

Anna Cornelia Reinhardt

Band 11

Schule, Migration, Übergang

Eine situationsanalytische Rekonstruktion
und theoretische Reflexion zur
Beschulung von neu Zugewanderten

Reflexive Übergangsforschung
Doing Transitions

Verlag Barbara Budrich



Anna Cornelia Reinhardt

Schule, Migration, Übergang

Reflexive Übergangsforschung –
Doing Transitions

Band 11

Anna Cornelia Reinhardt

Schule, Migration, Übergang

Eine situationsanalytische Rekonstruktion
und theoretische Reflexion zur
Beschulung von neu Zugewanderten

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.

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde im Dezember 2021 bei der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen unter dem Titel „Übergangssituation Vorbereitungsklasse: Eine übergangstheoretische und differenzsensible Situationsanalyse des sozialen Phänomenbereichs von Vorbereitungsklassen und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ eingereicht und als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Petra Bauer
Gutachterin: Prof. Dr. Birgit Becker
Gutachterin: Jun.-Prof. Dr. Ursula Offenberger
Datum der Disputation: 21.03.2022

Alle Rechte vorbehalten
© 2024 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2526-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1718-7 (eBook)
DOI 10.3224/84742526

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Für:

Ingrid Karla Kränzle (geb. 1938, gest. 2018)

Danksagung

„Hier konnte niemand sonst Einlaß [sic] erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt.“ (Kafka 1914)¹

Diese ersten Seiten sollen all jenen Personen gewidmet sein, die nicht nur diese Untersuchung unterstützten, sondern mich auch auf meinem Lebensweg begleiteten.

So danke ich meinen Lehrer:innen, insbesondere Herrn Birkenmaier, Herrn Hudelmaier und Herrn Wiest von der Maximilian-Kolbe-Schule, die uns eben nicht als Hauptschüler:innen adressierten, sondern sich gegen die gesellschaftlichen Stigmatisierungen dieses Bildungsgrads lehnten und mir ein Reflexionsvermögen mitgaben, das nicht nur diese Untersuchung, sondern auch mein Leben prägt(e).

Ich danke Christian Thiel und Saša Bosančić (gest. 2021) von der Universität Augsburg. Ihr brachtet mir nicht nur theoretisches, methodisches und methodologisches Verständnis qualitativer Forschung bei, sondern ihr gabt mir auch die Freude und Kreativität am wissenschaftlichen Arbeiten mit.

Ich danke dem Graduiertenkolleg „Doing Transition“ für die Chance, diese Untersuchung überhaupt erst durchführen zu können. An dieser Stelle möchte ich mich im Besonderen bei Barbara Stauber, Andreas Walther, Nils Klevermann, Deborah Nägler, Noreen Eberle, Tabea Freutel, Heidi Hirschfeld und Anna Wanka bedanken.

Ich danke der Forschungswerkstatt von Jörg Strübing und der Schreibgruppe von Ursula Offenberger. Danke für den Austausch, die zahlreichen Inspirationen und die wichtigen Anmerkungen.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Betreuerinnen, Petra Bauer, Birgit Becker und Ursula Offenberger, bedanken. Ich danke euch für all eure Ermutigungen und kritischen Nachfragen, die diese Untersuchung in jeder Hinsicht bereichert haben.

Ich danke meinen Freund:innen, die trotz meiner unzähligen Absagen in den letzten Jahren an unserer Beziehung festgehalten und mich emotional unterstützt haben. An dieser Stelle möchte ich namentlich erwähnen: Noreen Eberle, Katharina Rieger, Sonja Bluhm, Tatjana Hoffmann, Melanie Kirch, Nora Streit, Julia Griesohn, Phillip Schröder, Karin Schwarzbart, Lena Heim und Jan Bleckert.

1 Kafka, Franz (1914): Vor dem Gesetz, online verfügbar unter: http://freileesen.de/Franz_Kafka_Vor-dem-Gesetz,1017,0.pdf [Zugriff: 10.12.2021].

Ein besonderer Dank gilt:

- Allen Personen – u.a. allen Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen und Schüler:innen –, die diese Forschung mit ihrem Wissen und ihrer Expertise unterstützt haben. Besonderer Dank geht an Sada, Jonas, Zohra, Tarek, Annika und Nasrat, die ich im Übergang begleiten durfte.
- Deborah Fatima Nägler, danke für deinen emotionalen und wissenschaftlichen Beistand. Deine mannigfaltigen Lesarten waren und sind für mich von unschätzbarem Wert.
- Meinem Großvater, Horst Dieter Kränzle, danke, dass du immer zuversichtlich bist und überzeugt davon, dass ich alles schaffen kann.
- Meiner Mutter, Silke Astrid Reinhardt-Ulmschneider: Bereits zu Beginn meines Lebens hast du mir vermittelt, dass Ungerechtigkeit und Ungleichwertigkeiten in dieser Welt keine Akzeptanz finden sollten. Danke für diese grundlegende Perspektive, deine Unterstützung, deine Zuversicht und deine umfassende Liebe.
- Meinem Zwillingenbruder, Daniel Alexander Reinhardt, du hast nicht nur jede Seite dieser Verschriftlichung in unterschiedlichen Versionen – oder wie ich es nenne ‘Wahnsinnsgraden‘ –, Korrektur gelesen, sondern ich konnte mich auf deine Unterstützung verlassen. Du hast an mich geglaubt, auch wenn ich dies selbst nicht mehr tat. So hast du jeden meiner Selbstzweifel an mir und meiner Arbeit, sei dieser noch so klein gewesen, nicht zugelassen. Ich danke dir für deinen Glauben, dein Verständnis, deine Hilfe und deine bedingungslose Liebe.
- Gewidmet jedoch, ist diese Forschung meiner Großmutter, Ingrid Karla Kränzle (geb. 1938, gest. 2018). Du sahst und erlebtest den Krieg, den Faschismus und die Abgründe des menschlichen Seins. Dein Unverständnis für damalige Ungerechtigkeiten und deine Empörung über die gegenwärtigen Missstände in unserer Gesellschaft haben mich maßgeblich geprägt. Liebe Oma, ich danke dir für deinen Mut, Ungerechtigkeiten anzusprechen, für deine uneingeschränkte Liebe, die du mir und vielen anderen Menschen geschenkt hast, und für deine Begleitung in allen Phasen meines Lebens.

Bei euch allen möchte ich mich bedanken. Ihr habt mir die Kraft, das Vertrauen und das Wissen mitgegeben, um – in der Analogie zu Kafkas (1914) Pabel zu verweilen – nicht vor dem Einlass des „Gesetzes“ zu verharren, sondern mitgeholfen, die Tür einen Spalt breit zu öffnen.

Anna Cornelia Reinhardt

Inhaltsverzeichnis

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| 1 | Einleitung | 15 | |
| | | | |
| Teil I: Problemaufriss: historische Einordnung und wissenschaftlicher Diskurs | | | 25 |
| 2 | Historische (Dis-)Kontinuität: (Neue) Migration – Vorbereitungsklassen – ‚Seiteneinsteiger:innen‘ | 29 | |
| 2.1 | Nachkriegszeit – Anwerbeverträge – ‚Ausländerklassen‘ | 30 | |
| 2.2 | Anwerbestopp – Ausländerpädagogik – sog. Seiteneinsteiger:innen | 34 | |
| 2.3 | Politische Zerwürfnisse – schulische Herausforderungen – ‚Interkulturelle Pädagogik‘ | 41 | |
| 2.4 | Einwanderungsgesellschaft – Pisa-Schock – pädagogische Hilfen | 45 | |
| 2.5 | Zusammenfassung: historische Persistenz | 49 | |
| 3 | Vorbereitungsklassen und ‚Seiteneinsteiger:innen‘: Aktuelle Befunde und Thematisierungslinien | 53 | |
| 3.1 | Gegenstandsbestimmung: Sondierung und Aushandlung | 54 | |
| 3.1.1 | Aushandlung der Kategorien und Terminologien..... | 54 | |
| 3.1.2 | Beschulungsmodelle und Beschulungspraxis..... | 58 | |
| 3.2 | (Bildungs-)Ungleichheitssensibilisierende Reflexionen und Befunde | 64 | |
| 3.3 | Übergangssensible Beiträge | 70 | |
| 3.4 | Desiderat und bildungspolitische Einordnungen in Baden-Württemberg | 77 | |
| | | | |
| Teil II: Theoretische Fundierung und heuristische Konzeption | | | 83 |
| 4 | Übergang und relationale Übergangsforschung | 85 | |
| 4.1 | Übergangsforschung im historischen Wandel: Ansätze zu einer relationalen Untersuchungsperspektive..... | 86 | |
| 4.2 | Doing-Transitions-Ansatz und Situationsanalyse | 98 | |

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

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

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

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Abbildung 1: Forschungsdesign | 171 |
| Abbildung 2: Situationsmatrix..... | 186 |
| Abbildung 3: Situations-Map (ungeordnet)..... | 189 |
| Abbildung 4: Positions-Map „Bedeutungszuschreibung und Zielvorstellung der ‚Übergangssituation‘“ | 195 |
| Abbildung 5: Herstellung und (Aus-)Gestaltung der Übergangssituation | 280 |
| Abbildung 6: „Deckblatt, Handreichung“..... | 283 |
| Abbildung 7: Verordnung des Kultusministeriums | 288 |
| Abbildung 8: Soziale Welten-Map | 312 |
| | |
| Tabelle 1: Datenkorpus | 199 |
| Tabelle 2: Darlegung und Klassifikation der Feldphasen | 231-232 |
| Tabelle 3: Entwicklung der Vorbereitungsklassen und VABO-Klassen in Baden-Württemberg | 295 |

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teil I:

Problemaufriss: historische Einordnung und wissenschaftlicher Diskurs

„Sie kommen aus Syrien, dem Iran und Irak, aus Bosnien, Griechenland und der Türkei – zugewanderte Kinder, die nicht nur in eine ihnen fremde Kultur, sondern auch in das Sprachbad Deutsch eintauchen. In internationalen Klassen versuchen viele Schulen, die heterogene Schülerschaft mit der deutschen Sprache vertraut zu machen – denn die ist der Schlüssel zur Integration.“⁹

Migration, gedacht als mannigfaltiges und komplexes Wanderungsphänomen, ist und war immer ein konstitutiver Bestandteil der sozialen Wirklichkeit. Migrationsbewegungen sind grundlegender Bestandteil der gesellschaftlichen Verfasstheit und Wandlungsprozesse. So lässt sich Migration nicht nur faktisch anhand sozialstruktureller Entwicklungen statistisch erfassen, vielmehr zeigt sich Migration mit ihren Folgen in den sozialen und individuellen Lebenswirklichkeiten und durchzieht alle politischen, sprachlichen, juristischen, kulturellen und institutionellen Lebensbereiche der sozialen Welt. Aus politischer Perspektive und vor dem Hintergrund der Organisationsform in Nationalstaaten ist Migration auch deshalb bedeutsam, da sie einerseits mit politischen Grenzziehungen auf Basis diskursiver Ordnungsverhältnisse – u.a. von Inklusion und Exklusion, staatlicher Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit – einhergeht (vgl. Massumi 2019). Andererseits setzen Wanderungsbewegungen den modernen Nationalstaat im besonderen Maße unter Handlungsdruck, indem Zugewanderte/Geflüchtete auf den (Wieder-)Einschluss in die staatlichen Funktionssysteme – wie z.B. Erziehungs- und Bildungssysteme – drängen (vgl. Bommers/Halfmann 1998).

Obleich Migration der Normalzustand ist, erfährt dieses Phänomen immer dann gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit, wenn die quantitative Anzahl an Neuzuwanderungen signifikant steigt. In der jüngsten Vergangenheit war dies ab Mitte der 2010er-Jahre und ist gegenwärtig aufgrund des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine seit dem Jahr 2022 der Fall. Das

9 Deutschlandfunk: Zugewanderte Schüler. Heterogene Klassen fordern die Schulen heraus, <https://www.deutschlandfunk.de/zugewanderte-schueler-heterogene-klassen-fordern-die-100.html> [Zugriff: 12.06.2017].

Statistische Bundesamt verzeichnet für das Jahr 2015 2,14 Millionen und für das Jahr 2022 2,672 Millionen Zuzüge nach Deutschland, was im Saldo von Zu- und Fortzügen einen sogenannten Wanderungsüberschuss ausländischer Personen von rund 1,157 Millionen im Jahr 2015 und 1,455 Millionen im Jahr 2022 ergibt.

Dabei befand und befindet sich unter den neu migrierten/geflüchteten Personen eine signifikante Anzahl schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher, die den Übergang in das deutsche Schul- und Ausbildungssystem vollziehen und/oder gegenwärtig bereits vollzogen haben. Massumi et al. konstatieren hierbei eine Vervielfachung dieser Personengruppe seit 2006, und zwar von 22.207 auf 99.472 im Jahr 2014 und 200.259 im Jahr 2015 (Massumi et al. 2015: 4; 6).^{10, 11}

Obgleich Migration kontinuierlich stattfand und -findet und Kinder und Jugendliche mit Migrationsbezügen und/oder eigener Migrationserfahrung in den meisten Grundschulen in den westdeutschen (Groß-)Städten heute bereits die Mehrheit in den Klassenzimmern bilden (vgl. El-Mafalaani 2019: 430), lässt sich jedoch aus einer historischen Perspektive aufzeigen, dass in der (Bildungs-)Politik, im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs und in der Pädagogik eine zu Teilen reaktive Handlungsposition und periphere Betrachtung dieses Phänomenkomplexes stattgefunden hat.

In den beiden folgenden Kapiteln wird eine Annäherung an das Phänomen der (teil-)separierten Beschulungsform der Vorbereitungsklasse und damit der Beschulungspraxis von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen stattfinden. Die Einordnung erfolgt in zwei Schritten: zunächst aus historischer Perspektive (Kap. 2) und anschließend durch eine aktuelle wissenschaftliche Einordnung in den Fachdiskurs (Kap. 3). In Kapitel 2 wird zunächst die historische Kontinuität des bildungspolitischen und pädagogischen Umgangs mit (neu) zugewanderten, schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen seit den Nachkriegsjahren skizziert. Dabei wird gezeigt, dass der Phänomenkomplex der Vorbereitungsklassen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, wissenschaftlichen Betrachtungsweisen, pädagogischen Adressierungslogiken, rechtlichen Regelungen sowie politischen und gesellschaftlichen Migrationsdiskursen unterliegt. Zentral werden die drei Thematisierungsebenen – gesellschaftliche, institutionelle und (erziehungs-)wissenschaftliche Ebene – relational zusammengedacht und dargelegt, um eine historische Genese des Untersuchungsgegenstands Vorbereitungsklasse nachzuvollziehen. Daran anschließend wird in Kapitel 3 der gegenwärtige (erzie-

10 Dabei liege der Anteil dieser Gruppe zugezogener Kinder und Jugendlicher mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft im Verhältnis zur Gesamtheit der Gleichaltrigen, so Massumi et al. weiter, bundesweit im Jahr 2014 bei 1,02 Prozent. Wobei dieser Anteil in den Bundesländern stark variere (Massumi et al. 2015: 6).

11 Diese Migrationsbewegungen in den Jahren 2014/2015 gingen in das kollektive Gedächtnis der Bundesrepublik als sog. „Sommer der Migration“ ein.

hungs-)wissenschaftliche Fachdiskurs systematisch knapp dargestellt. Die erarbeitete Systematisierung folgt einer vorangegangenen Analyse und Sondierung, die auf Basis von aktuellen (sozialwissenschaftlichen) Publikationen erfolgen wird. Durch diese beiden Perspektiven werden Erkenntnisse gewonnen, die eine erste Annäherung an den Gegenstand ermöglichen. Zuletzt erfolgt eine Zusammenfassung dieser Erkenntnisse und eine Verortung des eigenen Forschungsinteresses (Kap. 3.4).

2 Historische (Dis-)Kontinuität: (Neue) Migration – Vorbereitungsklassen – ‚Seiteneinsteiger:innen‘

„Die Vorbereitungsklassenlehrerin Frau Wiest spricht zu den anwesenden Lehrer:innen und Vertreter:innen des Ministeriums: ‚Wir haben seit 35 Jahren die Vorbereitungsklassen. Wir wollen nicht primär Wissensvermittlung betreiben, sondern wir wollen Gleichheit, Bildungsgleichheit für uns und die Schüler:innen““ (Gesprächsprotokoll, Netzwerktreffen, Stadt 1, 08.11.2017: 1).

Die folgende historische Betrachtung skizziert die gesellschaftlichen, pädagogischen und schulisch-institutionellen Wandlungsprozesse vor dem Kontext der Beschulung von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen resp. Seiteneinsteiger:innen¹² in (teil-)separierten Klassenkontexten bzw. Vorbereitungsklassen. Zwar wurde die Migrations- und Zuwanderungsgeschichte Deutschlands bereits von einschlägigen (Migrations-)Wissenschaftler:innen (u.a. Bade 2002; Bade/Oltmer 2002, 2009; Treibel 2003; Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Nieke 2008; Oltmer 2010; Mecheril 2010; Meinhardt/Schulz-Kaempf 2015) umfänglich beschrieben, eine dezidierte historische Darlegung und Einordnung des Phänomenbereichs Vorbereitungsklasse und neu zugewanderte Kinder und Jugendliche steht bislang jedoch noch aus. Diese wird im Folgenden in einer relationalen Gesamtbetrachtung anhand der drei Entwicklungslinien stattfinden: erstens die allgemeinen historischen Wandlungsprozesse im Kontext von Migration nach Deutschland ab der Nachkriegszeit (gesellschaftliche Ebene), zweitens die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf das Bildungs- und Schulsystem und die damit einhergehende Institutionalisierung der schulischen Organisationsform der Vorbereitungsklassen (institutionelle Ebene) und drittens die damit verbundenen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Fachdiskurse (Ebene der wissenschaftlichen Disziplin).

12 Eine kritische Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit Seiteneinsteiger haben Paul Mecheril und Saphira Shure in ihrem 2015 erschienenen Beitrag „Nationokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘“ vorgenommen.