kürzel VK gefüllt. (170214_OSS_TNB)

In dieser Szene wird deutlich, dass ein Ziel des Stundenplangesprächs darin besteht, die leere Stundenplanvorlage auszufüllen. Frau Schneider trifft die Entscheidung, dass Tarek an einigen Stunden im Vorkurs teilnehmen solle und kommentiert dies mit „er muss ja noch viel lernen“. Frau Schneider nennt den Lerngegenstand nicht explizit, jedoch ist zu schlussfolgern, dass Tarek aus Sicht von Schneider noch viel Deutsch lernen müsse – dies ist der vorrangige Lerngegenstand im Vorkurs. Deutschlernen wird so auch als notwendige Kompetenz betont, um in den Regelunterricht überzugehen, denn Tarek hat „noch“ viel zu lernen. Indirekt wird hier aber auch ausgeschlossen, dass er im Regelunterricht viel lerne: Tareks Lernbedarf liegt vorrangig im Deutschen. Dies ist auch die Begründung dafür, dass Tareks Teilnahme am FutU nun gekürzt wird, sodass er nur an einem Teil der Stunden am FutU teilnehmen wird. Wie bereits in Kapitel 11.2.1 zur Teilhabe am FutU ausgeführt, kann dies Tareks besondere Rolle als neu migrierter Schüler, der mit eigenem Thema am Unterricht teilnimmt, noch verstärken. Auch hat er effektiv weniger Zeit pro Woche, um an der Referatsvorbereitung zu arbeiten. Eine Teilhabe an nur einem Teil der Stunden des Fachunterrichts pro Woche verweist Tarek im Übergang eher in den Status der Hospitation, eines ‚Schnupperns‘. Tarek wird in die Entscheidungsfindung nicht einbezogen, eine Übersetzung findet auch nicht statt. Inwiefern Tarek den Entscheidungsfindungen in diesem Moment folgen kann, ist unklar. Herr Schmidt äußert sich zu den Entscheidungen zum FutU nicht, auch wenn er der zuständige Lehrer ist und sich für eine Teilhabe an beiden Tagen ausgesprochen hat (siehe Kapitel 11.2.1).

Herr Schmidt entscheidet, entgegen seiner Aussage kurz vorher, dass Tarek am Mathematikunterricht teilnehmen solle. Er nennt dafür keine fachlichen Gründe und es scheint, als seien hier organisationale Gründe vorrangig, nämlich das Ausfüllen des Stundenplans. Gleichzeitig begrenzt Herr Schmidt Tareks Teilhabe auf das Anfertigen des Modells, die Berechnung brauche er nicht machen. Dieser eher praktischen Tätigkeit wird so der mathematischen Rechnung Vorrang gegeben. Damit kehrt Herr Schmidt die Lernreihenfolge um, denn die Berechnung stellt eigentlich die Voraussetzung für das Erstellen des Modells dar.

Es wird deutlich, dass Tarek den Unterricht besuchen soll, ohne dass bestimmte Leistungsanforderungen an ihn gestellt werden. Das Dabeisein scheint höher gewichtig, die Berechnungen sind „erstmal“ nicht wichtig. Auf diese Weise wird Tarek die Teilhabe ermöglicht. Tareks Mathematikkenntnisse finden in dieser Entscheidung keine Beachtung: Sie werden nicht, wie in Englisch, einem kurzen ‚Test‘ unterzogen; auch wird seine positive Selbsteinschätzung sowie Frau Schneiders Vermutung, Tarek ‚könne wohl‘ Mathematik, nicht weiter bedacht. Absprachen mit der Mathematiklehrerin werden nicht geplant, lediglich der Name der Lehrerin wird notiert. Herr Schmidt legt also als fachfremder Klassenlehrer fest, welche Inhalte Tarek im Mathematikunterricht seiner Kollegin bearbeiten soll.

Das Stundenplangespräch wird beendet. Nach ein paar Wochen versuche ich Tareks Mathematiklehrerin zu finden, um im Unterricht zu hospitieren. Ich erfahre von Frau Schneider, dass Tarek nicht mehr zum Mathematikunterricht und auch nicht zum FutU geht. Ich blättere durch den Ordner mit den abgehefteten Stundenplänen der Vorkursschüler:innen, den die Vorkurslehrkräfte in einem Regal im Vorkursraum aufbewahren. Dabei sehe ich, dass auf Tareks Stundenplan (Abbildung 10) die Stunden in der Regelklasse (vier Stunden Mathematik, zwei Stunden FutU) durchgestrichen sind und durch das Kürzel VK ersetzt wurden. Er geht schließlich für 18 Stunden in den Vorkurs, für zwei Stunden zum Werken (diese Stunden liegen parallel zum Vorkurs), für vier Stunden zu Sport und für zwei Stunden zu Musik, die jeweils nach der Mittagspause als Wahlfach mit Regelschüler:innen stattfinden. Zwei Stunden am Dienstag und Donnerstag nach der Mittagspause sind frei geblieben, in diesen Stunden hat er – im Gegensatz zu den Regelschüler:innen – frei; insgesamt hat er damit vier Stunden weniger Unterricht als ein:e Regelschüler:in. So zeigt sich nach dem Stundenplangespräch, dass Tareks Stundenplan erst in einer Nachverhandlung zwischen den Lehrkräften festgelegt wurde. In dem Verhältnis der eingetragenen Fächer lässt sich zudem das hier von Frau Schneider geäußerte Ziel ablesen, Tarek müsse im Vorkurs noch viel lernen. Auf dem Stundenplan (Abbildung 10) ist außerdem vermerkt, dass Tarek auf der Anmeldeleiste für die abschlussorientierte Klasse (AO-Klasse) stehe. Im folgenden Kapitel (11.2.3) werde ich ausführlich herausarbeiten, wie Tarek vom Vorkurs an der OSS in die AO-Klasse an der zentralen Oberschule (ZOS) wechselt.

Abbildung 10: Stundenplan⁸⁴ von Tarek im Februar 2017

Lehrer: Stephan Schmidt

Stundenplan Tarek

- abschlussorientierte Klasse (Anmeldeliste)

| | Mo | Die | Mi | Do | Fr |
|-----|---------------|--------|-------------------------|----|----------|
| 1+2 | Fußball VK | Werken | VK | VK | VK |
| 3+4 | VK | VK | VK Mathe Frau Riedel | VK | VK Mathe |
| 5+6 | Schwimmen | / | Musik | / | Sport |

11.2.3 Tareks Übergang in die abschlussorientierte Klasse

Nachdem im Februar 2017 Entscheidungen im Stundenplangespräch getroffen und kurze Zeit später zugunsten von Tareks verstärkter Teilhabe am Vorkursunterricht geändert wurden (siehe Kapitel 11.2.1 und 11.2.2), wird Tarek Mitte des Schulhalbjahres eine weitere Entscheidung mitgeteilt: Tarek wird seine Zeit im Vorkurs vorzeitig beenden und in eine AO-Klasse für neu Migrierte der Jahrgänge 9 und 10 an einer anderen Oberschule, an der ZOS, wechseln, wie ich in diesem Kapitel ausführen werde. Dabei gehe ich, wie in Kapitel 5.2.2 angekündigt, in diesem Kapitel so vor, dass ich im Sinne eines ‚Zooming in and out‘ angeregt durch die Beobachtung schulischer Praxis an der OSS die Verknüpfungen mit anderen schulbehördlichen Praktiken, Regulierungen oder weiteren schulischen Praktiken nachverfolge. Aus Gründen der Übersichtlichkeit habe ich an anderer Stelle in dieser Arbeit eine andere Darstellungsweise vorgezogen, u. a. das Kapitel 6.1 zur Übersicht der Darstellung der detaillierten Analyse vorangestellt und insbesondere in den Zwischenfazit Verknüpfungen zu relevanten Praktiken und Regulierungen herzustellen. Mich haben Feldaufenthalte immer wieder dazu veranlasst, den Fokus zu verschieben,

84 Der abgebildete Stundenplan wurde zu Zwecken der Anonymisierung nachgezeichnet (siehe genauer Kapitel 5.2.3.3).

Praktiken als überörtlich miteinander verwoben zu betrachten, Praktiken außerhalb der OSS sowie relevante Entitäten in die Analyse von Bremer Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration einzubeziehen. Die Einrichtung der AO-Klassen fiel zeitlich mit der Feldforschung zusammen, sodass die Analyse der Einführung dieser Beschulungsform sich als besonders geeignet erwies, um mein methodisch-analytisches Vorgehen in diesem Kapitel vorzuführen.

In diesem Kapitel werde ich zunächst darlegen, wie die Entscheidung des Schulwechsels an der OSS getroffen und an Tarek kommuniziert wird, um dann zu zeigen, wie diese Entscheidung mit schulbehördlichen Praktiken der SKB sowie schulischen Praktiken der ZOS verbunden sind. Mein analytisches Nachdenken über die AO-Klassen wurde geschärft durch einen Forschungsaufenthalt außerhalb Bremens an internationalen Highschools in New York City, USA (siehe auch Kapitel 5.2.1). Ich werde in diesem Kapitel bei der Frage nach Bildungserfolg einen Vergleich zwischen Bremen und New York ziehen.

Entscheidungen an der OSS

Ende April 2017 stehe ich mit Christina Huber im Sekretariat der OSS, weil ich noch ein organisatorisches Anliegen an den Schulleiter Bromberg habe. Als dieser uns im Sekretariat sieht, bittet er Christina Huber und mich ins Büro, weil er Neuigkeiten habe.

Wir stehen im vorderen Teil des Schulleiterbüros, vor dem Besprechungstisch. „Ich habe gerade die Zusage bekommen, Tarek und Djawad sind jetzt für einen abschlussorientierten Vorkurs angenommen. Sie sind nicht mehr auf der Warteliste, sondern es ist jetzt konkret. Die senatorische Behörde hat mir das gerade zugesagt. Ich hab dann noch nachgefragt, ab wann das losgeht, ‚So bald wie möglich‘, meinte die.“ Frau Huber hört still und aufmerksam zu. „Es gibt aber nur einige bestimmte Standorte, dieser Vorkurs ist dann an der Zentralen Oberschule. Ich weiß jetzt aber nicht, wenn ich da jetzt anrufe in der ZOS, ob die dann sagen: ‚So ist ja schön und gut, aber wir haben noch gar keine Vorkurslehrer.‘“ Herr Bromberg will das mit der ZOS schnell klären. Dann fährt er fort: „Wir sollten die Eltern schnell zum Gespräch einladen, vielleicht diesen Freitag?“ Frau Huber und Herr Bromberg sprechen sich ab, wer wen kontaktiert. Paul Bromberg sagt dann: „Ich habe mit Tarek über den abschlussorientierten Vorkurs schon mal gesprochen, als dieser sowieso mal bei mir im Büro war. Eventuell hat er aber das nicht ganz verstanden. Weißt du eigentlich, was ein abschlussorientierter Vorkurs ist?“ Ohne eine Antwort von Frau Huber abzuwarten, spricht er weiter: „Die Behörde hat die nun neu eingerichtet. Es ist so ein Modell in Bremen für solche Vorkursschüler, die altersmäßig der Jahrgangsstufe 9/10 zugeordnet werden und den Abschluss so nicht schaffen werden wahrscheinlich. Es geht dabei besonders um Kenntnisse in Mathe und Englisch. Während sich die Zehntklässler auf den Abschluss vorbereiten, wiederholen die aus dem Vorkurs, was weiß ich, Bruchrechnen oder so. In dem abschlussorientierten Vorkurs gibt es dann auch Mathe, Englisch und so weiter. In dieser Klasse werden sie zwei Jahre in einer eigenen Klasse bis zum Abschluss

unterrichtet. Das ist dann keine Integration mehr wie hier, aber wie sollen sie den Abschluss schaffen?“ Frau Huber stimmt Herrn Bromberg zu, ansonsten ist sie in dem Gespräch eher still. Paul Bromberg spricht weiter. „Eine normale Oberschule werden sie nicht schaffen. Tarek ist ja vorher schon Friseur gewesen, hat seine Mutter damals gesagt, er war also aus der Schule schon raus.“ (170425_OSS_TNB)

Tarek und Djawad stehen schon länger auf der Warteliste für eine AO-Klasse, ich erinnere mich daran, dass Frau Huber das beim Stundenplangespräch mit Djawad im März 2017 (170328_OSS_TNB) erwähnt hatte. Auch auf Tareks Stundenplan aus Februar 2017 ist mir der Vermerk in Erinnerung (siehe Kapitel 11.2.2). Nun ist die Einschulung von Tarek und Djawad in die AO-Klasse an der ZOS entschieden. Auch wenn die Beschulung in der AO-Klasse laut Behörde „so bald wie möglich“ beginnen sollte, ist nicht geklärt, wie der Wechsel nun vorstattengehen solle. Vielmehr noch äußert Herr Bromberg die Befürchtung, dass es der ZOS an Vorbereitung und grundlegender Ausstattung fehlt. Sein Lob an das pädagogische Programm der AO-Klasse steht im Kontrast dazu: Er ist davon überzeugt, dass sie in diesem zweijährigen Programm, welches neben Deutsch auch Mathematik und Englisch umfasst, einen Abschluss schaffen können. Herr Bromberg stellt in Frage, ob die teilintegrativ beschulten Vorkursschüler:innen, die aufgrund ihres Alters dem 9. oder 10. Jahrgang zugewiesen sind, einen Abschluss schaffen. In Tareks Fall ist es außerdem so, dass er bereits gearbeitet hat und einige Zeit nicht mehr in der Schule war. Dies wird hier als Argument durch Bromberg angeführt, dass er nicht an den Regelunterricht an der OSS anschließen könne. Seine begonnene Ausbildung oder Berufstätigkeit als Friseur wurde im Stundenplangespräch zuvor als Vorteil gewertet, dass er Kenntnisse in Mathematik habe (siehe Kapitel 11.2.2). Ob Tarek vor seiner Berufstätigkeit einen Schulabschluss erreicht hat, erfahre ich nicht und ich denke auch nicht daran, danach zu erfragen.

Herr Brombergs Initiative, Tarek für die AO-Klasse anzumelden, ist durch den Aufruf der SKB an Bremer Oberschulen zu erklären, aktuelle VK-Schüler:innen zu melden, die um die 15–16 Jahre alt sind und die in der Gefahr sind, keinen Abschluss an der Regelklasse der Oberschule zu schaffen. Herr Bromberg verdeutlicht seine Einschätzung von Tareks Leistungsvermögen dadurch, dass Vorkursschüler:innen dieser Altersgruppe „Bruchrechnen“ wiederholen, während sich die Regelschüler:innen zeitgleich auf ihren Schulabschluss vorbereiten. Ein gemeinsames Lernen im Fachunterricht stellt sich durch den dargestellten Gegensatz „Bruchrechnen“ wiederholen – also das Vertiefen von Grundrechenarten – und das Vorbereiten auf einen Schulabschluss als unvereinbar dar. Die AO-Klassen werden so von Herrn Bromberg als Chance wahrgenommen, den Vorkursschülern Tarek und Djawad eine Perspektive auf einen Schulabschluss zu ermöglichen, die er an der OSS nicht sieht. Herr Bromberg hat, so wird in seinem Gespräch mit Frau Huber deutlich, Tarek nicht umfassend darüber informiert, dass er ihn für eine AO-Klasse empfohlen hat. Ein Gespräch mit ihm in Anwesenheit der erziehungsberechtigten Mutter wird von

Bromberg erst angestrebt, als der Wechsel von schulischer und bildungsbehördlicher Seite entschieden ist.⁸⁵ Diese Vorgehensweise scheint mit der Idee, alle Schüler:innen an der OSS an für sie wichtigen Anliegen zu beteiligen, zu brechen (siehe auch Kapitel 7.1).

Bildungsbehördliche Praktiken

Ich nehme die Ankündigung, dass Tarek und Djawad in eine AO-Klasse wechseln, zum Anlass, Informationen zur AO-Klasse zu recherchieren. Zu diesem Zwecke lese ich bildungspolitische Dokumente und nehme zudem Kontakt mit der ZOS auf, um mit der zuständigen Lehrkraft für die AO-Klasse zu sprechen.

Von den schulpraktischen Erfahrungen – wie auch von Herr Bromberg im Gespräch mit Frau Huber formuliert – mit Schüler:innen, die im jugendlichen Alter neu nach Bremen kommen, hat auch die SKB Kenntnis. Im Jahr 2016 beginnt die SKB, eine separate Beschulungsform für diese neu Migrierten zu entwickeln (siehe Interview mit Mitarbeitenden der SKB in Karakaşoğlu et al., 2021, S. 13). Ende 2016 berichtet der zuständige Leiter der Stabstelle Flüchtlinge bei der SKB, Helmut Kehlenbeck, der städtischen Deputation für Kinder und Bildung, dass aufgrund des Familiennachzugs zu in Bremen wohnenden geflüchteten und migrierten Personen mit weiterem Zuzug von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter zu rechnen sei und dabei bestimmte Schwierigkeiten bei der Beschulung von neu migrierten Jugendlichen, die dem 9./10. Jahrgang zugeordnet werden, entstehen:

„Die späte Integration in den Klassen 9 und 10 erbringt keinen pädagogischen Erfolg, da die abschlussorientierten Kompetenzen nicht erreicht werden können; zudem wird durch die große Heterogenität in den Abschlussklassen der Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler gefährdet.“ (Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung vom 12.12.2016 von Kehlenbeck, 2016, S. 5)

Als Konsequenz bedeutet dies eine Veränderung in der Beschulung neu Migrierter, wie Kehlenbeck weiter ausführt:

„Es erfolgt keine Zuweisung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler mehr in den Klassen 9 und 10. An einzelnen Schulen werden insbesondere in Regionen mit bereits überfrequenten Jahrgangsstufen weitere Klassenverbände als Abschlussklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Alter von 15–16 Jahren nachgesteuert. Mit dieser Maßnahme wird gewährleistet, dass die abschlussorientierten neunten und zehnten Jahrgänge sich auf den erfolgreichen Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses vorbereiten können. Darüber hinaus wird vermieden, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ihre Schulkarriere mit einem Misserfolg beginnen, weil sie unmöglich die abschlussorientierten Standards erreichen können.“ (Bericht für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung vom 12.12.2016 von Kehlenbeck, 2016, S. 6)

85 Ich nehme an diesem Gespräch nicht teil, sodass ich darauf nicht weiter eingehen kann.

Die SKB ist für die Zuweisung der neu Migrierten in Vorkurse und eine altersentsprechende Regelklasse zuständig (siehe auch Kapitel 6.2.4). Eine Zuweisung in die Jahrgänge 9 und 10 wird ausgesetzt, da diese nun in separaten „Abschlussklassen“ beschult werden sollen. Besonders interessant ist die zweifache Begründung für die Einrichtung dieser Klassen: Sie sollen zum einen dazu dienen, den Regelschüler:innen eine ungestörte Vorbereitung auf ihren Abschluss zu gewährleisten. Die neu Migrierten werden hier also als Störung der schulischen Routinen für die Abschlussjahrgänge definiert. Worin die Heterogenität der 9. und 10. Jahrgangsklassen genau besteht, erläutert Kehlenbeck nicht. Der Schulleiter der OSS Bromberg verweist im Gespräch mit der Vorkurslehrkraft Huber auf eine so große Leistungsheterogenität in Bezug auf Fachwissen, dass ein gemeinsames Lernen von neu Migrierten und Regelschüler:innen sich ausschließe. Durch die Abschlussklassen soll außerdem, so Kehlenbeck, den neu migrierten Jugendlichen Schulerfolg ermöglicht werden; dazu sei ein separates Beschulungsmodell besser geeignet.

Der Vorschlag einer separaten Beschulung scheint widersprüchlich zu der in der SKB bisher gültigen Position, „keine separaten Flüchtlingsklassen“ einzurichten, wie die Mitarbeitenden der SKB, Huesmann und Jablonski noch im Januar 2016 (S. 3; siehe auch Kapitel 6.2.6) in einer Vorlage für die städtische Deputationssitzung für Kinder und Bildung festhalten. Es lässt sich vermuten, dass die Einrichtung einer separaten Beschulung (politisch) möglich bzw. sagbar wird, weil es sich bei den AO-Klassen um eine zielgruppenspezifische Maßnahme handelt und die ‚reguläre‘ Beschulung von neu Migrierten weiterhin teilentegrativ organisiert ist.

In der Sitzung des Ausschusses für Migration der Deputation für Kinder und Bildung im Mai 2017, also kurze Zeit nachdem die Zuweisung von Tarek und Djawad erfolgt ist, stellt die SKB-Mitarbeiterin der Stabstelle Flüchtlinge, Sharajeg Ehsasian, Details zur Umsetzung der AO-Klassen vor:

„An den Schulstandorten, an denen zwei Vorkurse existierten, erfolgte die Umwandlung eines Vorkurses in eine Abschlussklasse für all jene Schülerinnen und Schüler, die spät zugewandert sind. Aktuell gibt es sieben Abschlussklassen verteilt auf Oberschulen und Gymnasien in allen Regionen Bremens. Die Jugendlichen dieser Abschlussklassen verweilen zwei Jahre im Vorkurs und werden gezielt und mithilfe sprachsensiblen Fachunterrichts auf die Schulabschlüsse der Einfachen Berufsbildungsreife, Erweiterten Berufsbildungsreife und den Mittleren Schulabschluss vorbereitet. Die Schulen sollen selbst entscheiden, welche Schülerinnen und Schüler für diese Abschlussklassen geeignet sind.“ (siehe Protokoll Ausschuss für Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 31.05.2017, S. 2)

In der protokollierten Information von Ehsasian konkretisiert sich, dass die AO-Klassen als Sonderform von Vorkursen gedacht sind und, wie schon von Kehlenbeck angekündigt, als zweijährige Maßnahme auf einen der Bremer Schulabschlüsse (EinfBBR, ErwBBR oder MSA) vorbereiten. Die Auswahl der ersten Kohorte obliegt, so zeigte mir die Beobachtung an der OSS, den Schulen

selbst. Die Auswahl der nachfolgenden Kohorten wird nicht direkt durch die Schulen erfolgen, sondern diese neu Migrierten werden bei der Anmeldung bei der SKB direkt aufgrund ihres Alters (15- und 16-Jährige) einer AO-Klasse zugewiesen, so bestätigen mir Mitarbeitende der SKB in einem Interview im Juni 2017. Zum Schuljahr 2017/18 werden an sieben bzw. dann acht Oberschulen AO-Klassen für neu Migrierte eingerichtet (siehe auch Schüler:innenzahlen der allgemeinbildenden Schulen des Landes Bremen 2017/18, S. 17).

Einen Monat später erfahre ich, so sagen die Mitarbeiterinnen im Interview im Juni 2017, dass 35,5 Stunden Unterricht stattfinden sollen, davon wohl zehn Stunden DaZ-Unterricht und 25,5 Stunden sprachsensibler Fachunterricht (siehe auch Protokoll Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 04.12.2018; siehe auch Karakaşoğlu et al., 2021, S. 13). Wie genau die „gezielte“ Vorbereitung auf einen Schulabschluss stattfinden soll, wird nicht erläutert. So gibt es in der Ausschusssitzung keine Hinweise darauf, wie ein „sprachensible[r] Fachunterricht“ aussehen soll.

Einrichtung einer AO-Klasse an der ZOS

Nach der Sitzung des Ausschusses Migration der Deputation für Kinder und Bildung Ende Mai 2017 nehme ich zur ZOS Kontakt auf, um mehr über die Vorbereitung der Umsetzung der AO-Klassen zu erfahren. Die Kontaktdaten der zuständigen Lehrkraft, Maria Steffens, erhalte ich von Herrn Bromberg, der mit ihr wegen des Übergangs von Tarek und Djawad im Kontakt ist. Auf meine Interviewanfrage per E-Mail antwortet Maria Steffens direkt inhaltlich:

„[...] die abschlussorientierte Klasse startet erst im kommenden Schuljahr, bislang sind die Fächer (Deutsch, Mathe, GuP, Englisch, ev. Sport) vorgesehen, in denen die Schüler unterrichtet werden. Es gibt noch keine neuen Konzepte für diese Klasse, man muss auch sehen, mit welchen Voraussetzungen die Schüler hier eintreffen. Die beiden Schüler aus der OSS sind seit 2 Wochen bei uns und nehmen bis zum Schuljahresende am DAZ-Vorkurs teil, täglich 4 Stunden. Die Klasse erweitert sich wöchentlich um die neuen Schüler, bis zum Ende des Schuljahres die Klasse vollständig ist. Auch aus unserer Schule werden mind. 4 Schüler die Klasse verstärken. [...] Man kann sich an keiner anderen Schule orientieren. Das ist für alle eine neue Klassenform und eine Chance für Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, einen Schulabschluss zu erreichen, angestrebt wird bestenfalls der MSA.“ (170523_ZOS_MAIL_MS)

Neben Tarek und Djawad von der OSS haben schon weitere Schüler:innen in den Vorkurs an der ZOS gewechselt. Der Wechsel sollte, so berichtete auch Herr Bromberg über das Gespräch mit der SKB, „sobald wie möglich“ erfolgen. An der ZOS haben die festangestellten pädagogischen Fachkräfte – sowohl Maria Steffens als auch ihr Kollege im Vorkurs sind über die SKB angestellt – bereits Erfahrungen in der Beschulung von neu Migrierten in regulären Vorkursen. In den kurz skizzierten inhaltlichen Ausrichtung der AO-Klassen zeigt sich, dass die ZOS versucht, mit einem neuen Klassenformat umzugehen, ohne auf ein Konzept zurückgreifen zu können.

Sie formuliert die Bereitschaft, flexibel und spontan damit umzugehen, „mit welchen Voraussetzungen die Schüler hier eintreffen“. Das Ziel „bestenfalls der MSA“ positioniert die AO-Klassen als einen Bildungsgang, der den neu migrierten Schüler:innen die Chance auf einen eher niedrigen Schulabschluss als den MSA ermöglicht (siehe zu den verschiedenen Schulabschlüssen in Bremen Kapitel 6.1). Da die AO-Klasse erst im nächsten Schuljahr beginnen wird, frage ich Maria Steffens in einem persönlichen Gespräch nach den Zielen und nach dem Planungsstand. Zum Zeitpunkt des Interviews am 01. Juni 2017, also wenige Wochen vor Ende des Schuljahres am 22. Juni 2017, liegt kein Bildungsplan o. ä. der SKB für die AO-Klassen vor.

Maria Steffens: „[...] Also, es ist jetzt nicht so, dass alle ankommen und schon Deutschkenntnisse haben. Was wir eigentlich gedacht haben.“

Lydia Heidrich: „Okay und Sie hatten ja gesagt, dass Ziel der, der MSA sein wird. Können Sie das vielleicht nochmal ein bisschen erklären, wie das in diesen zwei Jahren gemacht werden soll, wie das geschafft werden soll?“

Maria Steffens: „Naja, dass die Schüler, die jetzt dann in die neunte Klasse kommen, haben ja schon gewisse Voraussetzungen, die sind ja in ihren Ländern zur Schule gegangen.“

Lydia Heidrich: „Ja.“

Maria Steffens: „Und dass sie eigentlich ja kein Hindernis haben zu rechnen oder, wenn sie der deutschen Sprache mächtig sind, dass sie, dass sie eigentlich, dass das die größte Hürde ist und dass man sagen kann, wenn sie eben spezielle Unterstützung bekommen im Verständnis, dann schaffen sie das auch in den anderen Fächern. Ne, also, äh, das ist ja nicht so, die meisten sind ja jahrelang zur Schule gegangen. Die, die wenigsten sind, die müssen alphabetisiert werden, aber das ist die Ausnahme.“ (170601_ZOS_INT_MS)

Maria Steffens formuliert die Erwartung an die Schüler:innen der AO-Klassen, dass diese über Schulerfahrungen sowie Deutsch- und Fachkenntnisse verfügen. Die Aufgabe der AO-Klasse sieht sie darin, dass Fachinhalte sprachsensibel für Deutschlernende aufbereitet werden müssen. Möglicherweise entwickelt sie diese Erwartung in der Kommunikation mit der SKB, die die AO-Klasse an der ZOS einführt. Von der SKB wurden die AO-Klassen als Format präsentiert, dass die Schüler:innen „gezielt und mithilfe sprachsensiblen Fachunterrichts auf die Schulabschlüsse“ vorbereitet, und die erste Kohorte wird aus aktuell in Vorkursen beschulten Schüler:innen zusammengestellt (siehe Protokoll Ausschuss für Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 31.05.2017, S. 2; siehe oben). Aus diesen beiden Informationen kann geschlussfolgert werden, dass die Schüler:innen der AO-Klassen bereits im Vorkurs Deutsch gelernt haben und nun in sprachsensiblen Fachunterricht einmünden.

Diese Perspektive auf die Schüler:innen der AO-Klassen von Maria Steffens unterscheidet sich von der Paul Brombergs, der die AO-Klassen als Möglichkeit für Vorkursschüler:innen der Jahrgänge 9/10 sieht, deren Kenntnisse in

Mathematik und Englisch nicht auf dem Niveau der Regelschüler:innen dieser Jahrgänge sind. In Paul Brombergs Perspektive sind die AO-Klassen also darauf ausgerichtet, dass dort Fachinhalte aufgeholt werden können, denn dafür sieht er in dem teilintegrativen Konzept für diese Jahrgänge keine verfügbaren Ressourcen. (siehe 170425_OSS_TNB) Mir zeigt sich, dass eindeutige Kriterien und Absprachen zwischen SKB, Schulleitungen und Lehrer:innen der AO-Klassen zu fehlen scheinen, welche neu migrierten Schüler:innen für die AO-Klasse ausgewählt werden. Maria Steffens merkt an, dass die bereits eingeschulten neuen Schüler:innen der AO-Klassen entgegen ihrer Erwartung noch nicht über so viele Deutschkenntnisse verfügten. Zum Zeitpunkt des Wechsels in die AO-Klasse ist Djawad seit zwölf Monaten im Vorkurs an der OSS (April 2016 bis Mai 2017), Tarek hingegen erst seit sechs Monaten (Mitte November 2016 bis Mai 2017). Für Tarek wird immer wieder in wichtigen Gesprächen gedolmetscht (siehe Kapitel 11.2.1), sodass – ohne das valide Testergebnisse vorlegen – anzunehmen ist, dass seine Deutschkenntnisse tatsächlich noch nicht fortgeschritten sind. Maria Steffens äußert, dass die „wenigstens“ noch „alphabetisiert“ werden müssten. Ich überhöre diese Anmerkung während des Gesprächs wohl und spreche mit ihr darüber erst wieder in einem zweiten Gespräch im November 2017 (siehe weiter unten).

Im Verlauf des Gesprächs mit Maria Steffens im Juni 2017 frage ich nach dem konkreten Unterrichtsprogramm der AO-Klasse:

Lydia Heidrich: „Und Sie hatten mir auch schon per E-Mail geschrieben, dass es da noch keine Erfahrungswerte gibt und auch kein Curriculum, ähm, wie ist denn die Idee, dieses Curriculum jetzt zu erstellen? Für die abschlussorientierte Klasse.“

Maria Steffens: „Also, wir haben gedacht, als Orientierung nehmen wir den, äh, Stoff der neunten Klasse und, äh, gucken, ob das umsetzbar ist, vor allem im Deutschunterricht [...]. In Deutsch müssen wir halt gucken, auf welchem Stand die sind und wie wir dann den Lehrplan, der eigentlich in den, in der neunten Klasse vorhanden ist, umsetzen können. Also, wir nehmen uns das als Grundlage und gucken, inwieweit das machbar ist.“ (170601_ZOS_INT_MS)

Der Unterricht in der AO-Klasse soll sich, so plant es Frau Steffens, am Curriculum der Klasse 9 orientieren. Dies scheint sich daraus abzuleiten, dass die Schüler:innen der AO-Klasse auf die regulären Abschlussprüfungen vorbereitet werden sollen. Inwiefern der Unterrichtsstoff des Landescurriculums der Klassen 9/10 an die Vorkenntnisse der neuen AO-Klassen-Schüler:innen anschließt oder ob die Schüler:innen zunächst Fachinhalte nachholen müssen, thematisiert Maria Steffens nicht. Hier zeigen sich noch einmal die unterschiedlichen Erwartungshalten von OSS und ZOS. Steffens plant aber zu „gucken, inwieweit das machbar ist“, also inwieweit der Lehrplan der Klasse 9 in der AO-Klasse umgesetzt werden kann. Sie problematisiert insbesondere die Umsetzung des regulären Curriculums im Fach Deutsch. Das Erreichen der Lernziele erscheint Frau Steffens, so ist zu vermuten, für Deutschlernende besonders schwierig,

schließlich orientieren sich Inhalte und Ziele, wie in den anderen Fächern auch, am Regelfall von deutschsprachig sozialisierten Schüler:innen. Es zeigt sich in den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung und dem einleitenden Statement „wir haben gedacht“, dass an der ZOS schulintern Überlegungen angestellt werden, was in den AO-Klassen unterrichtet werden wird. Frau Steffens geht aber davon aus, dass noch konkrete Informationen von der SKB zu den Lerninhalten folgen werden:

Maria Steffens: „Also, uns wurde mal auf einer Fortbildung im LiS gesagt, dass das noch geschaffen werden soll, bis zum Beginn des Schuljahres, aber das ist jetzt seit, ist, glaube ich, zwei Monate her und wir haben also noch keine Rückmeldung erhalten.“ (170601_ZOS_INT_MS)

Der ZOS bleibt kurz vor den Sommerferien und damit kurz vor dem Beginn der AO-Klasse im nächsten Schuljahr nur die Möglichkeit, sich selbst auf den Unterricht der AO-Klasse vorzubereiten.

Die Umsetzung der AO-Klassen aus Sicht der Bildungsbehörde

Ende Juni 2017, also kurze Zeit nach dem Interview mit Maria Steffens, treffe ich zwei zuständige Mitarbeiter:innen der SKB zu einem Gespräch (siehe 170620_SKB_INT_MIT). Ich erfahre erneut etwas über die Intention der SKB, AO-Klassen einzurichten. So könnten ‚spätmigrierte‘ Jugendliche von Vorkursen nicht ausreichend profitieren. Die AO-Klassen würden die Umstände erleichtern und die Chancen auf einen Abschluss erhöhen, ohne dass eine „Garantie auf einen Abschluss“ gegeben wäre. Es soll nach dem Durchgang der ersten Kohorte eine Evaluation geben und dann entschieden werden, ob weitere Kohorten aufgenommen werden. Ich frage die Mitarbeiter:innen ebenso wie Maria Steffens nach den Unterrichtsinhalten der AO-Klassen. Ich erfahre, dass es kein vorgegebenes Lehrwerk oder ein Curriculum gäbe. Es sei aber angedacht, dass das am LiS verortete Netzwerk von Lehrkräften mit Beginn der AO-Klasse im August 2017 sich mit einem Lernprogramm befasst. Eventuell bewährte sich zum Beispiel ein bestimmtes Lehrwerk in der Praxis, das dann an mehreren Schulen eingesetzt werden könnte. Die Schulen wüssten selbst am besten, so die Annahme der Behördenmitarbeiter:innen, wie sie die neu migrierten Schüler:innen auf den Abschluss vorbereiten könnten. Über die Stundentafel seien Absprachen mit den Schulen getroffen. Insgesamt stehen 35,5 Wochenstunden zur Verfügung. Der Unterricht werde „natürlich nicht auf Niveau der 9. Klasse“ stattfinden. Zu Beginn solle mehr DaZ-Unterricht stattfinden, das Verhältnis von DaZ- zu Fachunterricht solle sich im Laufe der Zeit ändern. Es liege im Ermessen der Schulen, welche Fächer sie anbieten wollen. Ob Englisch dazu gehören werde, sei unklar, denn einige Schulen hätten zurückgemeldet, dass Englischunterricht „viel zu viel“ sei. Dieser Aspekt ist mit Blick auf die Intention des Schulleiters der OSS Bromberg interessant, der Tarek insbesondere auch deswegen für eine AO-Klasse vorschlägt, weil die neu Migrierten dort nach seinem Kenntnisstand die Möglichkeit erhalten, Englisch zu lernen (siehe oben). Eine Anerkennung von

Herkunftssprachen als Ersatz für die erste Fremdsprache wird von den Mitarbeiter:innen kritisch diskutiert, so wie dies auch in der Verfügung Nr. 57/2017 getan wird (siehe Kapitel 6.1). Ohne den Nachweis von Kenntnissen in einer Fremdsprache bzw. die Anerkennung einer Herkunftssprache kann in Bremen kein Sekundarschulabschluss erworben werden (siehe § 8 PrüfV Sek. I; siehe Kapitel 6.1 und 9.4.1). In dem Gespräch mit den Mitarbeiter:innen der SKB erkenne ich, dass die SKB versucht, zielgruppengerecht eine Beschulung anzubieten und bemüht ist, Jugendlichen Möglichkeiten auf einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu ermöglichen. Ich gewinne den Eindruck, dass die SKB ein Bildungsprogramm initiiert, ohne die für das Erreichen eines Schulabschlusses zentralen Aspekte zur Umsetzung in schulischer Praxis – wie die Unterrichtsinhalte, das Unterrichtsniveau und Regelungen bezüglich des Englischunterrichts oder der Anerkennung von Sprachkenntnissen – auf die Bedürfnisse der neu Migrierten angepasst verbindlich so zu regeln, dass ein Schulabschluss erreichbar wird. Es erscheint, dass die AO-Klassen gerahmt mit nur wenigen Eckpunkten starten und die Umsetzung in der Durchführung an den Schulen stattfinden wird, so wie dies auch schon für die regulären Vorkurse rekonstruiert und problematisiert wurde (siehe Kapitel 10.5.1).

Erfahrungen mit der AO-Klasse an der ZOS

Ich treffe Maria Steffens im November 2017 zu einem zweiten Interview, um mit ihr über die Erfahrungen der ersten Monate in der AO-Klasse zu sprechen. Sie berichtet mir, dass insgesamt 18 Schüler:innen in der AO-Klasse beschult werden, von denen fünf im lateinischen Alphabet alphabetisiert werden müssten. Damit bestätigt sie den von mir übergangenen Aspekt im ersten Gespräch, in dem sie bereits ansprach, dass einige Schüler:innen nicht alphabetisiert seien (siehe oben). Die AO-Klasse stellt sich in der Beschreibung von Maria Steffens als deutlich heterogener heraus, als sie erwartet hat und als wohl auch von der SKB intendiert. Dies hatte zur Folge, so sagt Frau Steffens, dass das geplante Bildungsprogramm angepasst werden musste. In den ersten Monaten der AO-Klasse von August bis November 2017 habe der Fokus auf dem Unterrichten der deutschen Sprache gelegen, Fachunterricht finde weniger statt als zuvor geplant. Der Englischunterricht stellt, so erfahre ich von Frau Steffens, eine besondere Herausforderung dar. Die Herausforderung für neu Migrierte bestehe unter anderem darin, dass sie zeitgleich Englisch und Deutsch als Fremdsprachen lernen müssen. Frau Steffens äußert, dass es gut sei, dass „die Schüler sich in ihrer Landessprache prüfen lassen können. Wir versuchen natürlich, dass sie auch eine Englischprüfung schaffen könnten. Das wäre natürlich besser.“ (171116_ZOS_INT_MS) Diese Perspektive, dass es „besser“ sei, in Englisch geprüft zu werden, entspricht der Empfehlung der SKB (siehe oben). Zum wiederholten Male wird deutlich, dass die Abschlussprüfung in Englisch der Anerkennung der Herkunftssprachen vorgezogen wird (siehe Kapitel 6.1; 9.5.2 und 11.1.3). Mich beschäftigt die Frage, wie die neu Migrierten einen

Schulabschluss erreichen können: Auf der einen Seite stellt eine Überprüfung der ‚Herkunftssprache‘ eine Möglichkeit dar, bildungssprachliche Kompetenzen anerkennen zu lassen, die die neu Migrierten zu einem vorherigen Zeitpunkt erworben haben. Die Schüler:innen der AO-Klasse müssten die Prüfungsinhalte selbstständig vorbereitend lernen; dies kann eine relativ große Hürde darstellen (siehe auch Karakaşoğlu & Vogel, 2021, S. 3). Auf der anderen Seite zeigt die Erfahrung der ZOS, wie schwierig es ist, die Schüler:innen der AO-Klasse parallel in Deutsch, Englisch und weiteren abschlussrelevanten Fächern zu unterrichten und ein Lernen auf Niveau des 9./10. Jahrgangs zu ermöglichen. Inwiefern es, wie Frau Steffens sagt, „besser“ sei, die Abschlussprüfung auf Englisch abzulegen, erfrage ich nicht. Es ist möglich, dass sie bereits (negative) Erfahrungen mit Anerkennungsprüfungen gemacht hat – sie ist bereits seit einigen Jahren im Vorkurs an der ZOS angestellt –, und/oder sie ist davon überzeugt, dass es im Allgemeinen wichtig sei, Englisch zu können. Dass auch nicht alphabetisierte Schüler:innen in der AO-Klasse beschult werden, erstaunt mich besonders und verstärkt in mir die Frage, wie die neu Migrierten durch diese zweijährige Maßnahme einen Schulabschluss erreichen werden und welcher das sein wird.

Es zeigt sich in den Erfahrungen der ersten Monate der AO-Klasse, wie die ZOS mit einer von der SKB selbst als „ad-hoc“ geplant (siehe Protokoll Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 04.12.2018, S. 3) bezeichneten Beschulungsmaßnahme umgeht. Dabei wird der Unterricht entsprechend der Kompetenzen und Bedürfnisse der AO-Klassen-Schüler:innen angepasst, aber wie ein Schulabschluss erreicht werden kann, ist zu diesem Zeitpunkt an der ZOS nicht klar.

Bildungserfolg

Wie der Bildungsweg von Tarek weitergeht, verfolge ich nicht. Ich recherchiere jedoch unabhängig von Tareks Situation zum Schulerfolg der neu Migrierten in der AO-Klasse. Eine erste Informationsquelle ist die jährliche Schulstatistik Bremens, in der zu den AO-Klassen ein kurzer Informationstext verfasst ist: „AO-Klassen wirken mit Sprachförderung und sprachsensibel vermitteltem Fachunterricht für Migrantinnen und Migranten, die spät in die Sek. I einsteigen, möglichst in zwei Jahren auf den Abschluss der (erweiterten) Berufsbildungsreife hin“ (Schüler:innenzahlen der allgemeinbildenden Schulen des Landes Bremen 2017/18, S. 17). Das Erreichen des MSA wird schon nach einem Jahr der Einführung der AO-Klassen nicht mehr als Ziel definiert; es wird sich an den niedrigsten Schulabschlüssen orientiert, die (zunächst) keine Möglichkeiten auf höhere Bildung zulassen. Auch wenn diese Publikation der Statistikstelle der SKB kein Konzeptpapier darstellt, beschäftigt mich diese Veröffentlichung und die Frage, an welchem Bildungsziel die AO-Klasse nun ausgerichtet ist.

Eine wichtige Anregung bei der Frage danach, an welchem Ziel Beschulungsmaßnahmen für spätmigrierte Schüler:innen ausgerichtet sind, bietet

mir ein Forschungsaufenthalt an Highschools⁸⁶ des Internationals Network in New York City, USA, von März bis April 2019. An diesen Highschools werden Jugendliche beschult, die als Schulpflichtige mit einer anderen Erst- bzw. Bildungssprache als Englisch in die USA migrieren. Die internationalen Highschools haben zum Ziel, den spezifischen Bedürfnissen von ‚emerging English language learners‘ entsprechend ein Bildungsprogramm zur Verfügung zu stellen, dass diesen getrennt von regulären Highschool-Schüler:innen den Erwerb eines qualifizierten Highschool-Diploma ermöglichen soll. Dies gelingt den Schüler:innen der Netzwerkschulen dabei im Vergleich zu neu Migrierten an regulären öffentlichen Highschools überdurchschnittlich häufig (siehe genauer Lukes, 2021). In einem von meiner Kollegin Dita Vogel und mir veröffentlichten Working Paper (2020) stellen wir einen Vergleich zwischen den separierten Highschools des INPS und den AO-Klassen in Bremen her und resümieren:

„Auch wenn sich [sic] abschlussorientierte Klassen mit den Netzwerkschulen gemeinsam haben, dass Neuzugewanderte eine spezialisierte Beschulung erhalten, unterscheiden sie sich doch in anderen Aspekten fundamental. Den Schüler*innen in den High Schools des International Network haben vier Jahre Zeit bis zum Erreichen des Schulabschluss; den Jugendlichen in Bremen bleiben dafür nur 2 Jahre Zeit. Während das Internationals Network viel Wert auf die Einstellung gut ausgebildeter Lehrkräfte legt, die kooperativ arbeiten und durch gezielte Weiterbildung unterstützt werden, unterrichten in abschlussorientierten Klassen oft Berufseinsteiger*innen weitgehend isoliert. In den Netzwerkschulen streben die Schüler*innen einen High-School-Abschluss an, nach dem sowohl ein Studium als auch eine Berufsausbildung möglich ist. In Bremen ist der Unterricht in abschlussorientierten Klassen am Minimalziel ausgerichtet, dass der niedrigste mögliche Schulabschluss geschafft wird (Bremische Bürgerschaft 2019), der keinen Hochschulzugang ermöglicht. Ein Studium ist allenfalls nach einer Berufsausbildung auf dem zweiten Bildungsweg möglich.“ (Vogel & Heidrich, 2020, S. 21)

Der Forschungsaufenthalt bot mir eine ‚Hintergrundfolie‘, auf Grundlage derer ich intensiv über die AO-Klassen nachdenken konnte. Ich versuche etwas über die Absolvent:innenzahlen der Schüler:innen der ersten Kohorte der AO-Klassen in Bremen zu erfahren, denn eine Evaluation der AO-Klassen wurde in dem Gespräch mit Mitarbeiter:innen der SKB im Juni 2017 und im Dezember 2018 von dem zuständigen Referatsleiter Nelson in der Ausschusssitzung Migration der Deputation Migration und Bildung in Aussicht gestellt (siehe Protokoll Ausschuss Migration der Deputation für Kinder und Bildung vom 04.12.2018, S. 4). Im Januar 2019 stellt auch die Fraktion DIE LINKE eine Kleine Anfrage zu Vorkursen in Bremen an den Bremer Senat und fragt nach den Abschlusszahlen der AO-Klassen. Da sich die Schüler:innen der AO-Klassen jedoch erst im zweiten Jahren befinden, also die erste Kohorte die AO-Klasse noch nicht

86 Die Highschool umfasst 4 Jahre (Schuljahr 9–12). Es gibt in den USA keine Differenzierung der Sekundarschulen wie in Deutschland. Das Highschool-Diploma ist der einzige Abschluss, der einen Zugang zur Universität und zu berufsbildenden Colleges ermöglicht. (vgl. Vogel & Heidrich, 2020, S. 2–4)

durchlaufen hat, können zu diesem Zeitpunkt noch keine Informationen zu den erreichten Schulabschlüssen gemacht werden (vgl. Antwort des Bremer Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 16.01.2019, S. 12). Karakaşoğlu et al. (2021) befragen im Rahmen der Evaluation des Bildungsplans Migration Mitarbeitende der SKB zum Erfolg der AO-Klassen:

„In unseren Interviews wird der Erfolg der AO-Klassen unterschiedlich eingeschätzt (Interviews 2, 3, 5). Diskutiert wird u. a. darüber, ob die AO-Klassen in ihrer jetzigen Form den Teilnehmenden wirklich bestmögliche Schulabschlüsse ermöglichen oder ihre Konzeption weiterentwickelt werden soll.“ (Karakaşoğlu et al., 2021, S. 13)

Es scheint also auch behördenintern darüber nachgedacht zu werden, das Abschlussziel der AO-Klassen zu überdenken. Ob dies im Rahmen einer Evaluation der AO-Klassen durchgeführt werden wird, bleibt im Rahmen dieses Interviews in der Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung unbeantwortet. So frage ich Ende 2021 bei der Statistikstelle der SKB nach entsprechenden Absolvent:innenzahlen der Schüler:innen der AO-Klassen, jedoch werden diese nicht einzeln ausgewiesen; Absolvent:innenzahlen sind schulscharf, jedoch nicht klassenspezifisch statistisch erfasst.

Der Bildungsgang AO-Klasse wurde 2016/17 von der SKB „ad-hoc“ mit der Intention eingeführt, neu migrierten Jugendlichen die Chance auf einen Schulabschluss zu *erhöhen*. Die Umsetzung an den Einzelschulen konnte wegen fehlender, konkreter Rahmungen der Unterrichtspraktiken und wegen einer heterogenen Schüler:innenschaft nur spontan erfolgen. Ähnlich wie zu Unterrichtspraktiken des Vorkurses an der OSS resümiert (siehe Kapitel 10.5.1), werden auch die AO-Klassen im Sinne des Modus des ‚einfach Machens‘ umgesetzt. Es ist also nicht durch die SKB geregelt, wie das Ziel der AO-Klassen durch Unterrichtspraktiken an der einzelnen Schule erfolgreich umgesetzt werden kann. Es zeigt sich, dass die neu migrierten Schüler:innen in Unterrichtspraktiken der AO-Klassen mit dem Versprechen, die Chance auf einen Abschluss zu erhalten, involviert werden, ohne dass die pädagogisch Verantwortlichen ausreichend für die Umsetzung ausgestattet sind. Die Umstände der Einführung und Umsetzung der AO-Klassen scheinen, so konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, eher nicht förderlich für das Erreichen eines Schulabschlusses zu sein. Darüber hinaus sind die AO-Klassen an eher niedrigen Schulabschlüssen orientiert, die den Absolvent:innen eher wenig (Auswahl-)Möglichkeiten in Bezug auf die Fortsetzung des Bildungsweges oder die Aufnahme von Arbeitstätigkeiten bietet.

11.3 Ismail kann (nicht) mitentscheiden

Im August 2017, kurz nach Schuljahresbeginn, lädt die Lehrerin der Vorbereitungsklasse, Laura Berkemeyer, den Vorkurschüler Ismail – 14 Jahre und seit Ende März 2017 im Vorkurs – sowie das Leitungsteam der Regelklasse im Jahrgang 8, Annemarie Kraysenborg und Klaus Hansen, zu einem Stundenplangespräch ein. Im Vorkursraum sind drei Tische zusammengestellt, die Lehrkräfte, Ismail und ich sitzen um diesen Tisch. Frau Berkemeyer initiiert zu Beginn ein kurzes Kennenlernen, in dem deutlich wird, dass die Lehrkräfte der Regelklasse bisher keine Informationen zu Ismails Bildungsbiographie oder seiner Person haben. In dem dann ca. 45-minütigen Gespräch werden immer wieder Fächer diskutiert, an denen Ismail (nicht) teilnehmen soll. In Kapitel 11.3.1 wird zunächst dargestellt, wie Entscheidungen zur Teilhabe an Wahlfächern getroffen werden, ohne dass Ismails Wünsche dabei Beachtung finden. Im darauffolgenden Kapitel (11.3.2) werden zwischen allen Akteur:innen Argumente für und gegen Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht ausgetauscht, eine Teilhabe wird letztlich nicht ermöglicht. Schließlich zeige ich, wie Ismail in einem zweiten Stundenplangespräch eine Teilhabe am Mathematikunterricht erwirken kann (Kapitel 11.3.3).

11.3.1 *Ismail muss am Wahlbereich Kreatives teilnehmen*

Nach einem kurzen Kennenlernen zwischen Herrn Hansen und Ismail – Frau Kraysenborg verspätet sich um wenige Minuten und ist in diesem Moment noch nicht anwesend – schlägt Frau Berkemeyer vor, dass Ismail an Wahlfächern teilnehmen sollte.

Frau Berkemeyer: „Es wäre gut, wenn wir darüber sprechen könnten, wo er gut mitmachen könnte. Die Wahlfächer hat er ja noch nicht gewählt.“ Herr Hansen: „Wir sollten etwas finden, mit wenig Sprache, Sport oder so. Und er hat noch keine Wahlfächer gewählt?“ Er schaut schockiert. Frau Berkemeyer: „Nee, das machen wir immer dann gemeinsam.“ Herr Hansen: „Die Wahlfächer sind eigentlich voll, zum Beispiel habe ich ein Wahlfach im Bereich Kreatives zum Thema Holz, das ist schon voll. Da sind auch schon VK-Schüler drin oder Ex-VK-Schüler. Das ist doof, weil viele Wahlfächer schon voll sind.“ (170824_OSS_TNB)

Herr Hansen äußert seine Verwunderung darüber, dass die Vorkurschüler:innen nicht in die schulische Routine der Wahl der Wahlfächer einbezogen sind. Die Wahlfächer werden von Regelschüler:innen, dies weiß ich aus meinen Feldaufenthalten, über einen Online-Zugang in einem bestimmten Zeitraum gewählt, sodass zu Beginn des jeweils neuen Halbjahres die neu gewählten Wahlfächer besucht werden können. Die Entscheidung über die Teilhabe an Wahlfächern der Vorkurschüler:innen wird jedoch in direkter Absprache mit den

Vorkurschüler:innen, den Vorkurslehrkräften und Fachlehrer:innen getroffen. Meist werden dazu die Stundenplangespräche genutzt, zum Teil wird die Teilhabe aber auch außerhalb dessen entschieden (siehe Kapitel 11.1.1). Frau Berkemeyer hat darüber Kenntnis, dass die Vorkurschüler:innen nicht an den offiziellen Wahlen der Wahlfächer teilnehmen, auch wenn sie erst seit Beginn des Schuljahres als Vorkurslehrerin angestellt ist. Sie hat zuvor bereits das DaZ-Wahlfach für ehemalige Vorkurschüler:innen (siehe genauer Kapitel 12.3.1) geleitet und zu diesem eng mit den Lehrkräften im Vorkurs zusammengearbeitet (siehe auch Kapitel 7.2). Herr Hansen hingegen ist nicht über diese Abläufe informiert und macht auf die Schwierigkeit aufmerksam, nun Wahlfächer für Ismail zu finden, in denen noch Plätze frei sind. Ein freier Platz wird so zur notwendigen Voraussetzung, um an einem Wahlfach teilnehmen zu können. Ismails Teilnahmemöglichkeiten werden also dadurch beschränkt, dass sein Stundenplan nicht zur gleichen Zeit wie der der Regelschüler:innen erstellt wird. In einem späteren Stundenplangespräch im November 2017 (siehe Kapitel 11.3.3) stellt die Kollegin von Herrn Hansen, Frau Krayenborg, in Aussicht: „Im Januar kannst du die Wahlfächer neu wählen. Alle wählen dann neu.“ (171127_OSS_TNB). Frau Krayenborg eröffnet Ismail die Möglichkeit, der Routine der Regelschüler:innen ab dem nächsten Halbjahr zu folgen.

Frau Berkemeyer richtet sich mit ihrem Hinweis, ein Wahlfach zu finden, „wo er gut mitmachen könnte“, an die Lehrkräfte der Regelklasse, Ismail wird zunächst nicht einbezogen. Über Ismails Deutschkenntnisse, Interessen und weiteren Fähigkeiten weiß Herr Hansen zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs noch nichts. Er reagiert auf Frau Berkemeyers Vorschlag, ein Wahlfach für Ismail zu finden, in dem Ismail „gut mitmachen“ könne, und offeriert, ein Wahlfach zu wählen, das möglichst wenig deutschsprachliche Anforderungen an den Vorbereitungsschüler stellt. Damit folgt Herr Hansen der Empfehlung der SKB (siehe Kapitel 6.2.6). Auch Schulleiter Bromberg hat im Aufnahmegespräch in Aussicht gestellt (siehe Kapitel 9.4.3), dass Schüler:innen im Vorkurs zu Beginn der Teilintegration an Fächern wie Kunst oder Sport teilnehmen werden. Inwiefern Herr Hansen darüber informiert ist, bleibt an dieser Stelle unklar. Herr Hansen leitet selbst ein Wahlfach aus dem Bereich Kreatives, das jedoch bereits voll ist, sodass er Ismail keinen Platz anbieten kann. In diesem Fach nehmen auch einige „Ex-VK-Schüler und Ex-VK-Schülerinnen“ teil. Inwiefern das für die Entscheidung in Bezug auf Ismail relevant ist, führt er jedoch nicht weiter aus. Es könnte sowohl als förderlich – es sind Schüler:innen im Unterricht, die in der gleichen Situation wie Ismail waren – oder als hinderlich – es sind ‚zu viele‘ neu Migrierte im Unterricht – verstanden werden. Ein Austausch dazu findet zwischen den Lehrkräften eventuell auch deshalb nicht statt, weil das Fach voll ist und so Ismails Teilhabe nicht möglich ist.

Das Gespräch zu den Wahlfächern bricht an dieser Stelle zunächst ab, es wird stattdessen ausführlich über Mathematik gesprochen (siehe Kapitel 11.3.2), erst danach kommen die Lehrkräfte wieder auf die Wahlfächer zu sprechen:

Herr Hansen hat die Übersicht über die Wahlfächer zum Gespräch mitgebracht, in der Zeiten, Teilnehmendenzahl und die verantwortliche pädagogische Leitung aufgeführt sind. Für eine noch freie Doppelstunde am Montag suchen die Lehrkräfte ein Wahlfach. Herr Hansens Blick fällt auf Töpfern aus dem Bereich Kreatives. Frau Berkemeyer schaut von der Vorlage zu ihrem Kollegen und dann zu Ismail: „Kunst, magst du sowas?“ Sie legt den Stift hin, fängt an zu erklären, was Töpfern bedeutet. Sie spricht, wohl auf der Suche nach einem Synonym für Ton, von „Dreck“, den man „bearbeitet“. Sie knetet in der Luft herum, dann greift sie vom Nachbartisch eine Tasse und tut so, als ob sie mit den Händen eine Tasse formt und endet schließlich mit: „Hast du das verstanden?“ Ismail: „Ah, ja, verstanden.“ Frau Berkemeyer: „Magst du so etwas?“ Ismail: „Nee.“ Die drei Lehrer:innen lachen. Die Doppelstunde bleibt auf der Stundenplan-Vorlage zunächst frei. Die Lehrkräfte suchen weiter nach Alternativen, können jedoch nichts finden, sodass nach nur wenigen Minuten Herr Hansen wieder auf den Töpfern-Unterricht zu sprechen kommt und argumentiert, dass Ismail sicherlich „eh nicht richtig verstanden“ habe, worum es geht. Frau Berkemeyer trägt das Fach in den Stundenplan ein, ohne Ismail noch einmal in das Gespräch einzubeziehen. (170824_OSS_TNB)

In der Szene versuchen die Lehrkräfte, eine freie Doppelstunde mit einem Wahlfach zu belegen. Frau Berkemeyer zeigt sich besonders engagiert, Ismail zu erläutern, worum es in dem Wahlfach aus dem Bereich Kreatives geht. Dazu bedient sie sich sprachlicher Mittel, indem sie spontan ein Synonym sucht, um den Werkstoff zu bezeichnen, und nutzt auch Gestiken, indem sie die Tätigkeit des Arbeitens mit Ton mimt. Dabei weckt sie durch den Begriff „Dreck“, der aus ihrer Perspektive Ismail eher geläufig sein müsste als „Ton“, schon zu Beginn ihrer Erläuterungen negative Assoziationen. Ismail äußert nach den Erläuterungen der Lehrerin, die er verstanden habe, seine ablehnende Haltung gegenüber dem Wahlfach. Der Situation scheint für die Lehrkräfte eine gewisse Komik anzuhaften: Nach der ausführlichen Erläuterung durch Frau Berkemeyer bejaht er zwar, alles verstanden zu haben, verneint aber die anschließende Frage, ob er an dem Unterricht teilnehmen möchte. Das Lachen bezieht Ismail nicht ein, die Situationskomik scheint sich ihm nicht zu erschließen, da er darauf nicht mit einer verbalen Äußerung reagiert.

Im ersten Moment wird Ismails Wunsch entsprochen, und die Lehrkräfte suchen nach Alternativen, jedoch werden alle Ideen verworfen. Frau Berkemeyer trägt das Wahlfach Töpfern auf Wunsch des Klassenlehrers Hansen, jedoch entgegen des zuvor geäußerten ausdrücklichen Wunschs von Ismail dann doch ein. Indem Herr Hansen sein Votum damit begründet, dass Ismail die Erklärung zum Fach Töpfern nicht verstanden habe, wird es möglich, dem Schüler die Teilnahme an Stunden der Regelklasse sicherzustellen und so die Teilintegration umzusetzen. Die Rollenverteilung zwischen Lehrkraft und Schüler wird in dieser Situation besonders augenscheinlich. Die Beteiligung Ismails am Stundenplangespräch führt nicht dazu, dass seine Wünsche bedacht werden. Vorrangig wird ein anderes Ziel des Stundenplangesprächs verfolgt: Die Stundenplanvorlage muss mit Stunden in der Regelklasse und dem Vorkurs

ausgefüllt werden. Dabei werden die Wünsche des Schülers nachrangig behandelt und Gründe gefunden – Ismail habe das „eh nicht richtig verstanden“ –, um eine Entscheidung zu erwirken.

Kurz nachdem Töpfern eingetragen wurde, wird Ismails Teilnahme am Musikunterricht entschieden:

Die Suche nach einem weiteren Wahlfach geht direkt weiter. Herr Hansen starrt auf den Übersichtsplan und ruft triumphierend: „Hier, Zeichnen, es sind nur 12 Schüler. Das wäre bestimmt gut. Oder Musik.“ Ismail mischt sich ein: „Ja.“ Herr Hansen sieht von dem Plan auf und schaut Ismail an: „Hören oder machen?“ Herr Hansen steckt sich unsichtbare Kopfhörer in die Ohren, dann trommelt er mit seinen Händen auf einer unsichtbaren Trommel. Ismail sagt: „Machen.“ Herr Hansen zieht anerkennend die Mundwinkel runter. Frau Krayenborg fragt noch einmal nach: „Besser malen?“ – Ismail: „Nein.“ – Krayenborg: „Oder Musik?“ – Ismail: „Ja.“ Frau Berkemeyer trägt das ein. Im Anschluss an das Stundenplangespräch wird Frau Berkemeyer mit den Fachlehrer:innen der Wahlfächer Kontakt aufnehmen, um Ismails Teilnahme abzusprechen. (170824_OSS_TNB)

Herr Hansen schlägt die Teilnahme an einem Zeichen- und Musikkurs vor, ersteren erwähnt er, weil dieser noch nicht voll ist. Im Gegensatz zur Teilhabe am Töpfern wird Ismails Wunsch nun entsprochen, am Musik- und nicht am Zeichenunterricht teilzunehmen. Dabei zeigen sich die Klassenlehrer:innen Ismail zugewandt, indem sie beide durch Gestik und mehrfaches Nachfragen sicherstellen, dass er versteht, welche Fächer zur Wahl stehen. Das Eintragen von Ismails präferiertem Fach geschieht problemlos und zügig, auch, so ist zu vermuten, weil noch Plätze frei sind. An der anerkennenden Mimik von Herrn Hansen wird deutlich, dass dieser Ismail als einen Schüler mit Fähigkeiten und Interessen sieht, jedoch ist unklar, ob Ismail den Gesichtsausdruck des Lehrers versteht. Ismail zeigt sich erneut als kompetenter Zuhörer, der sich aktiv in die Entscheidungsfindung einbringt, auch ohne dazu aufgefordert zu werden.

Die Absprache mit den Fachlehrer:innen wird nach dem Stundenplangespräch angestrebt. Aus den Übersichtslisten ist zwar zu erkennen, ob offiziell noch Plätze frei sind, jedoch scheint eine Rücksprache mit den Lehrer:innen notwendig, um Ismails Teilhabe sicherzustellen. Die Entscheidungen im Stundenplangespräch sind deshalb noch vorläufig.

Im Stundenplangespräch wird zudem, wie bereits erwähnt, über Ismails Teilhabe am Fach Mathematik gesprochen. Die Entscheidungsfindung wird im folgenden Kapitel (11.3.2) herausgearbeitet.

11.3.2 Ismail wird nicht am Mathematikunterricht teilnehmen

Im Stundenplangespräch wird, wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 11.3.1), über die Teilhabe an unterschiedlichen Wahl- und Kernfächern gesprochen. Dabei reißt der Diskussionsfaden zu einem Fach immer wieder ab und wird dann wieder

aufgenommen. Das Fach Mathematik wird immer wieder angesprochen. Frau Berkemeyer macht deutlich, dass Ismail bisher an keinem Matheunterricht an der OSS teilgenommen hat, dass der Vorkurs in den ersten Wochen des gerade begonnenen Schuljahrs Kopfrechnen mit der Kollegin von Frau Berkemeyer, Frau Fischer, geübt habe.

Frau Berkemeyer fragt die Klassenlehrkräfte, ob Ismail Mathe machen solle. Zunächst wird dies von Herrn Hansen, der Mathematik in der Klasse unterrichtet, mit dem Verweis auf einen anderen Vorkursschüler in seiner Klasse abgelehnt: „Christopher war kurz in Mathe, das ging aber gar nicht, der hat nichts verstanden.“ (170824_OSS_TNB

Ismails Teilnahme am Matheunterricht wird mit dem Verweis auf einen anderen Vorkursschüler problematisiert; dieser ist schon länger als Ismail im Vorkurs und nimmt bereits an einigen Stunden des Regelunterrichts teil. Die kurze Teilnahmedauer Christophers am Matheunterricht wird in direkten Zusammenhang dazu gestellt, dass dieser „nichts verstanden“ habe. Die Teilnahme am Matheunterricht wird als etwas konzipiert, bei der das Verstehen/Nichtverstehen eine derart entscheidende Rolle spielt, dass die Schüler:innen der Vorbereitungsstufe vom Ausschluss aus dem Fachunterricht bedroht sein können. Ob es sich beim ‚Nichtverstehen‘ um mangelnde Kenntnisse in Mathematik und/oder andere Kenntnisse wie solche in der deutschen Sprache handelt, zeigt sich in dieser Szene nicht. Auch wird nicht deutlich, wie Herr Hansen zu der Erkenntnis kam, dass Christopher „nichts verstanden“ hat. Das Nichtverstehen führt letztlich zum Ausschluss Christophers aus dem Fachunterricht Mathematik und verweist mit Blick auf Ismails Teilnahme am Mathematikunterricht darauf, dass das Verstehen von Fachinhalten eine Voraussetzung für die Teilnahme ist.

Christopher und Ismail eint, dass sie an der OSS im Vorkurs beschult werden. Herr Hansen nutzt Christopher hier als soziale Referenz, um eine Entscheidung über Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht herbeizuführen. Christophers Leistung wird als ‚Nichtverstehen‘ bewertet und diese Leistungsbewertung als Grundlage für eine Entscheidung über Ismails Teilhabe herangezogen. Allerdings ist Herrn Hansen bisher nur bekannt, dass Ismail keinen Mathematikunterricht an der OSS hatte; über sein Können hat er keine Informationen. Der Vergleich zu Christophers Leistungen erschließt sich deshalb nicht direkt. Der Verweis auf Christopher und den schnellen Ausschluss aus Mathematik kann auf die Intention von Herrn Hansen verweisen, dass Frustration vermieden werden soll: Ein schneller Ausschluss wie bei Christopher könnte Ismails Ankommen in der Regelklasse beeinträchtigen. Dabei liegt Herrn Hansens Vergleich die Annahme zu Grunde, dass die Erfahrungen mit einem Vorkursschüler direkt auf einen anderen Vorkursschüler übertragbar sind. Durch den Verweis auf Christopher scheint sich ein gruppenbezogenes Wissen in Bezug auf das Leistungsvermögen von Vorkursschüler:innen zu festigen. Dies erscheint mit Blick auf individuelle Leistungsbewertung in der Schule nicht als eine legitime Bewertungspraktik.

Frau Berkemeyer schließt direkt an Herrn Hansens Kommentar an und sagt, dass sie ein Mathebuch extra für Vorkursschüler gekauft hätte. Frau Krayenborg erwidert: „Sie haben aber auch andere Zahlen.“ Zu Ismail gewandt sagt sie: „Sprichst du Arabisch?“ Ismail: „Ja, kann aber bisschen Mathe.“ Er scheint dem Gespräch inhaltlich folgen zu können. Frau Krayenborg: „Aber eure Acht sieht anders aus, oder?“ Sie zeigt auf ihr Notizbuch, das sie vor sich auf den Tisch gelegt hat. Darauf stehen einige Ziffern. Sie zeigt auf die Acht. Ismail: „Ja, aber sieben.“ Frau Krayenborg: „Ja, die Sieben sieht genauso aus.“ Sie lacht ein bisschen. (170824_OSS_TNB)

Frau Krayenborg vergewissert sich, dass Ismail Arabisch spricht. Dies zeigt, dass sie ist nicht sicher ist, welches Ismails Bildungs- oder Erstsprache ist und dass sie die Informationen aus dem Aufnahmegespräch nicht kennt. Ihre Nachfrage zu Ismails Arabischkenntnisse begründet sie damit, dass diese im Kontext des Mathematikunterrichts eine Relevanz besitzen, da das Ziffernsystem sich von dem in Deutschland gängigen unterscheidet. Frau Krayenborg zeigt, dass sie die Zeichen der arabischen Zahlschrift kennt und stellt, obwohl sie Mathematik nicht unterrichtet, einen Bezug zum Matheunterricht her. Im Arabischen werden also die Ziffern mit in Deutschland nicht geläufigen Symbolen ausgedrückt. Das Beherrschen des in Deutschland üblichen Ziffernsystems wird der Teilhabe am Mathematikunterricht an der OSS, so scheint es, vorausgesetzt. Frau Krayenborg schließt aus Ismails Arabischkenntnissen, dass er das ‚deutsche‘ Ziffernsystem nicht beherrscht. Dadurch könnte, so scheint Frau Krayenborg zu vermuten, Ismail Probleme haben, dem Mathematikunterricht zu folgen und daran aktiv teilzunehmen. Ismail bejaht die Frage, ob er Arabisch spreche, und schließt direkt daran an: „kann aber bisschen Mathe“. Er zeigt so, dass er mitbekommen hat, dass es um seine Mathekenntnisse geht, und nutzt die Gelegenheit, sich als jemand sichtbar zu machen, der ‚ein bisschen‘ beherrscht, was in dem Gespräch der Lehrer:innen gefordert ist, nämlich Mathematik zu können. In der Diskussion zwischen Frau Krayenborg und Ismail über die Schreibweise einzelner Ziffern im Arabischen und Deutschen zeigt Ismail, dass er die Unterschiede kennt, sodass angenommen werden könnte, dass er Kenntnisse zu den beiden Schreibweisen hat. Dies wird jedoch von Frau Krayenborg nicht gewürdigt. Der Mathematikunterricht scheint in diesem Moment nicht in den Stundenplan eingetragen zu werden, weil Ismail bisher Mathematik in einem anderen Zeichensystem gelernt hat. Eine Entscheidung zu Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht wird jedoch noch nicht final getroffen. Als Frau Berkemeyer einige Minuten später für eine Doppelstunde am Freitag Sportunterricht eintragen will, interveniert Herr Hansen, weil zur gleichen Zeit bei ihm der Mathematikunterricht stattfindet:

Frau Berkemeyer fragt Herr Hansen: „Soll Ismail doch zu Mathe?“ Herr Hansen knüpft Ismails Teilhabe am Matheunterricht an die Bedingung, gesondertes Material zu erhalten: „Ich unterrichte Mathe fachfremd. Bin eh schon am Schwimmen.“ Frau Berkemeyer gibt Herrn Hansen daraufhin ein Mathematikbuch, das extra für Schüler:innen in Vorbereitungsklassen konzipiert

wurde. Herr Hansen blättert durch die Seiten, legt das aufgeschlagene Buch vor sich auf den Tisch und fragt Ismail: „Kannst du Mathe gut?“ Ismail antwortet: „Bisschen gut.“ Herr Hansen dreht das Mathebuch zu Ismail, sodass er die spontan aufgeschlagene Doppelseite sehen kann: „Verstehst du das?“ Ismail beugt sich etwas vor, schaut auf das Buch und sagt nach kaum mehr als 2 Sekunden: „Nein.“ Dabei lacht er kurz. (170824_OSS_TNB)

Herr Hansen eröffnet Ismail doch die Möglichkeit zur Teilnahme am Mathematikunterricht unter der Bedingung, dass er gesondertes Material für Ismail erhalte. Herr Hansen drückt aus, dass er als fachfremd unterrichtende Lehrkraft Unterstützung benötige und positioniert Ismail als einen Schüler, der dem Mathematikunterricht nicht folgen können wird. Hier wird die Intention des fachfremden Lehrers deutlich, (noch mehr) Herausforderungen aus seinem Unterricht abzuwenden, er sei „eh schon am Schwimmen“.

Ismail drückt durch seine Antwort, dass er Mathematik ein „bisschen gut“ könne, aus, dass er über ein positives Leistungsselbstkonzept verfügt. Dennoch führt Herr Hansen einen kurzen Test mit Ismail durch; Ismails Selbsteinschätzung scheint Herrn Hansen nicht auszureichen, um eine Entscheidung über die Teilnahme am Unterricht zu treffen. Es ist notwendig, dass Ismail seine Kenntnisse belegt. Diese Überprüfungspraxis ist spontan, denn Herr Hansen konnte vorher nicht wissen, dass Ismails Teilnahme am Mathematikunterricht zum Thema gemacht wird und im Gespräch didaktisches Material vorgelegt werden würde. Es zeigt sich, dass das Mathematikbuch in zweierlei Hinsicht ein zentrales Artefakt darstellt, um über Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht zu entscheiden: Erstens zieht Herr Hansen Ismails Teilhabe am Unterricht nur in Erwägung, wenn entsprechend differenziertes Material für Ismail bereitgestellt wird. Zweitens dient es als Prüfungsmedium. Durch die Nachfrage an Ismail „Verstehst du das?“ versucht Herr Hansen zu antizipieren, ob Ismail mit dem Mathematikbuch arbeiten kann. Ismail muss unvorbereitet und spontan reagieren, also die Frage der Lehrkraft verstehen, die aufgeschlagenen Buchseite erfassen und mit seinem Kenntnissen abgleichen. Sein lachendes „Nein“ kann als Antwort verstanden werden, mit der er aussagt, dass er die aufgeschlagenen Seiten nicht versteht – ob im Sinne der deutschen Sprache oder im Sinne der dort abgebildeten Inhalte, bleibt unklar. Angesichts der überaus raschen Reaktion kann es sich bei Ismails lachendem „Nein“ auch um einen Versuch handeln, sich schnell der Situation zu entziehen, um nicht weiteren Nachfragen oder Prüfungen ausgesetzt zu werden. So ist es kaum anzunehmen, dass Ismail sprachlich oder mathematisch-inhaltlich so schnell erfassen konnte, worum es auf der Doppelseite geht. Die Prüfungssituation belegt, dass Ismails Teilnahme direkt an die Bedingung geknüpft wird, dass er bereits vor dem Besuch des Fachunterrichts Mathematik kann.

Die Anlage des ‚Tests‘ kann als problematisch betrachtet werden: Das Material eignet sich nicht als Prüfungsmaterial, denn Herr Hansen ist damit als ‚Prüfer‘ selbst nicht vertraut und wählt die Seite für den ‚Test‘ spontan aus. Es ist auch nicht geklärt, ob die ‚Testseite‘ an Ismails Wissens anschlussfähig ist, also ob

er genau das dort abgebildete Thema schon bearbeitet hat und ob er im Allgemeinen mit der Art der Aufgabenstellung und der mathematischen Fachsprache auf Deutsch vertraut ist. Bei der Anlage des ‚Tests‘ wird auch nicht berücksichtigt, dass Ismail seit einiger Zeit nicht mehr an einem Mathematikunterricht teilgenommen hat und an der OSS lediglich Kopfrechnen geübt hat. Auch wird die ‚Prüfungssituation‘ unangekündigt und ohne eine Bearbeitungszeit zur Verfügung zu stellen durchgeführt. Der ‚Test‘ erfüllt den Zweck, vor den anwesenden Kolleginnen zu zeigen, dass er Ismails Mathematikkenntnisse ‚getestet‘ hat und die Entscheidung leistungsorientiert getroffen wurde. An das ‚Testergebnis‘ schließen Überlegungen der Lehrkräfte an:

Nach dem ‚Test‘ überlegt Frau Kraysenborg, ob Ismail erstmal „Grundschulmathe“ lernen müsse oder am Matheunterricht einer niedrigeren Jahrgangsstufe teilnehmen solle. Letzteres will Frau Berkemeyer mit der Schulleitung klären, auch wenn sie sicher glaubt, dass eine Rückstufung nicht möglich ist. Im Anschluss an das Stundenplangespräch lehnt Schulleiter Bromberg die Rückstufung in eine niedrige Klassenstufe tatsächlich mit der Begründung ab, dass Vorkursschüler:innen entsprechend ihres Alters in die Klassen beschult werden müssen. (170824_OSS_TNB)

Frau Kraysenborg wertet den ‚Test‘ so aus, dass Ismail dem Mathematikunterricht seiner Jahrgangsstufe nicht folgen kann. Sie positioniert Ismails Kenntnisse auf Grundschulniveau, für das die Klasse 8 im Besonderen, aber auch die Oberschule im Allgemeinen keine Zuständigkeit hat. Als Lösung schlägt sie vor, Ismail im Fach Mathematik in einer niedrigen Jahrgangsstufe zu beschulen. Dies würde jedoch der ‚Diagnose‘, dass er Mathematik nur auf Grundschulniveau könne, auch nicht entsprechen. Damit erscheint es willkürlich, welche Entscheidungen sich nach dem ‚Testergebnis‘ anschließen. Frau Berkemeyer kennt die Regelungen, dass Vorkursschüler:innen altersentsprechend beschult werden (siehe Kapitel 6.2.4 und 9.4.3). Dennoch willigt sie ein, sich über die Rückstufung zu erkundigen; wie zu erwarten stimmt die Schulleitung nicht zu. Die altersgerechte Beschulung neu Migrierter wird von der SKB festgelegt und an der OSS entsprechend umgesetzt. Das Festhalten an dieser Regelung wird zu einer institutionellen Grenze und führt dazu, dass Ismail zunächst keinen Zugang zu Fachinhalten erhält – ohne dass aufgrund fehlender Überprüfung von Fachkenntnissen gesichert ist, dass eine Rückstufung überhaupt hilfreich ist.

Im Stundenplangespräch ist diese Entscheidung Brombergs noch nicht verfügbar. Herr Hansen begründet seinerseits zum Abschluss des Stundenplangesprächs, warum Ismail nicht zum Mathematikunterricht gehen solle.

Herr Hansen resümiert zum Ende des Stundenplangesprächs: „Die Wahlfächer und Klassenrat, das geht auf jeden Fall, Mathe ist zu kognitiv.“ Ismail nimmt in den nächsten Monaten an keinem Matheunterricht der Regelklasse teil. (170824_OSS_TNB)

Herr Hansen fasst zum Ende des Stundenplangesprächs zusammen, welche Fächer er für Ismail geeignet hält. Er unterscheidet zwischen kognitiven Fächern (Mathematik), zu denen Ismail keinen Zugang erhält, und Fächern, die „auf jeden Fall“ gehen (Wahlfächer und Klassenrat). Der Klassenrat sowie die Wahlfächer Musik und Kunst gehen in dem Sinne „auf jeden Fall“, da hier keine expliziten Leistungsanforderungen gestellt werden bzw. zum Teil geklärt ist, dass Ismail diese erfüllt (er kann Musik machen). Der Klassenrat als ritualisiertes Entscheidungsgremium besteht häufig aus sich wiederholenden Elementen (z. B. Sitzen im Stuhlkreis, gemeinsame Themenfindung, akustisches Signal zu Beginn, Moderation durch Schüler:in), stellt allerdings sprachlich auch eine komplexe Situation dar. Aus eben diesem Grund wurde für Mateo eine Teilhabe am Klassenrat nicht in Erwägung gezogen (siehe Kapitel 11.1.1), woran sich zeigt, dass die Teilhabeentscheidungen innerhalb der Schule nicht konsistent getroffen werden. Für das soziale Miteinander in der Klassengemeinschaft kann, so lässt sich vermuten, die Teilnahme am Klassenrat und den kreativen Fächern förderlich sein. Mathematik wird in der Gegenüberstellung zu Wahlfächern und Klassenrat als kognitives Fach positioniert. Insbesondere in diesem Vergleich macht Herr Hansen deutlich, dass der Zugang für Ismail (noch) nicht möglich ist und Ismail den Anforderungen an den Mathematikunterricht „kognitiv“ (noch) nicht gewachsen ist. Die ‚getesteten, fehlenden‘ Fachkenntnisse bewirken, dass Ismail von Mathematik ausgeschlossen wird.

Da der Schulleiter einer Rückstufung in eine untere Klassenstufe in Mathematik nicht zustimmt, verbleibt Ismail ohne Zugang zum Mathematikunterricht. Ismails Stundenplan (Abbildung 11) umfasst insgesamt 20 Unterrichtsstunden, die sich auf die Vormittage wie folgt aufteilen: Acht Stunden im Vorkurs, zwei Stunden Sport im Vorkurs und in der Regelklasse vier Stunden im Wahlbereich Kreatives, sechs Stunden FutU, zwei Mal Klassenrat – damit nimmt er an einer Stunde weniger Klassenrat teil als die Regelschüler:innen. Die teilintegrativ besuchten Unterrichtsfächer in der Regelklasse, außer Klassenrat, werden dabei nur durch den Wegfall der Vorkursstunden belegt, weil der Vorkurs nur am Vormittag stattfindet und auch die Stunden in der Regelklasse ausschließlich am Vormittag in den Stundenplan eingetragen wurden.

Abbildung 11: Stundenplan⁸⁷ von Ismail im August 2017

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---------|--------------|------------|--------------|------------|---------|
| Std 0 | | Klassenrat | | Klassenrat | |
| Std 1+2 | Töpfern | Vorkurs | Vorkurs | Musik | Vorkurs |
| | PAUSE | | PAUSE | | |
| Std 3+4 | FutU | FutU | FutU | Vorkurs | Sport |
| | MITTAGSPAUSE | | MITTAGSPAUSE | | |
| Std 5+6 | | | | | |
| AG | | | | | |

Klassenlehrer: Klaus

Den Vorschlag von Frau Berkemeyer, eventuell auch die Stunden nach der Mittagspause mit Stunden aus der Regelklasse zu wählen, lehnen Frau Krayenborg und Herr Hansen explizit ab:

Die beiden Lehrkräfte reagieren schnell und bestimmt. Fast wie im Pingpong spielen sie sich die Bälle zu. Frau Krayenborg: „Das ist keine gute Idee.“ Herr Hansen schließt sofort an: „Dann ist die Luft raus.“ Und wieder zurück zu Frau Krayenborg: „Das ist ja anders als der Vorkurs, das ist total anstrengend. Es ist besser, wenn er nach dem Mittagessen frei hat.“ Dann sagt Herr Hansen: „Das haben wir bei Faruq auch so gemacht, der hatte einen kürzeren Stundenplan als die anderen Schüler.“ (170824_OSS_TNB)

Frau Krayenborg und Herr Hansen sind sich einig darüber, dass Ismail während der Teilintegration nicht am Nachmittagsunterricht teilhaben soll. Sie führen für eine Beschulung ausschließlich am Vormittag mehrere Gründe an. Durch die Formulierung, dass der Regelunterricht „total anstrengend“ sei, kreieren sie ein Bild vom Regelunterricht, der sich dermaßen von dem Unterricht im Vorkurs unterscheidet, dass Ismail keine Ressourcen für eine Beschulung am Nachmittag zur Verfügung hätte. Der Vorkurs wird demgegenüber als etwas beschrieben, das für ihn passend und zu schaffen ist. Herr Hansen greift auf die Erfahrungen mit

⁸⁷ Der abgebildete Stundenplan wurde zu Zwecken der Anonymisierung nachgezeichnet (siehe genauer Kapitel 5.2.3.3).

einem ehemaligen Schüler aus dem Vorkurs, Faruq, zurück, der in der von ihnen geleiteten Klasse ist und ebenfalls während der Teilintegration nur vormittags beschult wurde. Der kürzere Stundenplan soll also die Vorkurschüler:innen im Übergang vor Überforderung und Überlastung schützen. Gleichzeitig wird hier erneut, wie bei der Frage nach der Teilhabe an Mathematik, auf Erfahrungen mit einem anderen Vorkurschüler zurückgegriffen und auf Grundlage dieser Erfahrungen entschieden, dass auch für Ismail ein ganzer Schultag nicht zu schaffen sei.

Das Stundenplangespräch ist zu Ende. Alle Beteiligten stehen auf und stehen noch kurz im Klassenraum.

Herr Hansen: „Faruq und Aynur haben die Patenschaft.“ Er hatte schon einige Minuten vorher im Stundenplangespräch kurz erwähnt, dass die beiden die Pat:innen sein werden und mit Ismail im FutU und im Klassenrat sein werden. Ismail fragt Herrn Hansen: „Kennst du sie schon?“ Ismail schüttelt den Kopf. Frau Berkemeyer findet es „cool, dass ihr das mit den Patenschaften macht“. (170824_OSS_TNB)

In dem kurzen Gespräch zwischen den Lehrkräften und Ismail zeigt sich, dass er seine Pat:innen aus der Regelklasse noch nicht kennt. Worum es sich bei der Funktion ‚Pat:in‘ handelt, wird nicht weiter besprochen (siehe dazu genauer Kapitel 12.13). In der Aussage von Frau Berkemeyer zeigt sich zum einen, dass sie unterstützt, dass Ismail zwei Pat:innen zur Seite stehen. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass es sich um die Eigeninitiative der Klassenlehrkräfte und nicht um eine schulweite Praktik handelt.

Ismail zeigt sich mit der kurzen Beschuldungsdauer und dem Ausschluss aus dem Mathematikunterricht nicht einverstanden, wie im folgenden Kapitel (11.3.3) ausgeführt wird.

11.3.3 Ismail fordert einen „normalen Stundenplan“

Einige Monate nach dem ersten Stundenplangespräch im August 2017 sprechen Ismail und sein Vater beim Schüler:innen-Eltern-Sprechtag im November 2017 mit den Vorkurslehrkräften unter Beteiligung eines Dolmetschers, den die Lehrkräfte aus dem Vorkurs eingeladen haben. Durch den Dolmetscher sei es möglich gewesen, bestimmte Informationen zu Ismails Bildungsbiographie zu erhalten, die ihnen nicht bekannt waren, wie mir Frau Berkemeyer in einem späteren Interview erzählt (180201_OSS_INT_LB). Nach dem Sprechtag im November 2017 wird ein zweites Stundenplangespräch Ende November einberufen, weil Ismail mit seinem Vater den Wunsch geäußert hat, dass der Stundenplan geändert werden soll.

Zum Stundenplangespräch sind Frau Krayenborg, Frau Berkemeyer, Ismail und ich gekommen, Herr Hansen ist zeitlich verhindert. Die Vorkurslehrerin Berkemeyer beginnt das Gespräch und sagt langsam zu Ismail: „Du hast ja beim

Sprechtag gesagt, dass du Mathe machen möchtest, mit deinem Vater zusammen, und dass du auch am Nachmittag Unterricht haben willst.“ (171127_OSS_TNB)

Ismail ist es gelungen, seinem Anliegen Gehör zu verschaffen, indem er mit seinem Vater in der Schule vorhandene Strukturen, nämlich den Sprechtag, genutzt hat. Ismail reagiert auf die einleitenden Worte seiner Lehrerin:

Ismail wiederholt betont dieses eine Wort: „Mathe!“ Frau Krayenborg: „Willst du Mathe machen?“ Ismail: „Ja, bisschen schwer.“ Frau Berkemeyer: „Wir haben jetzt neue Hefte gekauft, das ist mehr sowas wie 24 plus 18.“ In Ismails Gesicht meine ich Erleichterung zu erkennen, er hat die Aufgabe wohl verstanden und bringt ein „Ja“ heraus. Frau Berkemeyer: „Das Heft kannst du dann mit zum Matheunterricht nehmen.“ Später berichtet mir Frau Berkemeyer, dass sie das Mathebuch zuerst von Mathelehrer:innen an der OSS haben lesen lassen, um zu wissen, ob es auch ein gutes Buch ist. (171127_OSS_TNB)

Ismail will am Matheunterricht teilnehmen, stellt aber heraus, dass ihm Mathematik schwerfalle. In dem Stundenplangespräch im August 2017 wurde Ismail die Teilnahme nicht ermöglicht (siehe Kapitel 11.3.2). Die Anschaffung neuen, gesonderten Materials, das durch Frau Berkemeyer auf einem niedrigeren Niveau als das von Ismails Jahrgangsstufe 8 verortet wird, ermöglicht es Ismail nun, am Matheunterricht mit einem eigenen Lernprogramm teilzunehmen. Ismail reagiert positiv auf die in Aussicht gestellten Mathematikaufgaben. Dann sucht Frau Krayenborg nach den Mathematikstunden im Stundenplan des achten Jahrgangs:

Frau Krayenborg scrollt durch die digitalen Listen auf ihrem Laptop. Ohne aufzuschauen, nennt sie die Stunden, darunter ist auch „Freitag dritte vierte“. Frau Berkemeyer tippt mit dem Stift auf den Stundenplan vor sich. „Da ist Sport, das passt nicht. Er mag Sport mit Julian. Gibt es Mathe in der dritten Doppelstunde?“ Frau Krayenborg fokussiert weiter den Bildschirm: „Da gibt’s nichts Anderes.“ Dann findet Frau Krayenborg noch einen Matheunterricht bei einer Kollegin in der Jahrgangsstufe acht, der mittwochs in der fünften und sechsten sowie donnerstags in der dritten und vierten Stunde stattfindet. Frau Berkemeyer streicht auf dem alten Stundenplan etwas durch und trägt Mathematik ein. (171127_OSS_TNB)

Ismail wird die Teilhabe am Mathematikunterricht ermöglicht, der nicht bei dem Klassenlehrer Herrn Hansen (siehe Kapitel 7.3.2) stattfindet, sondern bei einer Kollegin der gleichen Jahrgangsstufe. Auf diese Weise ist es möglich, dass Ismail sowohl am Mathematikunterricht als auch am Sportunterricht teilnehmen kann. Die Lehrerinnen geben sich Mühe, den Stundenplan nach Ismails Wünschen zu gestalten. Zum Ende des Stundenplangesprächs im November 2017 sind acht Stunden im Vorkurs, vier Stunden Mathematik, zwei Stunden FutU, zwei Stunden Chemie, zwei Stunden Klassenrat und zehn Stunden im Wahlbereich Sport und Kreatives eingetragen (siehe Abbildung 12). Damit hat er insgesamt zwei Stunden weniger Fachunterricht und eine Stunde weniger Klassenrat als ein:

Regelschüler:in. Auch wurden die Stunden im FutU auf von sechs auf zwei Stunden gekürzt (siehe dazu weiter in Kapitel 12.1.1).

Abbildung 12: Stundenplan⁸⁸ von Ismail im November 2017

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---------|--------------|----------------------|--------------|--------------------|---------|
| Std 0 | | Klassenrat | | Klassenrat | |
| Std 1+2 | Topferei | VK | Chemie | Musik | Vorkurs |
| | PAUSE | | PAUSE | | |
| Std 3+4 | VK | FutU | VK | Mathe | Sport |
| | MITTAGSPAUSE | | MITTAGSPAUSE | | |
| Std 5+6 | Tänzen | Kreatives? (Film) | Mathe | Theater? Musik? | |
| AG | | | | | |

Diesen Stundenplan (Abbildung 12) erhält Ismail als Kopie:

Frau Berkemeyer gibt Ismail eine Kopie des neuen Stundenplans und sagt: „Freitag hast du dann die letzten beiden frei.“ Ismail: „Okay.“ Frau Berkemeyer: „Auch cool, dann hast du früher Wochenende.“ Frau Krayenborg fügt lachend hinzu: „Andere wären froh, wenn sie früher frei hätten.“ Ismail schaut seine Lehrerin an und hält den Stundenplan so vorsichtig in der Hand, als ob es ein besonders wertvolles Dokument sei. Frau Berkemeyer: „Du wolltest ja gerne und es hat auch dein Papa gesagt beim Sprechtag, dass du einen normalen Stundenplan willst.“ Frau Berkemeyer kündigt an, mit den Fachlehrer:innen per E-Mail Ismails Teilhabe abzusprechen. Ismail verlässt den Raum mit seinem neuen Stundenplan in der Hand. (171127_OSS_TNB)

Ismail wird sein Wunsch, am Mathematikunterricht teilzunehmen und einen „normalen Stundenplan“ zu erhalten, nicht vollständig erfüllt. Am FutU nimmt er mit verkürzten Stunden teil, am Freitag hat er früher frei. Die Lehrerinnen kaschieren, dass Ismails Wunsch nicht ganz entsprochen wird, indem sie

88 Der abgebildete Stundenplan wurde zu Zwecken der Anonymisierung nachgezeichnet (siehe genauer Kapitel 5.2.3.3).

scherzen, dass andere Schüler:innen sich über einen kurzen Freitag freuen würden. Im Nachgang zum Stundenplangespräch wird Frau Berkemeyer mit den Fachlehrer:innen absprechen, ob eine Teilhabe an deren Unterricht möglich ist. Die Mathematiklehrerin wird wohl auch darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass Ismail eigene Lernmaterialien mitbringen wird.

Ismails Bildungsweg an der OSS verfolge ich weiter. Ich werde in Kapitel 12 darlegen, wie sich seine (Kapitel 12.1) und die Beteiligung anderer Vorkursschüler:innen (Kapitel 12.2 und 12.3) am teilintegrativen Regelunterricht konkret ausgestaltet.

11.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel (11) wurde untersucht, wie der Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse durch Stundenplangespräche an der OSS organisiert wird. Die Organisation des Übergangs vom Vorkurs in die Regelklasse wird von der SKB durch wenige Vorgaben gerahmt: So soll der Übergang nach und nach in geeignete Fächer ermöglicht und die Stundenpläne sollen individuell für die Vorkursschüler:innen gestaltet werden (siehe Kapitel 6.2.6). Die konkrete Umsetzung wird den Einzelschulen überlassen. Es soll im Folgenden zusammenfassend betrachtet werden, wie sich das Stundenplangespräch zur Entscheidungsfindung als Routine ausgestaltet, welche Konstellation von Akteur:innen zu beobachten ist und wie der Stundenplan als zentrales Artefakt die Stundenplangespräche strukturiert (Kapitel 11.4.1). Sodann fokussiere ich, wie in den Stundenplangesprächen Leistung als relevante Entscheidungskategorie konstruiert wird (Kapitel 11.4.2).

11.4.1 *Das Stundenplangespräch als Routine*

Das Stundenplangespräch findet zur Organisation des Übergangs vom Vorkurs in die Regelklasse an der OSS regelhaft statt. Durch die SKB sind nur einige Eckpunkte zum Übergang vorgegeben, die konkrete Umsetzung findet an den einzelnen Schulen statt. An der OSS wurden Stundenplangespräche eingeführt, in denen unter Beteiligung von Lehrkräften und Vorkursschüler:in ein individueller Stundenplan erstellt werden soll. Dieses Stundenplangespräch ist als spezifische Routine an der OSS zu verstehen, es wird regelhaft für alle Vorkursschüler:innen umgesetzt. Jedoch werden auch außerhalb der Stundenplangespräche Entscheidungen über den Stundenplan getroffen. Der Grad der Verbindlichkeit des materialisierten Stundenplans bleibt also dennoch fragil (siehe genauer Kapitel 11.4.2). Auch ist die Umsetzung des Übergangs durch ein ‚Ausprobieren‘ geprägt: Wie die Vorkursschüler:innen den Anschluss an die Regelklasse schaffen können,

soll nun durch einen früheren Übergang in die Regelklasse ermöglicht werden. Ob diese Änderung eher Erfolg verspricht, ist jedoch nicht gesichert (siehe Kapitel 11.2.1). Auch im Übergang zeigt sich ähnlich wie bei der Gestaltung der Unterrichtspraktiken des Vorkurses (siehe Kapitel 10.51), dass die Übergangspraktiken entlang der Norm von ‚Versuch und Irrtum‘ ausgerichtet sind. Das kann deshalb problematisch sein, weil die Vorkursschüler:innen nicht zielgerichtet auf den Übergang auf die Regelklasse vorbereitet zu werden scheinen. Es bleibt eher dem zufälligen Ergebnis des Ausprobierens geschuldet, ob bzw. wie der Übergang gelingt.

Der Verlauf der Stundenplangespräche ist zum einen durch ein spezifisches Beziehungsgefüge der teilnehmenden Lehrkräfte und Vorkursschüler:innen und zum anderen durch den Stundenplan als zentrales Artefakt strukturiert. Diese Aspekte fokussiere ich im Folgenden genauer.

Hierarchisches Beziehungsgefüge im Stundenplangespräch

Vorkurslehrer:innen, Regelklassenlehrkräfte und Vorkursschüler:innen sind im Stundenplan-gespräch entsprechend ihrer Rolle als Lehrkraft oder Schüler:in mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. Im Stundenplangespräch zeigen sich besonders augenscheinlich die „lokalen Bewältigungsanstrengungen“ (Brümmer 2015 zit. n. Alkemeyer & Buschmann, 2016, 124; siehe auch Kapitel 3.4), die die beteiligten Akteur:innen in das Stundenplangespräch und damit in den Verlauf der Übergangspraxis investieren. Diesen Positionierungen soll im Folgenden nachgegangen werden.

Die OSS deklariert in ihrem Schulprogramm, dass Schüler:innen an unterschiedlichen Stellen beteiligt werden. Dazu sind entsprechende Strukturen in der Regelbeschulung geschaffen worden, die in der teilnehmenden Beobachtung ausgemacht werden konnten – wie der regelmäßig stattfindende Klassenrat oder die Möglichkeit, im Wahlbereich Fächer zu wählen (siehe auch Kapitel 7.1). Die Möglichkeit zur Beteiligung wird im Vorkurs durch das Stundenplangespräch ermöglicht.

In pädagogischen Praktiken sind immer Hierarchien eingelassen, so insbesondere zwischen der zeigenden Person, der Lehrkraft, und den aneignenden Personen, den Schüler:innen (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 19). Das hierarchisch angeordnete Positionsgefüge zwischen Vorkursschüler:innen und Lehrkräften zeigt sich im Stundenplangespräch zunächst zum Beispiel räumlich darin, dass die Lehrkräfte in dem Gespräch in der Überzahl sind und durch die Sitzordnung zum Teil der Eindruck entsteht, die Schüler:innen säßen vor einem Entscheidungsgremium (siehe Kapitel 11.2.1). In körperlichen Reaktionen ist bei den Vorkursschüler:innen ein Unwohlsein in der Situation zu erkennen (siehe Kapitel 11.1.1). Die Lehrkräfte initiieren Versuche, Nähe und flache Hierarchien gegenüber den Vorkursschüler:innen auszudrücken, indem sie die Schüler:innen auffordern, näher zu rücken und sich ihnen körperlich zuzuwenden und sie direkt anschauen (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.2.1). Die

machtvolle Position der Lehrkräfte wird jedoch insbesondere in Momenten der Entscheidungsfindung deutlich: Eintragungen im Stundenplan nehmen die Lehrkräfte zum Teil in Abwesenheit der Schüler:innen (siehe Kapitel 11.2.1) und auch entgegen der geäußerten Wünsche der Vorkursschüler:innen vor (siehe Kapitel 11.3.1). Nachfragen zu den Wünschen der Vorkursschüler:innen scheinen somit zum Teil einen performativen Charakter zu haben, und es entsteht der Eindruck, dass diese überzeugt werden sollen, mit den Vorstellungen der Lehrkräfte und dem Angebot von freien Plätzen in den Klassen kompatible Wünsche zu haben (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.3.1).

Jedoch sind die Vorkursschüler:innen zum Teil darin erfolgreich, die schulischen Routinen zur Artikulation und zur (teilweisen) Umsetzung ihrer Interessen zu nutzen (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.3.3; siehe ausführlich Kapitel 12.4.3). Vorkursschüler:innen werden aber zum Teil auch aus Entscheidungsprozessen ausgeschlossen, wenn in Abwesenheit der Schüler:innen nach dem Stundenplangespräch Entscheidungen besprochen werden (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.2.2). Dies ist besonders augenscheinlich in Bezug auf Tarek, dessen Wechsel in eine AO-Klasse erst dann ausführlich mit ihm und den Erziehungsberechtigten besprochen wird, als die Entscheidung von schulischer Seite bereits gefallen ist (siehe Kapitel 11.2.3). Der faktische Einfluss der Vorkursschüler:innen auf die letztendliche Entscheidung im Übergang scheint eher gering zu sein.

Mit Blick auf die Positionierung der Regelklassenlehrkräfte zeigt sich in den dichten Beschreibungen außerdem, dass die Beschulung neu Migrierter als eine Aufgabe entworfen wird, die Regelklassenlehrer:innen zusätzlich erledigen müssen und die auch abgelehnt werden kann. Die Regelklassenlehrkräfte scheinen insgesamt wenig informiert über die Lerninhalte des Vorkurses (siehe Kapitel 11.1.1) als auch überfordert mit dem Bereitstellen von Lernmöglichkeiten für Deutschlernende (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2). Es scheint so, als ob dies auch deswegen geschieht, um sich als zuständige Lehrkraft im Regelunterricht vor Überforderung zu schützen. Der Zugang zur teilintegrativen Beschulung im Regelunterricht geschieht auch in Abhängigkeit der Bedürfnisse der Regelklassenlehrkräfte. Die Lehrer:innen reklamieren zum Teil Nicht-Zuständigkeit für das Vermitteln von Lerninhalten an Vorkursschüler:innen (siehe Kapitel 11.1.1). Auch werden Forderungen – wie das Bereitstellen von gesondertem didaktischem Material – an die Vorkurslehrkräfte gestellt, unter denen sie einer Teilnahme der Vorkursschüler:innen im Regelunterricht zustimmen (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2). Die Frage nach Zuständigkeit und der Wunsch nach gesondertem Material ist im Kontext von *innerer Differenzierung des Unterrichts* zu lesen: So ist sowohl in der entsprechenden Verordnung des Landes Bremen (vgl. § 8 Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule) reguliert als auch im Sprachbildungskonzept (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013b; siehe auch Kapitel 6.2.6) bestimmt, dass z. B. in Fachkonferenzen der Schule geeignete Maßnahmen erarbeitet werden sollen, um

den Regelunterricht sprachsensibel für Deutschlernende zu gestalten. Für inklusiv beschulte Schüler:innen wird durch niveaudifferenziertes Material zum Unterrichtsthema eine Beteiligung am Unterricht an der OSS nach meiner Beobachtung ermöglicht.

Jedoch ist dies für Vorkursschüler:innen so nicht der Fall: Zum einen wird Arbeitsmaterial *jenseits* des Unterrichtsthemas eingefordert bzw. werden Lernmöglichkeiten geschaffen, die nicht direkt dem Lernprogramm der Regelklasse entsprechen (siehe Kapitel 11.2.1 und 11.3.2). Dies verweist zum einen darauf, dass an der OSS für den sprachsensiblen Fachunterricht kein Konzept oder keine Materialien für den Fachunterricht zur Verfügung stehen. Zum anderen wird die Verantwortung für die Beschulung der Vorkursschüler:innen von den Regelklassenlehrkräften abgelehnt – entgegen der expliziten Formulierung im Sprachbildungskonzept des Landes Bremens (siehe Kapitel 6.2.6; siehe zur Umsetzung der Binnendifferenzierung im teilintegrativen Regelunterricht genauer Kapitel 12.1.1.).

Das Artefakt Stundenplan

Der Stundenplan kann als zentrales Artefakt im Praktiken-Arrangement des Übergangs beschrieben werden, in dem durch das Eintragen von Fächern Entscheidungen materialisiert werden. Die schulinterne Vorlage wird direkt verwendet oder eine nachgezeichnete Version davon.

Der Stundenplan hat eine wichtige Kommunikationsfunktion: Im Stundenplangespräch hat der Stundenplan eine zentrale Position auf dem Tisch inne. Der Fokus wird von den Lehrer:innen immer wieder auf die auszufüllenden Kästchen gebracht (siehe Kapitel 11.3.2) und es werden auch Entscheidungen über die Teilhabe wieder geändert, mit der Begründung, dass leere Felder ausgefüllt werden müssen (siehe Kapitel 11.2.2). Gleichzeitig haben die Lehrkräfte die Stundenplanstruktur auch auswendig vor Augen: Auch beim Verwenden einer selbstgezeichneten Vorlage, in der die Kästchen für den Klassenrat fehlen, wird über die Teilhabe am Klassenrat gesprochen (siehe Kapitel 11.1.1).

Über das Eintragen in den Stundenplan – meist durch die Vorkurslehrkraft – wird deutlich, dass eine Entscheidung über das Lernprogramm getroffen wurde. Der Akt des Eintragens während des Gesprächs ist also von hoher Bedeutung. In den dichten Beschreibungen wurde deutlich, dass die Gespräche von dem Ziel bestimmt sind, die leere Stundenplanvorlage auszufüllen (siehe Kapitel 11.2.2. und 11.3.2).

Im individuellen Stundenplan wird festgelegt, wann und an welchem Regelunterricht sowie wann und wie häufig die Vorkursschüler:in im Übergang am Vorkursunterricht teilnimmt. So wird also das Bildungsprogramm für die Zeit als Vorkursschüler:in materialisiert. Es gibt jedoch keine (schulinterne) Regelung darüber, wann und an wie vielen Stunden der Regelklasse oder des Vorkurses teilgenommen werden soll. Während Mateo möglichst in den Stunden nach der

Mittagspause am Regelunterricht teilnehmen soll (siehe Kapitel 11.1.1), gilt für Ismail das Gegenteil: Er soll am Nachmittag frei haben und am Vormittag Stunden der Regelklasse besuchen; dafür muss er auf Stunden im Vorkurs verzichten (siehe Kapitel 11.3.2). Die fehlende Regulierung zum genauen Stundenverhältnis zwischen Vorkurs und Regelklasse bietet zum einen die Möglichkeit, auf Wünsche der Vorkursschüler:innen, aber auch auf organisationale Bedingungen – in welchem Wahlfach ist noch Platz? – einzugehen. Gleichzeitig bietet sie aber auch den Möglichkeitsraum, Schüler:innen des Vorkurses von Lerngelegenheiten fernzuhalten (siehe Kapitel 11.3.2), sie effektiv weniger als 20 Stunden im Vorkurs zu beschulen und die Beschuldungsdauer im Übergang unterhalb dessen, was für Regelschüler:innen gilt, zu belassen. In den Stundenplänen zeigt sich, dass *alle* Vorkursschüler:innen weniger Stunden haben als Regelschüler:innen bzw. als laut Stundentafel für Regelschüler:innen vorgesehen.

Durch das Kopieren und das Aushändigen des Stundenplans an alle Beteiligten sowie das Abheften des Originals in einem Ordner im Vorkursraum wird der Stundenplan zu einer verbindlichen Abmachung zwischen den Akteur:innen, die einem Verwaltungsakt gleicht: Es wird eine Vereinbarung dokumentiert, diese abgelegt und auffindbar gemacht. Der Stundenplan erfüllt die Funktion eines (bindenden) Protokolls und wirkt mit seiner materiellen Struktur über die konkrete Situation des Gesprächs hinaus und bietet Anknüpfungspunkte für eine weitere Kommunikation (siehe Kapitel 11.3.3). Als zentrales Artefakt im Praktiken-Arrangement des Übergangs ist es ordnungsbildend, es stiftet ein Programm, an dem sich sämtliche Akteur:innen orientieren können.

Das Artefakt Stundenplan strukturiert sowohl den Verlauf des Stundenplangesprächs als auch der sich daran anschließenden Praktiken: Der erstellte Stundenplan gibt vor, zu welchen Stunden die Vorkursschüler:innen gehen sollen, der Stundenplan wird hervorgeholt, wenn Änderungen getroffen werden usw. Auch zeigt sich die materialisierte Vereinbarung als veränderbar: Für Mateo wird ein konkreter Zeithorizont vereinbart (bis Ostern), an dem der Stundenplan so geändert werden soll, dass er an (mehr) Stunden der Kernfächer teilnimmt (siehe Kapitel 11.1.1). Solch eine schrittweise Erweiterung der Teilhabe am Regelunterricht ist so auch in den bildungspolitischen Rahmungen angedacht (siehe Kapitel 6.2.6). Im Stundenplangespräch getroffene und im Stundenplan materialisierte Vereinbarungen können sich aber – obgleich das Prozedere einem Verwaltungsakt gleicht – auch als fragil erweisen, wenn der Stundenplan nach wenigen Wochen geändert wird, ohne dass ein erneutes Stundenplangespräch zur Klärung einberufen wird (siehe Kapitel 11.2.2). Diesen Aspekt werde ich im folgenden Kapitel (11.4.2) ausführlicher betrachten.

11.4.2 Leistungskonstruktionen

Sozialverhalten und Leistung

Der teilintegrativ organisierte Übergang hat – neben der Anwendung der deutschen Sprache im Fachunterricht und dem Zugang zu Fachinhalten – zum Zweck, Kontakte zwischen Vorkursstudent:innen und Schüler:innen sowie Lehrer:innen der Regelklassen zu ermöglichen (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 4; siehe auch Kapitel 6.2.6). Diese Zielbeschreibung berührt, mit Fend (2009) gesprochen, die Sozialisationsaufgabe der Schule und den Bildungsauftrag im Sinne der Fachwissensvermittlung. Im Folgenden soll pointiert werden, wie sich diese Zielorientierung in den dichten Beschreibungen zum Stundenplangespräch zeigt.

Der Aufbau sozialer Kontakte zwischen Vorkurs- und Regelschüler:innen wird durch spezifische Erwartungen an das soziale Verhalten der Vorkursstudent:innen bestimmt und als zu erfüllende Aufgabe definiert, die auch kontrolliert werden soll (siehe Kapitel 11.1.2). Gleichzeitig werden soziale Beziehungen unter den Vorkursstudent:innen abgewertet (siehe Kapitel 11.1.2 und 10.2.3.1). Vorkursstudent:innen artikulieren auch selbst, dass der Aufbau von Freund:innenschaften zu Regelschüler:innen schwierig sei (siehe Kapitel 10.2.3.1).

Im Stundenplangespräch wird zum Teil entschieden, dass die Vorkursstudent:innen nur an einem Teil der Unterrichtsstunden eines Faches teilnehmen sollen (siehe Kapitel 11.2.1). Es ist zu vermuten, dass sie aufgrund der verkürzten Teilnahme und auch weil sie an vom Fachunterricht abweichenden Aufgaben arbeiten, als besonder(-t)-e Schüler:innen sichtbar sind. Die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen wird also bereits im Vorhinein durch zeitliche und inhaltliche Besonderungen begrenzt. Es erscheint somit besonders herausfordernd, das Ziel zu erreichen, Kontakt zu den Mitschüler:innen der Regelklasse aufzubauen. Die Regelklassenlehrkräfte bemühen sich durch das Angebot eines Willkommensrituals (siehe Kapitel 11.1.1) und durch den Einsatz von Tandempartner:innen, ein Ankommen in der Regelklasse zu gestalten sowie Kontakte zwischen den Schüler:innen zu fördern (siehe Kapitel 11.1.1; 11.1.2 und 11.3.2). Damit werden in die Erwartung an das soziale Verhalten der Vorkursstudent:innen auch Regelschüler:innen miteinbezogen, die als Freund:innen oder Pat:innen zur Verfügung stehen *müssen*.

(Vermutetes) Leistungsvermögen im Fachunterricht

Die Organisation der teilintegrativen Beschulung in den Stundenplangesprächen ist von der Frage bestimmt, welcher Fachunterricht für die Vorkursstudent:innen als ‚geeignet‘ gilt. Dazu gibt es keine behördlichen Vorgaben, vorrangig sollen aber wohl sogenannte ‚spracharme‘ Fächer individuell für die Vorkursstudent:innen ausgewählt werden (siehe Kapitel 6.2.6). Im Aufnahmegespräch (siehe Kapitel 9.4.3) wird vom Schulleiter in Aussicht gestellt, dass im Übergang eine interessen geleitete Wahl stattfinden soll und zunächst eine

Beteiligung in Wahlfächern (Sport, Kreatives) ermöglicht werde (siehe auch Kapitel 11.3.1). In allen Stundenplangesprächen bzw. in den Nachverhandlungen wird jedoch auch über die Teilhabe an Kernfächern gesprochen und vom Schulleiter auch befürwortet (siehe Kapitel 11.1.1). Entscheidungen dazu, welche Fächer geeignet sind, werden in jedem Stundenplangespräch neu getroffen. Bei der Entscheidungsfindung spielt es eine zentrale Rolle, welche Leistungen von den Vorkursschüler:innen zu *erwarten* sind, wie im Folgenden diskutiert wird.

Die bereits im Aufnahmegespräch von Schulleiter Bromberg artikulierte Leistungserwartung, dass Vorkursschüler:innen in der ersten Zeit im Vorkurs Deutsch lernen und schließlich für eine Teilhabe am Regelunterricht „genug verstehen“ (170519_OSS_TNB; siehe Kapitel 9.4.3), wird also nicht kriteriengeleitet geprüft. Es zeigt sich in den Gesprächen u. a. durch Praktiken des Dolmetschens (siehe Kapitel 11.2.1; siehe auch Kapitel 11.1.1), dass die Leistungen im Deutschen von den Vorkurslehrkräften unterschiedlich eingeschätzt werden und zum Teil nicht als ausreichend für ein gemeinsames Gespräch bewertet werden. Hier scheinen also im Vorkurs auch abweichende Kriterien für den Zeitpunkt des Übergangs angewandt zu werden, wie zum Beispiel die Verweildauer im Vorkurs (siehe Kapitel 11.3.1).

Im Stundenplangespräch lernen die Regelklassenlehrer:innen die Vorkursschüler:innen zum ersten Mal kennen. Den Lehrkräften aus Vorbereitungs- und Regelklasse sind (schul-)biographische Information nicht bekannt (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.3.1); nur in einem Fall hat die Vorkurslehrerin eine vage Information vom Schulleiter erhalten (siehe Kapitel 11.2.2). Die vom Schulleiter festgehaltenen Informationen aus dem Aufnahmegespräch (siehe Kapitel 9.1 und 9.5.1) sind also im Stundenplangespräch nicht verfügbar. Der ausgefüllte Bogen ist in Herrn Brombergs Büro abgelegt bzw. archiviert und wird den Regelklassen und Vorkurslehrkräften nicht zur Verfügung gestellt. Auch kann das Wissen über die Vorkursschüler:innen nicht durch die Vorkurslehrer:innen selbst ins Stundenplangespräch eingebracht werden, weil nicht immer gegeben ist, dass beim Einschulungsgespräch und beim Stundenplangespräch die:der gleiche Lehrer:in anwesend ist. Dies ist darin begründet, dass immer zwei Lehrkräfte im Vorkurs angestellt sind und zudem häufig ein Wechsel der Vorkurslehrkräfte stattfindet. Einschränkend soll darauf verwiesen werden, dass die im Aufnahmegespräch dokumentierten Informationen nicht unbedingt dazu dienlich sind, etwas zum Leistungsstand der Vorkursschüler:innen zu erfahren, weil im Aufnahmegespräch nicht-standardisierte, kurze ‚Tests‘ durchgeführt werden, denen zum Teil eine eher geringfügige Aussagekraft beigemessen werden kann (siehe Kapitel 9.5.2).

Die Schule ist durch eine schulische Leistungsordnung bestimmt (siehe Kapitel 4.2.1). Diese Norm strukturiert auch die Stundenplangespräche. Es zeigt sich auch in den Stundenplangesprächen, dass an der OSS weder schulinterne Verfahrensweisen zur Diagnose der Lernvoraussetzungen noch eine

Dokumentation des Lernfortschritts der Vorkursschüler:innen vorhanden sind (siehe Kapitel 10.4). So entsteht im Stundenplangespräch ein Möglichkeitsraum, dass diffuse Leistungszuschreibungen durch die Lehrkräfte vorgenommen werden. Fachwissen wird in den Stundenplangesprächen ‚geprüft‘, indem die Vorkursschüler:innen spontane ‚Tests‘ durchführen müssen, ohne dass die Schüler:innen darüber (vorher) in Kenntnis gesetzt werden und die Konsequenzen in Bezug auf die Teilnahme am Regelunterricht für sie und andere Beteiligte des Stundenplangesprächs transparent gemacht würden (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2). Die Anlage der ‚Tests‘ entspricht damit nicht schulischen Standards (siehe auch die Befunde in Kapitel 9.5.2). Die ‚Ergebnisse‘ scheinen relevant für die Entscheidung im weiteren Umgang mit den Vorkursschüler:innen zu sein, denn die Teilhabe am Fachunterricht wird aufgrund der ‚Testergebnisse‘ ausgeschlossen. Das Stundenplangespräch kann sich auch insgesamt als ‚Test‘ zeigen, wenn aus dem Kontakt mit den Vorkursschüler:innen im Stundenplangespräch auf das Leistungsvermögen geschlossen wird (siehe Kapitel 11.1.1). Im Anschluss an das Stundenplangespräch zeigt sich die Teilhabe am Regelunterricht ebenfalls als ‚Testphase‘, wie sich darin offenbart, wenn Vorkursschüler:innen nach kurzer Zeit aufgrund ‚fehlender‘ Leistung(-sfähigkeit) aus dem Regelunterricht wieder ausgeschlossen werden. Diese Testphase scheint sich insbesondere einzustellen, wenn die Teilhabe am Regelunterricht trotz vermuteter geringer Leistungserwartungen ermöglicht wird (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2).

Für Entscheidungen im Stundenplangespräch werden zudem Argumente herangezogen, die nicht aus der Bewertung bzw. Zuschreibung individueller Leistung hergeleitet werden, sondern auf gruppenbezogene Annahmen zur (körperlichen) Leistung(-sfähigkeit) der neu migrierten Schüler:innen zurückzuführen sind (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.3.2). Das kann als illegitime Leistungsbewertung bzw. als *direkte Form von Diskriminierung* bezeichnet werden. Dies ist insbesondere an drei Stellen zu erläutern. Erstens werden Rückschlüsse auf (mögliche) Leistungen der Vorkursschüler:innen aufgrund von Erfahrungen mit *anderen* Vorkursschüler:innen gezogen (siehe Kapitel 11.3.2). Zweitens werden auch als direkt *migrationsbezogen zu lesende* Differenzierungen vorgenommen, wenn die Teilhabe am Mathematikunterricht wegen der arabischer Herkunftssprache in Frage gestellt wird (siehe Kapitel 11.3.2). Drittens wird das Lernen für die Vorkursschüler:innen als körperlich so anstrengend ausgewiesen, dass von der Teilhabe an einem vollständigen Schultag abgeraten wird (siehe Kapitel 11.3.2). Damit wird zwar anerkannt, dass die Teilhabe an Unterrichtspraktiken als Deutschlernende mitunter anstrengender ist als für deutschsprachige Regelschüler:innen, jedoch wird den Vorkursschüler:innen auch Leistungsfähigkeit abgesprochen. Trotz der Anerkennung, dass die Vorkursschüler:innen viel leisten müssen und dies anstrengend sein kann, werden institutionalisierte Praktiken der Erholung wie die Pause in Lernzeiten umdefiniert (siehe dazu Kapitel 10.2.3), es werden von den Vorkursschüler:innen

(körperliche) Anstrengungen erwartet und in Aussicht gestellt, dass sie sich mit der Zeit an das Lernen in Vorkurs und Regelklasse gewöhnen würden und die Leiden vergehen (siehe Kapitel 11.1.1).

Im Stundenplangespräch müssen spontan Entscheidungen getroffen und Begründungen gefunden werden, ob ein Fach in den Stundenplan eingetragen wird. Dabei begrenzen schulische Routinen der Regelbeschulung die Wahlmöglichkeiten, weil Vorkursschüler:innen (zunächst) nicht in die zeitlichen Abläufe zur Fächerwahl einbezogen sind und zum Zeitpunkt der Stundenplangespräche die Kapazitäten der Wahlfächer ausgeschöpft sind, (siehe Kapitel 11.1.1 und 11.3.1). Deshalb ist die Entscheidung zur Teilhabe an Wahlfächern zum Teil auch von der Frage geleitet, wo noch ein Platz frei ist (siehe Kapitel 11.3.1). Jenseits dieser institutionellen Begrenzungen wird im Übergang von den Lehrkräften ausgehandelt, welches Fach für Vorkursschüler:innen ‚geeignet‘ ist. Dabei wird zum Beispiel Mathematik von den Lehrkräften mal als ein ‚spracharmes‘ Fach definiert, an dem eine Teilhabe ermöglicht werden könne (siehe Kapitel 11.1.1), mal sei Mathematik zu ‚kognitiv‘ (siehe Kapitel 11.3.2) bzw. zu schwer (siehe Kapitel 11.2.2) und deshalb ungeeignet für die Teilnahme der Vorkursschüler:innen. Dabei wird weniger auf die Kompetenzen, Interessen oder den Leistungswillen der Vorkursschüler:innen geachtet, sondern es wird mit übergeordneten, verallgemeinernden Beschreibungen wie spracharm (geeignet) oder zu kognitiv (ungeeignet) gearbeitet, aus denen ersichtlich werden soll, ob eine Teilhabe für Deutschlernende möglich ist bzw. ermöglicht werden soll. Die Zuschreibung, neu Migrierte seien nicht in der Lage, an ‚kognitiven‘ Unterrichtsfächern teilzunehmen, wirft die Frage auf, inwiefern in den Stundenplangesprächen ein Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten der Vorkursschüler:innen und sprachlichen Kompetenzen im Deutschen gezogen wird (siehe dazu auch Füllekruss & Dirim, 2019, S. 22).

Artikulationen zum leistungsbezogenen Selbstkonzept der Vorkursschüler:innen werden im Stundenplangespräch kaum beachtet (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2). Dies führt dazu, dass geäußerte Leistungsbereitschaft nicht aufgegriffen wird, auch wenn die Lehrkräfte annehmen, dass Vorwissen vorhanden ist und Interesse der Vorkursschüler:innen an Lernangeboten besteht (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2). Außerdem wird eine Förderung des sprachlichen Repertoires der Vorkursschüler:innen weder im Übergang in der OSS noch in der AO-Klasse in der ZOS angeboten. Dies ist auch der Fall, wenn es institutionalisierte Angebote wie den Spanischunterricht gibt (siehe Kapitel 11.1.3)

Fachkenntnisse werden zur Teilnahme am Regelunterricht *vorausgesetzt* und ‚getestet‘, jedoch werden keine Angebote gemacht, wie diese *erlernt* werden können. Dies kann auch zurückgeführt werden auf fehlende curriculare Bestimmungen durch die SKB oder einen schulinternen Bildungsplan zum Vorkursunterricht und damit auf eine fehlende Zielbestimmung oder methodische Ausarbeitung, wie und was genau vorbereitend auf die Teilhabe am

Regelunterricht gelernt werden soll (siehe Kapitel 6.2.5 und 10.1). Auf (vermeintlich) fehlende Kenntnisse der Vorkursschüler:innen wird meist mit dem Ausschluss aus dem Fachunterricht reagiert (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2) oder eine Teilhabe mit ‚einfacheren‘ Materialien ermöglicht, ohne das bekannt ist, ob dieses differenzierte Material dem Lernbedarf der Vorkursschüler:innen entspricht (siehe Kapitel 11.3.3). Dies kann negative Folgen für die Bildungsbiographie der neu Migrierten haben, weil im Vorkursunterricht selbst keine Verknüpfung zu Fachinhalten bzw. Fachsprache stattfindet (siehe Kapitel Vorkursunterricht), sodass der vollständige Übergang in die Regelklasse nach der Beendigung des Vorkurses mit (sprachlichen und fachlichen) Schwierigkeiten verbunden sein kann – insbesondere dann, wenn die ‚Diagnose‘ fehlender Fachkenntnisse sich als richtig erweist.

Die Überweisung in eine AO-Klasse hängt laut Aussagen des Schulleiters Bromberg damit zusammen, dass die Leistungen einiger Vorkursschüler:innen so eingeschätzt werden, dass sie einen Abschluss an der OSS nicht schaffen können. Wie diese Leistungsbewertung konkret getroffen wird, bleibt in dem Prozess des Schulwechsels unklar. Auch den Verantwortlichen der AO-Klasse an der ZOS ist der Leistungsstand der neu migrierten Schüler:innen nicht bekannt. Letztlich sind die Lehrkräfte der AO-Klasse mit einer weitaus höheren Heterogenität der Schüler:innen konfrontiert als erwartet. Die AO-Klasse wird durch Bromberg als Bildungsprogramm gewertet, das neu migrierten Jugendliche der Jahrgänge neun und zehn zu einem Abschluss verhilft. Damit ergreift Bromberg eine durch die SKB geschaffene Möglichkeit im Sinne der neu migrierten Schüler:innen. Die Umsetzung der AO-Klasse geschieht spontan entlang der heterogenen Bedürfnisse der Schüler:innen. Inwiefern das Ziel, nach zwei Jahren einen Abschluss zu absolvieren, erreicht werden kann, ist aufgrund fehlender Evaluation dieses Klassenformats unklar. (siehe Kapitel 11.2.3)

Resümee

Im Übergang müssen Entscheidungen darüber getroffen werden, an welchen Stunden des Vorkurses und an welchen Stunden des Fachunterrichts der Regelklasse neu Migrierte teilnehmen. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte unter dem akuten Handlungsdruck stehen, Entscheidungen unter Beteiligung der Vorkursschüler:innen zu treffen. Um diese Aufgabe zu erfüllen, stehen ihnen keine Informationen zur Bildungsbiographie aus dem Aufnahmegespräch zur Verfügung. Regelklassenlehrkräfte sind zudem nicht über die Inhalte des Vorkurses informiert. Im Übergang wird diese kontingente Situation durch die schulinterne Routine eines Stundenplangesprächs bewältigt, in dem Entscheidungen getroffen und durch das Ausfüllen einer Stundenplanvorlage protokolliert werden müssen.

Die Stundenplangespräche sind normativ durch die schulische Leistungsordnung der Regelklasse bestimmt. Das Stundenplangespräch wird zu einer Prüfung für die Vorkursschüler:innen, in der ihre ‚Leistungen getestet‘

werden und antizipiertes Leistungsvermögen – auch auf Grundlage von migrationsbezogenen Gruppenzuschreibungen – bewertet wird. Diese Bewertungen können deshalb als illegitim bezeichnet werden. ‚Leistung‘ in Verbindung mit der kapazitiven Auslastung der Regelklassen sowie der persönlichen Bereitschaft der Regelklassenlehrkräfte bildet die Entscheidungsgrundlage, um den Zugang zum teilintegrativen Fachunterricht zu ermöglichen oder zu verhindern. Zusätzlich werden Entscheidungen und Begründungen für oder gegen die Teilnahme am Fachunterricht unterschiedlich, zum Teil widersprüchlich, umgesetzt. Es verdeutlicht sich, dass der Übergang nicht immer im Sinne der Vorkursschüler:innen getroffen wird. Dies zeigt sich insbesondere auch darin, dass den Vorkursschüler:innen keine Angebote gemacht werden, (vermeintlich oder tatsächlich) fehlende Kenntnisse aufzuholen.

Mit Blick auf die Chronologie der ‚Storyline‘ wird erkennbar, dass im Stundenplangespräch zum einen Wissen aus dem vorangegangenen Aufnahmegesprächen (siehe Kapitel 9) nicht zur Verfügung steht, und zum anderen Wissen über (vermutetes) Leistungsvermögen aus den Unterrichtspraktiken des Vorkurses (siehe Kapitel 10.5.2) reproduziert wird. Auch im Übergang werden Leistungsbewertungen vorgenommen, die schulischen Standards nicht entsprechen und zudem mit migrationsbezogenen Differenzierungen verschränkt sind. Diese migrationsbezogenen Unterscheidungen scheinen sich im Laufe der Zeit zu verfestigen: Die Lehrkräfte in Vorkurs und Regelklasse sammeln Erfahrungen in der Beschulung der neu Migrierten. Dieses Erfahrungswissen wird auch herangezogen, wenn es um andere Vorkursschüler:innen geht. Es scheint sich so über die Zeit ein verallgemeinerbares Wissen über das Leistungsvermögen von Vorkursschüler:innen zu festigen, auf das an Entscheidungsstellen immer wieder zurückgegriffen werden kann (siehe Kapitel 11.3.2).

Nachdem die Organisation des Übergangs analysiert wurde, soll im Folgenden Kapitel (12) genauer untersucht werden, wie sich die teilintegrative Teilhabe am Regelunterricht konkret ausgestaltet.

12 Übergangspraktiken: Die Teilnahme am Regelunterricht im Übergang

Durch die Rekonstruktionen der Stundenplangespräche konnten erste Erkenntnisse darüber erlangt werden, wie der Übergang organisiert ist und welche Auswirkungen dies auf die tatsächliche Teilhabe am Regelunterricht haben kann (Kapitel 11). Nun soll im Sinne der chronologischen Storyline untersucht werden, *wie* die im Anschluss an die Stundenplangespräche stattfindende Teilhabe am Regelunterricht sich konkret ausgestaltet. Dabei verfolge ich zuerst, wie häufig neue Entscheidungen zu Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht getroffen werden und wie sich seine Teilhabe am FutU vollzieht (Kapitel 12.1). Daran schließt eine dichte Beschreibung an, die die Frage zur altersgerechten Beschulung in der Regelklasse fokussiert (12.2). In einem weiteren Kapitel eruiere ich, wie Fachinhalte während der teilentegrativen Beschulung und nach dem vollständigen Übergang in die Regelklasse aufgeholt werden, um so an den Fachunterricht der Regelklasse aufzuschließen (Kapitel 12.3).

12.1 Ismail ringt um Teilhabe

Ismail, 14 Jahre, ist seit Ende März 2017 im Vorkurs. Im Stundenplangespräch im August 2017 wird in Anwesenheit von Ismail sowie der Vorkurslehrerin Laura Berkemeyer und der Klassenlehrer:innen Annemarie Krayenborg und Klaus Hansen Ismails Teilhabe an ersten Stunden im Regelunterricht entschieden (siehe Kapitel 11.3.1). Eine Teilhabe am Mathematikunterricht wird ihm zunächst mit Verweis auf vermutetes geringes Leistungsvermögen nicht ermöglicht (siehe Kapitel 11.3.2). Durch den Besuch des Schüler:innen-Eltern-Sprechtags kann Ismail mit seinem Vater seinem Wunsch Nachdruck verleihen, am Mathematikunterricht teilnehmen zu können. In einem Stundenplangespräch im November 2017 entscheiden Frau Krayenborg und Frau Berkemeyer unter Beteiligung von Ismail, dass er am Mathematikunterricht seiner Jahrgangsstufe teilnehmen kann; seine Teilhabe am FutU wird auf Wunsch von Frau Krayenborg gekürzt (siehe Kapitel 11.3.3). In diesem Kapitel (12.1) soll nun Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht (Kapitel 12.1.1) und am FutU (Kapitel 12.1.2 und 12.1.3) genauer betrachtet werden.

12.1.1 Wechselnde Entscheidungen zur Teilhabe am Mathematikunterricht

Ismail nimmt zunächst an dem im Stundenplangespräch im November 2017 eingetragenen Mathematikunterricht teil (siehe Kapitel 11.3.3), muss diesen Unterricht allerdings nach kurzer Zeit verlassen. Laut Frau Krayenborg war Ismail, wie sie mir in einem Interview zu Beginn des zweiten Halbjahres im Februar 2018 sagt,

„[...] in einem Mathekurs, da war klar, da sind halt lauter Integrationskids auch und die haben dann gesagt: ‚Das schaffen wir nicht, noch einen, der ’ne besondere Betreuung braucht.‘“ (180226_OSS_INT_AK)

Nach dem zweiten Stundenplangespräch gelingt Ismail die Teilnahme am Mathematikunterricht nur für einen kurzen Zeitraum. In der Erklärung der Klassenlehrerin Krayenborg begründen die Lehrkräfte des Mathematikunterrichts dies damit, dass sie auch „lauter Integrationskids“ – gemeint sind inklusiv beschulte Schüler:innen – unterrichten und keine Kapazitäten verfügbar seien, die Teilintegration eines neu migrierten Schülers umzusetzen. Der Verweis auf Lehrer:innen im Plural zeigt an, dass im Mathematikunterricht mehrere Lehrkräfte unterrichten. So wurde von mir an der OSS zum Beispiel im Englischunterricht von Salma (siehe Kapitel 12.2.1) beobachtet, dass der Unterricht von einer:m Fachlehrer:in geleitet wird und eine: Sonderpädagoge:in im Unterricht unterstützend tätig ist. In der Beschreibung wird wegen der inklusiv beschulten Schüler:innen die Möglichkeit der Teilintegration für Ismail ausgesetzt, denn es sei „klar“, dass noch mehr „besondere Betreuung“ nicht zu „schaffen“ sei. Inklusion und Teilintegration werden damit im Regelunterricht als zusätzliche Aufgabe gerahmt, deren Bewältigung von Lehrkräften abgelehnt werden kann. Es zeigt sich, wie die inklusive Beschulung und die Teilintegration als zwei konfligierende Zielorientierungen interpretiert werden. An der OSS liegt, so ist es landesrechtlich festgelegt (siehe Kapitel 6.2.5), die Organisation der Inklusion und der Beschulung neu Migrierter in der Hand des Zentrums für unterstützende Pädagogik, für das der Schulleiter Paul Bromberg die Verantwortung trägt. Die schulische Programmatik drückt also aus, dass die Verantwortung für die Beschulung von Schüler:innen mit Inklusionsbedarf und neu Migrierten auf Schulleitungsebene an einer Stelle gebündelt ist.

Ismail ist zu Jahresbeginn 2018 erneut mit der Situation konfrontiert, keinen Mathematikunterricht zu besuchen. Hinzu kommt, dass die zwölf Monate regelhafte Beschulung in der Vorbereitungsklasse im März 2018 enden. Das heißt, er würde wegen des schnellen Ausscheidens aus dem Mathematikunterricht seine Zeit in der Vorbereitungsklasse, entgegen seinen ausdrücklichen Wunsch (siehe Kapitel 11.3.3), ohne längere Teilhabe am Mathematikunterricht verbracht haben. Ismails Zeit im Vorkurs wird dann jedoch über den März 2018 hinaus verlängert, so entscheiden es die Regelklassenlehrkräfte und Vorkurslehrkräfte gemeinsam,

weil Ismail noch, so sagt sein Klassenlehrer Klaus Hansen in einem Interview im April 2018, noch „totale Probleme im Deutschen“ habe und zudem sein Platz im Vorkurs noch nicht nachbesetzt war, es also die organisatorische Möglichkeit gab, Ismails Vorkurszeit zu verlängern. Ismail wird also über zwölf Monate hinaus teilintegrativ im Vorkurs beschult und wechselt im April 2018 in Herrn Hansens Mathematikunterricht. Somit war Ismail wieder für einige Zeit, von Januar bis März 2018, nicht im Mathematikunterricht. Der Unterricht von Herrn Hansen kollidiert jedoch mit dem Sportunterricht am Freitag in der 3. und 4. Stunde, wie bereits im Stundenplangespräch einige Monate zuvor von seiner Klassenlehrerin Frau Krayenborg festgestellt wurde (siehe auch Kapitel 11.3.3):

Klaus Hansen: „[...] Das habe ich jetzt aber auch schon moniert und gesagt: ‚Hier das geht nicht, der muss zu Mathe kommen, das, selbst wenn er das andere [Sport] gerne mag, der fehlt mir denn oder kriegt zu wenig in Mathe mit.‘ Und das Problem in Mathe ist, dass er auf einem Stand eines Fünft-, Sechstklässlers ist [...] Das heißt, er arbeitet jetzt hier schon mit Sondermaterialien noch aus dem DaZ-Bereich, wo aber eben halt jetzt erstmal schriftliche Rechenarten übt. Also, er kann gar nicht an dem normalen Unterrichtsprogramm teilnehmen, sondern hat sein Extraprogramm.“ (180427_OSS_INT_KH)

Herr Hansen macht deutlich, dass er nicht verantwortlich für die Stundenplanerstellung ist und hat sich bei den Verantwortlichen, namentlich seiner Kollegin in der Klassenleitung, Frau Krayenborg, und der Vorbereitungslehrerin beschwert, weil die Mathematikstunden nicht vollständig in Ismails Stundenplan abgebildet sind. Auch Ismail sieht er in der verkürzten Teilhabe am Mathematikunterricht verantwortlich, weil dieser lieber zum parallel stattfindenden Sportunterricht wolle. Ismails Wunsch, zum Mathematikunterricht zu wollen – den er mit Nachdruck beim Sprechtag im vorherigen Schuljahr mit Unterstützung seines Vaters geäußert hatte – wird durch diesen Stundenplan jedoch nicht Rechnung getragen (siehe Kapitel 11.3.3). Schüler:innen werden zwar nach Möglichkeit an Entscheidungen an der OSS beteiligt und in die Stundenplangespräche zur Gestaltung des Übergangs einbezogen (siehe Kapitel 7), jedoch liegt die letzte Entscheidungsgewalt bei den Lehrkräften (siehe Kapitel 11.3.1).

Herr Hansen fordert auf der einen Seite Ismails Anwesenheit an allen Mathematikstunden ein, sonst bekäme er, so Herr Hansen, „zu wenig in Mathe mit“. Auf der anderen Seite verdeutlicht Herr Hansen, dass Ismails Kenntnisstand in Mathematik nicht dem der 8. Jahrgangsstufe entspricht, sondern dem Niveau eines „Fünft-, Sechstklässlers“, und er „mit Sondermaterialien“ arbeite; am regulären Unterricht könne Ismail nicht teilnehmen. Damit ist Ismail zwar physisch im Unterricht anwesend, nimmt aber nicht am Unterrichtsprogramm der Regelklasse teil. Der Mathematikunterricht wird damit für Ismail zu einem Ort und Zeitpunkt, an dem er seine gesonderten Aufgaben regelmäßig bearbeiten kann. Jedoch bleibt Ismail vom regulären Unterrichtsprogramm ausgeschlossen, sodass hier nicht von einer Binnendifferenzierung gesprochen werden kann, wie

sie an der Schulform Oberschule in Bremen üblich ist, denn diese hat zum Ziel, Schüler:innen niveaudifferenziert am Unterrichtsthema zu beteiligen (siehe insbesondere § 8 Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule und das Sprachbildungskonzept des Landes Bremens 2013; siehe auch Kapitel 6.2.6 und 11.4.1). Im Verlauf des Interviews gehe ich auf dieses Extraprogramm ein und will wissen:

Lydia Heidrich: „Könntest du zu dem Extraprogramm noch mal was sagen? Also das ist jetzt DaZ-Mathe-Materialien, wer hat die ausgewählt oder eben?“

Klaus Hansen: „Die VK-Lehrer.“

Einige Minuten später frage ich noch einmal nach den Materialien:

Lydia Heidrich: „Ja, in Mathe habt ihr jetzt ja diese DaZ Materialien Mathe. Wie habt ihr denn so den Leistungsstand es geschafft einzuschätzen von ihm in Mathe zum Beispiel? Hat er Tests auch geschrieben oder sowas?“

Klaus Hansen: „Also bei mir bisher nicht. Ich weiß nicht, was jetzt im Vor-, also er kam, kommt mit dem Material, was die Lehrer, die ihm da eben halt das gegeben haben, ob die ihm da auch irgendwas geben, das weiß ich jetzt gar nicht, weil ich hab' ihn jetzt ja ganz neu in Mathe.“

Klaus Hansen: „[...] die VK-Lehrer kennen die Schüler ja viel, viel besser, und wir kriegen dann ja erstmal nur, okay, die werden bei euch zugeordnet, versucht mal die eben halt so allmählich in die Klassengemeinschaft einzubringen und ja, dann sind paar Mal da, aber wie gut die insgesamt sind, das können die VK-Lehrer viel besser einschätzen. Und wir sehen das dann eben halt so allmählich, wenn die dann mehr und mehr hier bei uns dann teilnehmen.“ (180427_OSS_INT_KH)

Das „Extraprogramm“ wird laut Herrn Hansen von den Vorkurslehrkräften bereitgestellt. Es handelt sich sehr wahrscheinlich um das Arbeitsheft, welches für Vorkurschüler:innen angeschafft wurde und eher ‚einfachere‘ Aufgaben umfasst, wie ich aus dem Stundenplangespräch im November 2017 weiß (siehe Kapitel 11.3.3). Die Auswahl von Arbeitsmaterial und Aufgabenstellung erfolgt also zurzeit nicht durch den Mathematiklehrer Herrn Hansen, sondern durch die Vorkurslehrerinnen. Diese sind keine Mathematiklehrkräfte, haben sich allerdings von einem Mathematiklehrer bei der Anschaffung des Arbeitsheftes beraten lassen (siehe Kapitel 11.3.3). Ob dieses Material jedoch passend für Ismail ist, es also an seine Mathematikkenntnisse anknüpft und das Bearbeiten des Heftes auf ein spezifisches Lernziel ausgerichtet ist, wurde durch keine Lehrkraft sichergestellt. Herr Hansen ist nicht darüber informiert, ob die Materialauswahl eine leistungsorientierte Entscheidung der Vorkurslehrkräfte darstellt. Herr Hansens Einschätzung, dass Ismail auf dem „Stand eines Fünft-, Sechstklässlers ist“, ergibt sich nicht aus einer Überprüfung des Leistungsstandes durch ihn als Fachlehrer, sondern scheint sich vorrangig daraus abzuleiten, dass Ismail ein Arbeitsheft bearbeitet, das ein Aufgabenspektrum dieser Jahrgänge umfasst.

Herr Hansen macht deutlich, dass ihm zu Beginn von Ismails Teilhabe am Fachunterricht keine Informationen zum Leistungsstand vorliegen. Die

Verantwortung für Ismails Lernprogramm sieht Herr Hansen bei den Vorkurslehrer:innen. Diese kennen ihn „viel, viel besser“ als er, sie wüssten besser, „wie gut die insgesamt sind“. Er könne die Leistung „dann halt so allmählich“ – Ismail hat erst kürzlich in seinem Mathematikunterricht angefangen – einschätzen. Eine Leistungsüberprüfung stellt er nicht in Aussicht, sondern die Einschätzung scheint er mit der Zeit vorzunehmen. Das fehlende Wissen zu Ismails Leistungsstand, Lernprogramm und Lernziel ermöglicht es, dass Ismail im Mathematikunterricht alleine an Aufgaben arbeitet und Herr Hansen die Zuständigkeit für Ismail bei den Vorkurslehrkräften belässt. Durch die Verlängerung der Vorkurszeit wird Ismail noch länger auf diese Weise am Mathematikunterricht teilnehmen. Es bleibt zu fragen, wie Ismail in die Klassengemeinschaft eingebunden wird – dieses Ziel sei an ihn als Fachlehrer bei der Zuordnung von Vorkursschüler:innen im Übergang herangetragen worden –, wenn Ismail alleine an Materialien arbeitet, die sich vom Inhalt des regulären Mathematikunterrichts unterscheiden.

Ismail nimmt neben dem Mathematikunterricht auch im fächerübergreifenden, themenzentrierten Unterricht (FutU) teil. Ich hospitiere an einer Doppelstunde und spreche im Anschluss mit der Fachlehrerin Frau Krayenborg und der Vorkurslehrerin Frau Berkemeyer über die Teilhabe Ismails an diesem Fach, wie ich im folgenden Kapitel (12.1.2) ausführe.

12.1.2 Ismails Teilhabe im FutU bleibt unsicher

Im Stundenplangespräch Ende August 2017 wird entschieden, dass Ismail an allen Stunden des fächerübergreifenden, themenzentrierten Unterricht (FutU) teilnimmt. Ich hospitiere zwei Monate nach dieser Entscheidung am FutU, den Frau Krayenborg leitet.

Frau Krayenborgs Ankunft hat sich zwischen den Schüler:innen rumgesprochen. Von draußen kommen kreischend, rennend, schlurfend Schüler:innen rein. Ismail kommt alleine in den Raum, läuft im normalen Tempo, grüßt niemanden und steuert, ohne sich umzusehen, einen Stuhl an einem der vorderen Gruppentische an, der direkt vor dem Lehrer:innentisch steht. Er hat einen Rucksack über den Schultern, stellt diesen neben sich auf den Boden und setzt sich gerade, fast steif, hin, den Blick geradeaus gerichtet. Der Tisch ist so angeordnet, dass Ismail Richtung Tür schaut, nicht zur Tafel. Er kaut Kaugummi. Ismails Pate Faruq setzt sich neben Ismail, die Patin, Aynur, setzt sich Ismail gegenüber. Neben Aynur und Ismail schräg gegenüber sitzt eine Schülerin in Wintermantel mit Fellkragen an der Kapuze. Von der Schulsozialarbeiterin, die während des Unterrichts anwesend ist und sich neben mich an die Fensterbank neben dem Gruppentisch stellt, erfahre ich, dass diese Schülerin seit längerem schulabstinent ist und sie zu ihrer Unterstützung hier ist. (171114_OSS_TNB)

Ismail hat im Klassenraum einen Platz an einem Gruppentisch, den er ohne zu zögern ansteuert. Er scheint mit diesem Sitzplatz vertraut zu sein. Ismails Platz

ist an einem Gruppentisch mit seinen Pat:innen Aynur und Faruq sowie einer schulabstinenten Schülerin. Der Tisch ist durch seine Position im Klassenraum vom Lehrer:innentisch am besten einsehbar. Ismail ist jedoch nicht als Teil der Klassengemeinschaft präsent, wie sich in seiner Körpersprache beim Betreten des Klassenraums verdeutlicht. Ich stelle mich als Forscherin neben den Lehrer:innentisch und lehne an der Fensterbank, weil ich nicht weiß, wo ich mich während des Unterrichts hinsetzen kann. Zufällig stehe ich damit direkt neben dem Tisch, an dem Ismail sitzt. Von meiner Position aus kann der Klassenraum gut eingesehen werden; dies ist wohl auch der Grund, warum die Schulsozialarbeiterin hier stehen will.

Frau Krayenborg beginnt den Unterricht. Frau Krayenborg bittet mich, dass ich mich kurz vorstelle, dann beginnt sofort die Gruppenarbeitsphase. Dafür setzen sich einige Schüler:innen wieder um, damit alle mit der eigenen Arbeitsgruppe an einem Tisch sitzen. Für das Erarbeiten von Präsentationen sind wohl mehrere Stunden vorgesehen, nicht nur die heutige, so erkläre ich mir den unvermittelten Einstieg in die Gruppenarbeit. Frau Krayenborg holt aus dem Nachbarraum Laptops und verteilt diese. Über die Laptops beugen sich meistens zwei Schüler:innen. Überall liegen Arbeitsmaterialien wie Collegenblöcke und Kugelschreiber auf den Tischen. Es wird miteinander gesprochen, im Laptop geklickt und still auf Blöcke geschrieben. Ich gehe rum, werde von einer Gruppe gebeten zu helfen. Dann stelle ich mich wieder an die Fensterbank. Es herrscht eine arbeitsame Atmosphäre, auch wenn sich einige wenige aus den Gruppenarbeiten ausklinken: Von der Lehrkraft unbeobachtet machen sie etwas anderes, was sie bald in einem anderen Fach abgeben müssen, wie sie mir sagen. An dem Gruppentisch von Ismail schreiben, sprechen und schweigen Faruq, Aynur und die schulabstinenzgefährdete Schülerin wie an den anderen Tischen auch. Vor Ismail liegt ein aufgeklapptes DIN-A4-Arbeitsheft mit bunten Seiten und Linien zum Ausfüllen. Überschrift der Doppelseite: Berufe. Ismail hat seinen Kopf leicht gesenkt, Blick aufs Heft, kaut weiterhin Kaugummi. Auf dem Arbeitsheft liegt ein Bleistift. Der Blick ist starr auf die Aufgaben gerichtet, auch sonst kaum eine Bewegung. (171114_OSS_TNB)

An Gruppentischen arbeiten im FutU die Regelschüler:innen zusammen an einem Thema. Auch wenn an den Gruppentischen jeweils ein eigenes Thema bearbeitet wird und keine Intragruppenkommunikation stattfindet, so sind die Schüler:innen doch in dem Sinne miteinander verbunden, dass sie an Präsentationen gemeinsam in der Gruppe arbeiten und später von den Inhalten der einzelnen Arbeiten bei den Präsentationen erfahren werden. Die Schüler:innen zeigen sich als erfahren in dieser Unterrichts- und Sozialform, sowohl im Arbeiten am Präsentationsthema als auch darin, sich dem zu entziehen. Ismail ist in besonderer Weise aus dem Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen, weil sein Lernen inhaltlich von dem seiner Mitschüler:innen am Gruppentisch sowie von den anderen in der Klasse entkoppelt ist. Seine Arbeitsmaterialien sind anders – nämlich ein buntes Arbeitsheft – als die seiner Mitschüler:innen, die auf leeren Seiten schreiben und Informationen im Laptop recherchieren. Auch durch seine steife,

kommunikationsabwehrende Körperhaltung wird er als ein vom Klassengeschehen ausgeschlossener Schüler sichtbar.

Frau Krayenborg ist in der Doppelstunde damit beschäftigt, von Tisch zu Tisch zu gehen, sich zu den Gruppen zu setzen, auch mal etwas länger zu verweilen und über die Präsentationen zu sprechen. Bei Ismail sehe ich sie während der anderthalb Stunden Unterricht nicht. Mir fällt auf, dass in Ismails Arbeitsheft stets die gleiche Seite aufgeschlagen bleibt, einmal sehe ich, wie er etwas langsam wegradiert, etwas Neues schreibt er nicht hin. Ab und zu fragt er Faruq etwas auf Arabisch und bekommt dann sofort eine schnelle Antwort. Am Ende der Doppelstunde ist Ismail mit seiner Aufgabe kaum vorangekommen. (171114_OSS_TNB)

Die Arbeitsgruppen werden nach und nach von Frau Krayenborg unterstützt. Im Gegensatz zu einem Unterrichtsgeschehen im Klassenverband („Frontalunterricht“), kann Frau Krayenborg immer nur einer kleinen, ausgewählten Anzahl an Schüler:innen ihre Aufmerksamkeit schenken. Ismail beachtet sie jedoch nicht. Ismail kommt mit dem Ausfüllen der Doppelseite nicht voran, auch die kurzen Nachfragen bei seinem Paten Faruq scheinen nicht dazu zu führen, dass er die Aufgaben erledigen kann. Ich schließe daraus, dass es Ismail nicht möglich ist, das Arbeitsheft selbstständig ohne Instruktion und Korrektur zu bearbeiten. Es gelingt ihm hingegen, nicht aufzufallen.

Zwei Wochen nachdem ich im FutU hospitiert habe, findet Ende November 2017 ein Stundenplangespräch statt. Hier wird entschieden, dass Ismail nur noch an zwei statt an sechs Stunden im FutU teilnehmen wird (siehe Kapitel 11.3.3). Diese Änderung wird auf Wunsch von Frau Krayenborg eingetragen. Sie begründet das während des Stundenplangesprächs so:

Frau Krayenborg: „Also, das bringt nichts, wenn er etwas in seinem Deutschheft macht und ich beziehungsweise Klaus nur alle 15 Minuten bei ihm vorbeischauchen können.“ Laura Berkemeyer fragt nach: „Soll er dann gar nicht mehr zum FutU?“ Frau Krayenborg antwortet: „Einmal ja.“ So trägt es Frau Berkemeyer in den Stundenplan ein. (171127_OSS_TNB)

Ismail wird in diese Entscheidungen nicht einbezogen, obwohl er bei dem Stundenplangespräch anwesend ist. Wie er seine Anwesenheit im FutU aus seiner Perspektive einschätzt, fragen die Lehrerinnen nicht. Nach dem Stundenplangespräch verlässt Ismail den Raum. Die Lehrerinnen bleiben noch kurz und führen ein kollegiales Gespräch:

Frau Krayenborg: „Ich glaube, es ist sinnvoll, dass Ismail so viel Deutsch im Vorkurs macht, wie er kann. So wie ich das beobachte, ist er schon oft überfordert. Im FutU zum Beispiel kann ich ihn nicht so gut unterstützen. Ich muss mich dann immer zurückbesinnen, dass er auch da ist.“ Sie kratzt sich dabei am Kopf, macht ein nachdenkliches Gesicht. Frau Berkemeyer antwortet: „Manchmal ist es im Vorkurs auch einfach, er weiß das dann alles schon. Er arbeitet dann für sich in seinem Buch. Wir machen aber eben gerade auch wieder so a-e-i-o-u, Buchstaben und so weiter. Es gibt einfach auch viel Fluktuation im Vorkurs.“ (171127_OSS_TNB)

Frau Krayenborg gibt im Stundenplangespräch offen und nachdenklich zu, dass sie Ismail nicht ausreichend Aufmerksamkeit schenkt, obwohl ihr seine Überforderung im FutU bewusst ist. Ihr Lösungsvorschlag besteht darin, dass viel im Vorkurs sein solle. Der Vorkurs wird von Frau Krayenborg als ein Ort beschrieben, in dem Ismail Deutsch lernen kann und so eine sinnvolle Lerngelegenheit für ihn entsteht. Der Überforderung im FutU kann, so ihr Erklärungsansatz, durch bessere Deutschkenntnisse, die Ismail vor dem Besuch vom FutU im Vorkurs erwerben muss, begegnet werden. Frau Berkemeyer wirft jedoch ein, dass auch der Vorkurs manchmal nicht der richtige Lernort für Ismail sei, weil durch den häufigen Wechsel der Vorkurs-Schüler:innen immer wieder grundlegender Lernstoff für Anfangslerner:innen des Deutschen durchgenommen wird (siehe auch Kapitel 10.3). So arbeitet Ismail auch im Vorkurs immer wieder alleine für sich in seinem DaZ-Arbeitsheft, ebenso wie im FutU. Die Reduktion der Stunden im FutU wird letztlich nicht damit begründet, dass Ismail durch die Verkürzung besser am Unterricht teilhaben könne, sondern mit der Überforderung von der Lehrerin Frau Krayenborg. Es zeigt sich, dass es ihr nicht gelingt, für Ismail im FutU ein sinnvolles Lernangebot zu schaffen. Seine Arbeit am Deutschheft und damit der Ausschluss aus dem Inhalt des Faches wird an dieser Stelle nicht in Frage gestellt.

Im Februar 2018 spreche ich in einem Interview mit Frau Berkemeyer darüber, womit sich die Vorkursschüler:innen während der Teilintegration im Regelunterricht befassen:

Laura Berkemeyer: „Also, es gibt Lehrkräfte, die uns gezielt ansprechen, dass sie gerne von uns Material hätten. Ich weiß, dass Christina [Huber] das auch 'ne Zeitlang gemacht hat. Meike [Fischer] und ich haben gesagt: ‚Wir schaffen das nicht.‘ Wir können nicht für jeden Schüler individuell für andere Stunden, die nicht unseren Kontingent an Stunden betreffen, noch den Unterricht planen beziehungsweise denen Material geben und planen, was sie in den anderen Stunden machen sollen, weil wir eigentlich nur dafür da sind, unseren Vorkurs zu planen und natürlich die Stundenplangespräche, die fallen eh schon, sind eh schon außerhalb unserer Unterrichtszeit, ja. Da haben wir gesagt: ‚Das schaffen wir nicht.‘ Wir können nur Empfehlungen aussprechen an Material, das wir für gut empfinden. Und das geben wir dann auch so zurück. Die wenigsten kommen dann wirklich vorbei und schauen sich das Material an, ehrlich gesagt. Ich hab' das noch nicht erlebt. Und bei Ismail zum Beispiel, der hat einfach, hat sein Buch und das wissen die Lehrer und da können sie-, da arbeitet er dann dran.“
(180201_OSS_INT_LB)

Frau Berkemeyer definiert eine Grenze der Verantwortlichkeiten als Lehrkräfte im Vorkurs. Es zeigt sich, dass die Organisation der Teilintegration zeitliche Ressourcen fordert, die das Aufgabenspektrum der Vorkurs-Lehrkräfte übersteigt. In dieser Interviewpassage zeigt sich, dass auch die Stundenplangespräche außerhalb der bezahlten Arbeitszeit der Lehrkräfte im Vorkurs liegen (siehe auch Kapitel 8 und 10.5.1). Der Wunsch der Regelklassenlehrkräfte nach Unterrichtsmaterial und damit nach dem Erstellen

eines individuellen Lernprogramms für Vorkurschüler:innen in der Teilintegration liege ebenfalls außerhalb des Aufgabenspektrums und diesem Wunsch werde deshalb nicht (mehr) nachgekommen. Den Wunsch nach Material und einer individuellen Planung erfüllen die Vorkurslehrkräfte zwar nicht, jedoch stellen sie einen Materialfundus bereit, aus dem sich die Lehrkräfte bedienen können. Der Materialfundus, der unter anderem das Arbeitsheft für Deutsch und Mathematik von Ismail beinhaltet, wird jedoch von den Regelklassenlehrkräften in der Regel nicht genutzt. Fraglich ist, inwiefern didaktisches Material für den Unterricht in der Regelklasse ausgewählt und eingesetzt werden könnte, weil zum einen nicht gegeben ist, dass das Material an das Vorwissen der Vorkurschüler:innen anknüpft, und weil zum anderen nicht klar ist, ob das Material inhaltlich zum Unterrichtsthema des Fachunterrichts passt. Der Wunsch nach Material für den Fachunterricht ist zu lesen als ein Ausdruck von Überforderung der Regelklassenlehrkräfte, sinnvolle Lerngelegenheiten für Schüler:innen im Übergang zu gestalten.

Ismail erhält von den Vorkurslehrer:innen ein Mathematikarbeitsbuch und ein Deutscharbeitsbuch, das er in den Regelunterricht mitbringt, dies wissen die Regelklassenlehrer:innen, so Frau Berkemeyer. Frau Berkemeyer bricht ihren zuerst begonnenen Satz ab: „und da können sie-, da arbeitet er dann dran“. Sie setzt an etwas zu sagen wie: Die Lehrer:innen können Ismail am Material arbeiten lassen, während sie die Regelklassenschüler:innen unterrichten. Das von Ismail in den Regelunterricht mitgebrachte Material ist entscheidend dafür, dass die Regelklassenlehrer:innen davon entlastet werden, Ismail ein (niveaudifferenziertes) Lernprogramm bereitzustellen bzw. ihn in den Regelunterricht als aktiven Schüler einzubeziehen. Frau Berkemeyer spricht dies jedoch so nicht aus, sondern verändert das Subjekt und macht Ismail zum Subjekt des Satzes: Ismail arbeitet an dem Material, das er von den Vorkurslehrkräften erhalten hat und mitbringt.

Im selben Interview mit Frau Berkemeyer sagt sie, dass sie keine Kenntnisse darüber habe, was die Vorkurschüler:innen während der Teilintegration in den Regelklassen machen:

Laura Berkemeyer: „[...] ich hätte zum Beispiel super gern mal, also, das haben wir auch schon mit Paul [Bromberg] besprochen, Meike [Fischer] und ich hätten gerne irgendwie noch mehr Stunden zur Verfügung, damit wir die erstmal, die Schüler, die wir dann in die Klassen unterbringen, da mit hospitieren können, vielleicht daneben sitzen können, gucken können: ‚Was macht ihr gerade da eigentlich?‘ Und vielleicht auch so, ne? Hilfestellung leisten können, weil wir beide die Vermutung haben, dass es, nicht bei allen, aber bei vielen so läuft, dass sie an irgendwas arbeiten und da ziemlich alleine mit sind und so, das so nebenher dümpelt. Das ist aber nur eine Vermutung.“

Lydia Heidrich: „Okay. Okay und gibt's da 'ne Absprache für, du hast gerade diesen Wunsch, dass es den gibt?“

Laura Berkemeyer: „Den haben wir schon geäußert, ja. Aber uns wurde jetzt gesagt, dass an diesem 20-Stunden-Kontingent eigentlich nichts gemacht werden könne.“ (180201_OSS_INT_LB)

Frau Berkemeyers Wunsch, den Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse zu begleiten, ist rückgebunden an die Vermutung, dass einige Vorkursschüler:innen im Regelunterricht „nebenher dümpel[n]“. Sie sieht einen Bedarf darin, die Vorkursschüler:innen im Übergang zu begleiten und im Regelunterricht mit anwesend zu sein. So soll verhindert werden, dass die Vorkursschüler:innen im Regelunterricht keine sinnvolle Lerngelegenheit finden bzw. erhalten. Die angebotene „Hilfestellung“ kann sich dabei sowohl an die Vorkursschüler:innen, möglicherweise auch an die Fachlehrkräfte richten, dies formuliert Frau Berkemeyer nicht ganz eindeutig. Die Hilfestellung soll verhindern, dass die Vorkursschüler:innen an „irgendwas arbeiten“ und sie im Regelunterricht „ziemlich alleine“ mit dieser Situation sind. Da die Verantwortung für das Bereitstellen von Lerninhalten bei Lehrkräften zu verorten ist, scheinen Lehrkräfte in das Hilfeangebot der Vorkurslehrerinnen einbezogen zu sein. In diesem Angebot zum begleiteten Übergang zeigt sich das Verantwortungsgefühl der Vorkurslehrkräfte gegenüber den Vorkursschüler:innen. Sie hält es für möglich, dass einige Vorkursschüler:innen im Übergang die Zeit in der Regelklasse ohne sinnvolle Beschäftigung verbringen; dies will sie durch die Begleitung verhindern und initiiert Maßnahmen dazu. Diese werden vom Schulleiter Paul Bromberg mit dem Verweis auf das feststehende Stundenkontingent der Vorkurslehrkräfte abgelehnt, also aufgrund fehlender zeitlicher bzw. monetärer Ressourcen. Von einem weiteren Austausch mit dem Schulleiter berichtet Frau Berkemeyer nicht. Dies verweist auch auf die Kommunikation zwischen Vorkurs- und Regelklassenlehrkräften: Regelklassenlehrkräfte fordern ein, wie oben dargestellt, dass die Vorkurslehrkräfte den Vorkursschüler:innen auch das Lernprogramm für die Teilhabe am Regelunterricht bereitstellen. Die Vorkurslehrkräfte lehnen dies jedoch ab; die zu Verfügung gestellten Materialien werden von den Regelklassenlehrkräften nicht gesichtet. Die von Frau Berkemeyer artikuliert Sorge, Vorkursschüler:innen ‚dümpelten‘ im Fachunterricht vor sich hin, scheint damit im Zusammenhang zu stehen. Eine klare Zuständigkeit für das Lernprogramm der Vorkursschüler:innen ist im Übergang nicht zu erkennen; vielmehr können Praktiken ausgemacht werden, wie die Zuständigkeit von den Vorkurslehrkräften aktiv abgelehnt und von den Regelklassenlehrkräften nicht aktiv angenommen wird (siehe dazu auch Kapitel 11.3.2).

Im Gegensatz zu Frau Berkemeyer habe ich als Forscherin immer wieder Einblicke in den Regelunterricht. Ich berichte Frau Berkemeyer von meiner Beobachtung, dass Ismail im FutU an seinem Deutscharbeitsheft arbeite.

Laura Berkemeyer: „Ja, was eigentlich nicht der, eigentlich nicht so sein soll. Also, wir hätten es lieber, dass, wenn er im FutU ist, er auch im FutU mitmacht, weil der FutU ist ja nicht die Zeit, wo jeder alleine arbeitet, das wäre ja das Kernfach

Deutsch. Kernfach Deutsch macht er auch jetzt schon mit, das ist dienstags in den ersten beiden Stunden und da, das war das, wovon ich eben berichtet habe, dass er da an eigenständigem Material arbeitet, weil jeder da ja an seinem Material arbeitet [...]. Und das ist dann ja auch in Ordnung, aber und im FutU habe ich jetzt aber erfahren, arbeitet er scheinbar auch an die, seinem Material und das ist von unserer Seite aus eigentlich nicht so gewünscht. [...] es ist auf jeden Fall schöner, wenn er im FutU mitmacht mit allen zusammen und nicht irgendwie dann am Rande sitzt und sein Material macht und er kann da nicht begleitet werden, weil im FutU kann ja nicht der Lehrer gleichzeitig dann auch noch zu ihm gehen und ihm dann helfen, eigentlich.“ (180201_OSS_INT_LB)

Frau Berkemeyer kritisiert die von mir eingebrachte Beobachtung, dass Ismail nicht am Unterricht des FutU beteiligt wird. Gleichzeitig scheint sie davon zu wissen: Sie bejaht zunächst meine Beobachtung. Dies stützt meine Interpretation, dass die physische Präsenz des Arbeitshefts in den Händen Ismails im FutU dazu führt, dass dessen stille Bearbeitung zu Ismails Lernprogramm wird (siehe oben). Laut Frau Berkemeyer solle Ismail im FutU jedoch nicht „am Rande“ sitzen und alleine in seinem Deutschheft arbeiten, sondern mit den Mitschüler:innen gemeinsam am Unterrichtsthema lernen. Ein Problem in der jetzigen, randständigen Situation Ismails sieht Frau Berkemeyer darin, dass er im FutU keine Unterstützung beim Deutschlernen durch die Lehrkraft erhalten könne. Damit ist Ismail weder am FutU beteiligt, noch schätzt Frau Berkemeyer das selbstständige Lernen im DaF-Arbeitsheft für sinnvoll ein, wie auch ich aus meinen Beobachtungen schließe (siehe oben).

Dahingegen befürwortet Frau Berkemeyer, dass Ismail im Kernfach Deutsch, an dem er nun auch einmal in der Woche teilnimmt, in seinem DaZ-Arbeitsheft arbeitet. Sie begründet das damit, dass im Kernfachunterricht alle eigenständig am Arbeitsmaterial im Fach Deutsch arbeiten. Diese Perspektive von Frau Berkemeyer auf das Kernfach Deutsch soll mit der Unterrichtsstruktur der Kernfächer an der OSS genauer betrachtet werden (siehe Kapitel 7.1): Im Kernfachunterricht wechseln sich Phasen der Vermittlung durch die Lehrkraft mit Selbstlernzeiten ab. In den Selbstlernstunden können die Schüler:innen ihrem Lerntempo entsprechend an bereitgestellten, niveaudifferenzierten Materialien das Unterrichtsthema selbstständig vertiefen. Obwohl Frau Berkemeyer mit ihrer Einschätzung an dieser Selbstlernphase ansetzt, ist Ismail in die beschriebenen Abläufe des Unterrichts im Kernfach nicht einbezogen, wenn er ausschließlich zum Zwecke des Selbstlernens zu den Unterrichtsstunden geht. Aus Phasen der Vermittlung scheint Ismail ausgeschlossen zu sein. Eine Unterstützung durch die Deutschlehrerin im Kernfach ist auch nicht unbedingt gegeben, denn diese muss bei Nachfragen zunächst erfassen, woran Ismail arbeitet – das Arbeitsmaterial ist ja von den Vorkurslehrkräften ausgewählt und nicht von der Deutschlehrerin – und darüber hinaus auch Kenntnisse in Deutsch als Fremdsprache haben.

Ich frage mich, ob die für Ismail ungünstige Lernsituation im FutU geändert werden kann oder schon geändert wurde. Im Stundenplangespräch im November 2017 wurde entschieden (siehe oben), dass Ismails Teilhabe am FutU auf eine

Stunde verkürzt wurde. Ich spreche mit Frau Berkemeyer darüber, wie sich die Teilhabe Ismails am FutU zurzeit gestaltet. Ich erfahre von ihr, dass Ismail die Teilnahme am FutU nun nicht durchgängig ermöglicht werde:

Laura Berkemeyer: „Also eigentlich wurde, also jetzt zum Beispiel gibt es eine Reihe irgendwie zum Thema Stadtplanung, glaube ich. Und da wurde begründet, dass Ismail da toll mitmachen könnte, weil sie da was bauen und also körperlich arbeiten und ein Produkt entsteht, also so ein bisschen so in die künstlerische Schiene. [...] Und alles, jedes Thema. Was eher so ein bisschen, ja textlastig ist und auch mit Fachliteratur, da wird dann eher so'n bisschen von, ja, fern also Abstand genommen. So, das ist mein Gefühl jetzt, ne? Aber begründet wurde es nicht so, das ist jetzt nur meine...“

Lydia Heidrich: „Deine Vermutung.“

Laura Berkemeyer: „Meine Vermutung. Das einzige, was begründet wurde, war mit diesen, dass er dann bauen kann. Das hatte der Lehrer wirklich so gesagt.“ (180201_OSS_INT_LB)

Laura Berkemeyer skizziert, dass Ismails Teilhabe am FutU ermöglicht oder auch immer wieder abgelehnt wird. Ismail nimmt nicht mehr kontinuierlich am FutU teil, sondern sein Stundenplan wird häufig geändert: Falls eine Teilnahme am FutU von den Regellehrkräften abgelehnt wird, nimmt er, so erfahre ich später im Interview, zu diesen Stunden wieder am Vorkursunterricht teil. An dem Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema Stadtplanung⁸⁹ macht Laura Berkemeyer deutlich, wie sich im Kollegium der Regelklassen bestimmte Annahmen über Ismail offenbaren, die ihm körperliche oder „künstlerische“ Fähigkeiten zuschreiben. Hier wird eine Lehrer:innenperspektive auf die Teilhabefähigkeiten eines Vorkursschülers wiedergegeben, die ihm körperliche Arbeiten zutraut und damit einhergehend „textlastige“ bzw. intellektuelle Angebote vorenthält. So wird Ismail die Teilhabe an „textlastig[en]“ Unterrichtsreihen nicht ermöglicht, an körperlich-künstlerischen Tätigkeiten hingegen schon; dies problematisiert Frau Berkemeyer.

Eine genaue Begründung für Ismails Ausschluss wird dabei jedoch von den Regelklassenlehrkräften nicht formuliert, für den Einschluss hingegen schon – er könne dann etwas „bauen“. Die Regelklassenlehrkräfte können Zugang zum Fachunterricht verwehren oder ermöglichen, ohne das begründen zu müssen. Wie der Einbezug auch bei „textlastig[en]“ Unterrichtsthemen für Deutschlernende ermöglicht werden könnte, wird scheinbar nicht diskutiert. Es entsteht der Eindruck, dass die Regelklassenlehrkräfte durch den Ausschluss zum einen Störungen aus dem Unterricht abwenden und zum anderen Ismail vor Überforderung schützen wollen. Inwiefern Ismail in die Entscheidungen einbezogen wird, zeigt sich in diesem Interviewauszug nicht. Es ist zu vermuten, dass keine klare Kommunikation ihm gegenüber stattfindet, denn auch die

89 Siehe auch Kapitel 11.2.1 und 11.2.2: Das Thema Stadtplanung scheint zu dieser Zeit im Schuljahr im Jahrgang regelhaft durchgenommen zu werden.

Vorkurslehrerin Frau Berkemeyer ist über die Gründe nur zu einem geringen Teil im Bilde. Für Ismail erscheint die Situation somit intransparent, wenn er immer wieder die Erfahrung macht, ohne klare Begründungen aus dem FutU ausgeschlossen zu werden und stattdessen am Vorkursunterricht teilnehmen zu müssen.

Im Folgenden (Kapitel 12.1.3) wird genauer betrachtet, wie Ismails soziale Teilhabe sich im FutU ausgestaltet, denn das ‚Ankommen‘ in der Regelklasse wird als ein Ziel der teilintegrativen Beschulung von der SKB formuliert (siehe Kapitel 6.2.6).

12.1.3 Soziale Beziehungen im Regelunterricht

Durch die Teilnahme am Unterricht der Regelklasse während des Übergangs sollen auch soziale Beziehungen zwischen Vorkursstudier:innen und Regelklassenschüler:innen ermöglicht werden, so von der SKB intendiert (siehe Kapitel 6.2.6). Nachdem bereits elaboriert wurde, an welchen Inhalten Ismail arbeitet und wie er fachlich in den FutU eingebunden ist (siehe Kapitel 12.1.2), soll nun das soziale Miteinander im FutU betrachtet werden.

Der Klassenraum: Es stehen immer zwei Zweiertische zusammen, insgesamt gibt es davon sechs, Platz für 24 Schüler:innen. Ismail steuert beim Betreten des Klassenzimmers zielgerichtet einen Platz an einem Vierertisch an.

Rund um die Wände hängt ein Geburtstagskalender. Auf schwarzem Pappkarton sind Namen und Geburtsdatum aufgeführt, für jede Person ein kleines Plakat, sortiert von Januar bis Dezember. Für Ismail sehe ich keins. (171114_OSS_TNB)

Ismail nimmt zum Zeitpunkt der teilnehmenden Beobachtung seit zwei Monaten am FutU teil. Der Unterricht findet in dem Klassenraum der Regelklasse statt, zu der er durch den Schulleiter Bromberg in Übereinkommen mit der Vorgabe der SKB, neu migrierte Schüler:innen in der altersgerechten Jahrgangsstufe zu beschulen, zugewiesen wurde. Nach Beendigung der Vorkurszeit wird Ismail vollständig in diese Klasse übergehen. Im Klassenraum ist Ismail bisher für einige Stunden körperlich anwesend und hat einen festen Platz an einem Vierertisch. Eine symbolische Aufnahme in die Klassengemeinschaft durch ein eigenes Plakat im Geburtstagskalender hat bisher noch nicht stattgefunden.

Der Vorkursstudent Ismail, seine Pat:innen Faruq und Aynur sowie eine weitere Regelschülerin sitzen an einem Gruppentisch. Es ist Gruppenarbeitsphase. Aynur, die gegenüber von Faruq sitzt, sagt: „Ey, Faruq, mach mal so, du hast da was.“ Sie streicht sich unter ihrem Auge entlang, als ob sie eine herausgefallene Wimper wegwischen will. Faruq schaut sie an und macht es ihr nach. Aynur sagt zu Faruq: „Hässlichkeit kann man nicht wegwischen.“ Aynur und die Mitschülerin neben ihr schmeißen sich förmlich weg vor Lachen. Faruq macht ein aufgesetzt geschocktes und dann ein betont trauriges Gesicht. Ismail hat kurz aufgehört sein Kaugummi

zu kauen, schaut seinen Banknachbarn Faruq an, dann die Witzeerzählerin. Dann wieder zu Faruq. Dann richtet sich sein Blick geradeaus, dann wieder runter aufs Arbeitsheft. Aynur und die Mitschülerin lachen immer noch, Faruq spielt beleidigt. Sie schenken Ismail keine Beachtung. (171114_OSS_TNB)

Faruq, Aynur und eine weitere Mitschülerin scherzen untereinander während einer Gruppenarbeitsphase. Die Kommunikation zwischen den drei Schüler:innen gelingt in dem Sinne, dass sie ein Verständnis von Humor teilen und darüber eine soziale Beziehung miteinander herstellen. Ismails Körperbewegungen und sein Schweigen zeigen, dass er die Situation nicht erfassen kann und aus der Interaktion ausgeschlossen bleibt. Es wirkt in der Szene wie ein außenstehender Beobachter.

Ich frage mich, wie die Klassenlehrerin Frau Krayenborg Ismails Ankommen in der Klassengemeinschaft einschätzt. Im Stundenplangespräch wenige Wochen später, Ende November 2017 (siehe Kapitel 11.3.3), erfahre ich Folgendes:

Im Stundenplangespräch entsteht ein Dialog zwischen Ismail und Frau Krayenborg darüber, wie viele Stunden und wie lange er insgesamt noch in den Vorkurs geht. Auf die Nachfrage von Frau Krayenborg „Gehst du nicht gerne in den Vorkurs?“ antwortet Ismail: „Klasse auch gut, aber ich habe keine Freunde in der Klasse.“ Frau Berkemeyer sagt in einem zugewandten Ton zu Ismail, dass er noch bis März im Vorkurs sein werde

Als Ismail nach dem Stundenplangespräch den Raum verlässt, bestätigt mir Frau Krayenborg, dass Ismail keine Freunde in der Regelklasse habe. Ich erkundige mich nach den Pat:innen, worauf Frau Krayenborg antwortet: „Ja, die kümmern sich um ihn. Aber Faruq will Abitur machen. Er kann sich nicht ständig um Ismail kümmern.“ Ich frage nach: „Aber sind sie befreundet?“ Frau Krayenborg: „Nicht so richtig. Ismail versteht zum Beispiel die Witze nicht, die sie untereinander machen, kann dann nicht mitlachen.“ (171127_OSS_TNB)

Ismail beantwortet die Frage, ob er nicht gerne in den Vorkurs gehe, auf überraschende Weise: Anstatt auf den Vorkurs einzugehen, berichtet er davon, dass er in seiner Regelklasse keine Freunde habe (siehe auch die Erfahrungen von Ezgi und Kanı, Kapitel 10.2.3.1). Das Thema Freund:innenschaften wird von Ismail also selbst in die Konversation mit seinen Lehrerinnen eingebracht. Frau Krayenborg zeigt im Nachgespräch, dass ihr die Situation bewusst ist, dass Ismail keine freundschaftliche Anbindung an die Mitschüler:innen hat. Die Rolle der Pat:innen verortete ich durch meine Nachfragen darin, Ismail einen sozialen Anschluss an die Klassengemeinschaft zu ermöglichen. In Frau Krayenborgs Antwort zeigt sich, dass sie Faruqs Rolle darin sieht, dass dieser sich um Ismail ‚kümmere‘. Jedoch ist er wegen seiner eigenen Bildungsaspirationen nicht fortlaufend in der Lage, Ismail im Unterricht zu unterstützen. Ismail nimmt in der Beschreibung von Frau Krayenborg die Rolle des Hilfesuchenden, Faruq die des Hilfegebenden, des ‚Kümmers‘ ein. Sie begegnen sich in dieser Beschreibung also nicht auf Augenhöhe. Aus der initiierten Patenbeziehung zwischen Faruq

und Ismail ist keine freundschaftliche Bindung entstanden, wie ich auf Nachfrage erfahre.

In einem nachfolgenden Interview drei Monate später, Ende Februar 2018, frage ich genauer nach der Rolle der Pat:innen. Hier wiederholt Frau Krayenborg:

Frau Krayenborg: „Also mit Faruq ist super, der übersetzt ihm [Ismail] häufig. Das Ding ist halt, dass das dann halt immer ihn aus seiner eigenen Sache rausbringt. Der hat dann sein Thema, guckt dann zwischendurch rüber und ist dann raus aus seinem Ding und also das, genau. Und Aynur kann kein Arabisch, das heißt, die kann ihm zwar ein bisschen was helfen, aber. Also, ich muss auch manchmal, dass irgendwelche, die nix zu tun haben, dass ich dann sag: ‚Kannst du mal Ismail helfen?‘ und wir versuchen die Aufgabe zu lösen, also dass ich so, ja.“

Lydia Heidrich: „Und gibt es denn eine bestimmte Aufgabe, die mit diesem Patensein verbunden ist?“

Frau Krayenborg: „Nicht, dass ich wüsste.“ (180226_OSS_INT_AK)

Das „Patensein“, so zeigt sich in der Antwort von Frau Krayenborg, ist nicht mit expliziten Aufgaben oder Zielen verbunden. Es wird jedoch deutlich, dass es implizite Erwartungen der Lehrkraft an die Pat:innen gibt. Diese bestehen darin, wie oben schon gezeigt, dass sich insbesondere Faruq im Unterricht um Ismail ‚kümmern‘ solle, denn über die gemeinsame Sprache Arabisch ist eine direkte Kommunikation zwischen den beiden Schülern möglich – Aynur kann wegen fehlender Arabischkenntnisse nicht auf die gleiche Weise helfen. Einschränkend stellt Frau Krayenborg fest, dass Faruq durch die Unterstützungsleistung immer wieder in der Bearbeitung seiner eigenen Aufgaben unterbrochen werde. Er sei dann „raus aus seinem Ding“: Der Lerngegenstand von Faruq unterscheidet sich von dem von Ismail, wie bereits gezeigt wurde (siehe Kapitel 12.1.2), sodass Faruq gedanklich zwischen seiner eigenen Aufgabe und der von Ismail wechseln muss. Dies stellt Frau Krayenborg als hinderlich für Faruqs Lernen dar.

Frau Krayenborg greift zur Unterstützung von Ismail spontan auch auf weitere Regelschüler:innen zurück, die gerade „nix zu tun haben“. Ismail zu unterstützen wird so zu einer Sonder- und Beschäftigungsaufgabe für solche Regelschüler:innen, die ihre regulären Unterrichtsaufgaben erfüllt haben. Hier kann auch eine klassenspezifische Norm abgeleitet werden, dass die Unterstützung von Mitschüler:innen bedeutsam ist.

In der Aussage Krayenborgs, dass sie nichts von konkreten Aufgaben in Bezug auf die Pat:innen wisse, spricht sie nicht wie die Initiatorin der Pat:innenschaft, sondern als eine, die ein Programm umsetzt. An der OSS gibt es jedoch kein Patensystem; es geht auf die Initiative einzelner Regelklassenlehrkräfte zurück, Pat:innenschaften zwischen Vorkurs- und Regelschüler:innen zu initiieren (siehe auch Kapitel 11.1.2). In der Beschreibung der Regelklassenlehrer:in sieht sie Pat:innen als eine Unterstützungsmöglichkeit im Unterricht. Es scheint auch, dass die Pat:innen und anderen Mitschüler:innen zur Unterstützung von Ismail eingesetzt werden. Dies verweist auch auf eine

Überforderung der Regelklassenlehrkraft, der sie versucht durch das Aktivieren von Schüler:innen zu begegnen (siehe dazu auch Kapitel 10.5.1).

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, wie Ismails Teilhabe am Mathematikunterricht ermöglicht, dann zurückgenommen und schließlich doch gestattet wird. Dabei führt eine Verantwortungsdiffusion zwischen den Vorkurs- und Fachlehrer:innen dazu, dass Ismail zu einigen Stunden des Mathematikunterrichts geht und *irgendwie*, aber nicht gerichtet auf ein Lernziel beteiligt wird. Das Ringen um eine Beteiligung am Mathematikunterricht scheint für Ismail noch nicht abgeschlossen zu sein.

12.2 Regelunterricht in der altersentsprechenden Jahrgangsstufe (Salma)

Salma ist seit November 2016 im Vorkurs und wird seit dem zweiten Halbjahr (Februar 2017) teilentegrativ im 6. Jahrgang beschult. Seit Februar 2017 besucht sie auch erste Stunden im Fachunterricht in ihrer Regelklasse, die von Ricarda Pohl geleitet wird. In diesem Kapitel (12) wird dargelegt, wie sich ihre Beteiligung am Englischunterricht ausgestaltet. Dazu wird zunächst ausgeführt, wie sie im 2. Schulhalbjahr 2016/17 am Englischunterricht der altersentsprechenden Jahrgangsstufe teilnimmt (Kapitel 12.2.1). Im nächsten Kapitel wird dann gezeigt, dass diese Entscheidung zu Beginn des Schuljahres 2017/18 geändert wird und Salma um zwei Jahrgänge zurückgestuft wird, weil sie selbst Schwierigkeiten beim Englischlernen äußert (Kapitel 12.2.2).

12.2.1 *Teilhabe am Englischunterricht der altersentsprechenden Jahrgangsstufe*

Die Wahl der Englischklasse

In Salmas Stundenplan sind neben weiteren Fächern auch zwei Stunden Englischunterricht eingetragen. Zwei Lehrkräfte, Frau Voigt (Engischlehrerin) und Herr Pfeiffer (Engischlehrer und Förderpädagoge), unterrichten in Doppelbesetzung insgesamt 25 Schüler:innen, davon sind vier Inklusionsschüler:innen, wie mir Frau Voigt während der Hospitation im März 2017 erzählt. In einem Interview (April 2018) erläutert mir Herr Pfeiffer, dass für Salma mit Absicht diese Englischklasse ausgesucht wurde:

Hape Pfeiffer: „Wir haben zwei Englischklassen in Jahrgang 6, in der einen Gruppe sitzen die ganzen Förderschüler und da haben wir extra Salma reingetan, weil sie, weil wir da eben zu zweit sind und wir mehr Aufmerksamkeit ihr entgegenbringen konnten. Das war eigentlich die einzige Rolle, die ich da hatte, also ich war, sind ja noch andere Schüler, die wir in die extra, die auch nicht

Förderschüler sind, die wir extra in diese Gruppe getan haben, wie jetzt auch [Name eines Schüler].“

Lydia Heidrich: „Aus dem Vorkurs?“

Hape Pfeiffer: „Ja genau, aus dem Vorkurs. Und zwei, drei andere Schüler, die auch Schwierigkeiten haben, die sehr, die ADHS haben oder sowas, aber die haben wir dann auch in dieser Gruppe, weil wir da zu zweit sind, weil eine quasi den Unterricht leitet und organisiert und der zweite immer so zuarbeitet. Und das ist dann die bessere Art für Salma. Im anderen wäre Salma alleine gewesen und das wäre dann für die Lehrerin, die da ist, ein bisschen viel gewesen.“
(180427_OSS_INT_HP)

Herr Pfeiffer beschreibt also, wie Schüler:innen zwischen zwei Englischklassen aufgeteilt wurden und Regulierungen zur Inklusion auch für andere Schüler:innen genutzt werden. Die Doppelbesetzung im Englischklasse ist institutionell aufgrund der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Inklusionsstatus vorgesehen (siehe Kapitel 7.1), was von Herrn Pfeiffer als Vorteil gewertet wird, um auch Vorkursschüler:innen während der Teilintegration sowie „andere Schüler, die auch Schwierigkeiten haben“, zu beschulen. Salma sei absichtsvoll diesem Englischunterricht zugeteilt, weil es mehr personale Ressourcen gebe und sie so „mehr Aufmerksamkeit“ erhalten könnte und die hauptverantwortliche Englischlehrerin, Frau Voigt, durch seine Anwesenheit als Förderlehrer entlastet werde. Diese Englischklasse wird von Herrn Pfeiffer als eine Art Auffangklasse für solche Schüler:innen inszeniert. Es findet eine Parallelisierung von Schüler:innen mit unterschiedlichen „Schwierigkeiten“ und Salma als Vorkursschülerin statt. Salma profitiere in der Englischklasse von einem ‚Mehr‘ an Aufmerksamkeit. Eine Beschulung in der parallelen Englischklasse wird hingegen als eine nicht ideale Situation für Salma charakterisiert. Auch für die Lehrkraft wäre die Beschulung von Regel- und Vorkursschüler:innen „ein bisschen viel gewesen“. Diese (mögliche) Überforderung, so ist zu vermuten, resultiert daraus, dass ‚schwierige‘ Schüler:innen mehr Ressourcen beanspruchen, denen in einer Doppelbesetzung eher begegnet werden kann, als wenn eine Lehrkraft alleine für den Unterricht zuständig ist. Salma braucht also bestimmte Bedingungen zum Lernen, ebenso wie die Lehrer:innen bestimmte Bedingungen zum Unterrichten benötigen.

Worin Salmas Bedarf für mehr Aufmerksamkeit genau besteht und wie dieser festgestellt wurden, erläutert Pfeiffer nicht.

Salma nimmt am Englischunterricht teil

Ich hospitiere Ende März 2017 im Englischunterricht der Klasse, in der Salma seit dem Schuljahreswechsel im Februar 2017 immer dienstags ist. Salma geht also zum Zeitpunkt der Hospitation seit etwas mehr als vier Wochen für weniger Stunden als die Regelschüler:innen zum Englischunterricht.

Ich setze mich auf einen freien Platz im hinteren Teil des Klassenraums, nachdem ich mich auf Englisch kurz der Klasse vorgestellt habe. Salma sitzt nicht weit von mir entfernt.

Im ersten Teil der Stunde geht es darum, die Uhrzeit auf Englisch zu sagen. Frau Voigt wechselt zwischen Deutsch und Englisch hin und her. Insgesamt spricht sie viel Deutsch. Dann ist Zeit für Gruppenarbeit. Frau Voigt und Herr Pfeiffer teilen Arbeitsblätter aus. Es soll eine kurze Szene erarbeitet werden. „Wir arbeiten zu dritt“, sagt die Schülerin Julia, als Frau Voigt sie anspricht. Salma sitzt zwischen Julia und Liane, die wiederum neben mir sitzt. „Habt ihr Salma schon erklärt, was ihr machen sollt?“, fragt Frau Voigt die beiden Mädchen. „Nein“, sagt Julia, wendet sich an Salma und beginnt sofort zu erklären, was mit dem ausgeteilten Arbeitsblatt zu tun ist. Frau Voigt ist bereits bei einer nächsten Gruppe. Salma steht auf, stellt sich neben mich und sagt zu mir: „Jetzt Theaterstück?“ Ich schaue zwischen Julia und Liane hin und her und sage zu Salma: „Das ist deine Gruppe, du kannst mit ihnen arbeiten.“ Salma guckt kurz enttäuscht, geht dann zurück zu ihrem Platz. Julia erklärt Salma auf Deutsch, dass die Szene in einem Restaurant spielt. Ich sehe auf dem Arbeitsblatt, dass aus fertigen Sätzen ein Dialog zusammenzustellen ist. Julia macht sich daran, einen Dialog aufzuschreiben. Sie schaut zwischen ihrem Schreibheft und dem Arbeitsblatt hin und her. Salma malt derweil mit Textmarkern LOVE auf ein weißes Blatt. Liane starrt auf ihr Arbeitsblatt, macht aber weiter nichts. „Ich bin gleich fertig mit dem sauberen Abschreiben“, sagt Julia zu Salma und Liane. Liane hat noch nichts geschrieben, Salma malt weiter auf ihrem Blatt Papier und klebt es dann auf ihr Heft. Herr Pfeiffer kommt vorbei: „Salma, was machst du? Heftverschönerung? Du sollst jetzt Englisch machen.“ „Macht sie auch“, sagt Julia. „Und du schreibst jetzt ihren Text, oder was?“, will Herr Pfeiffer wissen. „Nein, ich schreibe ihn nur sauber ab.“ Kurze Zeit später fragt Julia Frau Voigt um Erlaubnis, Kopien von der sauberen Abschrift der Szene zu machen. Sie darf zum Kopieren gehen. Als sie zurückkommt, teilt sie ihrer Gruppe die Kopien aus. „Salma, bist du der erste Gast?“, will Julia von ihr wissen. „Ja“, sagt Salma. Julia markiert mit Textmarker die Sätze, die Salma sprechen soll. Salma kommt daraufhin zu mir und hält mir den Aufgabenzettel hin. „Kannst du mir helfen?“, fragt sie mich. „Deine Freundinnen müssen dir helfen, nicht ich“, sage ich entschieden, aber lächelnd. Salma geht zu Liane, die mit ihr den Text durchgeht. Julia ist gerade nicht zu sehen. Salma spricht alles langsam nach, was Liane vorliest. Dabei schreibt Salma sich beim Sprechen unter jedes Wort mit arabischen Zeichen eine Art Lautschrift mit. Julia kommt wieder dazu. Salma und Liane sind mittlerweile auf der zweiten Seite angelangt. „Kannst du diesen Satz noch einmal sagen?“, fragt Julia Salma, die der Bitte nachkommt. „Und die erste Seite auch noch“, sagt Julia bestimmend. „Die haben wir schon gelesen“, sagt Liane. „Lasst uns draußen noch mal üben“, sagt Julia und die drei verschwinden durch die Klassentür. (170328_OSS_TNB)

Zunächst ist festzustellen, dass im Unterricht Englisch durch die Vermittlungssprache Deutsch gelehrt und gelernt wird. Für Salma als Deutsch-Lernende kann es eine besondere Herausforderung darstellen, parallel Deutsch und unter Zuhilfenahme von Deutsch eine weitere Fremdsprache zu lernen.

Zu Beginn der Gruppenarbeitsphase stellt Frau Voigt, die zunächst im Klassenverband allen die Aufgabe erklärt hat, sicher, dass Liane und Julia als ‚Übersetzerinnen‘ der Lehrkraft agieren: Sie sollen Salma in ihre Arbeitsgruppe

einbeziehen und die Aufgabe erklären. Frau Voigt initiiert den Peerkontakt, sodass Salma an der Gruppenaufgabe partizipieren kann.

Während der Gruppenarbeit zeigt sich, dass sich Julia als leistungsambitionierte Schülerin initiiert, die die Aufgabe für die Gruppe erledigt. Julia erklärt Salma den Arbeitsauftrag auf Deutsch, die Aufgabe erledigt Julia für die Gruppe jedoch alleine. Sie zeigt sich als hilfsbereite Schülerin, die sich auch schützend vor Salma stellt und gleichzeitig ihre eigenen Leistungsambitionen verfolgt und sicherstellt, dass die Aufgabe erfüllt wird. Während Salma sich alleine mit Malen und Basteln beschäftigt, wird sie von Herrn Pfeiffer an ihren ‚Schülerjob‘ erinnert. Auch Julias Verhalten kommentiert der Lehrer.

Als Vorbereitung auf die Präsentation der Gruppenaufgabe üben Liane und Julia mit Salma, sie schreibt die Aussprache der englischen Wörter. Worum es inhaltlich in der Szene geht, besprechen die Schülerinnen nicht. Salma scheint eine Strategie entwickelt zu haben, um den englischen Text aussprechen zu können, indem sie in arabischen Zeichen eine Lautschrift unter den Text schreibt.

Die Zeit für die Gruppenarbeit wird von Frau Voigt beendet. Bevor die Präsentationen beginnen, wiederholt Frau Voigt mit der Klasse, wie die die Uhrzeit auf Englisch gesagt wird.

Frau Voigt ermahnt die Klasse, ruhig zu sein, und bittet, dass sich alle setzen. All das sagt Frau Voigt auf Deutsch. „What time is it?“, fragt Frau Voigt. Salma schaut, wie viele andere auch, auf die Uhr an einer Wand des Klassenzimmers und fragt mich leise: „Was ist zwölf in Englisch?“ Ich sage es ihr vor, sie zeigt sofort auf, aber ihr Aufzeigen geht in dem Lärmpegel und allgemeinen Durcheinander unter – einige stehen oder gehen durch den Klassenraum. Ein Schüler wird von Frau Voigt aufgerufen und antwortet korrekt. Salma gibt sich damit nicht zufrieden. Während Frau Voigt die erste Gruppe bittet, sich für die Präsentation bereit zu machen, steht Salma einfach auf, geht zu Frau Voigt nach vorne, stellt sich vor sie und sagt „twelve“ zu ihr. „Yes, twelve o’clock“, antworte Frau Voigt ihr. Ich schaue anerkennend zu Salma rüber, sodass die Lehrerin es gesehen haben müsste. Salma geht zügig und mit stolzem Schritt zurück zu ihrem Platz. (170328_OSS_TNB)

Salma zeigt sich als motivierte Schülerin, die eine Gelegenheit wahrnehmen will, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die korrekte Antwort kennt Salma nur auf Deutsch, nicht wie gefordert auf Englisch. Sie scheint aber zu verstehen, worum es inhaltlich geht – vielleicht wegen der Wiederholung der Frage vom Anfang der Stunde oder auch durch genaue Beobachtung der Mitschüler:innen, die alle auf die Wanduhr schauen. Sie bittet mich um Unterstützung, um die richtige Antwort sagen zu können. Salma ist so im Raum positioniert, dass sie auch wegen der Unruhe im Klassenraum nicht gut von Frau Voigt gesehen werden kann. Salma durchbricht räumlich die übliche Anordnung in der Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktion, indem sie sich vor die Lehrerin stellt und so von Frau Voigt einfordert, dass diese ihre Antwort hört. Dies tut Salma, obwohl ein anderer Schüler diese bereits gegeben hat. Frau Voigt reagiert anerkennend, nicht maßregelnd, obwohl Salma gegen Klassenregeln verstoßen hat. Salma trägt selbst

dafür Sorge, dass sie im Unterricht Leistung zeigen kann. Dann folgen die Präsentationen der Arbeitsgruppen:

Die kurzen Gruppenpräsentationen dauern jeweils ca. eine Minute. Die Gruppe von Julia, Liane und Salma ist an der Reihe. Alle haben Zettel in der Hand und lesen die Szene vom Blatt ab. Ich kann wegen des hohen Lärmpegels im Klassenraum nicht verstehen, was die drei vorlesen. Nur Frau Voigt und eventuell die erste Sitzreihe scheint hören zu können, was vorne gesprochen wird. Bei der Präsentation fällt mir keine der drei Schülerinnen als leistungsstärker oder -schwächer auf. Frau Voigt bedankt sich bei der Gruppe, dann ist schon die nächste dran. (170328_OSS_TNB)

In der Präsentation lesen die Schülerinnen die Szene abwechselnd von ihren Blättern ab. Dadurch fällt Salma bei der Präsentation nicht als besondere Schülerin auf, sondern wirkt als Teil der Gruppe. Eine qualifizierte Bewertung der Leistung durch die Lehrerin erfolgt nicht, sondern sie dankt der Gruppe für die Erledigung der Aufgabe.

Salma hat mehrere eigene Strategien entwickelt, um am Englischunterricht teilzunehmen: Sie sucht Unterstützung bei mir, die sie schon aus dem Vorkurs kennt; sie schreibt die Lautschrift auf Arabisch unter englische Wörter; sie zeigt sich, wenn möglich, als aufmerksame und ambitionierte Schülerin. Durch diese eigenen Strategien und auch die Unterstützung von Frau Voigt bei der Gruppenfindung kann sie am Unterrichtsgeschehen partizipieren und wirkt in dieses involviert. Dabei kann für die Lehrkräfte zum Teil der Eindruck entstehen, dass Salma dem Unterricht folgen könne. Wenn Salma sich unbeteiligt zeigt, wird sie ermahnt. Sie erhält also „Aufmerksamkeit“ von Herrn Pfeiffer und auch von Frau Voigt, so wie Herr Pfeiffer im Interview zur Wahl eben dieser Englischklasse in Doppelbesetzung sagte. Eine spezifische Unterstützung beim Englischlernen erhält Salma nicht; sie arbeitet am Unterrichtsprogramm der Regelklasse nach ihren Möglichkeiten mit.

12.2.2 Rückstufung im Englischunterricht

Während des zweiten Schulhalbjahres 2016/17 geht Salma in den Englischunterricht von Frau Voigt und Herrn Pfeiffer (siehe Kapitel 12.2.1). In dieser Zeit beobachte ich immer wieder, wie zu Beginn einer Unterrichtsstunde die Lehrerin im Vorkurs fragt oder sich durch das Nachschlagen in einem Ordner vergewissert, wer nun am Vorkursunterricht teilnimmt und wer abwesend ist, weil sie:er am Regelunterricht teilnimmt. Dies ist zurückzuführen auf die Organisation der teilintegrativen Beschulung der neu Migrierten, die durch individuelle Stundenpläne organisiert ist (siehe Kapitel 11). Im Folgenden soll eine ebensolche Szene gezeigt werden:

Nachdem ich in der ersten Stunde an der Tanz-AG für Vorkursschüler:innen teilgenommen habe, sitze ich im Vorkursraum, in den nun einige Schüler:innen

aus der Pause zurückkehren. Die Vorkurslehrer:innen nutzen die Stunden der Tanz-AG, um mit einer kleinen Gruppe an Schüler:innen intensiv zu arbeiten. „Younis, wo warst du in der ersten Stunde?“, fragt Frau Schneider ein wenig vorwurfsvoll. Er hält nur den Kopf zur Tür rein. „Tanzen“, ist die kurze Antwort. „Ach ja, ist ja Dienstag“, sagt Frau Schneider. Ich erwähne nicht, dass Younis nicht beim Tanzen war. Frau Schneider schickt Younis raus, er habe jetzt keinen Vorkurs, sondern Fachunterricht in seiner Klasse. Salma nimmt ihre Sachen und geht auch raus: „Hab jetzt Englisch.“ Djawad sagt, dass Younis nicht zum Unterricht gehe: „Er sitzt da hinten“ und meint damit die Eckbank in der Pausenhalle. Frau Schneider greift nach einem Ordner, der auf einem Tisch seitlich an der Wand mit weiteren Ordnern steht, schlägt ihn auf und schaut auf die individuellen Stundenpläne, die dort abgeheftet sind. Sie blättert: „Nein, er hat jetzt Unterricht in seiner Klasse“, sagt sie bestimmt. Djawad lässt nicht locker: „Und Salma?“ fragt er. „Sie hat Englisch“, antwortet Frau Schneider wieder mit einem kurzen Blick in den Ordner. „Nein, sie sitzen dort hinten“, sagt Djawad und zeigt durch die Klassenzimmerwände hindurch Richtung Pausenhalle. „Inspector Clueso oder was?“, fragt Frau Schneider fast ein wenig schnippisch und betont, dass sie sicher sei, dass die beiden im Unterricht sind. Djawad bekommt von ihr einen Stapel Aufgabenblätter vor sich gelegt. Er soll sich damit in die Pausenhalle auf die Eckbank setzen und dort arbeiten. Er bekommt häufiger solche Aufgaben, er ist schon weiter als die anderen, die im Vorkurs sind. Für die dort verbleibenden geht der Unterricht los. Thema heute: trennbare Verben. (170214_OSS_TNB)

Der Vorkursschüler Djawad äußert, nachdem sich Frau Schneider mithilfe der in einem Ordner abgehefteten individuellen Stundenpläne versichert hat, wo Younis und Salma nun hingegangen sind, dass seine Mitschüler:innen den Unterricht schwänzen und in der Pausenhalle auf der Eckbank sitzen. Da Djawad häufig in der Pausenhalle Aufgaben alleine macht, hat er, so vermute ich, einen Überblick darüber, wer sich wie durch das Schulgebäude bewegt. Die Pausenhalle stellt das Zentrum des Schulgebäudes dar, durch die die Schüler:innen gehen müssen, um zu den vielen Klassen- und Fachräumen zu gelangen. Frau Schneider geht Djawadas Einwand, dass Younis und Salma nicht zum Unterricht gehen, nicht weiter nach. In ihrem popkulturellen Verweis „Inspector Clueso“ schwingt mit, dass Djawad sich nicht als ‚Detektiv‘ betätigen solle, und sie erinnert ihn damit indirekt an seine Schülerrolle. Frau Schneider beginnt den Unterricht und prüft Djawads Anschuldigungen nicht. Auch ich beobachte immer wieder, dass sich Vorkursschüler:innen während der Unterrichtszeit im Schulgebäude versteckt aufhalten und vermute, dass Djawads Beobachtungen richtig sein können.

Zu Beginn des neuen Schuljahrs 2017/18 im August 2017 spreche ich mit Salmas Lehrerin der Regelklasse, Frau Pohl, und dem Förder- und Englischlehrer Herrn Pfeiffer, weil ich erneut im Englischunterricht hospitieren will. In dem Gespräch mit den Lehrer:innen wird dann auch Salmas Abwesenheit im vorherigen Schuljahr angesprochen (siehe weiter unten). Zunächst teilt mir Frau Pohl mit, dass Salma im Englischunterricht zurückgestuft wurde:

Salma wird seit Beginn des neuen Schuljahrs 2017/18 teilintegrativ im 7. Jahrgang beschult. Ich spreche ihre Klassenlehrerin, Frau Pohl, in einer großen Pause an,

um nach den Zeiten des Englischunterrichts von Salma zu fragen. Ich finde sie in einem Klassenraum, in dem einige Schüler:innen die Pause verbringen. Frau Pohl erzählt mir, dass gerade ein Stundenplangespräch stattgefunden habe. Dort hätten sie und die Vorbereitungslehrerin gemeinsam mit Salma entschieden, dass Salma nun teilintegrativ am Englischunterricht der Klasse 5 teilnehme. „Salma hat selbst gesagt, dass sie nichts versteht und nicht mehr dahin will. In den anderen Stunden des Regelunterrichts verbleibt sie aber in Klasse 7“, weiß Frau Pohl. (170828_OSS_TNB)

Salmas Selbsteinschätzung, dass sie ‚nichts verstehe‘ und deswegen den Englischunterricht nicht besuchen will, führt dazu, dass im Stundenplangespräch eine Entscheidung über Salmas Besuch des Englischunterrichts getroffen wird. Die Klassenlehrerin Frau Pohl berichtet mir, dass auf die von Salma artikulierten Bedürfnisse eingegangen wurde und so die von Lehrkräften und Salma gemeinsam getroffene Entscheidung zustande kam, dass Salma in den Englischunterricht der 5. Klasse zurückgestuft wird. Die Rückstufung im Englischunterricht wird als adäquate Lösung präsentiert, weil Salma „nichts“ verstehe und nun Englisch wohl von Anfang an Englisch lernen soll. Dies ist an einer Bremer Oberschule nur im 5. Jahrgang⁹⁰ möglich. Die Vorbereitungs- und die Klassenlehrkraft sehen in der Rückstufung eine Möglichkeit, Salma einen Englischunterricht zu ermöglichen, in dem sie etwas versteht.

Während des Gesprächs mit Frau Pohl endet die Pause und Herr Pfeiffer kommt in den Klassenraum:

Herr Pfeiffer betritt mit einem Stapel Heften unter seinem Arm und einer Tasche über der Schulter summend den Klassenraum. Frau Pohl spricht ihren Kollegen an: „Hape, weißt du, dass Salma in deinem Unterricht ist?“ Herr Pfeiffer: „Nein, sie ist in Klasse 7.“ Frau Pohl erzählt ihm von der Entscheidung im Stundenplangespräch. Herr Pfeiffer: „Sie kann natürlich kommen. Sie war aber im letzten Schuljahr selten da und wenn sie da war, war sie sehr abgelenkt. Ein Workbook habe ich für sie jetzt auch nicht gekauft.“ Frau Pohl antwortet: „Nächstes Jahr ist Salma ja schon in Klasse 8. Vielleicht können wir erstmal gucken, wie es hier so läuft.“ Herr Pfeiffer: „Ja, vielleicht lernt sie hier ja sehr schnell. Ich frage mich, ob ich überhaupt ein Workbook für sie bestellen soll. Ich könnte ja erstmal ein paar Seiten kopieren.“ Frau Pohl: „Das ist ja auch nicht so schön, das Workbook ist ja in Farbe.“ Eine Entscheidung zu dem Workbook treffen die beiden nicht. Herr Pfeiffer beginnt, sich auf dem Lehrerpult einzurichten und legt die Hefte – es handelt sich um die angesprochenen Workbooks – ab. Frau Pohl sagt zu mir: „Da siehst du, dass wir nicht gut organisiert sind.“ Ich versuche ausweichend zu antworten, ihr scheint die Situation unangenehm zu sein, und frage, was sie genau meint. „Ich hatte keine Zeit, mich mit Hape abzusprechen. Jetzt weiß er nicht, dass Salma eigentlich in seiner Englischklasse ist.“ Ich nicke verständnisvoll. (170828_OSS_TNB)

Salma hat im vergangenen Schuljahr, wie dem Mitschüler im Vorkurs Djawad aufgefallen ist, den Englischunterricht der Klasse 6 häufig geschwänzt. Es zeigt

90 In der Grundschule lernen Bremer Schüler:innen die ersten Worte auf Englisch, systematisch wird Englisch jedoch ab Klasse 5 gelernt.

sich, dass Salma auf diese Weise bereits vor dem Stundenplangespräch im August 2017 ausgedrückt hat, dass sie den Englischunterricht der Klasse 6 nicht besuchen will und es vermieden hat, dort hinzugehen. Dabei ist ihre Abwesenheit dem Regelklassenlehrer Herr Pfeiffer, der als Sonderpädagoge mit im Englischunterricht der Klasse 6 war (siehe Kapitel 8.2.1), aufgefallen. Im Interview über Salmas Teilhabe am Englischunterricht bestätigt mir Herr Pfeiffer, dass Salma „so'n bisschen trickst“ (180427_OSS_INT_HP), und beschreibt, wie sie dem Unterricht immer wieder fernblieb. Salma gelingt es, dem Englischunterricht der Klasse 6 im zweiten Schulhalbjahr 2016/17 fernzubleiben. Ihre Abwesenheit wird von Herrn Pfeiffer bemerkt, aber hingenommen. Die Vorkurslehrerin Frau Schneider hat Djawads Hinweis nicht nachverfolgt, und es scheint nicht aufgefallen zu sein, dass Salma den Vorkursunterricht mit der vorgetäuschten Intention verlässt, zum Englischunterricht zu gehen. Es scheint zwischen Frau Pohl, der Vorkurslehrkraft, Herrn Pfeiffer und Frau Voigt keinen Austausch zu Salmas Leistung oder Verhalten im Englischunterricht gegeben haben. Dies ist auch deshalb der Fall, weil die Teilhabe am Regelunterricht in dem von der Vorkurslehrkraft Huber selbstentworfenen Zertifikat zum Schuljahresende nicht abgebildet wird (siehe Kapitel 10.4).

Die Entscheidung der Rückstufung in Englisch wird von Frau Pohl und der Vorkurslehrkraft ohne Rücksprache mit dem Fachlehrer getroffen, beide sind keine Englischlehrkräfte. Inwiefern die Schulleitung informiert ist, erfrage ich nicht. Herr Pfeiffer, der den Englischunterricht in Klasse 5 alleinverantwortlich leitet, wird durch den Umstand, dass ich Frau Pohl auf Salmas Stundenplan anspreche, zufällig über Salmas Rückstufung informiert; er wurde nicht in die Entscheidung im Rahmen des Stundenplangesprächs einbezogen. Nun sprechen die beiden Lehrkräfte am Ende der Pause kurz vor Beginn des Unterrichts über Salmas Teilhabe. Das Gespräch ergibt sich für beide Lehrkräfte also unvorbereitet. Die Entscheidung über Salmas Teilhabe am Englischunterricht wird so ‚zwischen Tür und Angel‘ geführt. Eine Verabredung der Lehrkräfte, später ausführlicher zu sprechen, findet nicht statt, es wird aber von Frau Pohl angedeutet, dass es eine Probephase geben soll („erstmal gucken, wie es hier so läuft“), zu der, so ist zu vermuten, ein Gespräch zwischen den Lehrkräften stattfinden könnte.

Herr Pfeiffer zeigt seine Bereitschaft, dass Salma am Englischunterricht der Klasse 5 teilnehmen kann, obwohl sie im vorherigen Schuljahr „selten“ anwesend war und „wenn sie da war, war sie sehr abgelenkt“. Dies zeigt, zum einen, dass es Salma im vorherigen Schuljahr nicht gelungen ist, sich im Unterricht als leistungsambitionierte Schülerin zu präsentieren, wie ich es noch im März 2017 beobachtet hatte (siehe Kapitel 8.2.1). Über Salmas Leistungen sagt Herr Pfeiffer im Interview im April 2018 rückblickend, wie sich im Verlauf des 2. Halbjahres 2016/17 im Englischunterricht der Klasse 6 zeigte, dass Salma „noch gewaltige Grundlagen [fehlen]“. (180427_OSS_INT_HP) Allerdings berichtet er von keinen Maßnahmen während dieser Zeit, um ihr diese „Grundlagen“ zu

vermitteln. Kritisch merkt er lediglich an, dass der gekürzte Stundenplan – sie nahm nur an zwei von vier Unterrichtsstunden pro Woche teil – folgenden Effekt hatten: „Sie kriegt nicht wirklich mit, worum es geht, und startet eigentlich immer wieder von vorne“ (180427_OSS_INT_HP).

An der Entscheidung der Rückstufung zu Beginn des Schuljahres 2017/18 ist Herr Pfeiffer nicht beteiligt, jedoch *gewährt* er Salma die Teilhabe am Englischunterricht der Klasse 5. Die Aussage „sie kann natürlich kommen“ beinhaltet auf der einen Seite, dass Salma nun im Unterricht aufgenommen ist, und auf der anderen Seite zeigt sich aber auch, dass die Vereinbarung im Stundenplangespräch erst dann gefestigt ist, wenn Herr Pfeiffer dieses als zuständiger Fachlehrer bestätigt. Es ist also notwendige Voraussetzung, dass Herr Pfeiffer seine Bereitschaft zeigt und Salma auf diese Weise Zugang zum Englischunterricht ermöglicht. Dies beinhaltet immer auch die Möglichkeit, dass ihr der Zugang (jetzt oder später) verwehrt werden kann.

Im Sprechen über das Workbook zwischen Frau Pohl und Herrn Pfeiffer und durch die materielle Präsenz des Heftes auf dem Lehrertisch kurz vor Beginn des Unterrichts wird dieses als zentrales Artefakt in der Entscheidung über Salmas Teilhabe am Englischunterricht der Klasse 5 erkennbar. Das Workbook ist für diejenigen Schüler:innen bestellt und bereitgelegt, die Teil des Englischunterrichts sind. Salma fehlt dieses Arbeitsmaterial, dessen Besitz sie als Schülerin dieser Klasse ausweisen würde. Um die Frage, ob Herr Pfeiffer ein Workbook für Salma nachbestellen soll, entwickelt Frau Pohl die Idee, dass Salma erstmal zur Probe („erstmal gucken, wie es hier so läuft“) aufgenommen wird; Herr Pfeiffer äußert sich zustimmend. Damit wird die Entscheidung der Rückstufung und das damit einhergehende Versprechen aus dem Stundenplangespräch abgeschwächt – Salma nimmt an einem Englischunterricht teil, in dem sie etwas versteht. Salma verbleibt so in einer Phase der Vorläufigkeit. Es ist weder sicher, dass sie im Englischunterricht der Klasse 5 bleiben darf, noch ob sie alle notwendigen Arbeitsmaterialien erhält. Gleichzeitig ist unklar, wann und wie die Probephase bestanden werden kann. Kopierte Workbook-Seiten würden Salma zudem in eine gegenüber den anderen Schüler:innen besondere Position versetzen, denn diese erhalten ein farbiges, gebundenes Workbook. Die Vorläufigkeit von Salmas Teilnahme würde so unterstrichen. Salma ist ohnehin schon vor Beginn des Englischunterrichts besondert, weil sie einige Jahre älter als die Schüler:innen in der 5. Klasse ist und sie erst knapp vier Wochen nach den Sommerferien am 28.08.2017 zum ersten Mal am Unterricht teilnimmt – die Sommerferien endeten am 02.08.2017. Dies scheint dem Umstand geschuldet, dass ein Stundenplangespräch zur Planung des Schuljahres erst einige Wochen nach dem Beginn des Schuljahres stattgefunden hat.

Das Gespräch zwischen Frau Pohl und Herrn Pfeiffer über das Workbook rückt auch in den Fokus, dass Salma noch Stoff zu ihrem Jahrgang 7 aufholen muss. Es ist im Vorfeld, so zeigt sich in der Äußerung von Frau Pohl „nächstes Jahr ist Salma ja schon in Klasse 8“, nicht bedacht worden, wie das gelingen soll:

Frau Pohl und die Vorkurslehrkraft haben im Stundenplangespräch entschieden, dass Salma von Beginn an Englisch lernen und deshalb am Unterricht der 5. Klasse teilnehmen soll. Wie der Anschluss an ihre Jahrgangsstufe gelingen soll, wurde nicht besprochen, sondern wird nun im Gespräch mit Herrn Pfeiffer wenige Minuten vor Unterrichtsbeginn deutlich. Herr Pfeiffer reagiert spontan auf das von Frau Pohl aufgerufene Problem, dass Salma letztlich an ihre Jahrgangsstufe aufschließen können muss. Frau Pohl schiebt das Problem, wie Salma an ihre Jahrgangsstufe aufschließen kann, zeitlich auf und schlägt vor, abzuwarten und Salmas Leistungen zu beobachten („mal gucken, wie es hier so läuft“). Damit wird der Beginn in der Englischklasse in Jahrgang 5 für Salma zu einer unangekündigten, leistungsabhängigen Probephase. Wie diese evaluiert wird und wie mit den Ergebnissen verfahren wird, ist nicht Teil des kollegialen Austauschs. Mit Herrn Pfeiffers Aussage, „vielleicht lernt sie hier schnell“, ist für die Lehrkräfte die praktische Frage verbunden, ob sich die Anschaffung des Workbooks für die Klasse 5 lohne, wenn sie schnell lerne und dann bald erneut die Klasse bzw. Jahrgangsstufe wechsele. In der Aussage, dass sie „vielleicht [schnell] lernt“, ist die *Hoffnung* impliziert, dass es Salma gelingen könnte, schneller als ihre Mitschüler:innen zu lernen. Diese Hoffnung wird geäußert, ohne dass ein Modus Operandi besprochen wird. Salma wird auch nicht darüber informiert, dass die Lehrer:innen diese Hoffnung hegen bzw. Erwartung an sie haben.

Zum Abschluss des Gesprächs äußert Frau Pohl mir gegenüber selbstkritisch, dass „wir nicht gut organisiert sind“. Sie macht auf den Umstand aufmerksam, dass eine Entscheidung im Stundenplangespräch getroffen wurde, über die der Fachlehrer nicht informiert wurde und auf die er nicht vorbereitet ist.

Es zeigt sich letztlich, dass die Rückstufung vollzogen wurde, ohne zu überlegen, wie diese praktisch umgesetzt werden kann und welche Folgeprobleme sich ergeben. Inwieweit der Schulleiter Paul Bromberg in die Entscheidung involviert ist, erfahre ich nicht – eine vergleichbare Anfrage einer Rückstufung eines anderen Vorkursschülers hatte er wenige Tage zuvor abgelehnt (siehe Kapitel 11.3.2).

Salmas erste Stunde im Englischunterricht der Klasse 5

Der Englischunterricht der Klasse 5, in die Salma zurückgestuft wurde, beginnt nach dem Gespräch mit Frau Pohl und Herrn Pfeiffer. Es ist Zufall, dass ich Frau Pohl auf Salmas Englischunterricht in einer großen Pause anspreche, nach der der Englischunterricht von Salma beginnt. Ich frage Herrn Pfeiffer, ob ich spontan hospitieren könne, dieser stimmt zu.

Frau Pohl verlässt den Klassenraum, ebenso Herr Pfeiffer, der nach kurzer Abwesenheit mit einigen Blättern Papier in der Hand zurückkommt. Er war wohl kopieren. Er begrüßt die Klasse. Salma, die sich in die letzte Reihe gesetzt hat, stellt er nicht vor, auch zu mir als Gast, die ganz hinten auf einem Sofa direkt hinter Salma sitzt, sagt er nichts. Alle Schüler:innen holen zu Unterrichtsbeginn ein Textbook raus und legen es auf den Tisch. Salma hat kein Buch. Sie fragt mich danach, ich antworte: „Das weiß ich auch nicht.“ Salma steht auf, geht zu Herrn

Pfeiffer und fragt nach einem Buch. Er habe kein Buch für sie, sie solle bei der Nachbarin mit hereinschauen und nennt dabei den Namen ihrer Sitznachbarin.

Salma setzt sich, dreht sich zu mir und zeigt mir ein Heft: „Richtig für Englisch?“ Ich sage, dass sie eins mit Linien braucht, dies sei ein Heft mit Kästchen. Sie habe aber nur das, antwortet sie. „Das ist schon okay“, sage ich und versuche beruhigend zu wirken.

Herr Pfeiffer schreibt Vokabeln an die Tafel, die die Schüler:innen ins Vokabelheft abschreiben sollen. Alle Schüler:innen greifen in ihre Tasche, um das Vokabelheft herauszuholen, zwei Schülerinnen laufen los, um diese aus der Parallelklasse zu holen. „So etwas habe ich nicht“, sagt Salma zu mir. „Dann schreib es in dein normales Heft“, schlage ich schnell vor. Salma reißt die erste Seite aus ihrem Heft raus und fängt an zu schreiben. Wenig später fragt die übernächste Sitznachbarin von Salma: „Warum bist du hier?“ Salma: „Weil bin jetzt in Klasse 5.“ (170828_OSS_TNB)

Salma ist in ihrer ersten Englischstunde im fünften Jahrgang damit beschäftigt, die Arbeitsmaterialien zu organisieren. Herr Pfeiffer, der auf Salmas Teilhabe nicht vorbereitet war, verweist sie auf das Buch der Sitznachbarin. Ob sie noch ein Buch erhalten wird, thematisiert er nicht. Auch Salma erscheint nicht vorbereitet auf die Teilhabe am Englischunterricht. Aus dem letzten Schuljahr scheint sie nicht zu wissen, welche Materialien sie mitzubringen hat.

Aus meiner Beobachtungsposition fällt Salma in der Klasse als Schülerin auf, die nicht alle Unterrichtsmaterialien vorliegen hat, vier Wochen nach Unterrichtsbeginn dazu kommt und sich zudem immer wieder mit mir unterhält – einer für die anderen Schüler:innen in der Klasse fremden erwachsenen Person. Bei mir entsteht nach dem Vorgespräch zwischen Frau Pohl und Herrn Pfeiffer der Eindruck, dass Salma unter organisatorisch ungünstigen Bedingungen in dieser Klasse startet. Wohl auch deshalb versuche ich mich Salma gegenüber als ansprechbar und unterstützend zu zeigen.

Für eine Mitschülerin scheint es erklärungsbedürftig, warum eine neue Schülerin im Unterricht anwesend ist. In Salmas Antwort ist zu erkennen, dass sie sich dessen bewusst ist, in Klasse 5 zurückgestuft worden zu sein, und teilt eben dies mit. Die Rückfrage der Mitschülerin kommt wohl insbesondere dadurch zustande, dass Herr Pfeiffer Salma nicht vorgestellt hat.

Herr Pfeiffer beginnt die Workbooks auszuteilen:

Herr Pfeiffer: „So, jetzt bekommt ihr das Workbook. Bearbeitet bitte die ersten Seiten.“ Herr Pfeiffer übergibt jeder:m Schüler:in ein neues Workbook. Die Schüler:innen machen große Augen und fangen sofort an, darum zu betteln, als nächstes das Workbook zu bekommen. „Schreibt vorne eure Namen rein, eure Eltern haben das Workbook bezahlt“, ermahnt Herr Pfeiffer. „Das Workbook könnt ihr mit nach Hause nehmen. Im Workbook könnt ihr auch mal Aufgaben zu Hause alleine machen.“ Herr Pfeiffer hat alle Workbooks ausgeteilt. Zu Salma sagt er: „Du bekommst später ein Workbook“ und zeigt noch einmal auf die vor ihr liegenden Kopien, mit denen sie heute arbeiten soll. (170828_OSS_TNB)

Beim Verteilen der Workbooks zeigt sich, dass diese begehrte Objekte sind, um die sich die Schüler:innen reißen, gleichwohl letztlich alle Regelschüler:innen ein Exemplar bekommen werden. Die mahnenden Worte von Herrn Pfeiffer unterstreichen, dass es ein gut zu behandelndes Arbeitsmaterial ist, das die Eltern gekauft haben. Salma erhält als einzige kein Workbook, jedoch stellt ihr Herr Pfeiffer in Aussicht, dass sie eins bekommen wird. Dies hat er wohl spontan so entschieden, nachdem er im Gespräch mit Frau Pohl kurz vor Unterrichtsbeginn den Nutzen der Anschaffung noch in Frage stellte. Beim Austeilen des Workbooks wird deutlich, dass Salma ohne ein eigenes, vollständiges Workbook nicht in der Lage ist, zu Hause selbstständig Aufgaben zu machen, so wie er Herr Pfeiffer es der Klasse empfiehlt.

Salma schaut auf ihre Kopien und blättert. „Das kann ich schon“, sagt Salma zu mir und zeigt auf Fotos, unter die sie die englischen Bezeichnungen schreiben soll. Ich schlage vor, zunächst die erste Seite zu bearbeiten und nicht schon weiter zu blättern. Die erste Seite fällt Salma schwer. Sie soll einschätzen, was sie in Englisch schon kann. Salma stellt bedrückt fest: „Ist alles auf Deutsch.“ Bei dieser Seite helfe ich Salma. Sie schafft es dann doch ganz gut, selber einzuschätzen, was sie schon in Englisch kann. Die Schüler:innen arbeiten in ihren Workbooks, es ist ruhig in der Klasse.

Plötzlich kündigt Herr Pfeiffer an, dass sie jetzt eine Hörverständnisübungen machen. Salma schaut irritiert auf. Ich kann Salma noch schnell sagen, dass sie auf die nächste Seite blättern muss, weil dort die Aufgabe zum Hörverständnis ist. Dann startet Herr Pfeiffer die CD. Salma löst die Aufgabe richtig, ohne Probleme. (170828_OSS_TNB)

Salma sucht erneut den Kontakt zu mir, und ich unterstütze sie beim Bearbeiten des Workbooks. Sie schafft es so, eine für sie zunächst schwierige Aufgabe zu bearbeiten. Bei der ersten Aufgabe wird deutlich, dass Deutschkenntnisse vorausgesetzt werden, um mit diesen Arbeitsmaterialien Englisch lernen zu können. Salma wirkt so, als knüpften ihre Englischkenntnisse an die zu bearbeiteten Aufgaben gut an. Sowohl die Aufgabe zur Selbsteinschätzung als auch die Hörverständnisaufgabe kann Salma lösen.

Im Klassenraum ist ein stetes Geräusch von murmelnden Schüler:innen zu hören. Alle bearbeiten eine weitere Aufgabe im Workbook, in der sie sich auf Englisch vorstellen sollen. Salma fällt ein, dass sie bei den erfragten Sprachkenntnissen neben Arabisch und Deutsch auch noch Kurdisch schreiben kann. Ich helfe ihr, die Sprachen Arabisch, Kurdisch und Deutsch ins Englische zu übersetzen. Herr Pfeiffer schreibt in dem Moment ein paar Sprachen an die Tafel, die andere Schüler:innen wohl können und deren Übersetzung sie beim Lehrer erfragen: Holländisch – Dutch, Spanisch – Spanish, Deutsch – German. Ich tippe Salma an, dass sie auch noch Kurdisch sagen könne. Sie zeigt auf und macht diesen Vorschlag. Herr Pfeiffer weiß nicht, was Kurdisch auf Englisch heißt. „Kurdish“, sage ich laut. Er schreibt es auch auf die Vokabelliste an der Tafel. Salma dreht sich zu mir um und sagt strahlend „Danke“. (170828_OSS_TNB)

Salma gelingt es, eine Übung zur Vorstellung der eigenen Person auszufüllen. Beim Ausfüllen erkennt sie ihre mehrsprachigen Kompetenzen und schlägt selbst vor, neben Arabisch und Deutsch auch Kurdisch in ihr Sprachenportfolio aufzunehmen. Salma hat ein Selbstbild entwickelt, dass sie mehrere Sprachen sprechen *kann*. Ich motiviere Salma, sich zu melden, um die Vokabelliste um Kurdisch zu erweitern. Sie wird von Herrn Pfeiffer aufgerufen, und er kann so sehen, dass Salma die Unterrichtsinteraktion versteht und sich daran beteiligt. Kurdisch kann Herr Pfeiffer selbst nicht übersetzen, ich sage die Antwort laut in die Klasse. Durch meine Intervention werde ich zu einer ‚Übersetzerin‘ zwischen Herrn Pfeiffer und Salma, die ich darin unterstütze, für Herrn Pfeiffer sichtbar zu sein. Salma freut sich sichtlich, dass ihr Vorschlag an der Tafel steht. Es bleibt die einzige Sprache an der Tafel, die keinen germanischen oder romanischen Ursprung hat.

Nach dieser Unterrichtsstunde verschwindet Salma schnell in der Pause. Ich bedanke mich höflich bei Herrn Pfeiffer, dass ich spontan hospitieren konnte. Ich gehe durch die Flure der Schule hinaus auf den Schulhof und die Straße und denke darüber nach, ob ich meine Grenzen als Beobachterin nicht dadurch überschritten habe, Salma mehrfach im Unterricht zu helfen, wenn sie mich darum gebeten hat und auch darüber hinaus. Ich merke, dass es mir ein Anliegen war, dass sie gut vor Herrn Pfeiffer dasteht. Es ergibt sich keine weitere Gelegenheit, um am Englischunterricht zu hospitieren. Salma muss letztlich ohne (meine) Unterstützung am Unterricht teilnehmen.

In diesem Kapitel (12.2) wurde immer die Frage aufgerufen, wie es Salma gelingen kann, an den Englischunterricht aufzuschließen. Im folgenden Kapitel (12.3) werde ich der Frage nachgehen, welche Wege (ehemalige) Vorkursschülerinnen finden, um Unterrichtsinhalt der Regelklasse aufzuholen.

12.3 Bildung selbst organisieren (Ezgi und Kanî)

Im folgenden Kapitel soll untersucht werden, wie Vorkursschüler:innen den Anschluss an die zugewiesene Regelklasse bewältigen. Dazu werde ich zuerst auf Grundlage von Beobachtungen aus einem Wahlfach für ehemalige Vorkursschüler:innen zeigen, wie Ezgi Lernbedarfe identifiziert und versucht, diese zu bearbeiten (Kapitel 8.3.1). Daran anschließend werde ich analysieren, wie Kanî während der Teilintegration alleine und mit Unterstützung Unterrichtsstoff aufarbeitet.

Ezgi ist im April 2016 im Alter von 16 Jahren in den Vorkurs an der OSS eingeschult worden und wurde dem 9. Jahrgang zugewiesen. Nach ungefähr sechs Monaten, also seit Oktober 2017, wird sie teilintegrativ im 10. Jahrgang beschult. Sie ist also mit dem Schuljahreswechsel im August 2017 in den nächsten Jahrgang

gewechselt. Seit dem zweiten Schulhalbjahr 2016/17 besucht sie ausschließlich die Regelklasse und wird kurz vor den Sommerferien 18 Jahre alt.

Kanî wurde im November 2015 mit 15 Jahren in den Vorkurs eingeschult, somit war sie eine der ersten Vorkursschüler:innen an der OSS. Auch sie geht nach ca. sechs Monaten, also ab Mai 2016, teilintegrativ in die Regelklasse des 8. Jahrgangs. Im Schuljahr 2016/17 ist sie dem 9. Jahrgang zugeteilt, ab November 2016 ist sie nicht mehr im Vorkurs und geht ausschließlich in ihre Regelklasse. Zum Ende des Schuljahres 2016/17 ist sie 17 Jahre alt.

12.3.1 Ezgi nutzt die Anschlussförderung in DaZ für sich

Nach dem Besuch des Vorkurses bietet die OSS eine sogenannte Anschlussförderung an. Diese ist von der SKB im Umfang von 10 Lehrer:innenwochenstunden vorgesehen (siehe Kapitel 6.2.6). Die Schulen können diese so einsetzen, wie sie es für sinnvoll erachten. An der OSS gibt es den sogenannten „DaZ-Unterricht“, den die ehemaligen Vorkursschüler:innen als Wahlfach wählen können. Der Unterricht findet jahrgangübergreifend zwei Mal in der Woche für je eine Doppelstunde statt und kann von allen ehemaligen Vorkursschüler:innen gewählt werden. Frau Lange ist über die SKB an der OSS beschäftigt und unterrichtet neben DaZ noch ein weiteres Fach im Regelbereich. Ich hospitiere im DaZ-Unterricht im Mai 2017.

Der Unterricht findet in der Teppichklasse statt, die direkt an die Pausenhalle anschließt. Frau Lange merkt zu Beginn des Unterrichts an, dass einige Schüler:innen fehlen. Es sind nur wenige Schülerinnen da, insgesamt fünf. Die Schüler:innen sagen, dass Faruq und andere auf Klassenfahrt seien, Karim komme dienstags nie; bei einigen ist unklar, warum sie nicht anwesend sind. Nachdem ich mich kurz vorgestellt habe, fragt Frau Lange: „Wer macht denn heute was?“ Ezgi, Jahrgang 10, sagt sofort: „Mathe“, Kanî, Jahrgang 9, hat ein Anliegen wegen des Besuchs einer Jobmesse. Sheila hat kein besonderes Anliegen, „Hast du ja nie“, stellt Frau Lange fest. „Du kannst dich mit den Materialien beschäftigen“, schlägt Frau Lange vor, Sheila nickt und wird die Stunde über Aufgabenblätter aus einem Ordner bearbeiten, auf dem „DaZ“ steht. Lucia und Rasha, beide Jahrgang 7 oder 8, da bin ich mir nicht ganz sicher, müssen je ein Referat im FutU vorbereiten. Alle Schülerinnen sitzen an Tischen verteilt im Raum, Frau Lange geht von Tisch zu Tisch und unterstützt bei den unterschiedlichen Anliegen. (170509_OSS_TNB)

An dem DaZ-Unterricht nehmen ehemalige Vorkursschüler:innen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen teil. Das Lernprogramm wird dabei zu Beginn des Unterrichts festgelegt, Frau Langes initiale Frage, „wer macht denn heute was?“, scheint eine routinhafte Abfrage zu Beginn des Unterrichts darzustellen. Dies zeigt sich insbesondere in Frau Langes Reaktion zu Schülerin Sheila, die „nie“ ein spezielles Anliegen mitbringe. Sheila soll sich, eben weil sie kein Thema mitbringt, selbstständig mit DaZ-Materialien „beschäftigen“. Die anderen Schülerinnen bringen Anliegen aus dem Fachunterricht der Regelklasse mit. Der

Charakter des DaZ-Unterrichts gleicht so einer von der Lehrerin betreuten, individuellen Lernzeit. Diese Lernzeit ist an den Bedürfnissen der Schülerinnen orientiert, wie sich in der Abfrage der Anliegen und dem Gestatten der geäußerten Wünsche, aber auch darin zeigt, dass Karim nur einen Teil der wöchentlichen Stunden am DaZ-Unterricht teilnimmt.

Die individuellen Lernvereinbarungen zu Beginn der Stunde sind, so lässt sich vermuten, durch den Umstand zu erklären, dass hier Schülerinnen der Jahrgangsstufen 7–10 teilnehmen. Frau Lange muss durch die Organisationsform des DaZ-Unterrichts spontan auf die mitgebrachten Themen reagieren. Es wird von Frau Lange sichergestellt, dass alle Schülerinnen beschäftigt sind.

Die Teilnahme am DaZ-Unterricht dient den Schüler:innen wohl dazu, Unterstützung für solche Lerninhalte und schulischen Aufgaben zu erhalten, die sie sich selbst im Regelunterricht nicht erschließen können. Dabei geht das Themenspektrum über ‚Deutsch als Zweitsprache‘ hinaus.

Ezgi hat angekündigt, in der DaZ-Unterrichtsstunde an Mathematikaufgaben arbeiten zu wollen:

Ezgi ist über kariertes Papier und zwei Mathematikbücher gebeugt. „Machst du Flächenberechnung?“, frage ich mit Blick auf die Buchseiten. „Ich liebe Mathe“, sagt Ezgi zu mir. „Und du arbeitest mit zwei Büchern?“, frage ich sie. Ich drehe die Bücher um und schau mir die Buchdeckel an. Ein Buch ist aus der achten, eines aus der zehnten Klasse. „Das ist sehr schwer!“, sagt sie und zeigt auf das Buch für die zehnte Klasse, gerade arbeitet sie in dem für den 8. Jahrgang.

Nach einiger Zeit wendet sich Ezgi an Frau Lange: „Ich habe eine Frage wegen Mathe.“ Frau Lange muss lachen. „Das ist schön, aber auf keinen Fall kann ich dir helfen. Auf gar keinen Fall. Das ist der Horror, das brauchst du nie wieder im Leben. Das kannst du deiner Lehrerin sagen, das brauchst du nie wieder.“ Frau Lange muss immer noch lachen. Zu mir sagt Frau Lange scherzend, aber doch im Ernst: „Du schreibst ja deine Doktorarbeit, du weißt doch, wie das geht.“ Ich muss dann auch lachen: „Ich habe keine Ahnung davon, aber ich gucke es mir mal an.“ Frau Lange geht zu einer anderen Schülerin. Ich schaue mit Ezgi ins Buch, wir blättern von der Aufgabe zur Erklärseite und zurück. Ich glaube, etwas verstanden zu haben, und sage Ezgi, dass sie erst die Fläche berechnen solle und dann das Volumen. „So ist das hier im Buch beschrieben.“ Ezgi versucht schließlich, eine der Aufgaben zu rechnen. Sie denkt, dass sie es verstanden hat und will in der nächsten Mathestunde auch noch ihre Mathematiklehrerin fragen. (170509_OSS_TNB)

Ezgi entscheidet zu Beginn des DaZ-Unterrichts, dass sie Mathematik machen will, dies wird von Frau Lange stillschweigend akzeptiert. Ezgi zeigt eine hohe Eigeninitiative, wie ich in einem kurzen Gespräch erfahre: Sie arbeitet als Zehntklässlerin im Buch der Klasse 8 und parallel dazu im Buch ihres 10. Jahrgangs; das findet sie allerdings „schwer“. Ihre Motivation, den Stoff ab Jahrgang 8 aufzuholen, rührt zum einem aus einer als intrinsisch zu bezeichnenden Motivation, denn sie „lieb[t] Mathe“. Zum anderen stehen am Ende der 10. Klasse Abschlussprüfungen an, die als äußere Faktoren auf ihre

Lernmotivation wirken können. Ezgis Entscheidung, den DaZ-Unterricht zum Lernen von Mathematik zu nutzen, verweist darauf, dass es keinen anderen Zeitpunkt und Ort gibt, an dem sie Unterrichtsinhalte niedriger Jahrgangsstufen aufarbeiten kann.

Zu Unterrichtsbeginn ist der Eindruck entstanden, dass die Schüler:innen an von ihnen gewählten Inhalten arbeiten können. Als Ezgi eine Nachfrage stellen will, wird die Schülerin damit konfrontiert, dass sie keine Unterstützung von Frau Lange erwarten kann. Frau Lange wertet Ezgis Interesse an Mathematik ab und behauptet, dass Mathematik keine Relevanz in Ezgis Leben haben werde. Frau Lange macht dadurch nicht nur deutlich, dass sie keine Unterstützung in Mathematik leisten kann, sondern sie stellt in Frage, dass Ezgis Bemühungen sinnvoll sind. Diese Haltung der DaZ-Lehrkraft – Mathematik sei „der Horror“ – steht im Gegensatz zu Ezgis Interesse und Motivation, abschlussrelevantes Wissen eigenständig aufzuarbeiten. Frau Langes Reaktion steht im Widerspruch zu einer professionellen Beratung, wie sie von einer Lehrkraft zu erwarten wäre.

Wenige Wochen später, im Juni 2017, führe ich ein ethnographisches Gespräch mit Ezgi und Kanî. Der Anlass für dieses Gespräch ist sowohl meine Beobachtung im DaZ-Unterricht, dass Ezgi selbstständig Mathematik lernt, als auch ein Notizzettel von Herrn Glasner, auf dem dieser notiert hat, welche Verbesserungsvorschläge Kanî und eine weitere ehemalige Vorkurschülerin zum Vorkurs haben (siehe Kapitel Eckbank). In dem Gespräch erfahre ich von Ezgi in Bezug auf die Teilhabe am DaZ-Unterricht:

Ezgi: „[...] jetzt ich mache nur Klasse, ich mach nicht mehr Vorkurs. DaZ-Kurs auch nicht mehr, ja weil für Geschichte und Biologie, ich hab gesagt, ich will das lernen, weil weiß nicht.“

Lydia Heidrich: „Das ist zur gleichen Uhrzeit, oder?“

Ezgi: „Ja. Gleiche Zeit, genau deswegen.“ (170602_OSS_INT_EK)

Ezgi wird seit dem zweiten Schulhalbjahr 2016/17 nicht mehr teilentegriert beschult, sondern geht ausschließlich in die Regelklasse und zum DaZ-Unterricht. Es zeigt sich, dass die zeitliche Positionierung des DaZ-Wahlfachs für Ezgi ungünstig ist, denn parallel finden Geschichte und Biologie statt. Die Stundenplanorganisation für ein Fach, das alle Jahrgänge umfassen muss, ist nur so umzusetzen, dass in den unterschiedlichen Jahrgängen unterschiedliche Fächer parallel liegen. Für Ezgi bedeutet es, dass sowohl Biologie als auch Geschichte parallel zum DaZ-Unterricht liegen. Ezgi entscheidet, dass es für sie bedeutsamer ist, diese beiden Fächer zu besuchen, weil sie dort Wissenslücken hat und diese schließen will. Das Lernenwollen verweist auf eine Motivation, alle wöchentlichen Geschichts- und Biologiestunden zu belegen, um sich auf ihren Schulabschluss vorzubereiten.

Ezgi hat seit Oktober 2016 an ersten Unterrichtsstunden teilentegriert, dann ab April 2017 vollständig im 10. Jahrgang teilgenommen und berichtet mir, dass

sie die 10. Klasse an der OSS wiederholen werde. Sie begründet dies folgendermaßen⁹¹:

Ezgi: Düşündümki şu anda sınıfa gidiyorum, her şey öğreniyorum, ama anlamadığım çok şey var mesela Geschichte zor bir ders, anlamakta çok zorluk çekiyorum, ya da Deutsch, çok zor. O yüzden tekrar yaparsam daha iyi öğrenebilirim en azından. Bu sene biraz probieren yapıyorum, seneye tekrar ederek daha çok şey öğrenebilirim. [Ich habe überlegt, jetzt gehe ich in die Klasse, ich lerne alles, aber es gibt viel, das ich nicht verstehe, Geschichte zum Beispiel ist schwer, ich tue mich echt schwer, das zu verstehen, ja oder auch Deutsch, das ist sehr schwer. Deswegen, wenn ich wiederhole, kann ich wenigstens besser lernen. In diesem Jahr probiere ich es aus, im nächsten Jahr durch die Wiederholung werde ich mehr lernen können.]

Lydia Heidrich: Başka bir yol var mıydı yani? Ya sen sinin öyle karar verdin, öyle söyledin ya, „ben bu sınıf tekrarıyorum“. Başka bir yol var mıydı yani? Tekralamadan hariç ayır? [Gab es noch einen anderen Weg? Also, du hast dich so entschieden, du hast gesagt, ich wiederhole diese Klasse. Gab es einen anderen Weg? Außer zu wiederholen?]

Ezgi: Başka bir yol. Şöyle, bu okulda, evet tekrarlamak zorundayım, sadece okul değiştirebilirdim ama yine tekrarlar yapmak istiyordum çünkü benim su anda notlarım yok istesemde Abschluss alamıyorum [Ein anderer Weg. Also so, in dieser Schule, ja, da muss ich wiederholen, ich hätte noch die Schule wechseln können, aber ich hätte dennoch wiederholen müssen, weil ich gerade keine Noten bekomme, selbst wenn ich wollte, ich kann keinen Abschluss bekommen.]

Lydia Heidrich: Aha.

Ezgi: Sadece Probe yapıyorum. O yüzden ich muss wiederholen. [Ich mach das nur zur Probe. Deswegen ich muss wiederholen]

Lydia Heidrich: Hm, ve okul değiştirmek? [Hm, und die Schule wechseln?]

Ezgi: Pf.

Lydia Heidrich: İstemem. [Ich will nicht.]

Ezgi: Nein. (170602_OSS_INT_EK)

Ezgi befindet sich in einer, wie sie es nennt, „Probephase“, d. h. sie erhält für ihre Leistungen keine Noten und kann zum Ende des Schuljahres keinen Abschluss machen. Sie zeigt sich in dem Gespräch als gut über ihre Möglichkeiten informiert: Da Ezgi die meiste Zeit der Klasse 10 teiltintegrativ beschult wurde, können ihre Leistungen nur als „nicht beurteilbar“ und deshalb als „mangelhaft“ bewertet werden und Ezgi kann keinen Abschluss erwerben (siehe § 14 III). Die

91 Ich habe Ezgi und Kanı seit mehreren Monaten immer wieder an der OSS getroffen. Dabei habe ich erfahren, dass beide Türkisch sprechen können. Ich erzähle bei einer Gelegenheit, dass ich auch Türkisch könne. In dem ethnographischen Gespräch mit Ezgi und Kanı im Juni 2017 gebe ich ihnen die Möglichkeit, auf Deutsch oder Türkisch zu antworten. Ezgi wechselt für diese Antwort zu Türkisch, spricht aber meistens auf Deutsch. Die Übersetzung der Interviewauszüge habe ich selbst vorgenommen.

Wiederholung von Abschlussprüfungen ist nur einmal möglich (§ 40 VII BremSchulG). Es besteht für sie also die Möglichkeit, die 10. Klasse einmal zu wiederholen und erneut zur Abschlussprüfung anzutreten oder an einer anderen Schule – bzw. anderen Schulform, nämlich im berufsbildenden Bereich – einen Schulabschluss zu erwerben. Der Wechsel der Schulform ergibt sich daraus, dass sie mit 18 Jahren nicht mehr schulpflichtig ist (siehe § 54 BremSchulG) und dann aus dem allgemeinbildenden Schulsystem herausfallen kann. Für Ezgi, die mit dem Eintritt in den Vorkurs in den 9. Jahrgang zugewiesen wurde, verlängert sich die Schulzeit nach dem Übergang in die Regelklasse also effektiv um ein Jahr. Ezgi sieht die Wiederholung des 10. Jahrgangs als Chance, mehr lernen zu könne, denn unter anderem in Deutsch und Geschichte hat sie Schwierigkeiten.

Ezgi erschließt sich Lernräume und verfolgt das Ziel, einen Abschluss zu schaffen, mit hoher intrinsischer Motivation. Zudem hat sie sich Wissen angeeignet, wie sie einen Schulabschluss erreichen kann. Ezgis Freundin an der OSS, Kanî, fordert während des teilintegrativen Übergangs in die Regelklasse, am Unterricht beteiligt zu werden, um abschlussrelevantes Wissen zu erlernen, wie im folgenden Kapitel genauer ausgeführt (siehe Kapitel 8.3.2).

12.3.2 *„Ich möchte auch lernen.“ Kanî fordert Beteiligung im Regelunterricht ein*

Ich spreche in dem ethnographischen Gespräch im Juni 2017 mit Ezgi und Kanî über ihre Erfahrungen im Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. Angeregt durch den Notizzettel von Herrn Glasner, der Verbesserungsvorschläge von Kanî und einer Mitschülerin darauf festgehalten habe, frage ich Kanî und Ezgi, ob sie sich schon einmal an der OSS bei einer Person über den Vorkurs beschwert hätten. Daraufhin berichtet Kanî mir, wie sie sich bei ihrer Englischlehrerin und ihrem Mathematiklehrer während der Teilintegration beschwert habe:

Kanî: „Also. Sie [Englischlehrerin] hat immer mich nicht so gut beachtet, beobachtet und ja, also, ich hab immer die ganze Tag gesessen. Und ich hab immer nichts gemacht zwei Monate.“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Ja. Und ich hab sie gefragt: ‚Warum geben Sie mir, also nicht solche Aufgaben und so. Ich möchte auch lernen. Ich verliere meine Zeit ohne ich nichts zu machen.‘“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Dann ja. Dann hat sie gesagt, sie hat mir ein [Englisch]Buch von siebt-, sechste Klasse gegeben [...] Ja dann sie hat mir einfach das Buch gegeben. Ohne Arbeitsplan und ohne Aufgaben und so, dann sie hat mir gesagt: ‚Du sollst das durchlesen‘ und so. Hab ich einen Monat, ich war so (...)“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Dann hab ich entschieden, was ist das? Ich verliere meine Zeit, ohne ich Zertifikat oder Noten bekomme und so und das war richtig schlimm, weil ich verliere meine Zeit und lern nicht.“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Also ja. Dann hab ich sie gesagt, ähm, in der neue Schulhalbjahr, ne? Dann hab ich sie gesagt, ich möchte wie die Deutsche machen.“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Egal wenn das ist schwierig und so. Dann ich hab wie die Deutschen angefangen, ich hab aber in G-Niveau nicht E-Niveau.“

Lydia Heidrich: „Okay.“

Kanî: „Dann hab ich immer Drei, Zwei, Eins, bekommen.“

Lydia Heidrich: „Aah!“

Kanî: „Aber ich hab Nachhilfen. Meine Mutter hat mir eine Nachhilfe besorgt. [...] ich immer geweint, ich hab meiner [Klassen-]Lehrerin gesagt: ‚Das ist schwierig und so‘, dann sie hat gesagt: ‚Es gibt auch Nachhilfe. Private und an der Uni auch also kostenlos.‘“ (170602_OSS_INT_EK)

Kanî beschreibt, dass sie von der Englischlehrerin zuerst nicht beachtet wird und für zwei Monate ohne Aufgabe im Unterricht verweilt. So war Kanî zwar anwesend, aber dennoch nicht Teil der Lerngemeinschaft, weil sie durch die Lehrkraft nicht als Lernende in den Unterricht einbezogen wurde. Kanî betont mehrfach, dass sie auf diese Weise ihre ‚Zeit verliere‘. Zum einen zeigt Kanî so ihr Wissen darüber, wie Schule organisiert ist: Ihr steht, wie allen Schüler:innen, nur eine bestimmte Zeit zur Verfügung, um einen allgemeinbildenden Abschluss an der OSS zu erreichen (siehe insbesondere § 54 BremSchulG zur Dauer der Schulpflicht, die mit der Vollendung des 18. Lebensjahrs endet). Zum anderen unterstreicht sie durch den Verweis auf Zeit ihr Bestreben, Teil der Leistungsordnung der Regelklasse zu werden und damit auch Leistungen in einer bestimmten Zeit von regulären Schulbesuchsjahren zu erbringen. Um Leistungen bewertet und in einem „Zertifikat“ (Jahrgangszeugnis) bescheinigt zu bekommen, muss sie als reguläre, nicht als teilintegrierte Schülerin am Englischunterricht teilnehmen. Kanî erlebt, dass sie ihre begrenzte Zeit nicht effektiv zum Englischlernen nutzen kann und versucht durch eigenes Bemühen zu erreichen, dass sie beteiligt wird. Sie erlebt, dass sie während der Teilintegration von Unterrichtsaktivitäten ausgeschlossen bleibt, die Zeit des noch unbenoteten Lernens nicht effektiv nutzen kann und somit also Zeit verliert, die zum Englischlernen bzw. zum Aufholen zum Kenntnisstand der Regelklasse notwendig wären.

Die Englischlehrerin händigt Kanî nach ihrer Beschwerde ein Englischbuch einer niedrigeren Jahrgangsstufe aus – Kanî ist dem Jahrgang 8 zugeordnet, Kanî

bekommt ein Buch von Klasse 6 – mit der Aufforderung, es „durch[zu]lesen“. Kanî zeigt sich mit dem Arbeitsauftrag ‚Durchlesen‘ nicht einverstanden und kontrastiert diese Aufgabe mit dem „Arbeitsplan“ – dabei handelt es sich um aufeinander aufbauende, zielgerichtete Aufgaben über einen bestimmten Zeitraum – den die Regelschüler:innen im Englischunterricht erhalten (siehe auch zum AP-Heft Kapitel 7.1).

Den Schulhalbjahreswechsel nutzt Kanî, um ihrer Englischlehrerin nachdrücklich ihre Lernambitionen zu verdeutlichen. Kanî entscheidet, dass sie „wie die Deutschen“ am Unterricht teilnehmen möchte. Die Beteiligung an Lerninhalten und Leistungsbewertungen ist, so Kanîs Beobachtung, ‚Deutschen‘ vorbehalten. Kanî formuliert so ihr Bestreben nach Anpassung und will die Schule wie die Deutschen anfangen. Kanîs Beobachtung nach muss sie die Sonderrolle als Vorkurschülerin ablegen und wie ‚Deutsche machen‘, um aktiv in die Unterrichtspraktiken der Regelklasse einbezogen zu werden und schließlich Teil der schulischen Leistungsordnung zu werden.

Letztlich wird Kanî in Englisch mit grundlegenden Anforderungen (G-Niveau) (vgl. § 9 Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule; siehe auch Kapitel 6.1) unterrichtet und erhält gute Noten für ihre Leistungen. Den freudigen Ausruf über die guten Noten von mir als Interviewerin revidiert sie: Sie erhalte private, kostenpflichtige Nachhilfe und zudem kostenlose Unterstützung durch ein Nachhilfeprojekt an der Universität Bremen. Den Hinweis zur Nachhilfe habe sie nach ihren häufig auftretenden, emotionalen Ausbrüchen von ihrer Klassenlehrerin erhalten. Kanî äußert der Lehrerin gegenüber, dass ihr das Lernen schwerfalle. Eine Lösung findet die Klassenlehrerin *außerhalb* der OSS und verweist Kanî auf Nachhilfe. Damit zeigt sich, dass es an der OSS keine Routinen gibt, Unterrichtsinhalte innerhalb der schulischen Abläufe aufzuholen.

Im Mathematikunterricht macht Kanî ähnliche Erfahrungen:

Kanî: „Und in Mathe auch, war so [...] Er hat mir einfach das Buch von fünfte Klasse gegeben und ich war neunte. Also vier Jahre. Dann habe ich ihm gesagt, wie geht das so und so also, er wollte mit mir nicht so, erklären, weil ich konnte nicht so gut Deutsch und er hat langweilig von mich, ne?“

Lydia Heidrich: „Klar.“

Kanî: „Ja und dann hab ich gesagt: ‚Ich brauche ein Buch von sechste Klasse und Arbeitspläne und du kommst zu mir nicht. Ich werde die ganze Zeit alleine arbeiten. Du sollst mir nur die Arbeitspläne geben.‘ Dann hab ich so, ich hab in diesem Jahr zwei-halb Bücher fertig gemacht.“ (170602_OSS_INT_EK)

Kanî erhält im Mathematikunterricht – ähnlich wie im Englischunterricht – ein Buch einer niedrigeren Jahrgangsstufe ohne weitere Erläuterungen, was sie genau tun soll. Nachfragen von der Schülerin weise der Mathematiklehrer zurück. Kanî geht davon aus, dass der Lehrer ‚keine Lust‘ habe, sich ihrer anzunehmen, weil sie zu diesem Zeitpunkt Deutsch noch nicht gut verstanden habe. Nicht ausreichend Deutsch zu können wird von ihr als Grund wahrgenommen, dass der

Mathematiklehrer sie nicht fördern will. Dadurch stellt sie die Vermutung an, dass sie es erst ‚wert‘ sein muss, gefördert zu werden. Dies verknüpft sie mit der Kompetenz, ‚ausreichend‘ Deutsch zu können.

Aus Sicht der Lehrkraft könnte, so ließe sich vermuten, der Bildungsauftrag damit erfüllt sein, der Schülerin differenziertes Lernmaterial zur Verfügung zu stellen. Deutlich wird jedoch, dass der Mathematiklehrer kein Konzept verfolgt, wie Kanî zu den Regelschüler:innen ihres Jahrgangs aufschließen kann. Kanî vermutet, der Lehrer sei ‚gelangweilt‘ von ihr. Hieraus lässt sich auch eine Überforderung der Lehrkraft lesen, für Kanî passendes Lernmaterial auszuwählen und Zeit für das Aufholen zum Kenntnisstand der Regelschüler:innen einzuräumen.

Kanî macht in Mathematik erneut die Erfahrung, dass der Lehrer ihr kein angemessenes Lernprogramm zur Verfügung stellt und dieser sich somit nicht für ihr Lernen verantwortlich fühlt. Kanî stellt nun, noch stärker als gegenüber der Englischlehrerin, die Forderung, ein Mathematikbuch aus einer höheren Klassenstufe sowie die passenden Arbeitspläne zu erhalten. Der Lehrer wird hier als Problem bzw. Hindernis zu lernen, nicht als Unterstützung im Lernen wahrgenommen – sie fordert sogar ein, dass er sie ihn Ruhe lernen lasse solle („und du kommst nicht zu mir“). Im Selbststudium gelingt es Kanî innerhalb eines Schuljahres, den Stoff bis zu Jahrgang 8 aufzuholen („zwei-halb Bücher fertig gemacht“). Unklar bleibt, wer in dieser Zeit des Selbststudiums ihre Aufgaben kontrolliert und ob sie zu den Arbeitsplänen auch Lösungsübersichten erhält und wem sie Fragen stellen kann.

Kanî stellt sich als Schülerin dar, die durch ihre Erfahrungen gelernt hat, wie sie mit Lehrkräften umgehen muss, um den größten Nutzen für sich daraus ziehen. Sie scheint, so stellt sie es in ihrer Erzählung dar, besser als die Lehrkräfte zu wissen, wie sie Unterrichtsinhalte aufholen kann. Dies erfordert viel Eigeninitiative und einen guten Über- und Durchblick, wie an der OSS das Lernen im Unterricht organisiert ist und wie sie Zugang zu Wissen und Lernmaterial erhält. In der kompetenten Verwendung schulinterner Vokabeln wie „Arbeitspläne“ und „Zertifikate“ zeigt sie, dass sie relevantes Wissen über die Zeit an der OSS inkorporiert hat.

12.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel 12 konnte rekonstruiert werden, wie sich die Teilhabe von Vorkursschüler:innen am Fachunterricht der Regelklassen im Übergang zwischen Ein- und Ausschluss ausgestaltet. Im Folgenden soll der Übergang unter der Perspektive des Ein- und Ausschlusses in Unterrichtspraktiken betrachtet werden (Kapitel 12.4.1), also pointiert werden, wie und mit welchen möglichen Folgen

die Teilhabe am Fachunterricht und damit die Bildungsbeteiligung der neu Migrierten (nicht) ermöglicht wird. Im nächsten Kapitel (12.4.2) werde ich dann betrachten, wie der Anschluss an die Regelunterricht (nicht) gelingt. Abschließend werde ich ausführen, inwiefern widerständige Praktiken die individuelle Bildungssituation verbessern können (Kapitel 12.4.3).

12.4.1 *Praktiken des Ein- und Ausschließens*

In den Unterrichtspraktiken der Regelklasse im Übergang konnte gezeigt werden, dass die formal im Stundenplan festgelegte Teilhabe am Fachunterricht nicht immer zur Beteiligung an Unterrichtsinhalten führen. Dies ist deshalb problematisch, weil durch die Materialisierung der Teilhabe im Stundenplan gegenüber den Vorkurslehrkräften, der Schulleitung und auch den Eltern der Anschein erweckt wird, die neu migrierten Schüler:innen nähmen am Fachunterricht teil, obwohl sie de facto ausgeschlossen bleiben. Deshalb soll dieser Befund unter der Perspektive des *Ein- und Ausschlusses* genauer betrachtet werden. Damit schließe ich an Massumi (2019, S. 252) an, die mit Verweis auf Stichweh von exkludierender Inklusion spricht, wenn „die Zuordnung von Schüler*innen, in eine reguläre Lerngruppe oder -klasse, [...] nicht automatisch eine Inklusion auf der Interaktionsebene im Unterricht nach sich [zieht]“.

Der Übergang als Probephase: Der formale Ausschluss aus dem Regelunterricht

Die teiltintegrative Teilhabe am Regelunterricht wird, so konnte herausgearbeitet werden, zum Teil als eine Art *Probephase* (siehe Kapitel 12.1.1; 12.1.2 und 12.2.2) umgesetzt. Dabei bleibt es gegenüber den Vorkurschüler:innen intransparent, dass es sich um eine Probephase handelt und wie diese bestanden werden kann. Es scheint, dass Lehrkräfte flexibel und spontan entscheiden, ob den Vorkurschüler:innen eine Teilhabe am Fachunterricht fortwährend gewährt wird oder nicht (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.1.2). Es zeigt sich, dass für die Teilhabe am Regelunterricht Vorkenntnisse zur Voraussetzung gemacht werden und fehlende Kenntnisse zur Verweigerung der Teilhabe (siehe Kapitel 11.3.2) oder zum selbstgewählten Ausschluss aus dem Regelunterricht (siehe Kapitel 12.2.2) führen können. Die Fach- und Vorkurslehrkräfte scheinen dabei keine konkreten Kenntnissen zu haben, welchen Lernbedarf die neu migrierten Schüler:innen haben. Im Übergang werden von Fach- und Vorkurslehrkräften Vermutungen über die Leistungsfähigkeiten der Vorkurschüler:innen angestellt (siehe Kapitel 11.4.2 und 12.2.2). Diese werden durch diffuse Leistungsüberprüfungen oder -zuschreibungen erwirkt und unterscheiden sich von kriteriengeleiteten Leistungstests, wie sie in der Regelbeschulung erforderlich sind. Dadurch, dass kein Wissen über die tatsächlichen Fach- und Deutschkenntnisse sowie Lernbedarfe der Vorkurschüler:innen systematisch erhoben wird, eröffnet sich der Möglichkeitsraum, mit den Vorkurschüler:innen im Übergang flexibel

umzugehen und Schüler:innen auch aus dem Unterricht auszuschließen. Wie dieser Ausschluss sich konkret ausgestaltet, wird im Folgenden elaboriert.

Der Stundenplan als zentrales Artefakt, welches den Einschluss in die Regelklassen reguliert, erscheint trotz der materialisierten Form der darin festgehaltenen Entscheidungen in dem Sinne fragil, dass diese, zum Teil auch ohne die Vorkursschüler:innen aktiv einzubeziehen, durch die Fachlehrer:innen rückgängig gemacht werden können (siehe Kapitel 11.4.2). In den dichten Beschreibungen zeigt sich, dass die Beschulung von neu Migrierten für Regelklassenlehrer:innen sich nicht als reguläre, sondern als eine zusätzliche Aufgabe zeigt, die von Fachlehrer:innen auch *abgelehnt werden kann*. Auf diese Weise wird die Zuständigkeit für das Lernprogramm für die neu Migrierten im Vorkurs und nicht in der Regelklasse verortet (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.3.2; siehe dazu auch Kapitel 11.1.1). Dies hat zum Teil zur Folge, dass die Vorbereitungsschüler:innen in der Übergangsphase verstärkt im Vorkurs- und nicht im Regelunterricht anwesend sind, obgleich auch dort nicht immer passende Lerngelegenheiten geschaffen werden können (siehe Kapitel 12.1.2; siehe auch Kapitel 11.2.2).

Als Begründung für den Ausschluss von Vorkursschüler:innen aus dem Regelunterricht wird von einer Fachlehrerin auch auf ‚zu viele‘ „Integrationskids“ verwiesen (siehe Kapitel 12.1.1). An der OSS werden, wie an allen Sekundarschulen in Bremen (siehe Kapitel 6.1), Schüler:innen mit Förderbedarf inklusiv beschult. Dabei liegt die Zuständigkeit für die Koordination an den Schulen bei der ZuP-Leitung im Schulleitungsteam, an der OSS bei Paul Bromberg, der auch für die Koordination der Vorkursschüler:innen zuständig ist. Gleichzeitig werden die im Kontext von Inklusion vorhandenen Praktiken, wie das gemeinsame Unterrichten einer Fachlehrkraft und einer Förderlehrkraft, zum einen als vorteilhaft für Vorkursschüler:innen bewertet (siehe Kapitel 12.2.1), zum anderen führt die Anwesenheit von Förderschüler:innen zum Ausschluss von Vorkursschüler:innen aus dem Regelunterricht (siehe Kapitel 12.1.1). Es lässt, so legen es die hier präsentierten Befunde nahe, vermuten, dass die Vorkursschüler:innen mit inklusiv beschulten Schüler:innen in Konkurrenz um Aufmerksamkeit stehen. Inklusion und Migration erscheinen als getrennt voneinander unternommene Anstrengungen zur Herstellung von Bildungsbeteiligung aller Schüler:innen.

Vom Ausschluss aus der Lerngemeinschaft der Regelklasse können Vorkursschüler:innen auch bedroht sein, wenn häufig neu entschieden wird, ob eine Teilnahme am Fachunterricht in der nächsten Unterrichtseinheit/-reihe möglich ist (siehe Kapitel 12.1.2). Dabei verfestigt sich in den Übergangspraktiken ein Wissen darüber, welches Angebot der Regelklasse im Übergang passend („bauen“) und welche (textlastigen) Angebote ungeeignet seien (siehe Kapitel 12.1.2; siehe auch Kapitel 11.2.2). Das Angebot, durch körperlichen Einsatz am Unterricht mitzuwirken, erscheint dabei als Gegenentwurf zu einer ‚textlastigen‘ Auseinandersetzung. Die Annahme, (intellektuelles) Lernen sei im Unterricht nur

auf Deutsch möglich und dementsprechend nur auf Deutsch zu ermöglichen, wurde bereits in den Stundenplangesprächen diskutiert (siehe Kapitel 11.4.2). Dies kann im Kontext eines monolingualen Habitus und einer nationalstaatlichen Orientierung der Schule (siehe Gogolin, 1994/2008; siehe Kapitel 4.2.2) gelesen werden. Der explizite Verweis auf körperliche Tätigkeiten als ‚passendes‘ Lernangebot für neu Migrierte kann als *rassistische Kontinuität* verstanden werden, die insbesondere im Kontext der deutschen Geschichte der ‚Gastarbeit‘ diskutiert wird (etwa Kourabas, 2021).

Formaler Einschluss, De-facto-Ausschluss aus dem Regelunterricht

Es konnte gezeigt werden, dass den neu migrierten Schüler:innen im teilintegrativen Regelunterricht zum Teil kein Lernangebot gemacht wird und diese sich lediglich physisch in der Regelklasse aufhalten (siehe Kapitel 12.3.2). Kani gelingt es, sich aktiv für eine Beteiligung am Unterricht einzusetzen (siehe auch Kapitel 12.4.3), während andere der Gefahr ausgesetzt sind, dass sie „nebenher dümpeln“ (siehe Kapitel 12.1.2). So arbeitet Ismail im Fachunterricht eigenständig an Deutschlern-Arbeitsmaterialien, die er aus dem Vorkurs mitbringt, während parallel um ihn herum der Fachunterricht stattfindet (siehe Kapitel 12.1.2). Auf diese Weise wird die formal vereinbarte Teilhabe am Regelunterricht de facto zu einer Selbstlernzeit zur Vertiefung der Unterrichtsinhalte des Vorkurses, die nur räumlich in die Regelklasse verlegt wurde.

Es konnte auch gezeigt werden, dass neu Migrierte im Fachunterricht an gesonderten, fachspezifischen Materialien arbeiten, jedoch handelt es sich dabei nicht um niveaudifferenziertes Material zum gleichen Unterrichtsthema (siehe Kapitel 12.1.1). Selbstständiges Lernen an niveaudifferenzierten Materialien ist zwar Teil der Routine im (inkluisiven) Regelunterricht an der OSS und wird zur Festigung von zuvor im Unterricht gemeinsam erarbeiteten bzw. von der Lehrkraft vermittelten Themen genutzt (siehe auch Kapitel 11.4.2; siehe auch Kapitel 7.1). Davon ist das selbstständige Arbeiten der Vorkurschüler:innen an vom Regelunterrichtsinhalt abweichenden Inhalten abzugrenzen, weil keine Interaktion zwischen Vorkurs- und Regelschüler:innen in gemeinsamer Gruppenarbeit stattfindet, keine Stärkung einer Lerner:innenautonomie ermöglicht wird und weil es weder Instruktionsphasen, Rückfragemöglichkeiten noch Korrekturphasen gibt (siehe Kapitel 12.1.1; 12.1.2; 12.3.1; 12.3.2; siehe auch Kapitel 11.1.2). Es kann geschlussfolgert werden, dass es an der OSS unter diesen Umständen unterschiedliche Qualitäten des selbstständigen Lernens gibt und neu Migrierte eher weniger profitieren als Regelschüler:innen.

Auch die soziale Teilhabe wird als Ziel der teilintegrativen Beschulung markiert (siehe Kapitel 6.2.6). Dafür werden einigen, aber nicht allen Vorkurschüler:innen Pat:innen zur Seite gestellt (siehe Kapitel 12.1.2; siehe auch Kapitel 11.1.2 und 10.2.3.1), ohne dass den beteiligten Schüler:innen oder Lehrkräften klar ist, welche Ziele mit dieser Beziehung verbunden sind. Dabei wird in den Beobachtungen der Unterrichtspraktiken deutlich, dass eine fachliche

Unterstützung durch die Pat:innen nicht gewährleistet werden kann oder soll, jedoch auch eine durch die Pat:innenschaft initiierte Freund:innenschaft nicht gelingt. Die soziale Isolation wird in den Beobachtungen evident (siehe Kapitel 12.1.3) und auch von den neu migrierten Schüler:innen als solche beschrieben (siehe auch Kapitel 10.2.3 und 10.3). Durch teilnehmende Beobachtungen an Unterrichtspraktiken im Regelunterricht und durch die ethnographischen Gespräche mit Lehrkräften (siehe Kapitel 12.1.3; siehe auch 10.2.3.1) wurde deutlich, dass der Lehrkraft die fehlende soziale Interaktion zwischen Vorkurs- und Regelklassenschüler:innen bewusst ist, jedoch zeitliche bzw. personelle Ressourcen fehlen, um zu intervenieren.

In diesem Kapitel habe ich in der Perspektive des Ein- und Ausschlusses verdeutlicht, dass die Bildungsbeteiligung der neu Migrierten im Übergang und damit das Ziel der teilintegrativen Beschulung im Vorkurs, die Vorbereitung auf die Teilhabe am Unterricht der Regelklasse und der Einbezug in die schulische Leistungsordnung sowie der soziale Anschluss prekär bleibt. Letztlich kann geschlussfolgert werden, dass in Übergangspraktiken nicht (immer) die Bildungsbeteiligung der Vorkursschüler:innen im Fokus steht, sondern dass Lehrkräfte eigene Überforderungen verhindern und Störungen der Unterrichtsrouninen abwenden wollen bzw., so die Selbstbeschreibung, abwenden müssen, weil die Anforderungen im Unterricht die eigenen (pädagogischen) Kapazitäten übersteigen (siehe Kapitel 12.1.2). Dadurch werden in den Unterrichtspraktiken der Regelklasse die Belange der Regelklassenlehrkraft und Regelklassenschüler:innen in den Vordergrund gestellt. Damit geht gleichzeitig einher, dass Vorkursschüler:innen im teilintegrativen Regelunterricht nicht im gleichen Maße profitieren wie Regelschüler:innen. Dieser Befund ist anschlussfähig an die Ergebnisse von Gomolla und Radtke (2003/2009), die die Schlechterstellung Migrationsanderer nicht als individuelles ‚Versagen‘ verstehen, sondern in den institutionellen Routinen verorten und als „institutionelle Diskriminierung“ beschreiben.

12.4.2 Anschließen an die Anforderungen des Regelunterrichts

Der fachliche und deutschsprachliche Anschluss an den Regelunterricht ist bedeutsam, damit die neu migrierten Schüler:innen an den Unterrichtsinhalten partizipieren und so sich so abschlussrelevantes Wissen erarbeiten, letztlich also Teil der Leistungsordnung der Regelklassen werden können. Um am Regelunterricht der altersentsprechenden Jahrgangsstufe partizipieren zu können, müssen die Vorkursschüler:innen Fachinhalte aufholen und Fachsprachenkenntnisse erwerben. Beides soll durch die teilintegrative Beschulung ermöglicht werden (siehe Kapitel 6.2.6; siehe auch Füllekruss & Dirim, 2020, S. 77–78). Diese Anpassung an die fachlichen Anforderungen der

Regelklasse kann begründet werden mit ‚mangelnden Kenntnissen‘ bzw. individuellen Lernbedarfen, wie die neu Migrierten zum Teil selbst artikulieren (siehe Kapitel 12.3.2). Dies ist zurückzuführen auf die migrationsbedingte Unterbrechung von Bildungszeiten (siehe Kapitel 9), aber auch auf fehlende, weltweite Synchronisierung von Curricula. Durch lediglich diffuse Leistungszuschreibungen im Übergang (siehe Kapitel 12.4.1) bleibt unklar, welche Fähigkeiten, (Fach-)Kenntnisse und Lernbedarfe die neu Migrierten haben. Im Folgenden soll betrachtet werden, was dies für die Bildungsbeteiligung neu Migrierter im Übergang bedeutet.

Für die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts gibt es an der OSS keine didaktischen Materialien, obgleich laut Sprachbildungskonzept des Landes Bremens (2013) die Fachkonferenzen an den Einzelschulen dazu angehalten sind (siehe Kapitel 6.2.6; siehe auch Kapitel 11.4.1). *Wie* also eine innere Differenzierung des Unterrichts durch z.B. differenziertes Unterrichtsmaterial für deutschlernende bzw. neu migrierter Schüler:innen vorgenommen werden soll, ist nicht schulintern definiert und auch nicht über das Sprachbildungskonzept hinaus genauer durch die SKB bzw. das LiS näher bestimmt (siehe ähnliche Befunde auch in Bezug auf die Gestaltung des inklusiven Unterricht in Bremen in der Expertise Inklusion von Idel et al., 2022, S. 39). Die Zuständigkeit für das Lernprogramm, so konnte in den Unterrichtspraktiken des Fachunterrichts gezeigt werden, ist nicht eindeutig zwischen den Lehrkräften geregelt. Zum Teil wird fachspezifisches Material von den Regelklassenlehrkräften eingefordert und auch von den Vorkurslehrer:innen bereitgestellt. Jedoch ist eine Verantwortungsdiffusion erkennbar, weil unter den Kolleg:innen und gegenüber den Schüler:innen nicht abgesprochen ist, wer für Nachfragen oder das Kontrollieren von Aufgaben zuständig ist (siehe Kapitel 12.1.1). Es wird von den Regellehrkräften zum Teil selbstkritisch eingeordnet, dass sie keine genaue Kenntnis darüber haben, woran die Vorkurschüler:innen während der Teilintegration arbeiten (siehe Kapitel 12.1.2), zum Teil wird die Verantwortung für das Lernprogramm und die Beteiligung im Unterricht explizit abgewiesen (siehe Kapitel 12.1.1). Letztlich führt dies dazu, dass die Vorkurschüler:innen – zum Teil mit *irgendetwas* – beschäftigt sind, ohne dass ein gezieltes fachsprachliches oder fachinhaltliches Lernen verfolgt wird. Als zentraler Nebeneffekt zeigt sich, dass der Regelunterricht regulär fortgeführt werden kann (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.1.2). Der Fokus auf das ‚Funktionieren‘ des Regelunterrichts wird auch darin ersichtlich, dass von den Lehrkräften spontan und je nach Verfügbarkeit die Pat:innen (siehe Kapitel 12.1.3), Gäste wie ich oder auch Mitschüler:innen (siehe Kapitel 12.2.1 und 12.2.2) angesprochen werden, um den Vorkurschüler:innen im Regelunterricht zu helfen. Auf diese Weise werden zusätzliche Ressourcen, die nicht regelhaft zur Verfügung stehen, aktiviert (siehe auch Kapitel 10.5.1). So zeigt sich zum einen, dass es Bedarf an mehr (personellen) Ressourcen und Materialien im Regelunterricht für die

Durchführung der Teilintegration gibt, und zum anderen wird deutlich, dass der Umgang mit den fehlenden Ressourcen spontan in der Unterrichtspraxis erfolgt.

Mit dem Argument, Vorkursschüler:innen während der Teilintegration den Anschluss an den Fachunterricht ermöglichen zu wollen, werden auch *Rückstufungen* durchgeführt. Durch das fachweise Zurückstufen in niedrige Jahrgangsstufen (siehe Kapitel 12.2.2) und durch das Bereitstellen von Lernmaterial niedriger Klassenstufen (siehe Kapitel 12.3.2) wird den Vorkursschüler:innen jedoch keine individuell passende Lerngelegenheiten geboten, sondern eher ein in irgendeiner Weise leichteres Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt – wann und wie der reguläre Stoff nachgeholt werden soll, bleibt dabei unklar. Deshalb kann von einem performativen Akt der Unterstützung gesprochen werden, der pädagogisch nicht begründet, vorbereitet oder begleitet wird und eine problematische Wirkung auf den Bildungserfolg der neu Migrierten haben kann. Die Rückstufung in eine niedrigere Klassenstufe ist aufgrund der Zuweisung in die altersgerechte Regelklasse durch die SKB und der damit verknüpften Norm der altersgerechten Beschulung rechtlich ausgeschlossen (siehe auch Kapitel 6.2.4). Die Beschulung in einer niedrigen Klassenstufe in einzelnen Fächern wird von der Vorgabe der SKB jedoch nicht direkt tangiert; die (ehemaligen) Vorkursschüler:innen bleiben administrativ der altersentsprechenden Jahrgangsstufe zugeordnet. Hier wird also ein institutioneller Möglichkeitsraum ausgeschöpft (siehe Kapitel 12.2.2), sodass komplexere Lösungen für das Aufholen von Lerninhalten nicht erschlossen werden müssen. Zunächst erscheint es zuträglich, zum Teil sogar mehrere Jahrgänge zurückgestuft zu werden, damit Unterrichtsstoff von Beginn gelernt werden kann. Jedoch löst die Rückstufung in einzelnen Fächern nicht das Problem, zur eigentlichen Jahrgangsstufe aufzuholen. Die neu migrierten Schüler:innen müssen, um einen Abschluss erreichen zu können, mehr als nur den Stoff der nun niedrigeren Jahrgangsstufe lernen, sonst verbleiben sie beim Erreichen des Abschlussjahrgangs in einem Fach unter dem notwendigen Lernstand, der für das Erreichen eines Schulabschlusses notwendig ist. Das Aufholen zur altersentsprechenden Jahrgangsstufe durch die fachweise Rückstufung ist deshalb unrealistisch, insbesondere weil mit der Rückstufung kein systematisches Lernprogramm verbunden ist, wie die neu Migrierten den Lernstoff mehrerer Jahrgänge aufholen können. Diejenigen neu migrierten Schüler:innen, die in bestimmten Fächern zurückgestuft werden, sind deshalb letztlich gefährdet, keinen Abschluss erzielen zu können. Eine Rückstufung bietet also langfristig keine sinnvolle Lerngelegenheit für neu migrierte Schüler:innen. Dies kann auch angenommen werden, weil neu migrierte Schüler:innen durch Rückstufungen ‚überaltert‘ in die Regelklasse einmünden und sie dann deutlich später einen Abschluss machen können als ‚deutsche‘ Regelschüler:innen (siehe auch die Befunde von Jording, 2022, S. 297).

An der Rückstufung und dem Bereitstellen von Lernmaterial einer niedrigeren Klassenstufe als vermeintliche Lösung für die Teilhabe am Regelunterricht zeigt

sich erneut (siehe insbesondere Kapitel 10.5.1 und 11.4.2), dass im Übergang Entscheidungen spontan und ohne Konzept getroffen werden. Ein langfristiges, d.h. bis zum Abschluss durchdachtes Bildungsprogramm für neu Migrierte gibt es nicht. Für neu Migrierte fehlt es an einem konsistenten Bildungsprogramm bis zum Schulabschluss; dies unterscheidet sich von curricular abgesicherten Praktiken der Regelklassen.

Eine *längere Verweildauer* der neu Migrierten im Vorkurs über die reguläre Zeit von zwölf Monaten hinaus wird dann von den Vorkurslehrkräften in Rücksprache mit der Schulleitung und den Klassenlehrer:innen bei der SKB beantragt, wenn die Deutschkenntnisse der Vorkursschüler:innen als noch nicht ausreichend für die vollständige Teilnahme am Regelunterricht deklariert werden (siehe Kapitel 12.1.1). Eine (standardisierte) Prüfung der Kenntnisse fehlt hier wie im gesamten Beschulungskontext für neu Migrierte. Die Verlängerung kann deshalb problematisch sein, weil – wie gezeigt wurde – im Vorkursunterricht nicht systematisch auf den Wissensstand der altersgerechten Regelklasse vorbereitet wird (siehe Kapitel 10.2.2). Es kann deshalb angenommen werden, dass eine längere Verweildauer nicht dazu führt, einen besseren Anschluss an die Regelklasse zu erreichen (siehe Kapitel 12.1.2).

Migration im Alter der Jahrgangsstufen 9/10 wird auch von der SKB als problematisch eingestuft, weil diese neu Migrierten in sehr kurzer Zeit sowohl die Bildungssprache Deutsch lernen müssen als sich auch auf Abschlussprüfungen am Ende des 10. Jahrgangsvorbereiten müssen. Um die Chance auf einen Schulabschluss zu erhöhen, wurden in Bremen AO-Klassen eingerichtet. Die Auswahl der Schüler:innen wurde für die erste Kohorte in die Verantwortung der Schulen gelegt (siehe genauer zur AO-Klasse Kapitel 11.2.3). Ezgi wurde nicht für diese Klassen ausgewählt, auch wenn sie die Kriterien in Bezug auf Alter und Jahrgangsstufe erfüllt; möglicherweise wird sie aber als eher leistungsstark gelesen und deshalb vom Schulleiter nicht für eine AO-Klasse vorgeschlagen. Ihr bleibt nun an der OSS lediglich die Möglichkeit, den 10. Jahrgang im nächsten Schuljahr erneut zu belegen, weil sie erst nach Schuljahresbeginn und zudem auch nur teilintegrativ an der 10. Klasse teilgenommen hat (siehe Kapitel 12.3.1).

Das DaZ-Wahlfach stellt eine durch die SKB finanzierte Anschlussförderung nach dem Übergang in die Regelklasse dar und kann als einzige institutionalisierte Förderung zum Anschließen an den Fachunterricht der Regelklasse im bzw. nach dem Übergang ausgemacht werden, wenngleich auch hier keine aktive Lernunterstützung vorgesehen ist bzw. geleistet werden kann (siehe Kapitel 12.3.1). Es zeigt sich, wie die ehemaligen Vorkursschüler:innen diesen Unterricht als individuellen Lernort interpretieren und sich aneignen. Dabei wird deutlich, wie hoch der Bedarf auch nach dem formalen Übergang in die Regelklasse ist, Inhalte des Regelunterrichts zu vertiefen oder Stoff des Fachunterrichts aufzuholen. Jedoch ist die Teilnahme am DaZ-Wahlfach aufgrund der jahrgangsübergreifenden Organisationsform nicht immer kompatibel mit den jeweiligen Stundenplänen: Wie auch schon bei der Organisation der

Teilintegration konfliktieren die Fördermaßnahmen Vorkurs/DaZ-Wahlfach mit den Angeboten der Regelklasse.

In der Betrachtung des Übergangs vom Vorkurs in die Regelklasse zeigt sich, so kann resümiert werden, dass und wie der fachliche Anschluss der Vorkurschüler:innen an die Regelklasse (eher nicht) gelingt. Die neu migrierten Schüler:innen werden trotz des individuell gestalteten Übergangs auf die deutschsprachlichen und fachlichen Anforderungen entsprechend ihrer Lernbedarfe nicht adäquat vorbereitet. Damit werden neu Migrierte im Übergang bildungsbenachteiligt. Als Reaktion auf Praktiken im Übergang, die bildungsbenachteiligende Effekte mit sich bringen, können widerständige Praktiken rekonstruiert werden, die im Folgenden (Kapitel 12.4.3) herausgearbeitet werden.

12.4.3 *Widerständige Praktiken*

Widerstand üben

Die neu Migrierten setzen sich unabhängig voneinander für Verbesserungen ihrer Bildungssituation ein. Als widerständige Praktiken der Vorkurschüler:innen werden dabei solche bezeichnet, die explizit oder implizit darauf ausgerichtet sind, sich (unpassenden) Bildungsangeboten zu entziehen (1), Wünsche zu artikulieren (2), Verbündete einzubeziehen (3) oder sich Lerngelegenheiten selbst zu organisieren (4). Schließlich wird Widerstand als subjektivierende Auseinandersetzung der neu Migrierten mit der schulischen Differenzordnung theoretisiert.

Zu (1) Sich Bildungsangeboten entziehen: Der Stundenplan als ein zentrales, Praktiken strukturierendes Artefakt beschreibt nicht nur das Lernprogramm (siehe Kapitel 11.4.1), sondern strukturiert auch die täglichen Bewegungen der Schüler:innenkörper durch die Schule. Als Folge des Stundenplangesprächs führen die alltäglichen Bewegungen der Vorkurschüler:innen über die Wege zwischen Vorkursraum und der von den Vorkurschüler:innen favorisierten Eckbank in der Pausenhalle (siehe Kapitel 10.2.3.1) hinaus. In dem Sinne fungiert der Stundenplan auch wie eine Landkarte, die durch das Schulgebäude weist. Der Stundenplan bereitet damit auch die Möglichkeit, sich von den vorgeschriebenen Pfaden zu entfernen, auch weil die Vorkurslehrkräfte wegen der individuellen Stundenpläne nicht auswendig überblicken, wer wann an welchem Unterricht teilnimmt. Das Fernbleiben vom (Regel-)Unterricht wird, so zeigt es sich an der OSS, zu einer verbreiteten Aktivität unter den Vorkurschüler:innen, wie im Fall der Schülerin Salma illustriert (siehe Kapitel 12.2.1). Das Schwänzen des Unterrichts ist als Ausdruck dessen, dass das Lernprogramm für die Vorkurschüler:innen (in dem Moment) als nicht passend empfunden wird, zu

verstehen. Ob das Schwänzen mit der bewussten Intention geschieht, eine Verbesserung der Lernsituation zu erwirken, kann auf Grundlage der Daten nicht mit Sicherheit gesagt werden. Das Fernbleiben vom Unterricht kann jedoch als eine Form des Widerstands gegen unzureichendes bzw. unpassendes Bildungsangebot gelesen werden, auch wenn dieser Widerstand zum Teil erst spät, wie bei Salma in dem für Änderungen im Stundenplan vorgesehenen Stundenplangespräch, Gehör findet.

Zu (2) Wünsche artikulieren: Der Vorkursschüler Ismail erwirkt über ein Stundenplangespräch eine Änderung seines Stundenplans, indem er vorhandene schulischen Routinen, nämlich den Eltern-Schüler:innen-Sprechtag, nutzt, um mit Unterstützung seines Vaters seinem Wunsch und seiner Unzufriedenheit über das bisherige Lernprogramm Ausdruck zu verleihen (siehe vorheriges Kapitel). Wie bei Salma zeigt sich hier ebenfalls der Stundenplan als ein zentrales, die widerständigen Praktiken strukturierendes Artefakt: Der Vater kann, so liegt es nahe, durch die materialisierte Form des Stundenplans, welche Ismail als Kopie ausgehändigt wird, sehen, welcher (Fach-)Unterricht eingetragen ist. Der Stundenplan zeigt an, dass Ismail nicht am Mathematik-Unterricht teilnimmt, und durch die freien Felder ist abzulesen, dass er weniger Unterricht hat, als es die Norm an der OSS ist. Dem Wunsch von Ismail und seinem Vater, dass Ismail teilentegrativ am Mathematikunterricht teilnimmt, wird letztlich nur zum Teil entsprochen; auch ist seine Teilnahme nicht langfristig gesichert.

Zu (3) Verbündete einbeziehen: Ezgi und Kanî zeigen Bemühungen, sich eigenständig um Lerngelegenheiten zu kümmern. Vermutlich fühlen sie sich im Gegensatz zu Salma und Ismail insbesondere aufgrund ihres Alters eher dazu in der Lage, im Selbststudium Themen zu erarbeiten sowie sich offensiv kritisch gegenüber Lehrkräften zu äußern. Ezgis Widerstand zeigt sich darin, dass sie sich selbst zeitliche und räumliche Möglichkeiten erschließt, in denen sie Fachinhalte eigenständig aufholen kann. Eine institutionalisierte Unterstützung gibt es an der OSS nicht. An Ezgis Bemühungen wird deutlich, wie schwierig es ist, Lerninhalte mithilfe eines Buchs einer niedrigeren Jahrgangsstufe alleine aufzuarbeiten. Kanîs Widerstand ist an der Erfahrung ausgerichtet, von Unterrichtsinhalten und -interaktionen des Fachunterrichts während der Teilintegration ausgeschlossen zu bleiben, und von dem Wissen geleitet, dass ihr nur ein bestimmter zeitlicher Rahmen zum Erreichen eines Abschlusses zur Verfügung steht. Kanî zeigt einen hohen Anpassungswillen an die schulischen Normen einer monolingualen Schule in Deutschland, um an abschlussrelevantem Wissen beteiligt zu werden.

Zu (4) Lerngelegenheiten selbst organisieren: Immer wieder greifen Vorkursschüler:innen auf Personen zurück, die als mit Wissen und Fähigkeiten ausgestatte Verbündete verstanden werden können. Diese Personen unterstützen

die neu Migrierten in ihrem Bestreben, sich als leistungswillige Schüler:innen zu zeigen und sich Lernorte erschließen zu können. Zu verweisen ist auf Kanî Klassenlehrerin, die Kanî zum einen darüber in Kenntnis setzt, dass es an der OSS keine Möglichkeiten gibt, um Unterrichtsinhalte aufzuholen, und ihr zum anderen Optionen zum Lernen außerhalb der OSS aufzeigt. Auch ich als Forscherin verhalte mich spontan Salma gegenüber solidarisch, als ich meine Rolle als Beobachterin verlasse und sie im Englischunterricht unterstütze. Damit werde ich zumindest für die Zeit der Unterrichtsstunde eine Person, an die Salma sich wenden kann, und ermögliche ihr, dass sie ihr Leistungsbestreben im Englischunterricht zeigen kann.

Widerstand als subjektivierende Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen

Widerstand verstehe ich, in Rückgriff auf Khakpour (2023), als Reaktion auf schulische Abläufe, die neu Migrierte im Übergang benachteiligen. Widerständige Praktiken sind damit als Teil von Übergangspraktiken zu konzeptualisieren und „in ihrer Verknüpfung mit ihren (also den sie mit hervorbringenden) institutionellen Ordnungen zu verstehen“ (Khakpour, 2023, S. 218). In den empirischen Rekonstruktionen werden vielfältige Ausprägungen von Widerstand deutlich. Ich kann zeigen, wie sich Widerstand als Reaktion auf schulische Abläufe konzeptualisieren lässt, die neu migrierte Schüler:innen (in Differenz zu Regelschüler:innen) benachteiligen. Gemein ist den unterschiedlichen Ausprägungen von Widerstand, dass die neu Migrierten sich – zum Teil mit der Hilfe von Verbündeten (vgl. auch die Ergebnisse von Massumi, 2019, S. 370; siehe ebenfalls Khakpour, 2023, S. 219) – um ihre Bildungsbelange *selbst* kümmern (müssen) (siehe auch die Befunde von Korntheuer, 2016, S. 368). In den Worten von Seukwa (2006) kann dies als Notwendigkeit für schulischen Erfolg (neu) migrierter Schüler:innen und damit als „Habitus der Überlebenskunst“ verstanden werden.

Dabei zeigen sich Widerständigkeiten als Praktik im Übergang, weil die Vorkursschüler:innen über die Zeit durch das Involviertwerden in unterschiedliche Praktiken wie die Aufnahmepraktiken sowie Unterrichtspraktiken des Vorkurses und der Regelklasse Wissen über schulspezifische Abläufe und Routinen, auch in Bezug auf die Differenzierung in Vorkurs- und Regelschüler:innen, *inkorporieren*. Zudem inkorporieren die neu Migrierten Wissen über die schulinterne Norm der Beteiligung, welche darauf zielt, Schüler:innen zu befähigen, sich für ihre Belange – zum Beispiel bei der Gestaltung des Stundenplans – zu engagieren. Obwohl diese Beteiligung zum Teil einen performativen Charakter hat (siehe Kapitel 11.3.1), kann vermutet werden, dass dieses Wissen um die Bedeutung von Beteiligung durch die fortwährende Teilhabe an schulischen Praktiken an der OSS (unbewusst) von den Vorkursschüler:innen einverleibt wird. Zudem ist, insbesondere wegen des Einbezugs von Eltern in widerständige Praktiken, zu vermuten, dass die Vorkursschüler:innen auch durch die Beteiligung an bildungsbezogenen

(familiären) Praktiken ein Wissen um die Bedeutung von Bildung und Bildungsabschlüssen inkorporiert haben (siehe Kapitel 11.3.3). Emmerich, Hormel, Jording und Massumi (2020) arbeiten heraus, wie neu Migrierte sich aktiv gegen bestimmte, ausschließende Differenzierungen wenden. Laut den Autor:innen agieren die Schüler:innen als „*kompetente Beobachter des deutschen Schulsystems*“ und entwickeln hierbei einen geradezu analytischen Blick auf die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen, die ihnen dieses Schulsystem aufnötigt“ (Emmerich et al., 2020, S. 143).

In widerständigen Praktiken kommt die Notwendigkeit zum Ausdruck, wie sich neu Migrierte der vorherrschenden schulischen Ordnung anpassen, um in der Schule erfolgreich zu sein. Hier sind zwei Aspekte interessant: Erstens zeigt sich die Leistungsambition von den neu Migrierten; sie wollen schulisch erfolgreich sein (siehe auch Khakpour, 2023, S. 218). Diese Ambitionen zeigen sich in einer hohen intrinsischen Motivation und Interesse (Ezgi liebt Mathematik, siehe Kapitel 12.3.1) sowie auch darin, wenn sich Schüler:innen als Person mit Kompetenzen erkennen (Salma versteht sich als mehrsprachig, siehe Kapitel 12.2.2). Diese Ambitionen sind auch eng mit dem meritokratischen Versprechen der Schule, dass Anstrengung zu Erfolg führen werde (siehe Kapitel 4.2.1), und mit Logiken des Arbeitsmarktes verbunden: Praktiken der Regelklassen sind darauf ausgerichtet, Schüler:innen in begrenzter Zeit in Ausbildung und Studium zu bringen, um so zur Herstellung von ‚employability‘ (etwa Krahn, Lowe & Lehmann, 2002) beizutragen. Es kann also (auch) eine Orientierung an kapitalistischen Werten rekonstruiert werden, weil schulische Bildung auf ihre Verwertbarkeit auf einem Arbeitsmarkt ausgerichtet ist (siehe Bourdieu, 1966/2021; siehe Fend, 2009). Zweitens streben die neu migrierten Schüler:innen nach Anpassung an eine Ordnung, die nationalstaatlich, deutschsprachig monolingual verfasst ist (siehe Gogolin, 1994/2008). Erfolgreicher Widerstand – empirisch zu sehen u. a. in der (partiell) ermöglichten Teilhabe am Mathematikunterricht Ismails (siehe Kapitel 12.1.1) oder in den guten Englischnoten Kanîs (siehe Kapitel 12.3.2) – ist deshalb mit den Worten Khakpours auch zu verstehen als „*Triumph über das exkludierende Schulsystem*“ (Khakpour, 2023, S. 218, Herv. i. Org.), also als ein Erfolg innerhalb einer sozialen Ordnung, die Schüler:innen ausschließt, die den Normalitätserwartungen dieser Differenzordnung nicht entsprechen.

Widerstand hat durch das Anpassungsbestreben eine *subjektivierende Funktion*.⁹² Durch die widerständige Auseinandersetzung mit schulischen Routinen können

92 An dieser Stelle sei im Sinne eines methodologischen Verweises auf aktuelle Publikationen aufmerksam gemacht, die praxistheoretische um subjektivierungstheoretische Perspektiven erweitern (u. a. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015; Moldenhauer & Kuhlmann, 2021). In den theoretischen Auseinandersetzungen wird vorgeschlagen, die Perspektiven der Akteur:innen explizit in die Analyse von sozialen Praktiken einzubeziehen. Auf diese Weise lasse sich untersuchen, wie Transformationen aktiv von Akteur:innen in Praktiken eingebracht werden. (siehe dazu auch Kapitel 14.2)

die neu Migrierten sich selbst in Differenz zu den Regelschüler:innen als *Geanderte* (im Sinne von Said, 1979) erkennen. Sie stellen individuelle Möglichkeitsräume zur Veränderung her und streben nach einer Anpassung an die schulische Differenzordnung mit dem Ziel der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen. Mit Mecheril und Plößer (2009; siehe Kapitel 4.1) kann auf ein Dilemma verwiesen werden, dass Schüler:innen, die als neu Migrierte geandert werden und Benachteiligung erfahren, sich an diese als diskriminierend zu verstehenden Differenzverhältnisse anpassen müssen, um schulisch erfolgreich zu sein. Dadurch wird diese Ordnung durch diejenigen, die sie kritisieren, gleichzeitig auch reproduziert. Widerstand kann somit verstanden werden als Praktiken, welche die bestehenden Machtverhältnisse kritisieren, ohne dass anzunehmen ist, dass das grundlegende Ungleichgewicht in den Machtverhältnissen durch den Widerstand überwunden wird. Hörning verweist auf Foucaults Verständnis von Widerstand und resümiert, dass „das Subjekt [...] zwar die Machtbeziehungen transformieren, aber niemals den Machtverhältnissen gänzlich entkommen [kann]. Macht wirkt vor allem in den sozialen Alltagspraktiken, den lokalen Strategien, die wechselnde Formen des Widerstands ermöglichen bzw. erfordern.“ (Hörning, 2001, S. 175) Mit Hörning kann damit geschlussfolgert werden, dass die Veränderung der Machtbeziehung auf der Ebene der Verbesserung der individuellen Bildungssituation der widerständigen Schüler:innen liegt und nicht auf der Ebene einer Transformation gesellschaftlicher Ordnung. Eine Transformation dahingehend, dass sich Beschulungspraktiken im Sinne der widerständigen Aktivitäten verändern, ist aufgrund der historisch gewachsenen, machtvollen Differenzordnung, so kann resümiierend festgehalten werden, nicht wahrscheinlich (siehe Kapitel 4.2). Transformation bezieht sich in dem Sinne eher auf eine Verbesserung der individuellen Situation der widerständigen Schüler:innen, obgleich in praxistheoretischer Perspektive gesagt werden kann, dass Praktiken sowohl reproduzierend als auch transformierend zu verstehen sind (vgl. Hörning, 2001, S. 163; siehe auch Kapitel 13.2). Damit findet in jeder Iteration ein Rückgriff auf vergangene Praktiken statt und gleichzeitig gibt es in jeder Wiederholung auch Potential für Veränderung. Daraus lässt sich schließen, dass weitere Iterationen des Übergangs von widerständigen Praktiken durchaus beeinflusst werden können.

Teil IV
Diskussion und Fazit

13 Diskussion: Die Herstellung von Differenz und das Bildungsungleichheitsrisiko im Kontext neuer Migration

In dieser Dissertationsstudie wurde am Beispiel der Stadtgemeinde Bremen – zu einer Zeit erhöhter Migration nach Bremen und während des Ausbaus von Vorkursen an Bremer Oberschulen – untersucht, wie neu Migrierte in die *schulische Praxis* des täglichen Unterrichts- und Schulgeschehens involviert werden, wie diese als Praktiken gelesen werden können, wie diese Praktiken durch *übersituativ relevante* Gesetze, Normen und Regeln strukturiert sind und wie sich Teilhabemöglichkeiten an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen für neu Migrierte ausgestaltet. Dabei wurde die Wechselwirkung von migrationsbezogener Differenzierung und schulischer Leistungsordnung analytisch in den Blick genommen, um das Bildungsungleichheitsrisiko für neu Migrierte zu beschreiben (siehe Kapitel 4.3). Durch teilnehmende Beobachtungen als zentralem methodischen Zugang (siehe Kapitel 5.2) wurde es möglich, Praktiken an einer Einzelschule ‚im Dabeisein‘ zu erforschen und auf diese Weise auch in den „leicht zu übersehenden Nischen“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 41; siehe Kapitel 4.3) ungleichheitsrelevante Differenzierungen zu rekonstruieren. In der empirischen Analyse (siehe Teil III) wurden die schulischen Praktiken in ihrer zeitlichen Struktur rekonstruiert und es wurde in den Zwischenfazit theorettisierend resümiert, inwiefern die beschriebenen Praktiken sich auf die Bildungsteilhabe neu Migrierter auswirken können und welche Bildungsungleichheitsrisiken entstehen. Dabei wurde die Verwobenheit von schulischen Praktiken und bildungsbehördlichen sowie bildungspolitischen Praktiken im Kontext neuer Migration im Modus eines ‚Zooming in and out‘ (vgl. Nicolini, 2009; siehe Kapitel 5.2.2) durch vielfältige und angemessene Methoden wie Interviews sowie die Analyse von Artefakten und Dokumenten in den Blick genommen.

In dieser abschließenden Diskussion der empirischen Befunde soll herausgearbeitet werden, wie sich das Bildungsungleichheitsrisiko für neu migrierte Schüler:innen in den Praktiken-Arrangement-Verbindungen ausgestaltet. Das Bildungsungleichheitsrisiko wird entlang von fünf Kernphänomenen diskutiert, die das Ergebnis einer im Sinne der Grounded Theory Methodology vergleichenden Analyse der rekonstruierten Praktiken-Arrangement-Verbindungen darstellen (siehe Kapitel 5.2.4). Die fünf Kernphänomene verweisen auf verbindende Phänomene, die quer zu den in ihrer Sequentialität rekonstruierten Praktiken liegen. Das Herausarbeiten der

Kernphänomene soll zu einer Generalisierung der Befunde dieser Dissertationsstudie beitragen (siehe zu Theorien begrenzter Reichweite Lindemann, 2008) und als ein begriffliches und konzeptuelles Angebot ermöglichen, dass die Befunde auch zur Betrachtung anderer (empirischer) Fälle genutzt werden können (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 139; siehe Kapitel 5.2.4).

Folgende Kernphänomene wurden herausgearbeitet:

- Regularisierungsdefizit: Zum Verhältnis schulischer, bildungsbehördlicher und bildungspolitischer Praktiken (Kapitel 13.1)
- Temporalisierung von Beschulungspraktiken (Kapitel 13.2)
- Deprofessionalisierung von Beschulungspraktiken (Kapitel 13.3)
- Priorisierung der nationalen Sprache Deutsch (Kapitel 13.4)
- Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung (Kapitel 13.5)

Ich baue die Ausführungen zu den einzelnen Kernphänomenen immer so auf, dass ich auf die jeweiligen rekonstruierten Praktiken-Arrangement-Verbindungen in ihrer Chronologie eingehe und mit einer zusammenfassenden Betrachtung ende, in der Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung für neu migrierte Schüler:innen herausgearbeitet werden.⁹³

13.1 Regularisierungsdefizit: Zum Verhältnis schulischer, bildungsbehördlicher und bildungspolitischer Praktiken

Um soziale Praktiken als raumzeitlich verstreut zu untersuchen, ist eine analytische Perspektive notwendig, die die Verlinkungen zwischen den ‚doings and sayings‘ und damit ihre Verknüpfungen in Praktiken-Arrangement-Bündeln zu rekonstruieren sucht. Mit Schatzki (1996) gehe ich davon aus, dass sogenannte Organisationsitems Praktiken zusammenhalten und strukturieren. Dabei ist die Einsicht entscheidend, dass Praktiken nie vollständig durch Organisationsitems bestimmt werden, sondern empirisch-analytisch zu bestimmen ist, wie der Verlauf der ‚doings and sayings‘ u. a. durch Regeln, Normen und Ziele beeinflusst werden kann und wie sich raumzeitlich verstreute Praktiken (gegenseitig) beeinflussen können (vgl. Schatzki, 1996, S. 98; vgl. Budde & Eckermann, 2021, 29; siehe auch Kapitel 3.6). Aus dieser Perspektive nehme ich an, dass bildungsbehördliche und bildungspolitische Praktiken in solche Weisungs- und Steuerungsbefugnisse

93 Ich formatiere Wörter fett, um eine Orientierung entlang der Chronologie der Praktiken-Arrangement-Verbindungen im Text zu ermöglichen. Kursivsetzungen werden genutzt, wie auch im Rest dieser Dissertationsstudie, um bestimmte Begriffe zu betonen.

eingelassen sind, die sich u. a. im Erlassen von Verordnungen und Verabschieden von Gesetzen materialisieren. Diese materialisierten Praktiken können in Form von zum Beispiel expliziten Regeln (Gesetze, Verordnungen etc.) auf schulische Praktiken einer Einzelschule wirken, sodass von einer relativ großen Reichweite dieser Praktiken ausgegangen werden kann. Von Praktiken einer Einzelschule kann angenommen werden, dass sie eine kleinere Reichweite haben und eher lokal wirken.⁹⁴ In dieser Arbeit wurde ausgehend von Beobachtungen schulischer Praxis nachverfolgt, wie und welche bildungsbehördlichen und bildungspolitischen Praktiken-Arrangement-Verbindungen in die schulische Praxis hineinwirken. Unter dem Kernphänomen *Regularisierungsdefizit* wird im Folgenden verdeutlicht, inwiefern sich in der empirischen Analyse das spezifische Verhältnis bildungsbehördlicher, bildungspolitischer Praktiken und schulischer Praktiken als defizitär in Bezug auf die Bildungssituation neu Migrierter in Bremen zeigt.

Als zum Schuljahr 2014/15 kurzfristig ein **Vorkurs seitens der SKB an der OSS eingerichtet** wird, müssen sich spontan Praktiken herausbilden, die an diese Differenzierung anknüpfen, sodass von einer Situation mit akuter Reaktionserfordernis auch in Bezug auf das pädagogische Personal für den Vorkurs an der OSS gesprochen werden kann (siehe Kapitel 8; siehe auch Kernphänomen Deprofessionalisierung), denn im Sinne der Regeln zur Schulautonomie sind Einzelschulen für das Einstellen ihres Personals selbst verantwortlich (etwa Rürup, 2007; siehe Kapitel 8). Die Schulleiterin der OSS, Marita Zimmermann, greift unter diesem Handlungsdruck auf die einzig verfügbare Möglichkeit zurück, Master-Studierende und Master-Absolvent:innen für eine befristete Zeit über den freien Träger Stadtteilschule e. V. einzustellen. Im Vergleich zum Regelbereich werden also niedrigqualifizierte Lehrkräfte ohne abgeschlossene Ausbildung sowie mit wenig oder keiner Berufserfahrung als Lehrer:innen eingestellt (siehe Kapitel 6.2.3 und 8). Von der formellen Voraussetzung für die Beschäftigung als Lehrkraft, eine zweiphasige Lehramtsausbildung abzuschließen (siehe § 2 BremLAG) oder durch spezifische Programme und Prüfungen eine äquivalente Qualifikation zu erreichen (siehe z. B. Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung), wird somit im Vorkurs an der OSS abgewichen. Im vierten Jahr des Vorkurses an der OSS im Schuljahr 2017/18 wird zum ersten Mal neben einer Master-Absolventin eine qualifizierte Lehrkraft mit zweitem Staatsexamen mit der Hälfte der Stunden über die SKB angestellt (siehe Kapitel 7.2 und 10.1). So zeichnet sich durch die Einstellung der

94 Eine Analyse in ‚umgekehrter Richtung‘ und somit die Frage danach, wie schulische Praktiken Einfluss auf bildungsbehördliche und bildungspolitische Praktiken haben, wurde nicht in den Fokus der Analyse gestellt. Im Datenmaterial konnten jedoch Hinweise gefunden werden, dass zum Beispiel von Einzelschulen Rückmeldungen an die SKB gegeben werden (siehe z. B. Kapitel 6.2.7). Der hinausgezögerte Start des Vorkurses an der OSS zeigt, dass in Einzelschulen auch in Momenten, in denen die Mitteilung einer Entscheidung der SKB unveränderlich wirkt, ein Handlungsspielraum besteht (siehe Kapitel 8).

ausgebildeten Lehrerin *die Vorbereitung auf qualitätssichernde und auf Langfristigkeit* angelegte Praktiken ab.

Die **Unterrichtspraktiken des Vorkurses** und auch der Sonderformen wie der AO-Klasse werden im Gegensatz zu den Unterrichtsfächern im Regelbereich – die durch von der SKB verbindlich erlassene Bildungspläne und offiziell zugelassene Lehrwerke strukturiert sind (siehe Kapitel 6.1 und 10.1) – nicht bindend reguliert. Die Erstellung eines Curriculums für die Vorkurse der Sekundarstufe I an Oberschulen wurde zwar von der SKB im Jahr 2015 initiiert, über den erstellten Entwurf ist jedoch bis zur Beendigung dieser Dissertationsschrift noch nicht entschieden worden, sodass es weiterhin keinen verbindlichen Bildungsplan für Vorkurse an Oberschulen gibt (siehe Kapitel 6.2.5 und 10.1). Damit ist nicht klar bestimmt, wie das von der SKB formulierte Ziel, Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 (schriftlich) bzw. B1 (mündlich) des Gemeinsamen europäischer Referenzrahmen für Sprachen zu erreichen (vgl. Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung vom 09.12.2013 von Kehlenbeck, 2013b, S. 4–5; siehe Kapitel 6.2.5), durch Unterrichtspraktiken der Vorkurse an einer Einzelschule umgesetzt werden soll. Durch die fehlenden thematischen und methodischen Vorgaben mangelt es an verbindlichen Regelungen, wie orientiert an der Differenzierung in Regel- und Vorkursbeschulung entsprechende Unterrichtspraktiken an der Einzelschule entwickelt werden können. An der OSS selbst findet ebenfalls keine interne Curriculumsentwicklung zum Beispiel im Rahmen einer Fachkonferenz statt, wie sie für den Regelbereich durch das LiS angeregt wird (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen LiS, 2009/2015; siehe Kapitel 10.5.1). Dies hat zur Folge, dass die Vorkurslehrkräfte in *unregulierte Praktiken* einbezogen werden. Sie erhalten die Praktiken durch Aktivitäten aufrecht, indem sie Unterrichtsinhalte spontan wählen und Lehrwerke immer wieder von Neuem ausprobieren (siehe Kapitel 10.1; siehe auch Kernphänomen Deprofessionalisierung). Neu migrierte Kinder und Jugendliche werden in spontane Unterrichtspraktiken im Vorkurs involviert und sind demzufolge mit einer geringen Verbindlichkeit in Bezug auf Unterrichtsinhalte und auf Anschlussfähigkeit an die Regelklassen konfrontiert, sodass der Vorkurs nicht systematisch auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen vorbereitet (siehe Kapitel 10.5.1).

Der **Übergang vom Vorkurs in die Regelklasse** soll laut den Vorgaben der SKB teilintegrativ organisiert werden; die Ausgestaltung des Übergangs erfolgt an den Einzelschulen (siehe Kapitel 6.2.6 und 11). Die Lernzeit soll laut Integrationskonzept des Landes Bremen im Übergang über die 20 Stunden Vorkursunterricht hinaus durch Unterricht in der Regelklasse erweitert werden (vgl. Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen, 2013, S. 16; siehe Kapitel 6.2.6). Die teilintegrative Teilhabe am Regelunterricht der OSS geht für die neu Migrierten im Übergang jedoch zum Teil mit einer faktischen Kürzung der Zeit im Vorkurs einher, sodass die gesamte Lernzeit der Vorkursschüler:innen unterhalb der von Regelschüler:innen bleibt

(siehe Kapitel 11.4.1). Dies kann sich auf die Bildungsbeteiligung der neu migrierten Schüler:innen auswirken, weil die Schüler:innen mit zahlreichen Lernanforderungen (Lernen der Bildungssprache Deutsch, Vertrautwerden mit Unterrichtsmethoden, fachlichen Anschluss an altersgerechte Regelklasse finden) konfrontiert sind, ihnen jedoch über einen längeren Zeitraum hierfür nur wenig Lernzeit eingeräumt wird. Zur Umsetzung des **teilintegrativen Unterrichts in der Regelklasse** gibt es zur Differenzierung der Unterrichtsinhalte für deutschlernende Vorkurschüler:innen keine spezifischen Lehrpläne oder didaktischen Hilfestellungen vom LiS. Das Sprachbildungskonzept des Landes Bremens (2013) legt die Verantwortung für die didaktische Gestaltung des sprachsensiblen Fachunterrichts in die Hände der Einzelschulen, jedoch wird dem an der OSS nicht nachgekommen (siehe Kapitel 6.2.6 und 12.4.2).

Eine *altersgerechte Beschulung* der neu Migrierten in der entsprechenden Jahrgangsstufe der Regelklassen wird von der SKB vorgegeben und durch die Zuweisungspraxis in den Vorkurs und die Jahrgangsstufe bei der zentralen Anmeldung zum Vorkurs bei der Bildungsbehörde umgesetzt (siehe Kapitel 6.2.4). Auch von der ZuP-Leitung an der OSS wird auf das Einhalten dieser Regel im Übergang hingewiesen (siehe Kapitel 11.3.2). Dennoch ist zu beobachten, dass einige Schüler:innen im Übergang fachweise zurückgestuft werden (siehe Kapitel 12.2.2) oder der Lernstoff einer unteren Jahrgangsstufe angeboten wird (siehe Kapitel 12.3.2), also die von der SKB vorgesehene altersentsprechende Beschulung zum Teil doch umgangen wird. Dabei zeigt sich in den ‚doings and sayings‘ der Regelklassenlehrer:innen, dass die Rückstufungen spontan umgesetzt werden und somit kein zielgerichtetes Programm zum Anschließen an den Regelunterricht, sondern – so kann geschlussfolgert werden – eher ein ‚Ausprobieren‘ darstellen (siehe Kapitel 12.4.2). Es liegt somit lediglich das reguläre Lernprogramm der Regelklasse vor, welches nicht bestimmt, wie der Unterrichtsstoff in kürzerer Zeit gelernt werden soll: Um an die altersgerechte Regelklasse aufzuschließen zu können, wäre es jedoch notwendig, den Lernstoff eines Schuljahres schneller als die Regelschüler:innen zu lernen. Auch für die an der Entscheidung der Rückstufung beteiligten Lehrkräfte scheint unklar, wie die neu Migrierten unter diesen Bedingungen an die altersentsprechende Jahrgangsstufe aufholen können. Ein fachinhaltliches Aufschließen an die Fachinhalte der Regelklasse durch die Rückstufungen kann deshalb als eher unwahrscheinlich angenommen werden (siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis).

Das **Zertifizieren von Leistungen** der Vorkurschüler:innen wird rechtlich durch die Anerkennung von ‚Herkunftssprachen‘ (siehe Verfügung Nr. 57/2017; siehe Kapitel 6.1), durch das Ausstellen eines Zeugnisses (§ 28 III Zeugnisverordnung; siehe Kapitel 6.2.8) und durch das Ablegen des deutschen Sprachdiploms (siehe Kapitel 6.2.8) ermöglicht. Über die Anerkennung von ‚Herkunftssprachen‘ wird an der OSS nicht regelhaft informiert, und es sind keine Praktiken der Förderung der Herkunftssprachen oder eine Vorbereitung auf die

Anerkennungsprüfung zu identifizieren. Die neu Migrierten erhalten weder bei der Aufnahme an die OSS, trotz der Mitteilung, besonders leistungstark in der ‚Herkunftssprache‘ zu sein (siehe Kapitel 9.5.2), noch zu einem anderen Zeitpunkt (siehe Kapitel 11.1.3 und 11.2.3) Informationen zu Anerkennungsmöglichkeiten. So bleibt es den neu migrierten Schüler:innen an der OSS verwehrt, ihre *Kenntnisse in der Herkunftssprache* im Bourdieu’schen Sinne (vgl. 1983/2012) *in Wert zu setzen*. Dies scheint im Sinne der Verfügung Nr. 57/2017 zu sein, in der explizit vermerkt ist, dass neu Migrierten zur Steigerung von Chancengleichheit die Abschlussprüfung in Englisch ablegen sollten.

Der Vorkurs kann auch mit dem deutschen Sprachdiplom abgeschlossen werden, jedoch stellt dies keine verbindliche Vorgabe von der SKB dar; an der OSS wird das deutsche Sprachdiplom nicht angeboten (siehe Kapitel 6.2.8). Die erbrachten Leistungen im Vorkurs und die teilentegrative Teilnahme am Unterricht der Regelklasse sollen nach § 28 der bremischen Zeugnisverordnung in einem Zeugnis ausgewiesen werden. Allerdings werden Leistungen der Schüler:innen im Vorkurs nicht systematisch überprüft, nicht kriteriengeleitet bewertet und ein der Form entsprechendes Zeugnis wird ebenfalls nicht erstellt. Erkennbar wird, dass es nicht nur an bildungsbehördlichen Regulierungen fehlt, um Unterrichtspraktiken schulintern daran auszurichten, sondern zusätzlich Wissen über bildungsbehördlich verbindliche Regeln an der OSS nicht bekannt zu sein scheint (siehe Kapitel 10.4).

Zusammenfassende Betrachtung

Das Verhältnis von schulischen, bildungspolitischen und bildungsbehördlichen Praktiken wurde empirisch dadurch bearbeitet, dass ausgehend von Beobachtungen schulischer Praktiken gefragt wurde, inwiefern Gesetze, Verordnungen und weitere behördliche Entscheidungen die Praktiken der OSS präfigurieren. So zeigt sich im Vergleich zur Regelbeschulung eine geringere Ressourcenzuweisung durch die SKB an die Vorkurse, wie insbesondere in der Einstellung geringqualifizierten pädagogischen Personals und der fehlenden verbindlichen Regulierung der Unterrichtspraktiken durch einen Bildungsplan deutlich wird. Vorhandene Regulierungen, wie zur altersentsprechenden Beschulung, werden in Praktiken an der OSS nicht konsequent umgesetzt. Andere Regulierungen, wie in der Zeugnisverordnung zur Erstellung von Zeugnissen kodiert, werden trotz des hohen Grads an Verbindlichkeit – vermutlich wegen fehlender Informationen – an der OSS gar nicht umgesetzt. Es zeigt sich, so kann resümiert werden, in den Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration der spontane Umgang mit einer ‚unerwarteten Krise‘ – von Diehm und Radtke (1999) bereits für die 1970er bis 90er Jahre als „administrativ-organisierte Ad-hoc-Lösungen“ (Diehm & Radtke, 1999, S. 135; siehe Kapitel 1) bezeichnet. Es fehlt damit eine Ausrichtung auf *Langfristigkeit*: Die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration sind deshalb durch ein *Regularisierungsdefizit* bestimmt. Die fehlenden Regulierungen und die fehlende Umsetzung vorhandener

Regulierungen können sich auf den Bildungserfolg neu Migrierter auswirken, weil die Schüler:innen in Praktiken involviert werden, die nicht zielgerichtet auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen ausgerichtet sind.

13.2 Temporalisierung von Beschulungspraktiken

Praktiken sind nach Schatzki (1996, S. 89; siehe auch Kapitel 3.5) „temporally unfolding“, also sequentiell in dem Sinne geordnet, dass sie als gegenwärtige Praktiken stets rückgebunden sind an ‚doings and sayings‘ bzw. an inkorporierte oder in Artefakten gespeicherte Wissensbestände, Regeln oder Bedeutungen vergangener Praktiken. Gleichzeitig sind gegenwärtige Praktiken ausgerichtet auf zukünftige, sodass im Jetzt ein „Optionsraum“ (Schäfer, 2016b, S. 143; siehe Kapitel 3.5) eröffnet wird, der anbahnt und einschränkt, welche Praktiken sich anschließen können. Die sequentielle Strukturierung von Praktiken lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Analyse der rekonstruierten Beschulungspraktiken in einer zeitlichen Dimensionierung vorzunehmen ist. Durch den Fokus auf den zeitlichen Verlauf konnte in den sequentiell angeordneten Aufnahme-, Unterrichts- und Übergangspraktiken rekonstruiert werden, wie die Bildungsbeteiligung von migrierten Schüler:innen zeitlich prozessiert wird. Es zeigen sich eben durch die zeitliche Perspektivierung ungleichheitsrelevante Risikostellen, sodass von einer *Temporalisierung ungleichheitsrelevanter Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration* gesprochen werden kann. Um der Bedeutung der Chronologie der Beschulungspraktiken auch auf der formalen Ebene der Darstellung Rechnung zu tragen, wurden die Befunde dieser Studie als analytische Storyline präsentiert (siehe Kapitel 5.2.5). Durch die Analyse der chronologischen Ordnung der Beschulungspraktik Vorkurs wird sichtbar, wie mit Blick auf den zeitlichen Verlauf Bildungsungleichheitsrisiken in Beschulungspraktiken für neu migrierte Schüler:innen entstehen.

In der Analyse der sequentiellen Ordnung der schulischen Praktiken an der OSS zeigt sich zunächst, dass die Teilhabe am Vorkurs durch Wartezeiten verzögert werden kann, sodass die Bildungsbiographie der neu Migrierten auch in Deutschland für einige Zeit unterbrochen bleibt (siehe Kapitel 9.2.2). Nach der Zuweisung durch die SKB in den Vorkurs wird im **Aufnahmegespräch** in dem vom Schulleiter vorgestellten, ausgefüllten und ausgehändigten Stundenplan deutlich, dass das Bildungsprogramm kürzer ist, also weniger Wochenstunden umfasst als das der Regelschüler:innen und zunächst nur Deutschlernern im Vorkurs vorsieht (siehe Kapitel 9.4.3; siehe auch Kernphänomen Priorisierung der Nationalsprache). Es wird zudem deutlich, dass dieser Stundenplan nur auf Zeit gültig ist, denn der Vorkurs ist zeitlich befristet und ausgerichtet auf die Zukunft – auf den Übergang in die Regelklasse (siehe Kapitel 9.5.3). Allerdings

ist nicht transparent oder durch Kriterien bestimmt, wie lange die Vorkursschüler:innen durch diesen Stundenplan strukturiert lernen werden und wann die Lernzeit und die Lerninhalte erweitert werden (siehe Kapitel 11 und 12).

Die sich an das Aufnahmegespräch anschließende **Beschulung im Vorkurs** ist durch das im Aufnahmegespräch formulierte Ziel des Deutschlernens im Sinne eines normativen Anspruchs an die Vorkursschüler:innen geleitet (siehe Kapitel 10.5.2). Der normative Anspruch ist jedoch nicht entlang von Kriterien oder Lernzielen bestimmt (siehe zum fehlenden Curriculum auch Kernphänomen Regularisierungsdefizit). Der Unterricht selbst wird durch viel Bemühen der Vorkurslehrkräfte, jedoch ohne langfristige Zielplanung oder eine Verzahnung des Vorkursunterrichts mit Inhalten und Lernmethoden der Regelklasse umgesetzt. Gleichzeitig werden die Vorkursschüler:innen im Unterricht und in der Pause an ihre ‚Bringschuld‘, Deutsch zu lernen, erinnert und sind als illegitim herausgearbeiteten Leistungsbewertungen ausgesetzt (siehe Kapitel 10.5.2; siehe auch Kernphänomen Priorisierung der Nationalsprache). Es ist jedoch nicht bestimmt, wie die Vorkursschüler:innen durch das Teilnehmen an Unterrichtspraktiken des Vorkurses das Ziel erreichen können, also welche Anforderungen sie *jetzt* im Vorkursunterricht erfüllen müssen, um den Übergang in die Regelklasse und damit die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung in der *Zukunft* erreichen zu können. Die neu Migrierten sind mit Blick auf den Übergang in die Regelklasse und einen zukünftigen Schulabschluss „trapped in the present“ (Begriff entliehen von Brun zit.n. Fuhse, 2022, S. 25)⁹⁵, also gefangen in einer Gegenwart, in der sie eigentlich etwas leisten müssen, jedoch Lerninhalte, Lernziele und Praktiken der Leistungsbewertung nicht auf das vorgegebene Ziel ausgerichtet sind.

Der Vorkurs ist an dem Ziel ausgerichtet, dass neu migrierte Schüler:innen innerhalb eines begrenzten, zeitlichen Rahmens den **Übergang** in die Regelbeschulung vollziehen. Der Übergang ist damit bildungsbiographisch entscheidend, um in die schulische Leistungsordnung der Regelklassen inkludiert zu werden und Leistungszertifikate erwerben zu können, die den Anschluss an den Arbeitsmarkt oder höhere Bildung ermöglichen (siehe zur schulischen Leistungsordnung Kapitel 4.2.1; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis). Der von der Regelklasse separierte Vorkurs erhält somit seine ‚gesellschaftliche Legitimation‘ (etwa Fend, 2009, S. 49–51) durch die zeitliche Befristung (siehe Kapitel 4.2.1). Diese Befristung steht im Kontext einer zeitlichen Strukturierung im Regelbereich, denn die allgemeinbildende Schule

95 Die Wendung „trapped in the present“ verwendet Brun (zit.n. Fuhse, 2022, S. 25), um die Situation von schutzsuchenden Geflüchteten angesichts des staatlichen Asylsystems zu beschreiben: Die Migrationspolitik präge die temporalen Handlungsmöglichkeiten, also die Möglichkeit, Entscheidungen im Jetzt für die Zukunft zu treffen. Geflüchtete haben oft keine Kontrolle über den Zeitpunkt von zukunftsentscheidenden Entscheidungen wie die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis u. ä. Sie leben in einem Zustand *andauernder* Migration, auch wenn die physische Migration abgeschlossen ist. Diese Phase sei von dem Gefühl gekennzeichnet, *in der Gegenwart festzustecken*.

kann regelhaft nur innerhalb einer festgelegten Zeit besucht werden (vgl. auch § 43 IV und § 54 BremSchulG; siehe Kapitel 12.3.2). Zeitlich überlappen sich schließlich Unterrichtspraktiken des Vorkurses und Übergangspraktiken. Dabei steht die Organisation des Übergangs zu Beginn (siehe Kapitel 11). In Stundenplangesprächen wird für jede:n Vorkursschüler:in der teilintegrierte Übergang gestaltet, und somit gestaltet sich der konkrete zeitliche Verlauf der Vorkurszeit und der Teilintegration individuell aus: An wie vielen Stunden im Vorkurs und an wie vielen und vor allem welchen Stunden eine Teilhabe am Fachunterricht ermöglicht wird, kann sich mehrfach ändern. Die Ausgestaltung des zeitlichen Verlaufs ist dabei insbesondere bestimmt durch Leistungszuschreibungen auf Grundlage von vermutetem Leistungsvermögen und gruppenbezogenen Zuschreibungen durch die Lehrkräfte (siehe Kapitel 11.4.2; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis und Deprofessionalisierung). Hier wird besonders gut deutlich, dass sich ein *Wissen* über das ‚Leistungsvermögen‘ von Vorkursschüler:innen über die Zeit in den Praktiken verfestigt und dieses reproduziert werden kann, wenn Entscheidungen im Übergang mit Verweis auf die Erfahrung mit anderen (ehemaligen) Vorkursschüler:innen getroffen werden (siehe Kapitel 11.3.2). Diese Formen der Leistungsbewertung bestimmen und beschränken den ‚Optionsraum‘ im Übergang und damit die Möglichkeiten für Vorkursschüler:innen, Zugang zu abschlussrelevantem Fachwissen zu erhalten, wenn mit Verweis auf ‚Leistung‘ die Teilhabe am Fachunterricht zurückgenommen oder reduziert wird (siehe Kapitel 11.2.2 und 12.1.1; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis).

Auch der **vollständige Übergang in die Regelklasse** kann ohne entsprechende Leistungsüberprüfung hinausgezögert werden; als Begründung reicht es aus, ‚Defizite‘ im Deutschen zu benennen. Eine Verlängerung der Beschulung im Vorkurs über die regulären zwölf Monate hinaus kann dann bei der SKB beantragt werden. Jedoch räumen die Vorkurslehrkräfte ein, dass dies nicht immer dienlich für das Aufholen der ‚Defizite‘ sei, weil der Vorkursunterricht – unter anderem begründet durch den unterjährigen Eintritt neuer Schüler:innen – nicht unbedingt auf die Lernbedarfe (fortgeschrittener) Vorkursschüler:innen ausgerichtet sei. Durch die Teilnahme am Vorkursunterricht über den regulären Zeitraum hinaus werden also die als ungenügend bezeichneten Deutschkenntnisse oder fehlende Fachkenntnisse der Vorkursschüler:innen nicht zielführend bearbeitet. Dies trifft auch auf Vorkursschüler:innen zu, die während der Teilintegration aus dem Fachunterricht ausgeschlossen werden, damit diese zur Bearbeitung ihrer ‚Defizite‘ verstärkt am Vorkursunterricht teilnehmen. (siehe Kapitel 12.1.2; siehe Kapitel 10.3; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis).

Auch widerständige Praktiken beeinflussen den zeitlichen Verlauf der Teilintegration und können zur Teilhabe am Regelunterricht im Übergang führen. Dabei spielt Zeit eine explizite Rolle, denn über die Zeit inkorporieren die Vorkursschüler:innen relevantes *Wissen* über schulische

Beteiligungsmöglichkeiten und zum Teil auch schulrechtliche Regulierungen zur zeitlichen Befristung zum Erreichen des allgemeinbildenden Schulabschlusses. (siehe Kapitel 12.4.3) Jedoch ist eine tatsächliche Beteiligung am Unterricht bzw. an Fachinhalten trotz widerständiger Praktiken nicht immer gegeben (siehe Kapitel 12.1.2; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis).

Zusammenfassende Betrachtung

In der sequentiellen Rekonstruktion konnte gezeigt werden, wie die Bildungsbeteiligung der neu migrierten Schüler:innen zeitlich prozessiert wird. Dabei entfaltet sich über die Zeit das Risiko, dass die neu Migrierten nicht auf den Übergang in die Regelklasse und damit die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen vorbereitet werden. Es konnte herausgearbeitet werden, dass zeitliche Verzögerungen beim Eintritt in den Vorkurs und insbesondere beim bildungsbiographisch relevanten Übergang in die Regelklasse die Bildungsbeteiligung von neu migrierten Schüler:innen negativ beeinflussen können. Der Vorkurs soll neu Migrierte in einer befristeten Zeit auf die Teilhabe am Regelunterricht vorbereiten, jedoch wird diese Lernzeit nicht effektiv ausgefüllt, weil zum einen der Vorkursunterricht nicht vorausschauend auf das Ziel des Übergangs in die Regelklasse angelegt ist und zum anderen die tatsächliche Lernzeit im Übergang verkürzt wird. Zudem sind die Lernanforderungen an die neu migrierten Schüler:innen nicht eindeutig bestimmt und kommuniziert, sodass die Vorkursschüler:innen ‚gefangen in der Gegenwart‘ sind. Über die Zeit inkorporieren die Lehrkräfte (ein vermeintlich generalisierbares) Wissen über Vorkursschüler:innen und setzen dieses Wissen zur Entscheidungsfindung ein. Dies erscheint als illegitime Form der Leistungsbewertung, weil hier gruppenbezogen und nicht im Sinne individuell erbrachter Leistung entschieden wird. Auch neu migrierte Schüler:innen inkorporieren im zeitlichen Verlauf Wissen über die schulische Leistungsordnung und fordern eine Beteiligung durch widerständige Praktiken ein.

13.3 Deprofessionalisierung von Beschulungspraktiken

Lehrkräfte werden in spezifischer Weise in Unterrichtspraktiken einbezogen, indem sie diese Praktiken durch Aktivitäten gestalten und so am Laufen halten. Unterrichtspraktiken können als institutionalisierte Praktik verstanden werden. Durch den Institutionalisierungsbegriff rücken die Gleichzeitigkeit des Prozesshaften und grundsätzlich Unabgeschlossenen sowie die Stabilität von pädagogischen Praktiken in den Blick. In einem praxistheoretischen Institutionsbegriff ist angelegt, dass nicht in jeder Aufführung zum Beispiel von Unterricht Grundlegendes verhandelt werden muss. (vgl. Budde & Bittner, 2018b, S. 228–230; siehe Kapitel 3.6).

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, wie sich eine *Deprofessionalisierung von Beschulungspraktiken* im Kontext neuer Migration zeigt, indem der Blick auf ein Verständnis von in Praktiken hervorgebrachte pädagogische Professionalität gerichtet wird. Diese wird verstanden als einverleibtes, wissenschaftliches und erfahrungsbasiertes Wissen sowie als Reflexionsvermögen und zudem entsprechende, rahmende Regulierungen (siehe Kapitel 9.5.2; siehe auch Helsper 2021, S. 55–56).

Unter zeitlichem Druck bei der Einrichtung des Vorkurses müssen sich an der OSS spontan Unterrichtspraktiken für neu Migrierte entwickeln. **Initial müssen dafür Lehrkräfte eingestellt werden.** Die Schulleiterin Zimmermann stellt Master-Studierende und Master-Absolvent:innen für eine befristete Zeit über die Stadtteilschule e.V. ein, und den gesetzlich kodifizierten Einstellungsbedingungen wird erst nach vier Jahren durch die stundenweise Beschäftigung einer Lehrerin mit 2. Staatsexamen zum Teil entsprochen (siehe genauer Kernphänomen Regularisierungsdefizit). Es kann resümiert werden, dass unter den Bedingungen von geringen personellen Ressourcen der Anspruch an Professionalität im Kontext von neuer Migration aufgeweicht und die Beschäftigung von niedrigqualifiziertem Personal möglich wird. Die Anstellung über die Stadtteilschule e.V. wird, im Gegensatz zu über die Bildungsbehörde angestellten oder verbeamteten Lehrkräften im Regelbereich, nur über die Unterrichtsstunden vorgenommen. Es ist keine bezahlte Arbeitszeit für außerunterrichtliche Aktivitäten vorgesehen und auch schulintern können kaum zeitliche Räume geschaffen werden, sodass die zeitlichen Ressourcen der Vorkurslehrkräfte als verknappt zu bezeichnen sind (siehe Kapitel 8 und 10.5.1).

Die **Zuweisung zum Vorkurs und zur altersgerechten Regelklasse** an der Oberschule ist zentral durch die SKB organisiert und wird ohne lernstanddiagnostische Überprüfungen durchgeführt. Diese Zuweisungspraktik wirkt sich auf die Einzelschule aus, denn die OSS verfügt damit nicht über Kenntnisse der als vom Schulleiter dringend erforderlich definierten Kompetenzen der neuen Vorkursschüler:innen, wie z.B. die lateinische Alphabetisierung. Durch den für die Vorkursschüler:innen zuständigen Schulleiter des Zentrums für unterstützende Pädagogik (ZuP-Leitung) Paul Bromberg werden in **Aufnahmepraktiken** eigene, nicht an standardisierten Leistungstestungen orientierte Methoden entwickelt, um die Kompetenzen der neu migrierten Schüler:innen einzuschätzen (siehe Kapitel 9.3.2 und 9.4.1). Zum Teil schließen sich an die ‚Testergebnisse‘ kompensatorische Maßnahmen zur Alphabetisierung der Vorkursschüler:innen an. Diese Maßnahmen werden von den Vorkurslehrkräften jedoch spontan durchgeführt, weil es an zeitlichen Ressourcen, professionellem Wissen und bildungsbehördlich erlassenen Leitlinien zur Alphabetisierung im Vorkurs mangelt (siehe Kapitel 10.2.3.2).

Zur **Ausgestaltung der Unterrichtspraktik Vorkurs** fehlen bildungsbehördliche Regularien, sodass von den Vorkurslehrkräften die dem Unterrichten im Vorkurs immanente Aufgabe eigenständig bearbeitet werden

muss, Unterrichtsinhalte, -methoden und -materialien ohne orientierungsgebenden Bildungsplan zu entwickeln (siehe Kernphänomen Regularisierungsdefizit). Die Lehrkräfte im Vorkurs erhalten Unterstützung durch die ZuP-Leitung der Schule, jedoch wird der alltägliche Unterricht von den Vorkurslehrer:innen in Eigenverantwortung und -organisation bewältigt (siehe Kapitel 10.1). Durch ein stark ausgeprägtes Arbeitsethos und den Modus ‚einfach Machen‘ (siehe Kapitel 10.1 und 10.5.1) wird es möglich, dass der Vorkurs unter den Bedingungen mangelnder personeller, zeitlicher und materieller Ressourcen stattfinden kann und in dem Sinne als „funktionierende Routine“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 18; siehe Kapitel 10.5.1) zu interpretieren ist. Auch im Verlauf der Schuljahre und mit Wechsel der Lehrkräfte ändert sich dieser Modus des ‚einfach Machens‘ nicht – eventuell auch *wegen* des häufigen Lehrkräftewechsels – sodass die spontanen Unterrichtspraktiken des Vorkurses sich an der OSS als eben solche festigen. Es konnte gezeigt werden, dass die Vorkurslehrkräfte den Modus des ‚einfach Machens‘ kritisieren und gleichzeitig in diesem Modus verhaftet bleiben (siehe Kapitel 10.1 und 12.1.2). Es zeigt sich so, dass die Lehrkräfte ihre eigene pädagogische Praxis reflektieren *können*, sie sich also in der Rolle der kritisch-reflektierenden Beobachter:innen ihrer eigenen Involviertheit wiederfinden (siehe zu dieser praxistheoretischen Perspektive auf Reflexion Alkemeyer et al., 2015, S. 45; siehe auch Kapitel 10.5.1). Jedoch zeigen die Befunde dieser Dissertationsstudie auch, dass die Vorkurslehrer:innen vorrangig und unmittelbar mit den Anforderungen des Moments umgehen müssen (siehe auch Hummrich & Karakaşoğlu, 2020, S. 9; siehe Kapitel 1), sodass die Reflexionen ohne größere Wirkung auf die Unterrichtspraktiken bleiben.

Zur Gestaltung des **Regelunterrichts** fehlt es an der OSS an zeitlichen Ressourcen und an Wissen: So steht den Regelklassenlehrer:innen kein *materialisiertes Wissen* zu den (Fach-)Kenntnissen der neu migrierten Schüler:innen zur Verfügung, weil die Schüler:innen weder von der Bildungsbehörde bei der Anmeldung zum Vorkurs noch von der OSS so überprüft werden, dass daraus der individuelle Kenntnisstand und ein entsprechendes, individuelles Bildungsprogramm ableitbar wären (siehe Kapitel 9.3.2; 11.3.2 und 12.1.1; siehe auch Kernphänomen Regularisierungsdefizit). Es ist darüber hinaus kein materialisiertes Wissen in Form von bildungsbehördlichen empfohlenen, schulintern erarbeiteten Bildungsplänen oder differenzierten Unterrichtsmaterialien für Deutschlernende zu den Unterrichtsthemen des Fachunterrichts vorhanden. Zudem fehlt es Lehrkräften an *zielgruppenspezifischem Wissen* etwa zu sprachsensiblen Fachunterricht, wie sich darin zeigt, dass sie den teilintegrierten Schüler:innen kein Lernprogramm für Deutschlernende bereitstellen *können* (siehe Kapitel 11.2.1; 12.1.2 und 12.3.2). Die Regelklassenlehrkräfte reklamieren zum Teil, dass sie für das Lernprogramm im teilintegrativen Unterricht nicht zuständig sind. Dies zeigt sich zum einen darin, dass sie das Bereitstellen von – zum Teil vom Bildungsplan der Regelklasse abweichenden – Aufgaben für den Regelunterricht bei den Vorkurslehrkräften

erbeten und zur Voraussetzung für die stundenweise Teilhabe am Regelunterricht machen (siehe Kapitel 11.3.2). Zum anderen zeigt sich die Reklamation von Nichtzuständigkeit, wenn Vorkursschüler:innen vom Regelunterricht vollständig ausgeschlossen werden (siehe Kapitel 11.2.2 und 12.1.2) oder wenn die Fachkenntnisse der Vorkursschüler:innen ohne angemessene, kriteriengeleitete Überprüfung für nicht ausreichend anschlussfähig an den Regelunterricht bewertet werden (siehe Kapitel 12.1.1). Für die Vorkursschüler:innen zeigt sich der Übergang dadurch zum Teil als *Probe- und Bewährungsphase* und verhindert sowohl das Lernen von Fachinhalten im Regelunterricht als auch die Möglichkeit zur sozialen Teilhabe (siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis). Der Ausschluss kann aus der Perspektive des Erhalts der Unterrichtsroutine für die Regelschüler:innen auch als sinnhaft gelesen werden, weil der Regelunterricht dann ‚störungsfrei‘ ablaufen kann. Die Regelklassenlehrer:innen reflektieren selbstkritisch, dass die mangelnde Ermöglichung der Teilhabe am Regelunterricht problematisch sei, jedoch bleiben diese Reflexionen – zum Teil mit explizitem Verweis auf mangelndes Wissen und fehlende Zeit – ohne Wirkung auf die Unterrichtspraktiken. (siehe Kapitel 12.4.1; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis)

Zusammenfassende Betrachtung

Die Befunde dieser Arbeit weisen darauf hin, dass das Entstehen und Fortführen schulischer Praktiken im Kontext neuer Migration darauf ausgerichtet zu sein scheinen, diese Praktiken *irgendwie* im Sinne eines ‚funktionierenden Unterrichts‘ fortzuführen. Die neu migrierten Schüler:innen werden in Unterrichtspraktiken des Vorkurses und der Regelklasse involviert, die spontan, ohne langfristige Ausrichtung, ohne zielgruppenspezifisches Fachwissen und unter Bedingung defizitärer rahmender Regulierungen entstehen. Vorkursschüler:innen sind permanent als illegitim rekonstruierten Leistungsbewertungen ausgesetzt. Die rekonstruierten Praktiken verweisen, so kann resümiert werden, auf ein *Scheitern-Müssen* in Anbetracht des Gegensatzes von Ansprüchen an pädagogische Professionalität und dem situativen Druck auf die Lehrkräfte, die schulischen Praktiken für neu Migrierte am Laufen zu halten. Vor diesem Hintergrund büßt der Vorkurs als kompensatorische Maßnahme seine Legitimation ein.

13.4 Priorisierung der Nationalsprache Deutsch

Es wurde in dieser Dissertation argumentiert, dass historisch gefestigte Normativitäten den Verlauf aktueller Praktiken strukturieren. Dazu gehört insbesondere die Vorstellung einer monolingualen deutschsprachigen Schule (siehe Kapitel 4.2.2). Diese Norm ist die Grundlage für die Einführung von Vorbereitungsklassen, die die fehlenden Deutschkompetenzen von neu

Migrierten im Sinne einer kompensatorischen Maßnahme ausgleichen sollen, um diesen Schüler:innen die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen zu ermöglichen. (siehe Kapitel 4.2.2 und 6.2.1) In den analysierten Praktiken (siehe Teil III) zeigt sich eben diese als *Priorisierung der deutschen Sprache* zu bezeichnende, normative Ausrichtung in allen rekonstruierten Praktiken.

In **Aufnahmepraktiken** wird insbesondere durch das Ausfüllen und Aushändigen des Stundenplans deutlich, dass das Erlernen und ‚Können‘ der deutschen Sprache *Voraussetzung* für den Zugang zu Fachunterricht ist und somit eine Anpassung an diese sprachliche Norm von hoher Bedeutung für die neu migrierten Schüler:innen ist, um Bildungserfolg zu haben (siehe Kapitel 9.4.3; siehe auch Kernphänomen Temporalisierung).

In den **Unterrichtspraktiken des Vorkurses** zeigt sich jedoch, dass zwar die deutsche Sprache als Alltagssprache, jedoch nicht die Anwendung des Deutschen als *Fachsprache* der Unterrichtsfächer vermittelt wird (siehe Kapitel 10.5.1 und 11.4.2). Dies kann im Kontext eines fehlenden Bildungsplans für Vorkurse in Bremen interpretiert werden, denn Unterrichtspraktiken des Vorkurses entstehen im Modus des ‚einfach Machens‘ eher spontan und sind nicht zielgerichtet auf die Teilhabe am Regelunterricht ausgerichtet (siehe Kapitel 10.1; siehe auch Kernphänomen Regularisierungsdefizit). Die Unterrichtspraktiken sind darüber hinaus nicht an den individuellen Lernbedarfen der Vorkurschüler:innen orientiert, sodass das Lernen der deutschen Sprache als zentrale Kompetenz zum erfolgreichen Einstieg in die Regelklasse nicht grundlegend gewährleistet ist. Der Übergang in die Regelklasse wird insofern durch die fehlende Ausrichtung auf die Fachsprache des Fachunterrichts erschwert. (siehe Kapitel 12.4.2)

Die Priorisierung der deutschen Sprache zeigt sich auch in der *impliziten Abwertung* der mehrsprachigen Kompetenzen, wenn Mehrsprachigkeit lediglich im Sinne eines funktionalen Einsatzes zum Lernen des Deutschen in **Unterrichtspraktiken des Vorkurses** genutzt wird (siehe Kapitel 10.2.2). Von einer *expliziten Abwertung* kann gesprochen werden, wenn die Verwendung der deutschen Sprache eingefordert und das Sprechen anderer Sprachen unterbunden wird (siehe Kapitel 10.2.3.1). Eine positive Bezugnahme auf Mehrsprachigkeit findet hingegen statt, wenn (ehemalige) Vorkurschüler:innen oder mehrsprachige Regelschüler:innen als Dolmetschende einbezogen werden, es also eine situativ bedingte Notwendigkeit gibt, Kommunikation zu ermöglichen (siehe Kapitel 9.2.1 und 10.2.4). Eine institutionelle Anerkennung dieser Fähigkeiten ist jedoch eher nicht gegeben, denn eine Förderung der (bereits vorhandenen) sprachlichen Fähigkeiten findet für mehrsprachige Regelschüler:innen in Bremen nur in drei ‚migrationsrelevanten‘ Sprachen (Russisch, Türkisch und Polnisch) statt; an der OSS gibt es das Angebot nicht (siehe Kapitel 6.2.5). Für die neu Migrierten gibt es weder Unterrichtsangebote noch werden die Vorkurschüler:innen über die rechtlich kodifizierte Möglichkeit einer Ersatzprüfung in der ‚Herkunftssprache‘ informiert, sodass sie das Potential ihrer mehrsprachigen Kompetenzen nicht ausschöpfen können (siehe Kapitel 9.5.2;

11.1.3 und 11.2.3; siehe Kernphänomen Regulierungsdefizit). Zudem wird in der fehlenden Förderung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit implizit deutlich, dass Migration als *unidirektionale Wanderung*⁹⁶ mit dem Endpunkt in Bremen bzw. an einer deutschsprachigen Schule konzeptualisiert wird, sodass eine Förderung anderer Bildungssprachen als Deutsch nicht erforderlich erscheint. Durch die Norm wird in den rekonstruierten Praktiken die monolinguale Ausrichtung der deutschsprachigen Schule und damit auch des Nationalstaats reproduziert (siehe auch Kapitel 4.2.2).

Das (selbstverantwortliche) Lernen und (alltägliche) Anwenden der deutschen Sprache wird zudem als notwendige ‚Bringschuld‘ (siehe Kapitel 10.5.2; siehe auch Kernphänomen Temporalisierung) der neu Migrierten gerahmt und das Verfolgen dieser Bringschuld wird immer wieder durch Lehrkräfte bewertet.

In **Übergangspraktiken** begründen Lehrkräfte die zeitlich verzögerte oder zurückgenommene teilintegrative Teilhabe am Regelunterricht mit fehlenden Deutsch- und/oder Fachkenntnissen (siehe Kapitel 11.2.2 und 12.1.2; siehe auch Kernphänomen Temporalisierung). Auch während der Teilnahme der Vorkurschüler:innen am **Regelunterricht** werden diese zum Teil mit Verweis auf fehlende Fach- und/oder Deutschkenntnisse nicht am Unterricht beteiligt (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.3.2; siehe genauer Kernphänomen Spannungsverhältnis). Dies kann unter anderen auf den Mangel an zeitlichen Ressourcen und verfügbarem, materialisiertem Wissen zur Gestaltung der Unterrichtspraktiken der Regelklassen zum Beispiel in Form von differenziertem Unterrichtsmaterial für Deutschlernende zurückgeführt werden (siehe Kernphänomen Deprofessionalisierung von Beschulungspraktiken). Implizit kommt so in den Unterrichtspraktiken der Regelklassen zum Ausdruck, dass Fachunterricht nur auf Deutsch stattfinden kann und Deutschkenntnisse notwendige Voraussetzung für die Beteiligung am Fachunterricht sind.

Die Priorisierung der deutschen Sprache zeigt sich auch im *inkorporierten Wissen* der (ehemaligen) Vorkurschüler:innen. Dies wird u. a. daran deutlich, dass sie danach streben, sich der Norm ‚deutschsprachiger Regelschüler:innen‘ aktiv anzupassen, um ihr Ziel zu erreichen, einen Schulabschluss zu machen (siehe Kapitel 10.2.2; 11.3.1 und 12.3; siehe auch Kernphänomen Spannungsverhältnis). Für neu migrierte Schüler:innen besteht unter den Bedingungen des ‚monolingualen Habitus‘ (vgl. Gogolin, 1994/2008; siehe auch Kapitel 4.2.2) keine andere Chance auf schulischen Erfolg als das – auch eigenverantwortliche – Erlernen der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau.

Zusammenfassende Betrachtung

Die Norm einer monolingual deutschsprachigen Schule präfiguriert die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration. Die Vermittlung der

96 Es ist u. a. unter Bedingungen von unsicheren Aufenthaltsstatus und erzwungener Rückkehr in das Heimatland oder durch transnationale Netzwerke und freiwillige Migration in einen anderen nationalstaatlichen Kontext nicht immer zu erwarten.

deutschen Sprache steht im Zentrum des Vorkurses. Dies geht damit einher, dass weder das sprachliche Repertoire noch mitgebrachte Fachkenntnisse der neu Migrierten gefördert werden. Die Vorkursschüler:innen können deshalb ihr Leistungsvermögen nicht zeigen, ihr *Kapital* nicht in Wert setzen (siehe auch Kernphänomen Regularisierungsdefizit), und erscheinen vorrangig als defizitäre Schüler:innen, die kein Deutsch können. Das Deutschlernen wird zu einer allzeit zu erfüllenden ‚Bringschuld‘, die die Vorkursschüler:innen als Zielorientierung inkorporieren. In den Unterrichtspraktiken des Vorkurses wird die deutsche Sprache vermittelt, jedoch ist der Unterricht nicht (immer) an den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler:innen und auch nicht an der Fachsprache des Regelunterrichts ausgerichtet. Gleichzeitig sind sowohl Deutsch- als auch Fachkenntnisse Voraussetzung, um am Unterricht der Regelklasse teilzunehmen; damit wird eine Leistung erwartet, die aber nicht durch die Schule vermittelt wird. Das Ausrichten der Beschulungspraktiken an *einer* nationalen Sprachnorm kann benachteiligend auf neu Migrierte wirken. Deshalb kann diese Sprachnorm als hegemonial und als Teil einer machtvollen Differenzordnung beschrieben werden (etwa Khakpour & Dirim, 2022; siehe auch Kapitel 4.2.2). Der Vorkurs scheint nicht das Maß an kompensatorischer Wirkung zu haben, um die ‚schlechten Startbedingungen‘ (siehe Kapitel 4.2.1) der neu Migrierten auszugleichen.

13.5 Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung

Allen Schüler:innen soll die Teilhabe an einer Regelklasse ermöglicht werden. Der Vorkurs soll vor diesem Hintergrund als zeitlich befristete, kompensatorische Maßnahme für neu Migrierte das zentrale ‚Defizit‘ der fehlenden Kenntnisse in der deutschen Sprache ausgleichen, um den Vorkursschüler:innen so Zugang zur schulischen Leistungsordnung der Regelklassen zu ermöglichen. Ein unvorbereiteter Einbezug in die Regelbeschulung wäre aufgrund der monolingual deutschsprachigen Ausrichtung der Schule mit dem erhöhten Risiko zu scheitern verbunden (siehe Kernphänomen Temporalisierung; Priorisierung der Nationalsprache). Die Einrichtung des Vorkurses gleicht dieses Risiko aber nicht (nur) aus, es kann ein Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung von Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen rekonstruiert werden, das im Folgenden dargestellt wird.

Durch die SKB ist die Umsetzung der teilintegrativ zu organisierenden Beschulung von neu Migrierten nicht konkret reguliert (siehe Kernphänomen Regularisierungsdefizit). An der OSS werden ebenfalls keine klaren, schulinternen Kriterien entwickelt, und in den **Aufnahmepraktiken** ist nur vage formuliert,

dass die Vorkursschüler:innen abhängig von ihren Deutschkenntnissen sowie Interessen teilintegrativ am Regelunterricht teilnehmen werden (siehe Kapitel 9.4.3). Diese Unbestimmtheit begünstigt im weiteren Verlauf der schulischen Praktiken an der OSS einen *flexiblen Umgang* mit den Vorkursschüler:innen: So werden Vorkursschüler:innen in **Unterrichtspraktiken** des Vorkurses involviert, in denen keine klaren (Leistungs-)Anforderungen an sie gestellt, also Lernziele nicht konkretisiert werden (siehe Kapitel 10.2.2). Bewertungen von (vermutetem) Leistungsvermögen der Vorkursschüler:innen und gruppenbezogene Bewertungen finden in Unterrichtspraktiken des **Vorkurses, in Pausenpraktiken und im Übergang** zum Teil durch spontane ‚Tests‘ und ohne kriteriengeleitete Auswertung statt. Dies wurde als illegitime Form der Leistungsbewertung rekonstruiert (siehe Kapitel 9.5.2; 10.5.2; 11.4.2 und 12.4.1).

Der teilintegrative **Übergang** hat neben dem Lernen von Fachinhalten auch zum Ziel, soziale Kontakte zwischen Vorkurs- und Regelschüler:innen zu ermöglichen. Sowohl Lehrkräfte also auch die Vorkursschüler:innen artikulieren fehlende Freund:innenschaften zwischen den beiden Schüler:innengruppen. Es können einzelne Versuche der Lehrkräfte ausgemacht werden, Kontakte zu initiieren. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Kontakte in *funktionaler Absicht* herbeigeführt werden. Es geht also nicht um eine soziale Integration in dem Sinne, dass soziale Kontakte zwischen Schüler:innen im Sinne eines Selbstzwecks von Freund:innenschaften gefördert werden, sondern darum, den Vorkursschüler:innen Gelegenheiten zum Deutschlernen oder eine Ansprechperson für Rückfragen im Unterricht zu verschaffen. (siehe Kapitel 10.2.3.1; 11.1.2 und 12.1.3)

Ein Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung zeigt sich in Bezug auf den Vorkurs als kompensatorische Maßnahme. So ist der **Übergang** entscheidend für die Teilhabe an der Leistungsordnung der Regelklassen und am Erreichen eines Schulabschlusses. Es zeigt sich jedoch in den dichten Beschreibungen, dass die Inhalte des Vorkursunterrichts nicht auf die Fachsprache oder Unterrichtsinhalte der Regelklasse vorbereiten (siehe Kapitel 10.2). Obleich also der Vorkursunterricht nicht auf den Übergang vorbereitet, werden Deutschkenntnisse oder fachliche Kenntnisse zur Voraussetzung, um am Regelunterricht teilnehmen zu dürfen (siehe Kapitel 11.2.2 und 11.3.2). Der Umgang mit von Lehrkräften vermuteten und von den Vorkursschüler:innen selbst artikulierten ‚Defiziten‘ zeigt sich eher spontan, wie insbesondere in vier Punkten deutlich wird: Erstens weisen die Lehrkräfte auf die Eigenverantwortung der neu Migrierten hin, selbstorganisiert Deutsch zu üben (siehe Kapitel 10.2.2 und 10.2.31; siehe auch Kernphänomen Priorisierung der Nationalsprache). Zweitens unterstützen Lehrkräfte die (ehemaligen) Vorkursschüler:innen darin, *außerschulische Lernorte* zu erschließen, um an den Fachunterricht aufzuschließen zu können (siehe Kapitel 12.3.2). Drittens werden zum Teil Rückstufungen in eine niedrigere Klassenstufe – trotz gegenteiliger Regeln der SKB – umgesetzt (siehe

Kapitel 12.2.2 und 12.3.2; siehe Kernphänomen Regularisierung), wobei unklar bleibt, wie die neu migrierten Schüler:innen – spätestens zu den Abschlussprüfungen in Jahrgangsstufe 10 – durch die Rückstufung an den Lernstoff der altersentsprechenden Jahrgangsstufe aufschließen können (siehe Kapitel 12.2.2). Viertens können zugeschriebene ‚Defizite‘ zum Ausschluss aus dem Regelunterricht führen. Die Stunden im Fachunterricht werden dann durch Stunden im Vorkurs ersetzt. Von einem Ausschluss aus dem Regelunterricht kann auch gesprochen werden, wenn die Vorkursschüler:innen durch den Stundenplan formal bestimmt am Regelunterricht teilnehmen und physisch anwesend sind, aber abweichend vom Unterrichtsthema mit gesonderten Materialien sozial isoliert von den Regelschüler:innen beschäftigt werden (siehe Kapitel 12.1.1; 12.1.2 und 12.3.2). Die Vorkurslehrkräfte reflektieren, dass durch mehr Zeit im Vorkurs nicht die (angenommenen) Defizite bearbeitet werden können und die Vorkursschüler:innen so nicht ‚besser vorbereitet‘ auf den Regelunterricht seien. Die Vorkursschüler:innen bleiben also für längere Zeit in Unterrichtspraktiken des Vorkurses involviert, deren Sinnhaftigkeit von den pädagogischen Fachkräften selbst in Zweifel gezogen wird (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.4.2; siehe auch Kernphänomen Deprofessionalisierung von Beschulungspraktiken).

Neben diesen spontanen Umgangsweisen mit fehlenden Deutsch- oder Fachkenntnissen können zwei als *institutionalisiert* zu verstehende Praktiken rekonstruiert werden: Der DaZ-Unterricht und die Verlängerung der Zeit im Vorkurs, auf die kurz eingegangen werden soll. Nach dem vollständigen Übergang in die Regelklasse wird zum Zweck der Deutschsprachförderung der freiwillig wählbare DaZ-Unterricht angeboten. Die ehemaligen Vorkursschüler:innen eignen sich diese Unterrichtszeit an, um Lernstoff des Fachunterrichts eigenständig zu bearbeiten. Der Bedarf, an die Inhalte des Regelunterrichts aufzuholen, ist also auch nach dem Übergang gegeben. Eine fachliche Unterstützung zum Aufholen der Lerninhalte in den Fächern erhalten sie hier nicht (siehe Kapitel 12.3.1). Eine weitere institutionalisierte Möglichkeit im Umgang mit fehlenden Kenntnissen besteht in der Verlängerung der Zeit im Vorkurs, die Lehrkräfte und Schulleitung bei der SKB beantragen können (siehe Kapitel 12.1.1). Dies ist, wie oben schon erwähnt, mit dem Problem verbunden, dass durch den Vorkurs die fehlenden Kenntnisse für eine Teilhabe am Regelunterricht nicht bearbeitet werden können.

Die **Teilhabe am Regelunterricht** und damit der vollständige Übergang in die Regelklasse ist an der OSS in der Regel nicht mit einem Schulwechsel verbunden. Dies kann im Zusammenhang mit der Reform des Bremer Schulsystems gelesen werden, denn auf der Oberschule wird durch eine innere Differenzierung des Unterrichts den Schüler:innen entsprechend ihrer individuellen Leistung das Ablegen unterschiedlicher Schulabschlüsse ermöglicht (siehe Kapitel 6.1). Inwiefern die neu migrierten Schüler:innen tatsächlich die gleichen Chancen auf das Erreichen auch von höheren Abschlüssen haben, muss mit Blick auf die Absolvent:innenzahlen der Stadtgemeinde Bremen in Frage

gestellt werden (siehe Kapitel 6.2.8). In dieser Dissertationsstudie konnten erste Hinweise darauf ausgemacht werden, dass die neu Migrierten eher auf niedrigem Anforderungsniveau am Regelunterricht beteiligt werden (siehe Kapitel 11.2.2.; 12.1.1; 12.1.2; 12.2.2 und 12.3.2). Weitere Forschung ist notwendig, um genauer zu untersuchen, inwiefern eine Vorbereitung und Förderung von neu Migrierten auf höhere Abschlüsse (nicht) ermöglicht wird.

Ein **Schulwechsel** wird nur umgesetzt, wenn ein Verlassen der Oberschule ohne Abschluss droht und so die Beschulung in einer AO-Klasse an einer anderen Oberschule das Erreichen eines Schulabschlusses eher sicherstellen kann (siehe Kapitel 6.2.6; siehe Kernphänomen Regularisierungsdefizit). Die AO-Klasse wird von der SKB zum Schuljahr 2016/17 für ca. 15-jährige bzw. den Jahrgangsstufen 9/10 zugeordnete, neu Migrierte an ausgewählten Oberschulen als separate Beschulungsmaßnahme eingerichtet. Ziel der AO-Klasse ist es, diese neu Migrierten innerhalb von zwei Jahren gezielt auf einen Schulabschluss vorzubereiten. Jedoch werden die AO-Klassen spontan eingerichtet, ohne dass ein konkretes Konzept durch die SKB erarbeitet wurde. Unterrichtsinhalte und die didaktische Ausarbeitung müssen in den AO-Klassen deshalb – ähnlich wie in Bezug auf die Vorkurse an der OSS rekonstruiert – im Tun durch die Lehrkräfte für eine heterogene Gruppe entwickelt werden (siehe Kapitel 11.2.3). Der Erfolg der AO-Klasse kann nicht bestimmt werden, weil bisher keine entsprechenden Absolvent:innenzahlen vorliegen. Es konnte in den dichten Beschreibungen eine Orientierung an eher niedrigen Schulabschlüssen herausgearbeitet werden. Dadurch ist vorerst die Möglichkeit auf die Teilhabe an Angeboten höherer Bildung versperrt und nur auf dem sogenannten zweiten Bildungsweg zu erreichen. Begründet werden kann diese Orientierung insbesondere durch fehlende Zeit, die konzeptionell in den AO-Klassen für das Erlernen von Deutsch auf bildungssprachlichem Niveau sowie dem Lernen und Aufholen von abschlussrelevanten Inhalten zur Verfügung steht.

Im teilintegrativen und auch vollständigen **Übergang** zeigt sich, dass neu Migrierte sich gegen die zurückgenommene Teilnahme aus dem Regelunterricht zur Wehr setzen. (siehe Kapitel 11.3.3. Sie wehren sich auch dagegen, dass sie aus den Inhalten sowie Sozial- und Unterrichtsformen trotz physischer Anwesenheit und formaler Teilhabe ausgeschlossen bleiben (siehe Kapitel 11.3.2). Diese *widerständigen Praktiken* der neu Migrierten zielen auf die *individuelle Verbesserung* der Bildungssituation und auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen ab (siehe Kapitel 12.4.3; siehe auch Seukwa, 2006; Massumi, 2019; Khakpour, 2023). In widerständigen Praktiken zeigt sich, dass die (ehemaligen) Vorkursschüler:innen durch das Involviertwerden in Praktiken wie den Aufnahmepraktiken, Unterrichtspraktiken und Übergangspraktiken an der OSS die schulspezifische Norm der Beteiligung und die Bedeutung des Engagements für individuelle Bildungsziele inkorporiert haben (siehe Kapitel 12.4.3; siehe auch Kernphänomen Priorisierung der Nationalsprache). In den widerständigen Aktivitäten kommt zum Ausdruck, dass die neu Migrierten erkennen, dass eine

Anpassung an die schulische Differenzordnung – hier vermittelt über die Anpassung an die Norm deutschsprachiger Regelschüler:innen – notwendig ist, um schulisch erfolgreich sein zu können. Damit reproduzieren die neu Migrierten die soziale Ordnung, innerhalb derer sie benachteiligt werden; dies kann als Dilemma bezeichnet werden (siehe Kapitel 4.1; siehe Mecheril & Plößler, 2009; siehe auch Rieger-Ladich, 2017).

Zusammenfassende Betrachtung

Das grundlegende Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen zeigt sich darin, dass die Unterrichtspraktiken des Vorkurses und der Regelklassen sowie die Unterrichtspraktiken der AO-Klasse nicht gezielt auf die erfolgreiche Einmündung in die Regelklasse bzw. auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung vorbereiten – obgleich dies ihr eigentlicher Zweck ist. Es konnte rekonstruiert werden, dass der Bearbeitung von fehlenden Deutsch- oder Fachkenntnissen vielfach mit Ausschluss aus dem Fachunterricht begegnet wird, ohne dass dabei der Anschluss an die Regelklasse ermöglicht werden kann. Dabei sind vielfach illegitime Leistungszuschreibungen zu rekonstruieren. Es zeigt sich, dass eine *langfristige* Zielperspektivierung auf die Teilhabe der neu Migrierten an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen nicht gegeben ist. In widerständigen Aktivitäten der Vorkursschüler:innen wird evident, dass diese die Bedeutung der *Anpassung* an die schulische monolinguale Differenzordnung inkorporiert haben, um so an der schulischen Leistungsordnung teilhaben zu können. Eine *Transformation* dieser historisch gefestigten Differenzordnung kann durch widerständige Praktiken eher nicht angenommen werden; es sind vorrangig Verbesserungen der individuellen Bildungssituation zu vermuten.

13.6 Zwischenfazit

Durch das Herausarbeiten der fünf theoretisierenden Kernphänomene werden die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration in Bremen in ihrer *Verbündelung* zwischen schulischen Feldern beschrieben, und es kann so der *Komplexität* der verbündelten Praktiken-Arrangement-Verbindungen Rechnung getragen werden. Die Ausgestaltung der als spezifisch zu bezeichnenden schulischen Differenzordnung im Kontext neuer Migration wurde in dieser Dissertationsstudie bearbeitet. Es ist anzunehmen, dass sich migrationsbezogene Differenzierungspraktiken in schulischen Feldern gleichen und sich zum Teil überschneiden, also sowohl migrantisierte Regelschüler:innen als auch neu migrierte Schüler:innen von ähnlichen Differenzierungen negativ betroffen sein können. Dies betrifft zum Beispiel die monolinguale normative Grundlegung

schulischer Praktiken sowie die in Schulbüchern materialisierte, diskriminierende Darstellung zu migrationsrelevanten Themen. Jedoch zeigt sich in den Kernphänomenen, dass neu migrierte Schüler:innen aufgrund des Zeitpunkts der Einmündung in die Schule – eben weil sie nicht im deutschen Schulsystem sozialisiert worden sind – auf eine spezifische Weise einem Bildungsungleichheitsrisiko ausgesetzt sind. Vorkurschüler:innen werden während der Beschulung im Vorkurs von abschlussrelevantem Wissen ausgeschlossen, ohne auf die Teilhabe am Unterricht der Regelklasse systematisch vorbereitet zu werden. Eine Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse wird dadurch auch nach dem Übergang in die Regelklasse erschwert. Der Vorkurs büßt, so kann es durch die Kernphänomene beschrieben werden, seine gesellschaftliche Legitimation als kompensatorische Maßnahme zur Herstellung von Chancengleichheit ein. Durch die sprachliche Wendung ‚Risiko‘ wird auf den Möglichkeitsraum aufmerksam gemacht, dass in jeder Iteration – in jeder Wiederholung – auch Veränderungen möglich sind: Es gibt auch in machtvollen Differenzordnungen Gegenerzählungen, also neu migrierte Schüler:innen, die trotz eines Risikos Erfahrungen des individuellen Bildungserfolgs machen.

Diese spezifische Differenzordnung im Kontext neuer Migration ist zu verstehen als kontingent und zugleich machtvoll: Migrationsbezogene Differenzordnungen sind kein Zufall, sondern haben sich über die Zeit stabilisiert und festigen sich in jeder Wiederaufführung von Praktiken. Die Kernphänomene verweisen somit nicht auf etwas Zufälliges, sondern auf etwas Systematisches: Es *institutionalisiert* sich eine historisch etablierte, machtvolle Differenzordnung, die sich in Bezug auf neue Migration auf die beschriebene, spezifische Weise festigt. Um diese Stabilität herauszustellen, wurden ungleichheitsrelevante Differenzierungen in Praktiken-Arrangement-Verbindungen rekonstruiert und in Kernphänomenen verdichtet, die über individuelle Diskriminierungserfahrungen *einzelner* neu migrierter Schüler:innen hinausgehen und somit *übersituativ* Relevanz entfalten.

14 Fazit und Ausblick

Zum Schluss dieser Dissertationsstudie sollen zunächst die theoretischen Ausgangspunkte, die methodischen Anschlüsse und empirischen Befunde zusammengefasst werden (Kapitel 14.1). Anschließend an die empirischen Befunde werde ich auf noch unbearbeitete Forschungsdesiderate im Kontext neuer Migration und Bildungsungleichheit hinweisen (Kapitel 14.2). Zum Schluss formuliere ich Impulse für die Transformation von Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration (Kapitel 14.3).

14.1 Rekapitulation der Arbeit

In dieser Dissertationsstudie habe ich zu einer Zeit erhöhter Migration nach Deutschland und nach Bremen um das Jahr 2015 untersucht, wie sich die Beschulungspraktiken in Bremen im Kontext neuer Migration ausgestalten. Ausgehend von teilnehmenden Beobachtungen an einer Oberschule wurde in dieser Arbeit erstmals für Bremen untersucht, wie in diesen Praktiken ein *Bildungsungleichheitsrisiko* für neu migrierte Schüler:innen entsteht. Es wurde eine differenzierungstheoretische Perspektive angelegt, die es ermöglichte, die herausgearbeitete soziale Ordnung als *machtvoll* einzuordnen. Auf diese Weise habe ich ein Desiderat in der Forschung zu neuer Migration und zum Risiko von Bildungsungleichheit bearbeitet.

Ausgangspunkt der Dissertationsstudie war die Beobachtung, dass die Beschulung von neu Migrierten in Bremen seit den 1970er Jahren in Vorbereitungsklassen, sogenannten Vorkursen, organisiert ist. Eine grundlegende, normative Ausrichtung der Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration ist seit diesen Anfängen bis zum Untersuchungszeitraum dieser Dissertationsstudie (Januar 2017 bis Mai 2018) konsistent: Neu Migrierte sollen in Vorkursen Deutsch lernen und so auf ihre Teilhabe am Regelunterricht *vorbereitet* werden. Diese Kontinuität der Normativität konnte zurückgeführt werden auf die nationalstaatliche Verfasstheit der Schule. So sind schulische Praktiken als Teil einer historisch gefestigten Differenzordnung zu interpretieren, welche sich in der Durchsetzung einer monolingual deutschen Sprachnorm ausdrückt und die Sprecher:innen anderer Sprachen in der Schule als defizitär positioniert (siehe Kapitel 4.2.2). Als *ungleichheitsrelevant* erscheinen solche Differenzierungspraktiken in der Schule, wenn diese (un-)gleiche

Zugangsmöglichkeiten bzw. -chancen zur Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen aufweisen. Grundsätzlich werden, so zeigt sich in der meritokratischen Selbstbeschreibung der Schule, leistungsabhängige, individuell zurechenbare Bewertungen als gesellschaftlich legitimierbare Ungleichheit verstanden (siehe Kapitel 4.2.1). Jedoch haben zahlreiche empirische Studien auf die Kontinuität der Schlechterstellung neu migrierter Schüler:innen gegenüber Regelschüler:innen hingewiesen (siehe Kapitel 2). Die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration können aufgrund historisch kontinuierlicher, normativer Orientierungen als stabile, machtvolle Ordnung interpretiert werden. In dieser Ordnung manifestiert sich eine Perspektive auf weltweite Migration als *wiederkehrendes Ausnahmeeignis*, das stets von Neuem zu einer ‚Krise der Verwaltung von Migration‘ führt (siehe etwa Lahusen & Schneider, 2017; siehe Kapitel 1).

Empirisch wurde bisher nicht vertiefend bearbeitet, wie im Kontext neuer Migration *in situ* Differenz hergestellt wird, wie also Zugänge zur schulischen Leistungsordnung im Verlauf schulischer Praxis ermöglicht oder auch verhindert werden. Dabei ist es aufgrund der praxistheoretischen Grundlegung dieser Arbeit bedeutsam, zur Erforschung der Schlechterstellung neu Migrierter nicht *alleinig* die Aufführungspraxis, sondern auch die *Verknüpfung* lokaler, schulischer Praktiken mit anderen Praktiken-Arrangement-Verbindungen im Kontext neuer Migration und Schule in Bremen, im Fall dieser Dissertationsstudie in Verbindung mit bildungspolitischen und -behördlichen Praktiken, zu betrachten (siehe Kapitel 3.7 und 5.2.2).

Dieses Forschungsvorhaben konnte durch die Anlage der Studie realisiert werden, in der die ethnographische Beobachtung schulischer Praxis an einer Oberschule in Bremen als Ausgangspunkt für die Untersuchung gewählt wurde, an der – wie an vielen weiteren Schulen in Bremen – ein Vorkurs zum Schuljahr 2014/15 neu eingerichtet wurde. In der rekonstruierenden Analyse zeigte sich, wie die zeitlich aufeinander folgenden schulischen Aufnahme-, Unterrichts- und Übergangspraktiken konkret ausgestaltet sind und wie sie mit bildungspolitischen und bildungsbehördlichen Praktiken-Arrangement-Verbindungen verknüpft sind. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass neu Migrierte dem Risiko ausgesetzt sind, in Praktiken involviert zu werden, die sie gegenüber Regelschüler:innen schlechterstellen. Es konnten fünf relevante Kernphänomene (siehe Kapitel 13) herausgearbeitet werden, in denen zum Ausdruck kommt, wie sich dieses Bildungsungleichheitsrisiko in Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration ordnet.

Durch eine sequentielle Rekonstruktion (siehe Kapitel 6–12) konnte gezeigt werden, wie Teilhabemöglichkeiten für neu Migrierte konkret ausgestaltet sind und zeitlich prozessiert werden (siehe Kernphänomen Temporalisierung, Kapitel 13.2). So zeigt sich in der zeitlichen Perspektivierung unter anderem, dass (vermutete) fehlende Fach- und/oder Deutschkenntnisse der Vorkursschüler:innen sowohl zum Ausschluss aus dem teilintegrativen

Regelunterricht als auch zur Verlängerung der Zeit im Vorkurs führen können, ohne dass dies mit individueller Förderung verbunden wird. Ausschluss und Verlängerungen können als spontan umgesetzte Maßnahmen rekonstruiert werden, die nicht explizit auf die Ermöglichung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen ausgerichtet sind.

Die Praktiken des Vorkurses und der Regelklasse, in die neu Migrierte einbezogen sind, werden durch die Lehrkräfte häufig mit viel Bemühungen ausgestaltet (siehe Kernphänomen Deprofessionalisierung, Kapitel 13.3). Jedoch erscheint der Gestaltungsspielraum – insbesondere wegen eines fehlenden, verbindlichen Bildungsplans – *zu groß*, als dass dieser mit den geringen zur Verfügung gestellten Ressourcen – zu nennen ist im Besonderen das im Gegensatz zu Regelklassen geringer qualifizierte pädagogische Personal – bearbeitet werden könnte (siehe Kernphänomen Regularisierungsdefizit, Kapitel 13.1). In den rekonstruierten Praktiken zeigt sich, dass diese durch Spontaneität und situativen Druck geprägt sind. Neu migrierte Schüler:innen sind im Unterricht sowie darüber hinaus illegitimen Leistungszuschreibungen ausgesetzt.

Es konnte herausgearbeitet werden, auf welche Weise die Forderung nach Anpassung an die nationale Sprachnorm die Beschulungspraktiken strukturiert und dass das Lernen der deutschen Sprache für Bildungserfolg als alternativlos erscheint (siehe Kernphänomen Priorisierung der Nationalsprache, Kapitel 13.4). Jedoch wurde in Bezug auf die Teilhabemöglichkeiten der neu Migrierten als problematisch diskutiert, dass in den Unterrichtspraktiken des Vorkurses und der Regelklasse nicht systematisch auf das Erlernen der Fachsprache oder Inhalte des Regelunterrichts vorbereitet wird.

An dieses Ergebnis schließt die Erkenntnis an, dass sich ein Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung aufspannt, denn die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration werden ihrem Ziel der Vorbereitung auf die erfolgreiche Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklassen nicht gerecht. Dies ist insbesondere darin zu erkennen, dass eine langfristige Planung der Bildungszeit der neu Migrierten vom Vorkurs bis zu einem Schulabschluss nicht gegeben ist (siehe Kernphänomen Spannungsverhältnis, Kapitel 13.5). In den schulischen Praktiken eröffnen sich den Vorkursschüler:innen Optionsräume, die sie zur Verbesserung der individuellen Bildungssituation nutzen.

In der rekonstruktiven Analyse wird die Komplexität einer migrationsbezogenen Differenzordnung in Bremer Beschulungspraktiken-Arrangement-Verbindungen in einer Zeit erhöhter Migration um das Jahr 2015 deutlich. Durch die empirische Analyse konnte offengelegt werden, wie sich ungleichheitsrelevante Effekte in den Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration in Bremen zeigen.

14.2 Impulse für weitere Forschungen

Die vorliegende Untersuchung legt empirische Erkenntnisse vor, wie in Beschulungspraktiken-Arrangement-Verbindungen Differenz im Kontext neuer Migration hergestellt wird und wie ein Bildungsungleichheitsrisiko für neu Migrierte entsteht. Anknüpfend an diese Ergebnisse sollen Impulse für weitere Forschungsvorhaben formuliert werden:

(1) Im Nachgang zum ‚Sommer der Migration‘ (2015) wurden an allen Schulen in Bremen Vorkurse eingerichtet. In den Jahren 2022 und 2023 sind in hoher Zahl insbesondere Menschen mit ukrainischer, syrischer und afghanischer Staatsangehörigkeit nach Deutschland geflohen.⁹⁷ Die Ankunft geflüchteter Menschen hat zur Reaktivierung und Veränderung schulischer Bildungsprogramme für neu Migrierte geführt. Zielgruppenspezifische Angebote für Geflüchtete aus der Ukraine werden von der KMK empfohlen, wie zum Beispiel die Möglichkeit der Beschulung nach ukrainischem Curriculum, um dem Jahrgang 2022 den Schulabschluss zu ermöglichen (vgl. SWK vom 28.03.2022; siehe auch KMK vom 10.05.2022 und vom 23.06.2022). In Bremen wurden neue Beschulungsformate eingerichtet – sogenannte Willkommensklassen bzw. Willkommensschulen – und spezifische Angebote für ukrainische Geflüchtete installiert (siehe Protokoll Ausschuss Migration und Inklusion der Deputation für Kinder und Bildung vom 31.03.2022, S. 4–5 und vom 20.09.2022, S. 3–4). Mit dem Anliegen, Risiken für Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration zu untersuchen und Beschulungspraktiken in Bremen kritisch zu begleiten (siehe Kapitel 2.9), können bildungspolitische Reaktionen sowie die schulische Praxis – auch mit Blick auf den zum Teil unterschiedlichen Umgang mit Geflüchteten nach Staatsangehörigkeit – analysiert werden. Auf diese Weise könnten, ausgehend von den Befunden dieser Dissertationsstudie, Veränderungen in den Blick gerückt werden.

(2) Das Risiko von Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration wurde in dieser Dissertationsstudie über einen begrenzten Zeitraum von ungefähr zwei Jahren erforscht. Die Befunde weisen darauf hin, wie sich dieses Risiko ausgestaltet und sich in einer machtvollen Differenzordnung stabilisiert. Es konnte jedoch durch die Anlage der Studie nicht in den Blick genommen werden,

97 Zahlen zu Geflüchteten und Migrierten für das Jahr 2022 können geschlussfolgert werden anhand der Anträge auf Asyl (siehe Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023). In Bezug auf Geflüchtete aus der Ukraine stehen Daten des Mediendienst Migration nach einer Berechnung auf Grundlage des AZR zur Verfügung (siehe <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [26.06.2023]). Zur genauen Anzahl schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine siehe die monatliche Statistik der KMK, <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html> [26.06.2023].

wie Bildungswege der Vorkursschüler:innen weiter verlaufen. Insbesondere mit Blick auf die für die Analyse von Bildungsungleichheit relevante Frage, welchen Schulabschluss und welche Anschlussmöglichkeiten für höhere oder berufliche Bildung sich eröffnen, kann eine Langzeitstudie von Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration wichtige Erkenntnisse bieten (siehe zur längsschnittlichen Ethnographie in der Ungleichheitsforschung Machold & Wienand, 2018).

(3) In praxistheoretischer Perspektive existiert das Subjekt alleinig durch den Vollzug von Praktiken (siehe Kapitel 3.4). Es gibt aktuell theoretische Auseinandersetzungen, wie Praxistheorien um Subjektivierungstheorien erweitert werden können (siehe etwa Alkemeyer et al., 2015; Moldenhauer & Kuhlmann, 2021), um Prozesse des Subjektwerdens zu untersuchen. Alkemeyer et al. (2015, S. 43) schlagen dazu vor, nicht nur den routinemäßigen Vollzug von Praktiken, sondern explizit die Perspektiven der Akteur:innen zu analysieren. Durch diese subjektorientierte Perspektive kann es möglich sein, nach den Bedingungen und der Art und Weise zu fragen, wie Teilnehmer:innen aktiv in den Verlauf von Praktiken eingreifen und sich dabei als aktives Subjekt zu bestimmten Aspekten der Praktiken positionieren. Dabei können Subjektbildungsprozesse der Akteur:innen ebenso in den Blick genommen werden wie Transformationen der Praktiken-Arrangement-Verbindungen. Solch eine Perspektive erscheint sowohl hinsichtlich der Widerstandsmöglichkeiten von neu migrierten Schüler:innen als auch hinsichtlich der Frage interessant, inwiefern und mit welcher *Wirksamkeitsreichweite* Praktiken durch widerständige Praktiken verändert werden können (siehe dazu die Befunde in Kapitel 12.4.3).

(4) In dieser Studie wurde deutlich, dass Beschulungspraktiken nationalstaatlich verfasst sind und es deshalb notwendig ist, sich die konkreten, lokalen Auswirkungen nationalstaatlich rückgebundener Normalitätsvorstellung einer einsprachig organisierten Schule in der Migrationsgesellschaft zu betrachten. Eine hilfreiche Vergleichsperspektive können Forschungen in weiteren nationalstaatlichen Kontexten bieten – in dieser Dissertationsstudie lediglich angedeutet durch den Verweis auf internationale Highschools in New York, USA (siehe Kapitel 11.2.3). Ziel eines solchen Vergleichs kann im Sinne einer ‚good practice‘ eine aktualisierte Bestandsaufnahme sein (siehe den Vergleich von Deutschland, Italien und Spanien von Bunar, 2018), um Anregung für bildungspolitisch Verantwortliche zu gewinnen. Zudem wäre es durch solch eine vergleichende Perspektive auch möglich, theoretisierend transnationale Perspektiven auf Bildungsungleichheit zu erforschen.

14.3 Impulse für Schulentwicklungsprozesse

Als praxistheoretisch-basierte, kritische Studie sollen die Befunde dieser Arbeit zum einen Risiken für Bildungsungleichheit in Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration offenlegen und zum anderen Möglichkeiten zur Kritik an bestehenden Verhältnissen sowie Veränderungsmöglichkeiten der bestehenden Ordnungen eröffnen (siehe Kapitel 5.3.1). Wenn durch diese Dissertationsstudie erneut gezeigt werden kann,

„dass das moderne Bildungswesen seinem meritokratischen Anspruch nicht gerecht wird, sondern stattdessen zur sozialen Reproduktion und zur Aufrechterhaltung bestehender Ungleichheits-Verhältnisse beiträgt, dann fordert die kritische Pädagogik dazu auf, sich mit der sozialen Welt als widersprüchlich, uneinheitlich und veränderbar auseinander zu setzen“ (Humrich & Karakaşoğlu, 2020, S. 13).

Die Erkenntnisse dieser Dissertationsstudie geben somit Anlass zu fragen, in welcher Weise sich Beschulungspraktiken und die darin inhärenten (Be-)Deutungen *ändern müssen*, um der Schlechterstellung Migrationsanderer entgegenzuwirken und die Risiken für Bildungsungleichheit neu Migrierter in Bremen zu verringern. Mit Beck und Bonß (1989) wurde diskutiert, dass wissenschaftliche Forschung Erkenntnismöglichkeiten auf einen Forschungsgegenstand biete, aber (pädagogischer und bildungspolitischer) Praxis nicht durch das Bereitstellen von Handlungsleitlinien zuarbeiten solle und könne (siehe Kapitel 5.3.1). Das Dilemma besteht also darin, dass sich Wissenschaft nicht von den Logiken der Praxis vereinnahmen lassen und gleichzeitig Impulse zur Veränderung durch wissenschaftliche Erkenntnisse bieten soll. Dieses Dilemma kann ich nicht auflösen, versuche dem jedoch auch wegen meiner gesellschaftlichen Verantwortung als Erziehungswissenschaftlerin in Bremen (siehe auch Kapitel 2.9) nachzukommen und in gebotener Zurückhaltung und im Wissen der Schwierigkeit einer Übersetzung wissenschaftlicher Befunde in Bildungspolitik und pädagogische Praxis vier ‚Leitplanken‘ für mögliche Transformation zu formulieren.

(1) Transformationsanstrengungen sollten sich normativ daran orientieren, Migration als „Normalfall“ (Bade & Oltmer, 2004) anzuerkennen, also den ‚dauerhaften Krisenmodus‘ (siehe Kapitel 1) zu überwinden und Beschulungspraktiken in einer *langfristigen Perspektive* auf den Bildungserfolg aller hin zu orientieren. Auf pädagogisch-didaktischer Ebene könnte dies durch stärkere Verbindlichkeiten und pädagogisch-didaktische Unterstützungen über die gesamte Schulzeit von neu Migrierten gedacht werden. Bildungspolitische Anstrengungen zum Abbau von Bildungsungleichheit könnten im Hinblick auf *Langfristigkeit* noch stärker gebündelt werden. Es sind in Bremen bereits erste Bemühungen zu erkennen, Migration und Inklusion strategisch zusammen zu denken (z.B. im gemeinsamen Ausschuss Migration und Inklusion der

Deputation Bildung). Jedoch müsste sich dies noch stärker in Schulentwicklungsvorhaben und entsprechenden gemeinsamen Expertisen zum Abbau von Bildungsungleichheit niederschlagen.⁹⁸

(2) Beschulungspraktiken sollten sich stärker an den mitgebrachten, *individuellen Kompetenzen* der neu Migrierten in Bezug auf das sprachliche Repertoire und andere fachbezogene Kenntnisse orientieren. Damit wird eine transnationale Ausrichtung der Lern- und Prüfungsinhalte angestrebt. Ziel von allgemeinbildenden Schulen muss die Förderung aller Schüler:innen zu einem Schulabschluss sein. Die Beschulungspraktiken sollen Bedingungen zur Ermöglichung eines möglichst hohen Schulabschlusses umfassen, um eine migrationsbezogene Schlechterstellung aktiv zu bearbeiten.

(3) Die Verantwortung für die Bildung neu Migrierter sollte nicht als Spezialaufgabe von nur wenigen Lehrkräften verstanden werden, sondern alle pädagogischen Akteur:innen sollten Reflexionskompetenzen ausbauen und ihre pädagogischen Handlungsfähigkeiten in Bezug auf den Abbau von Bildungsungleichheit stärken. Eine solche „LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft“ (Karakaoğlu & Mecheril, 2019; siehe auch Heidrich, Karakaoğlu, Mecheril & Shure, 2021b) muss alle Ausbildungsphasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) einbeziehen.

(4) Alle Schüler:innen sollen sich in einer solidarischen Schulgemeinschaft wiederfinden können, die aktiv zu gestalten ist. Migration wird damit zu einem Thema, das nicht nur geflüchtete Schüler:innen betrifft, sondern alle Schüler:innen einbezieht. Dazu bedarf es Reflexions- und Lernorte für Schüler:innen mit unterschiedlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen Privilegien, damit diese sich als Teil einer globalen Migrationsgesellschaft erkennen können. So können gemeinsames Lernen, aber auch gemeinsame Bündnisse ermöglicht werden. Solidarität wird damit zu einer Form des globalen Lernens, das weltweite Ungleichheitsrisiken und deren lokale Auswirkungen in den Blick nimmt.

Letztlich muss sich in der alltäglichen, schulischen Praxis

98 In der „Expertise Inklusion“ (Idel, Korff & Mettin, 2022) wird auf die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive in der Schulentwicklung verwiesen, jedoch erscheint dies weiterhin ausgehend von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gedacht zu werden – also das Zusammenwirken von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Verschränkung mit Armut, Migrationserfahrung usw. Die Autor:innen weisen jedoch gleichzeitig darauf hin, dass in zukünftigen Schulentwicklungsplanungen die Ergebnisse der Evaluation des Entwicklungsplans Migration von Karakaoğlu et al. (2021) und der vorgelegten Expertise Inklusion zusammen gedacht werden müssen (vgl. Idel, Korff & Mettin, 2022, S. 99–100).

„erweisen, ob die Einrichtungen des Bildungssystems etwas zu einer Gesellschaft beizutragen vermögen, die von Ideen [...] von Gleichheit und Gerechtigkeit geprägt ist. Der Prüfstein hierfür sind Schülerinnen und Schüler wie [Ali Shafik, Nizar, Ziad, Zerrin, Emin, Emre, Mateo, Tarek, Ismail, Salma, Ezgi, Kanî und viele mehr]; es sind jene, die das Unglück haben, den herrschenden Normen nicht zu entsprechen“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 41).

Wenn aktuelle Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration eine Differenzordnung manifestieren, in der neu Migrierte benachteiligt werden, müssen die Veränderungsmöglichkeiten dieser Praktiken in den Blick genommen werden. Die Befunde dieser Dissertationsstudie und die vorgelegten Impulse sollen Anregungen für eine Transformation von Beschulungspraktiken bieten, um in Schulentwicklungsvorhaben und in deren wissenschaftlicher Begleitung explizit auf den Abbau von Bildungsungleichheit hinzuwirken.

Quellen aus Bildungspolitik und -verwaltung

Kultusministerkonferenz (KMK)

- Kultusministerkonferenz (1952, 18. Januar): Schulpflicht der Ausländer. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.01.1952.
- Kultusministerkonferenz (1971, 3. Dezember): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1971.
- Kultusministerkonferenz (1976, 8. April): Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8. April 1976.
- Kultusministerkonferenz (2013, 5. Dezember): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 25.10.1996, in der Fassung vom 05.12.2013. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (o.J.): Schulstatistik. Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html> [26.06.2023].
- Kultusministerkonferenz (2022, 10. Mai): Zum Umgang mit (schulpflichtigen) geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine. Beschluss vom 10.05.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_05_10-Ukraine-schulpflichtige-Kinder.pdf [01.04.2023]
- Kultusministerkonferenz (2022, 23. Juni): Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023. Beschluss vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf [01.04.2023]
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022, 28. März): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz vom 28.03.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Stellungnahme_Ukraine.pdf [01.04.2023]

Gesetze, Verordnungen und Verfügungen (Bremen)

- Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik vom 22. Mai 2013 (Brem.GBl. 2013, S. 252), zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Juli 2021 (Brem.GBl. S. 542). https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/erste-verordnung-fuer-unterstuetzende-paedagogik-vom-22-mai-2013-169514?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-UntP%C3%A44dVBR1pP18 [03.06.2021]

- Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter - BremLAG) vom 16. Mai 2006 (Brem.GBl. 2006, S. 259), zuletzt geändert durch Gesetz vom 22. November 2022 (Brem.GBl. S. 836), https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/gesetz-ueber-die-ausbildung-fuer-das-lehramt-an-oeffentlichen-schulen-bremisches-ausbildungsgesetz-fuer-lehraemter-bremlag-vom-16-mai-2006-175320?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [05.06.2021]
- Gesetz zur Regelung der Arbeitszeitaufteilung für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen (Lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz - BremLAAufG) vom 17. Juni 1997 (Brem.GBl. 1997, S. 218), zuletzt geändert durch Geschäftsverteilung des Senats vom 02. August 2016 (Brem.GBl. S. 434), https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/gesetz-zur-regelung-der-arbeitszeitaufteilung-fuer-lehrer-und-lehrerinnen-an-oeffentlichen-schulen-lehrerarbeitszeitaufteilungsgesetz-bremlaaufg-vom-17-juni-1997-87469?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [03.06.2021]
- Verfügung Nr. 57/2017 Zentrale Prüfungen in den Herkunftssprachen A-Regelungen zum Ersatz der 1. Fremdsprache Englisch B-Regelungen zum Ersatz der 2. Fremdsprache in der GyO <https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verfuegung-nr-57-2017-zentrale-pruefungen-in-den-herkunftssprachen-a-regelungen-zum-ersatz-der-1-fremdsprache-englisch-b-regelungen-zum-ersatz-der-2-fremdsprache-in-der-gyo-erfuellen-der-belegpflicht-meldefrist-endet-am-08-11-2017-anlage-106731?asl=bremen02.c.732.de> [03.06.2021]
- Verfügung Nr. 63/2011. Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen ohne Aufenthaltsstatus. An die Schulleiterinnen und Schulleiter der öffentlichen Schulen im Lande Bremen. https://bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/v_63-2011.pdf. [03.06.2021]
- Verordnung über Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge AVBG-VO vom 30. März 2017 https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.101546.de&template=00_html_to_pdf_d [03.06.2021]
- Verordnung über die berufsbegleitende Ausbildung zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation (Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung) vom 20. Januar 2011 (Brem.GBl. 2011, S. 64), zuletzt §§ 9, 11, 12 und 13 geändert, § 12a eingefügt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 14. Dezember 2021 (Brem.GBl. S. 913, 915) https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-berufsbegleitende-ausbildung-zum-erwerb-einer-einem-lehramt-gleichgestellten-qualifikation-berufsbegleitende-lehramtsausbildungsverordnung-vom-20-januar-2011-175318?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [03.06.2021]
- Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe (GyO-VO) vom 1. August 2005 (Brem.GBl. 2005, S. 332), zuletzt §§ 10, 13 und 20 geändert, § 22 aufgehoben, Anlagen 1 bis 3 neu gefasst und Anlage 4 angefügt durch Artikel 2 der Verordnung vom 25. April 2019 (Brem.GBl. S. 218, 320). https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-gymnasiale-oberstufe-gyo-vo-vom-1-august-2005-130143?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [03.06.2021]
- Verordnung über die Prüfungen zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I (Prüfungsverordnung Sekundarstufe I - PrüfV Sek. I) vom 20. Juni 2013 (Brem.GBl.

- 2013, S. 360), zuletzt geändert durch Geschäftsverteilung des Senats vom 02. August 2016 (Brem.GBl. S. 434) https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.69674.de&template=00_html_to_pdf_d [03.06.2021]
- Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule vom 26. Juni 2009 (Brem.GBl. 2009, S. 251), zuletzt geändert durch Geschäftsverteilung des Senats vom 02. August 2016 (Brem.GBl. S. 434). https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-sekundarstufe-i-der-oberschule-vom-26-juni-2009-68915?template=20_gp_ifg_meta_detail_d [03.06.2021]

Weitere Gesetze

- Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern (Freizügigkeitsgesetz/EU – FreizügG/EU). Freizügigkeitsgesetz/EU vom 30. Juli 2004 (BGBl. I S. 1950, 1986), das zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 20. April 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 106) geändert worden ist. Zuletzt geändert durch Art. 4 G v. 20.4.2023 I Nr. 106. https://www.gesetze-im-internet.de/freiz_gg_eu_2004/ [03.06.2021]

Expertisen, Handreichungen und Konzepte (Bremen)

- Arbeitsgruppe der Abteilungsleitungen (2014, 1. Dezember). *Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen der Stadt Bremen – Sachstandsbericht November 2014*. <https://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Gesamtkonzept+zur+Aufnahme+und+Integration+von+Fl%C3%BChtlingen+01.pdf> [28.01.2020]
- Bildungsplan Mathematik für die Oberschule, Erl. 6/2010 v. 28.07.2010. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2010_BP_O_Ma%20Erlassungversion.pdf [28.03.2020]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung. Schüler:innenzahlen der öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen im Lande Bremen. Schuljahre 2012/13 bis 2020/21. <https://www.bildung.bremen.de/sch-ler-innenzahlen-4372> [10.01.2022]
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (2013a). *Voneinander und miteinander lernen. Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014 – 2018*. <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Migration%20und%20Bildung.pdf> [17.06.2021]
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (2013b). *Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft*. <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/sprachbildungskonzept.pdf> [17.06.2021]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2015, 13. August). *Schülerinnen und Schüler in Vorkursen im Schuljahr 2014/15*. <https://bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/VorkurseSj2014-15Auswertung.pdf> [22.04.2021]
- Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2017). *Die Sekundarstufe I in Bremen – Oberschulen und Gymnasien stellen sich vor*. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sek_I_WEB.pdf [17.06.2021]
- Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen (2013, 12. September). *Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in der Stadt Bremen sowie weitere Maßnahmen zur kurzfristigen Unterbringung*. Beschlossene Fassung. Vorlage für die Sitzung des Senats am 17.09.2013. <https://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/>

20130917_Gesamtkonzept_zur_Aufnahme_und_Integration_von_Fluechtlingen-NEU.pdf [17.06.2021]

- Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022). *Expertise Inklusion 2022*. Bremen, Oldenburg: Im Auftrag der Bremischen Senatorin für Kinder und Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/1667>
- Karakaşoğlu, Y. (2011). *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“*. Im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen. Projektlaufzeit 01.03.2010 – 31.01.2011. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-und-bildung.pdf [14.04.2021]
- Karakaşoğlu, Y., Kovacheva, V. & Vogel, D. (2021). *Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi). Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung (AbIB-Arbeitspapier 1/2021)*. Bremen: Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/Interkulturelle_Bildung/Arbeitspapiere/Kovacheva_Karakaşoglu_Vogel_2021_Entwicklung_Migration_und_Bildung_AbIB-Arbeitspapier_fin.pdf [14.04.2021]
- Landesinstitut für Schule Bremen (2015). *Vom Bildungsplan zum schulinternen Curriculum. Ein Handbuch für Fachkonferenzen*. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2022_12_12_Bildungsplan%C3%BCbersicht.pdf [11.10.2021]
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P. (2019). Schwerpunkte und Fragestellungen der Expertise im Kontext der Bremer Schulreform. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat et al. (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 15–23). Münster, New York: Waxmann.
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P. et al. (2019). Vorwort der Herausgeber. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat et al. (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 7–8). Münster, New York: Waxmann.
- Marx, N., Gill, C., Reichert, M.-C. & Rick, B. (2018). Curriculum für den Vorkurs in der Sekundarstufe I an bremischen Schulen. Entwickelt im Rahmen des Projekts ‚Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache‘ an der Universität Bremen. Eingereicht am 31.01.2018 bei der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung, Bundesland Bremen.

Anfragen an den Bremer Senat

- Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE (2016, 25. Oktober). *Lehrkräfte der Stadtteilschule e. V. an öffentlichen Schulen*. Drucksache 19/391 S. https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2016-10-26_Drs-19-391%20S_292f0.pdf [22.04.2021]
- Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE (2017, 12. Dezember). *Ermittlung von Sozialindikatoren und Sozialstufen für die allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen*. Drucksache 19/1446 zu Drs. 19/1283. https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2017-12-13_Drs-19-1446_991be.pdf [22.04.2021]
- Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen und der SPD (2018, 9. Januar). *Integrierte Modelle eines kontinuierlichen Deutschkursunterrichts als*

Alternative zum Vorkursmodell? Drucksache 19/1463 zu Drs. 19/1223. https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2018-01-10_Drs-19-1463_7d504.pdf [22.04.2021]

Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE (2019, 16. Januar). *Vorkurse im Schuljahr 2018/2019 an den Schulen im Land Bremen*. Drucksache 19/2070. <https://www.bremische-buergerschaft.de/dokumente/wp19/land/drucksache/D19L2070.pdf> [22.04.2021]

*Dokumente der Deputation Kinder und Bildung sowie des Ausschusses Migration (und Inklusion) der Deputation für Kinder und Bildung Bremen*⁹⁹

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2014, 5. Dezember). Deputation für Bildung. *Sitzungsprotokoll der 29. Sitzung* (städtisch).

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2016, 3. November). Ausschuss „Migration“ der Deputation für Kinder und Bildung. *Sitzungsprotokoll der 3. Sitzung*.

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2017, 31. Mai). Ausschuss „Migration“ der Deputation für Kinder und Bildung. *Sitzungsprotokoll der 5. Sitzung*.

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2018, 2. Mai). Ausschuss „Migration“ der Deputation für Kinder und Bildung. *Sitzungsprotokoll der 8. Sitzung*.

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2018, 4. Dezember). Ausschuss „Migration“ der Deputation für Kinder und Bildung. *Sitzungsprotokoll der 10. Sitzung*.

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2022, 31. März). Ausschuss „Migration und Inklusion“ der Deputation für Kinder und Bildung. *Sitzungsprotokoll der 9. Sitzung*.

Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (2022, 20. September). Ausschuss „Migration und Inklusion“ der Deputation für Kinder und Bildung. *Sitzungsprotokoll der 11. Sitzung*.

Ehsasian, S. (2017, 11. Mai). Bericht für die Sitzung der städtischen Deputation für Kinder und Bildung am 24.05.2017 unter Verschiedenes. *Bericht: „Hauslehrermodell“ – aktueller Stand und Planungen*. (G537/19).

Ehsasian, S. (2018, 5. Dezember). Vorlage Nr. 1 für die 7. Sitzung des Ausschusses Migration der Deputation für Kinder und Bildung. Top 3 am 13.02.2018.

Huesmann, M. & Jablonski, T. (2016, 19. Januar). Vorlage für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung (städtisch) am 27.01.2016 (Neufassung der Vorlage G10/19) (Vorlage G14/19).

Kehlenbeck, H. (2013a, 28. August). *Vorkurse für zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse Standorte für das Schuljahr 2013/14 und Aufnahmeverfahren*. Informationsschreiben Nr. 172/2013. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Info_172-2013.pdf [23.04.2021]

Kehlenbeck, H. (2013b, 9. Dezember). Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung (staatlich) am 13.12.2013 unter Verschiedenes. *Beschulung von Kindern von Flüchtlingen und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen* (L01).

99 Die Dokumente können zur Einsicht bei der SKB Bremen angefragt werden.

- https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/L%2001_00%20Bericht%20F%C3%BCchtlingsbeschulung%20131209.pdf [23.04.2021]
- Kehlenbeck, H. (2014, 1. Dezember). Vorlage für die Sitzung der städtischen Deputation für Bildung am 05.12.2014 (G 147/18).
- Kehlenbeck, H. (2016, 12. Dezember). Bericht für die Sitzung der städtischen Deputation für Kinder und Bildung am 16.12.2016 unter Verschiedenes. *Bericht: Beschulung von Kindern von Geflüchteten* (G575/19).
- Kehlenbeck, H. & Jendrich, P. (2015, 2. April). Bericht für die Sitzung der Deputation für Bildung (städtisch) am 16.04.2015. *Beschulung von Kindern von Flüchtlingen und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen* (L520/18).
- Leidinger, B. & Nelson, L. (2017, 24. Mai). Vorlage Nr. L 83/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 24.05.2017. (Neufassung der Vorlage L 78/19). *Zugänge für zugewanderte Schülerinnen und Schüler schaffen – Änderungen in der Verordnung über die Gymnastiale Oberstufe (GyO-VO)*.
- Rösler, U. (2016, 25. Januar). *Vorlage für die Sitzung der Deputation für Bildung am 27. Januar 2016. Richtlinien über die Aufnahmekapazitäten der allgemeinbildenden Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I in der Stadtgemeinde Bremen*. Erneute Befassung bezüglich der Kapazitäten der Schulen der Sekundarstufe I (Nr. G 15/19).

Webseiten

- Die Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen (o.J.): *Geflüchtete und Schule. Maßnahmen und Konzepte*. <https://www.bildung.bremen.de/massnahmen-und-konzept-117186> [30.04.2019]
- Gesundheitsamt Bremen (o.J.). *Schulärztlicher Dienst*. https://www.gesundheitsamt.bremen.de/schulaerztlicher_dienst-1645 [03.06.2021]
- Mediendienst Integration (o.J.): *Flüchtlinge aus der Ukraine*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht- asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [26.06.2023]
- Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.): *Materialliste Sek I*. <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Materialliste%20Sek.I%2C%20Sek.II%20a%20und%20b.pdf> [30.09.2017]
- Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.): *Leitgedanken für den Unterricht in Vorbereitungsklassen*. <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Leitgedanken%20f%C3%BCr%20den%20Unterricht%20in%20der%20Vorbereitungsklasse%20und%20Umgang%20mit%20Materialien.pdf> [22.06.2022]
- Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.): *Lernbuchzulassung*. <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/lernbuchzulassung-15393> [22.06.2022]
- Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.): *Lernbuchliste*. <http://lbl.lis.bremen.de/lbl.php?action=booklist> [22.06.2022]
- Landesinstitut für Schule Bremen (o.J.): *Bremer Bildungspläne für die Sekundarstufe I*. <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-i-15226> [28.03.2020]

Presseberichte (Bremen)

- Kutter, K. (2017, 11. Februar). Im Integrationsklassen-Ghetto. *taz, am Wochenende*, S. 55–56.

- Sundermann, S. (2015, 1. Oktober). Erster Schritt zur Integration. Deutsch-Vorkurse an Schulen. *Weser Kurier*. http://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadtreport_artikel,-Erster-Schritt-zur-Integration-_arid,1220545.html [09.01.2017]
- Sundermann, S. (2016, 16. April). Noch immer viele Flüchtlinge ohne Schulplatz. Bremer Privatschulen nehmen wenige auf. *Weser Kurier*. http://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-Noch-immer-viele-Fluechtlinge-ohne-Schulplatz-_arid,1356327.html [09.01.2017]

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“; durchgeführt im Auftrage des TMBWK.* https://www.daz-portal.de/de/publikationen/berichte-und-materialien/pdf-dateien-berichte-und-materialien/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf/@@download/file/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [15.04.2017]
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2021, 26. April). #7 Thomas Alkemeyer and Nikolaus Buschmann on Change And Routine [Podcastfolge]. In *Practice Theory Podcast*. <https://soundcloud.com/practice-theory-podcast/7-alkemeyer-and-bushmann-on-change-and-routine> [02.05.2021].
- Alkemeyer, T., Brümmer, K., Kodalle, R. & Pille, T. (2009). Einleitung: Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken. In T. Alkemeyer, K. Brümmer, R. Kodalle & T. Pille (Hrsg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung* (S. 7–19). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Alpaga, F., Dausien, B., Draxl, A.-K. & Thoma, N. (2019). Exkludierende Inklusion - eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen in der Übergangsstufe. Politische Vorgaben und gelebte Praxis. *schulheft*, 44 (176), 51–63.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Antony, A. (2023). *Leibliche Präsenz*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66784-2>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> <https://doi.org/10.3278/6001820fw> [06.12.2021].
- Bachmann, G. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: quantitative und qualitative Methoden* (S. 248–271). Wiesbaden: Springer VS.

- Bade, K. J. & Oltmer, J. (2004). *Normalfall Migration*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bade, K. J. & Oltmer, J. (2007). Mitteleuropa. Deutschland. In K. J. Bade, P. C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart* (S. 141–170). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N. (2014). Die Anerkennung der Macht. Zum Zusammenhang von Verkenntung und Anerkennung (Pierre Bourdieu). In N. Balzer (Hrsg.), *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie* (S. 533–572). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6_8
- Bartnitzky, H. (1984). Seiteneinsteigerklassen: Erste Hilfe für Ausländerkinder. *Schulpraxis*, 4 (2), 12–17.
- Bauman, Z. (2016). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit* (3. Auflage). Hamburg: Hamburger Edition (Original erschienen 1991).
- Beck, U. & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bellenberg, G., Böttcher, W. & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Neuwied: Luchterhand.
- Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.). (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis (Sprach-Vermittlungen)*. Münster, New York: Waxmann.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2007). In Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Historical Social Research, Supplement* (19), 182–210.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.). (1995). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bittner, M. (2020). Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz. In N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), *Übersetzung* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4_10
- Bittner, M. & Budde, J. (2021). Pädagogische Praktiken in Bewegung. Ethnographie von Erziehungs- und Bildungspraktiken und ihren institutionellen Feldern. In T. Iwers & U. Graf (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten* (S. 48–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. et al. (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Gutachten des Aktionsrat Bildung, herausgegeben von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.* Wiesbaden: Springer VS. <https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2013/Downloads/Bildungsgerechtigkeit-Jahresgutachten-2007-Aktionsrat-Bildung.pdf> [03.06.2021]
- Bolte, H. (1977). *Ausländische Kinder in Bremer Vorbereitungsklassen*. Gekürzte Dissertationsschrift Universität Bremen. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (Bremen).
- Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 483–497.

- Boos-Nünning, U. (Hrsg.). (1985). *Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht: Ergebnisse e. vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich u. d. Niederlanden*. München: Oldenbourg.
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M. & Reich, H. H. (Hrsg.). (1976). *Integration ausländischer Kinder. Schulbildung ausländischer Kinder*. Bonn: Eichholz.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2021). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_17-1 (Original erschienen 1966)
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15 (Original erschienen 1983)
- Bourdieu, P. (1995). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365–374). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für qualitative Forschung ZQF*, 18 (1), 9–20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung* (2. Auflage). Konstanz: UVK
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9>
- Brüggemann, C. & Nikolai, R. (2016, 1. Januar). *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> [02.02.2016]
- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *Zeitschrift für qualitative Forschung ZQF*, 12 (1), 125–148.
- Budde, J. (2015a). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2015b). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den*

- Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95–108). Berlin: Budrich.
- Budde, J. (2015c). Reflexion zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift für qualitative Forschung ZQF*, 16 (1), 7–24.
- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung, Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Bittner, M. (2018a). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. & Bittner, M. (2018b). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 225–243). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_13
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 7–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Budde, J. & Geßner, J. (2017). Ethnographie der Hausaufgabenkontrolle. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 235–252). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_15
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 33–41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2 (2), 106–119. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Budde, J., Rißler, G., Blasse, N. & Geßner, J. (2023). Leistungsordnung in inklusiven Unterrichtskonstellationen. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule Zwischen Wandel und Stagnation* (221–253). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37943-8_12
- Bunar, N. (Hrsg.). (2018). *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Brüssel. <https://www.ei-ie.org/index.php/file/246> [10.10.2020]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023). *Das Bundesamt in Zahlen 2022 – Modul Asyl*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2022-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [26.06.2023].
- Bundesministerium des Innern & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=15 [01.04.2019].
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Butler, J. (1996). *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.

- Castles, S., Haas, H. d. & Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World* (5. Aufl.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2007). Migration und die Politik der Repräsentation. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 29–46). Düsseldorf: IDA-NRW.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., komplett überarbeitete Auflage). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411483>
- Chadderton, C. (2012). Problematising the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education*, 7 (3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.717203>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (Introducing qualitative methods, 2. Auflage). Los Angeles: SAGE (Original erschienen 2006).
- Charmaz, K. & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 160–174). London: SAGE.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, P. (2008). „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.“ Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 207–220). Weinheim: Juventa.
- Cudak, K. (2017). Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B., Thoma, N., Alpagu, F. & Draxl, A.-K. (2020). *ZwischenWeltenÜberSetzen. Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*. Wien. <https://doi.org/10.25365/phaidra.223>
- Derrida, J. (1990). Die différance. In P. Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 76–113). Stuttgart: Reclam. (Original erschienen 1972).
- Derrida, J. (1997). *Dem Archiv verschrieben. Eine Freudsche Impression*. Berlin: Brinkmann & Bose.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In F. Heinzl & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Konkrete kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse* (S. 78–92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dieterich, M. & Nieswand, B. (2023). *The Crisis of Representation and the Reflexive Turn in Migration Studies*. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.23699.86562>
- Dirim, I. & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (227–245). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.

- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim: Beltz.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse - Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (19-62). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Dirim, İ., Knappik, M. & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 52–61). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Eisenhuth, F. (2015). *Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus: Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elle, J. (2016). Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen. *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung*, 2 (1). <http://movements-journal.org/issues/03.rassismus/13.elle--zwischen.foerdern.integrieren.und.ausgrenzen.html> [26.04.2017].
- El-Mafaalani, A. & Kemper, T. (2017). Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 1 (2), 173–217. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2017-2-173>
- El-Mafaalani, A., Jording, J. & Massumi, M. (2021). Bildung und Flucht. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_67-1
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. Auflage). Chicago: The University of Chicago Press (Original erschienen 1995).
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2016). Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagement. In A. Scherr & G. Yüksel (Hrsg.), *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit* (Neue Praxis Sonderheft, S. 115–125). Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 109 (3), 209–222.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (1), 133–151.
- Emmerich, M., Hormel, U., Jording, J. & Massumi, M. (2020). Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In I. van Ackeren, H. Bremer & F. Kessl (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 135–146).
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2011). New Governance of Education. Potentials of reform and risks of failure. In D. Tröhler (Ed.), *Education systems in historical, cultural, and sociological perspectives* (S. 39–53). Rotterdam: SensePubl.
- FitzGerald, J. & Mills, J. (2022). The Importance of Ethnographic Observation in Grounded Theory Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3840>
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503–534). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 49–64). Weinheim: Juventa.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). Bielefeld: transcript.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (1), 28–44.
- Fritzsche, K. P. (2017). Zur Begründung des Diskriminierungsverbots. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_1
- Fuhse, A. (2022). Introduction. In F. Yi-Neumann, A. Lauser, A. Fuhse & P. J. Bräunlein (Hrsg.), *Material Culture and (Forced) Migration. Materialising the transient* (S. 23–32). UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800081604>
- Füllekruss, D. & Dirim, İ. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In S. Schmolzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 13–28). Münster, New York: Waxmann.
- Füllekruss, D. & Dirim, I. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 68–84). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Funck, B. Johanna (2023): „When I heard Gymnasium, I became very happy“ – Der Gymnasialzugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen. In: A. M. B. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose & Tanja Sturm (Hrsg.): *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (S. 77–86). Opladen: Budrich.
- Funck, B. J. (2024): *Migration und Recht auf Bildung. Die Rolle des Aufenthaltsstatus beim Zugang zum Schulsystem*. Bielefeld: transcript.
- Funck, B. J., Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2015). „Es darf nicht an Papieren scheitern.“ *Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen*.

- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a. M. <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=33994&token=a7da698d477adc42f4bd2590c786bfdae01152b2&download2> [22.04.2021].
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2018). Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 214–230). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fürstenau, S. (2017). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In N. McElvany, A.-K. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (41–56). Münster, New York: Waxmann.
- Galvin, R. (2004). Challenging the Need for Gratitude. *Journal of Sociology*, 40 (2), 137–155. <https://doi.org/10.1177/1440783304043453>
- Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (Hrsg.). (2021). *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Geertz, C. (2007). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (10. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original erschienen 1987).
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Gill, C. (2015). Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens: immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. *Deutsch als Zweitsprache: DaZ*, 2015 (2), 6–20.
- Gill, C., Marx, N., Reichert, M.-C. & Rick, B. (2019). Der Unterricht von Deutsch als Sprache der Bildung in Vorbereitungsklassen. Ein curriculärer Vorschlag für die Sekundarstufe I. *Deutsch als Fremdsprache* (3). <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.03.04>
- Gillborn, D. (2011). Once upon a time in the UK: race, class, hope and Whiteness in the Academy (personal reflections on the birth of ‘BritCrit’). In K. Hylton, Pilkington, Andrew, Warmington, Paul & S. Housee (Hrsg.), *Atlantic Crossings: International Dialogues on Critical Race Theory* (S. 21–38). University of Birmingham
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Auflage). Münster: Waxmann (Original erschienen 1994).
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Münster: Waxmann.
- Goldmann, D. (2017). *Grammatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Original erschienen 2003).
- Görgen, B. (2021). *Nachhaltige Lebensführung. Praktiken und Transformationspotenziale gemeinschaftlicher Wohnprojekte*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456927>

- Hall, S. (1994/2002). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In U. Mehlum, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg & D. Schrage (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität*. (Ausgewählte Schriften II, S. 137–179). Hamburg: Argument Verlag.
- Hallberg, L. R.-M. (2009). The „core category” of grounded theory. Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1 (3), 141–148. <https://doi.org/10.1080/17482620600858399>
- Hamann, C. & Kießling, M. (2017). Going native. In D. Götsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 149–153). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05386-2_25
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3. Auflage). London: Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Heidrich, L., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (Hrsg.). (2021a). *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1>
- Heidrich, L., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (2021b). Schools and Teacher Education Challenged by Transnational Constellations. An Introduction. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_1
- Heilmann, B. (2021). *Beschulungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem zwischen Inklusion und Exklusion*. Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In A. B. Mefube, A. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_37-1
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (Hrsg.). (2017). *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A.
- Hilgers, K. & Krause, I. (1995). *Sozialökologie in der Pädagogik: qualitative Untersuchungen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung benachteiligter (ausländischer) Kinder am Beispiel von Seiteneinsteigern und marokkanischen Kindern in der Förderstufe*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hillebrandt, F. (2015a). Kulturtheorie und Schule. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 428–444). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2015b). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In A. Daniel, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (Sozialtheorie, S. 15–36). Berlin: de Gruyter; transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-001>
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (6), 429–451.

- Hirschauer, S. (Hrsg.). (2017). *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hummrich, M. (2017). Soziale Ungleichheit, Migration und Bildung. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 471–494). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Karakaşoğlu, Y. (2020). Schule in der Migrationsgesellschaft. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_37-1
- Hünersdorf, B. (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 29–48). Weinheim: Juventa.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). Differenzen und pädagogische Differenzierungen. Ethnographische Beobachtungen zu Heterogenität als Konstruktion. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, P., Ott, N., Brand, A. & Fercidooni, K. (2021). Integration of Newly Arrived Refugee Children into the German School System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (15), 1–22. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157854>
- Jording, J. (2022). *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460160>
- Jungk, S. (2021). *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik*: Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742479>
- Kalb, P. E. (1987). Problemlösung durch Engagement – Wie eine Schule mit ‚Seiteneinsteigern umgeht‘. *Pädagogik heute*, 1987 (7-8), 52–54.
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch* (Vollständig überarbeitete und um viele Beiträge erweiterte Neuauflage, S. 289–312). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), 691–710. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6919/pdf/ZfPaeD_5_2000_Kalthoff_Kelle_Pragmatik.pdf [22.04.2019].
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (1), 70–90. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0104>
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–32). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H. (2012). Ethnografische Bildungssoziologie. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (A. 33–57). Wiesbaden: Springer VS.

- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M. & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis - eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 9-34). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Karabulut, A. (2022). *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des schulischen Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu-Aydın, Y. & Lüddecke, J. (2004). Einführung. In Y. Karakaşoğlu-Aydın & J. Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik: aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*; Ursula Boos-Nünning zum 60. Geburtstag (S. 11–13). Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019). Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Cerny & M. Oberlechner (Hrsg.), *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curriculärer und didaktischer Perspektive* (S. 17–31). Opladen: Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2020). *Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule. Theoretische Überlegungen zu institutionellen Wandlungsnotwendigkeiten* (AbIB – Arbeitspapier Nr. 7). Bremen: Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/325>
- Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2021). *Alle Sprachen zählen! Kompetenznachweis statt Belegverpflichtung bei der Anrechnung von Sprachen für das Abitur* (Policy Brief des Projekts Transnationale Mobilität in Schulen Nr. 1). Universität Bremen, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. https://tramis.de/wp-content/uploads/2021/11/TraMiSPolicyBrief1_Sprachenpr%C3%BCfung-fin.pdf [10.05.2022].
- Karakaşoğlu, Y., Linnemann, M. & Vogel, D. (2019). *Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren* (TraMiS-Arbeitspapier Nr. 2). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/228>
- Karakayalı, J. & Heller, M. (2022). Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität? In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 295–308). Weinheim: Beltz.
- Karakayalı, J. & zur Nieden, B. (2018). „Es ist eine Art Schutzraum auch“. Institutionelle Segregation und ihre Legimierung im Kontext von Willkommensklassen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 292–307). Weinheim: Beltz Juventa.
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Gross, S., Kahveci, Ç., Heller, M. & Güleriyüz, T. (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf [09.01.2017]
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 223–235.
- Kelle, H. (2013). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch*

- Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 101–118). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kemper, T. & Reinhardt, A. C. (2021). Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. *Die Deutsche Schule*, 114 (2).
- Kemper, T. (2016). Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (2), 194–204. http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12071/pdf/SoF_2016_2_Kemper_Zur_schulstatistischen_Erfassung_der_Bildungsbeteiligung_von_Fluechtlingen_und_Asylbewerbern.pdf [09.01.2017].
- Khakpour, N. & Dirim, İ. (2022). K_eine Frage der Perspektive? Ideologie und Sprache in der Migrationsgesellschaft. In D. Füllekruss, V. Kourabas, D. Krenz-Dewe, R. Natarajan, V. Ohm, M. Ranger et al. (Hrsg.), *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung* (S. 319–336). Weinheim: Juventa.
- Khakpour, N. (2016). Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 151–171). Münster, New York: Waxmann.
- Khakpour, N. (2021). Schools as the Terrain for Struggles Over Hegemony. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations* (S. 125–143). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_8
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kleina, W. (2022). *Neuzuwanderung als inklusive Schulentwicklungsaufgabe*. Berlin: Mensch und Buch Verlag.
- Korntheuer, A. & Damm, A.-C. (2020). What Shapes the Integration Trajectory of Refugee Students? A Comparative Policy Analysis in Two German States. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 36 (2), 31–44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:19010>
- Kourabas, V. (2021). *Die Anderen ge-branchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ›Gastarbeit im migrationsgesellschaftlichen Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Krahn, H., Lowe, G. S. & Lehmann, W. (2002). Acquisition of Employability Skills by High School Students. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 28 (2), 275. <https://doi.org/10.2307/3552329>
- Kraus, A., Budde, J., Hietze, M. C. & Wulf, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3. Auflage). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (1994). „Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (1), 81–96.
- Lahusen, C. & Schneider, S. (2017). Asyl verwalten. Eine Einleitung. In C. Lahusen & S. Schneider (Hrsg.), *Asyl verwalten. Zur bürokratischen Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems* (S. 7–24). Bielefeld: transcript.

- Lengersdorf, D. (2015). Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In A. Daniel, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 177–196). Berlin: de Gruyter; transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-007>
- Lentin, A. & Lentin, R. (2006). *Race and State*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lewek, M. & Naber, A. (2017). *Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*. (Deutsches Komitee für UNICEF, Hrsg.). Köln. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf [01.03.2018]
- Liebe-Harkort, K. (1981). Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 2 (4), 4–8.
- Lindemann, G. (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 107–128). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüders, C. (2012). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 384–401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lukes, M. (2021). Deconstructing the Dropout Factory: Redesigning Secondary Schools to Better Serve Immigrant Youth – Examples from the US Context. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations* (S. 257–273). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liotard, J.-F. (1990). Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In P. Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 33–48). Stuttgart: Reclam.
- Maanen, J. van (1988). *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Machold, C. & Diehm, I. (2017). (Elementar-)Pädagogische Ordnungen - ihre Ordnungsspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 307–320). Opladen: Budrich.
- Machold, C. & Wienand, C. (2018). Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie. *Zeitschrift für qualitative Forschung ZQF*, 19 (1+2), 131–146.
- Machold, C., Messerschmidt, A. & Hornberg, S. (Hrsg.). (2020). *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. Opladen: Budrich.
- Massumi, M. (2019). *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15893>

- Massumi, M., Dewitz, N. von, Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. et al. (2015, 8. Oktober). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3229651> [23.07.2024].
- Maurice, J. von & Will, G. (2021). *Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES* (LIffBi Forschung kompakt Nr. 2). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/LIffBi:Bericht:02:ReGES:1.0>
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 63–89). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 43–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2011, 24. Oktober). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte/bpb*, 43, S. 49–54.
- Mecheril, P. (2016a). Es bleibt anders. Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung* (S. 101–106). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434536-009>
- Mecheril, P. (2016b). Migrationspädagogik - ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik, S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2020). Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In I. van Ackeren, H. Bremer & F. Kessl (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 101–117).
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Merl, T. & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10 (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531> [03.06.2021]
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T., Mohseni, M. & Mai, H. (2018). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni

- (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_1
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand & M. Hummrich (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 245–266). https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_12
- Muñoz, V. (2007). *Report of the Special Rapporteur on the right to education on his mission to Germany* (A/HRC/4/29/Add.3). United Nations. https://digitallibrary.un.org/record/595224/files/A_HRC_4_29_Add-3-EN.pdf?ln=en [27.03.2018].
- Neumann, M., Haas, E.-C., Müller, F. & Maaz, K. (November 2020). *Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Abschlussbericht*. <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/wiko-studie-abschlussbericht> [25.05.2021].
- Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies* 30, 30 (12), 1391–1418. <https://doi.org/10.1177/0170840609349875>
- Nicolini, D. (2017). Is small the only beautiful? Making sense of ‚large phenomena‘ from a practice-based perspective. In A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Eds.), *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (S. 98–113). London: Routledge.
- Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 69–86). Bielefeld: transcript.
- Oltmer, J. (2012). *Globale Migration: Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N. & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewandeter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15094>
- Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Karduck, S. (2018). Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. In R. Ceylan, M. Ottersbach & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 115–131). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_8
- Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Strzykala, J. (2018). Inklusion von neuzugewanderten Schüler*innen durch mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien? Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 210–227). Opladen: Budrich.
- Panagiotopoulou, J. A. & Knappik, M. (2022). „Hast du gerade Englisch geredet?“ Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen. *Zeitschrift Leserräume*, 9 (8), 1–12.
- Panagiotopoulou, J. A. & Rosen, L. (2018). Denied inclusion of migration-related multilingualism. An ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language and Education*, 32 (5), 394–409. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1489829>
- Plöger, S. & Fürstenau, S. (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10 (1), 70–83. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.05>
- Plöger, S. & Runge, P. (2021). Kritische Ethnografie in der Flucht*Migrationsforschung. Zur Herausforderung des Zuhörens und der Verschriftlichung. In M. Bach, L.

- Narawitz, J. Schroeder, M. Thielen & N.-M. Thönneßen (Hrsg.), *FluchtMigrationsForschung im Widerstreit. Über Ausschlüsse durch Integration* (S. 187–198). Münster: Waxmann.
- Plöger, S. (2022). Chancen und Grenzen des integrativen Modells für die Spracharbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen. Ein ethnographischer Einblick in eine Hamburger Stadtteilschule. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten* (S. 74–95). Bern: Peter Lang.
- Plöger, S. (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS (Original erschienen 1993).
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- Puskeppeleit, J. & Krüger-Potratz, M. (1999). *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher*. 1. Band. Münster. Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Universität Münster.
- Quent, M. (2021). Keynote. Die dunklen Seiten freiwilligen Engagements und das Ende der Kontroverse (?). In P.-A. Ahrens, G. Lämmlin & M. Sinnemann (Hrsg.), *Geflüchtete willkommen?* (S. 93–110). Nomos: Baden-Baden. <https://doi.org/10.5771/9783748925972-93>
- Rabenstein, K. (2021). Leistung (Be-)Werten. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 77–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (05), 668–690.
- Radtke, F.-O. (1996). Seiteneinsteiger - Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In G. Auernheimer & P. Gstettner (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften* (S. 49–63). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Radtke, F.-O. (2004a). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (Hrsg.), *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche* (IMIS Beiträge, S. 143–178). Osnabrück.
- Radtke, F.-O. (2004b). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 625–646). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2008). Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie. Bielefeld: transcript.
- Reichert, M.-C., Rick, B., Gill, C. & Marx, N. (2020). Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47 (4), 443–458. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0062>
- Reinhardt, A. C. (2022). „Wir sind nur Gäste“ – oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert. In P. Bauer, B. Becker, B. Friebertshäuser & C. Hof (Hrsg.), *Diskurse - Institutionen - Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung* (S. 29–47). Opladen: Budrich.
- Reinhardt, A. C. (i. E.). *Schule – Migration – Übergang, ine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten*. Opladen: Budrich.
- Reuter, J. & Villa, P.-I. (2009). Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In J. Reuter & P.-I. Villa (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie* (S. 11–46). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839409060-001>
- Ricken, N. & Balzer, N. (2007). Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 56–69). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz. Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Mieth & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–45). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), 247–258. <https://doi.org/10.25656/01:18538>
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 27–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rißler, G. (2015). (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: empirische und theoretische Perspektiven* (S. 211–238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierung eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). Bielefeld: transcript.
- Rose, N. & Gerkmann, A. (2015). Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht - oder: warum wir vorwiegend Leistung beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. *Zeitschrift für qualitative Forschung ZQF*, 16. (2), 191–210.
- Rosen, L. & tom Dieck, F. (2022). ‚Can I tell my class teacher?‘ Newly arrived youth between language support measures and regular classes in the contemporary German school system. *Tertium comparationis*, 28 (2), 213–234.

- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90735-2>
- Rüschpöhler, L. & Baginski, K. (2021). Migrant*innen mit geringen Deutschkenntnissen im Chemieunterricht – Die Verwebung fachlichen, unterrichtskulturellen und sprachlichen Lernens im Projekt „Fach + Sprache“ Chemie. In L. Berkel-Otto, K. Peuschel & S. Steinmetz (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung. Ergebnisse aus dem Netzwerk „Stark durch Diversität“* (S. 207–218). Münster, New York: Waxmann.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf [12.03.2018].
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017). *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017*. Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR_Jahresgutachten_2017-8.pdf [27.04.2017].
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Schäfer, H. (2013). Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2016a). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (9–25). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, H. (2016b). Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie der praxeologischen Forschung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (137–159). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, H. (Hrsg.). (2016c). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, H. (2016d, 22. Februar). *The transitive methodology of practice theory*. <https://practicetheorymethodologies.wordpress.com/2016/02/22/hilmar-schafer-the-transitive-methodology-of-practice-theory/> [17.01.2022].
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427958>
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001). Practice mind-ed orders. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. v. Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 50–63). London: Routledge.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2005). Peripheral Vision: The Sites of Organizations. *Organization Studies*, 26 (3), 465–484. <https://doi.org/10.1177/0170840605050876>
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T. R. (2018). On Practice Theory, or What's Practices Got to Do (Got to Do) with It? In C. Edwards-Groves, P. Grootenboer & J. Wilkinson (Eds.), *Education in an Era of Schooling. Critical perspectives of Educational Practice and Action Research. A Festschrift*

- for Stephen Kemmis (S. 151–165). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2053-8_11
- Scheffer, T. (1997). Der administrative Blick. Über den Gebrauch des Passes in der Ausländerbehörde. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 168–197). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scheffer, T. (2002). Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 351–374). Bern: Huber.
- Schimank, U. (2016). *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (5. durchgesehene Auflage). Weinheim: Juventa (Original erschienen 2000).
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2019). Evaluation des Naturwissenschaftsunterrichts in »Internationalen Klassen«. *Z'flucht (Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung)*, 3 (1), 71–93. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2019-1-71>
- Schütz, A. (1932/1972). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis Menschlichen Handelns. In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze* (S. 3–54). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_1
- Schwenken, H. (2018). *Globale Migration zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Senge, K. & Graf, A. (2017). Institutionen, Organisationen und implizites Wissen. Vom Verhältnis von implizitem Wissen, Macht und sozialer Ungleichheit. In A. Kraus, J. Budde, M. C. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 686–699). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seukwa, L. H. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst*. Münster, New York: Waxmann.
- Shove, E. (2017, 15. Februar). *Practice theory methodologies do not exist*. <https://practicetheorymethodologies.wordpress.com/2017/02/15/elizabeth-shove-practice-theory-methodologies-do-not-exist/> [17.01.2022].
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Los Angeles: SAGE.
- Shure, S. (2016). Die Schule als Agens eines Integrationsdispositivs? Anmerkungen aus der Perspektive einer kritischen (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 22 (4), 27–41.
- Shure, S. (2021). *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Lanham.: AltaMira Press.
- Söhn, J. (2011). *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Auflage, S. 19–38). Weinheim: Juventa.
- Sow, N. (2011). Zugewanderte. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 678). Münster: Unrast Verlag.

- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Fort Worth u. a.: Wadsworth Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Fort Worth u. a.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Fachserie 11 Bildung und Kultur. Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen*. https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html [14.09.2021].
- Statistisches Bundesamt (Mai 2018). *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/broschuere-schulen-blick-0110018189004.pdf;sessionid=E04BB169A5B11FFEAAF9095F692F3BE5.live712?__blob=publicationFile [18.10.2021].
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stošić, P., Vieluf, S., Böse, S. & Laschewski, A. (2021). Schulkulturen im Kontext migrationsbezogener Differenz und Ungleichheit - Theoretische und empirische Perspektivierungen unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit. *Tertium comparationis*, 27 (1), 44–64.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques* (3. Auflage). Newbury Park.: SAGE.
- Strauss, A. L. (2004). Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 429–451). Konstanz: UVK
- Streck, R., Unterkofler, U. & Reinecke-Terner, A. (2013). Das „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktion von Schreibpraxen als methodische Reflexion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1, Art. 16).
- Strübing, J. (2006). Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. Eine Replik auf Bruno Hildenbrand. *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* (1), 147–157.
- Terhart, H. & Dewitz, N. von (2018). Newly arrived migrant students in German schools. Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17 (2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Thompson, C. (2016). Differenz. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 59–72). Weinheim: Beltz.
- Thornberg, R. & Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (S. 153–169). Los Angeles: SAGE.
- Tröhler, D., Piattoeva, N. & Pinar, W. F. (2021). *World Yearbook of Education 2022. Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003137801>
- United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [18.10.2019]
- Vogel, D. (2023). Neu im Land. Alternative Aufnahmemodelle zur Verbesserung des Schulerfolgs von Zugewanderten. In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, A. Panagiotopoulou & J. Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 223–234). Münster, New York: Waxmann
- Vogel, D. & Dittmer, T. (2019). *Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität* (AbIB - Arbeitspapier Nr. 1). Bremen: Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00107125-12> [18.10.2021]
- Vogel, D. & Heidrich, L. (2020). *Make Connections – ask questions. Sprachensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York* (TraMiS-Arbeitspapier Nr. 3). Universität Bremen, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/222>
- Vogel, D. & Karakaşoğlu, Y. (2021). Transnationally Mobile Students and the ‚Grammar‘ of Schooling. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril & S. Shure (Hrsg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations* (S. 203–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, D. & Stock, E. (2018). Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. In N. Bunar (Hrsg.), *Education: Hope for Newcomers in Europe* (S. 1–43). Brüssel.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability studies. Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9–31.
- Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Opladen: Budrich.
- Watson, M. (2017). Placing power in practice theory. In A. Hui, T. R. Schatzki & E. Shove (Eds.), *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners* (S. 169–182). London: Routledge.
- Wenning, N. (1999). *Vereinbeitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9 (1), 8–37.
<https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Will, G., Homuth, C., Maurice, J. von & 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 (6), 1027–1043.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>

- Willis, P. & Trondman, M. (2002). Manifesto for Ethnography. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologie*, 2 (3), 394–402.
- Wojciechowicz, A. A. (2018). *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19934-0>
- Wolff, D. (2016). *Soziale Ordnung im Sportunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2014). Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 79–96). Bielefeld: transcript.
- Young, M. D. (1961). *The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and equality*. Harmondsworth: Penguin (Original erschienen 1958).
- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 381–400. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0039-y>

Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen

Mit den erhöhten Migrations- und Fluchtbewegungen kamen um das Jahr 2015 viele Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland. Um diese neu migrierten Schüler:innen zu unterrichten, wurden bundesweit Vorbereitungsklassen spontan und improvisiert eingerichtet. Am Beispiel der Stadtgemeinde Bremen untersucht Lydia Heidrich in dieser qualitativen Studie, wie bildungsbehördliche und schulische Praktiken miteinander verflochten sind und dadurch ein Bildungsungleichheitsrisiko für neu Migrierte in Vorbereitungsklassen entsteht.

Die Autorin:

Dr. Lydia Heidrich, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

ISBN 978-3-8474-3091-9



www.budrich.de