

Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation

Situationsanalytische Überlegungen einer relationalen Migrationsforschung¹

Anna Cornelia Reinhardt

»Weil allgemeine Ursache-Wirkungserklärungen in einer pluralen Welt, wie wir sie heute erleben, immer weniger tragfähig sind, brauchen wir eine Sozialforschung, die die tatsächliche Komplexität multiperspektivisch erlebter und gestalteter Sozialität erfassen kann.« (Strübing 2014: 101)

1. Einleitung

Migration und die damit einhergehenden sozialen Wandlungsprozesse sind seit jeher Bestandteile des menschlichen Zusammenlebens und können daher als eine »universelle Praxis« (Mecheril 2010: 7) des menschlichen Seins verstanden werden. Während transnationale Bewegungen für die migrierten Personen selbst mit mannigfaltigen Übergängen in ihrem Leben verbunden sind, etwa in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Freundschaft und Bildung (vgl. Reinhardt/Becker 2022: 115), führen Migrationsbewegungen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene zu sozialen Übergangs- respektive Wandlungsprozessen (vgl. El-Mafaalani 2019: 430) und dabei unter anderem zu konflikthaften Aushandlungen im Kontext sozialer Teilhabe und Zugehörigkeit. Auf institutioneller Ebene lässt sich zudem beobachten, dass spezifische »Orte« der (pädagogischen) (Konflikt-)Bearbeitung und

¹ Der Beitrag basiert auf meinem Dissertationsprojekt, welche unter dem Titel »Schule – Migration – Übergang. Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten« im Barbara Budrich Verlag erscheinen wird.

Begleitung migrationsbedingter Übergänge institutionell hervorgebracht werden (vgl. Reinhardt/Becker 2022: 117).²

Die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die (qualitative) erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung im Besonderen stehen grundlegend vor der Herausforderung, diese migrationsbedingten (Übergangs-)Phänomene gegenstandsangemessen theoretisch und method(olog)isch zu erforschen. An dieser wissenschaftlichen Herausforderung knüpft dieser Beitrag an und wird anhand des sozialen Phänomenbereiches *Vorbereitungsklasse* eine spezifische Untersuchungsperspektive darlegen, die eine (mögliche) übergangstheoretische und situationsanalytisch informierte relationale Forschungsperspektive skizzieren soll. Grundlegend wird in Anlehnung an Clarke (u.a. 2012) das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen (Abschnitt 2) heuristisch als (Übergangs-)*Situation* gefasst (Abschnitt 3). Mit dieser Perspektivierung ist eine kritische Forschungshaltung gegenüber essenzialistischen oder substanzialistischen Positionierungen verbunden. Womit zugleich der Versuch einer Abkehr von dichotomen Beschreibungen des Sozialen (beispielsweise agency-structure; Akteur – Handlung) und Ebenenmodellen (Mikro – Meso – Makro) hin zu einer relationalen Sichtweise auf den Gegenstand Vorbereitungsklassen unternommen wird. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Elemente des Sozialen – zum Beispiel Akteure(-skollektive), Materialitäten, Diskurse und Institutionen – an der Hervorbringung und (Aus-)Gestaltung von sozialer Wirklichkeit im Allgemeinen und von Vorbereitungsklassen im Speziellen relational beteiligt sind. Vorbereitungsklassen gilt es dem folgend, hinsichtlich ihres *Zustandekommens* – also ihrer sozialen Hervorbringung auf Basis unterschiedlicher Elemente – analytisch zu reflektieren und die inhärente Komplexität zu rekonstruieren. Das Resultat einer so verstandenen situationsanalytisch informierten (Übergangs-)Forschung soll es ermöglichen, die sozialen Modi der Herstellung von Situationen zu rekonstruieren (Abschnitt 4). Ziel dieses Beitrages ist es, einen situationsanalytisch informierten Forschungsansatz darzustellen, der eine mögliche relationale Untersuchungsperspektive für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung eröffnen kann.

Um diese Perspektive zu entfalten und diese gewählte Schwerpunktsetzung zu verfolgen, werden in diesem Beitrag folgende aufeinander bezogene Aspekte behandelt: Zunächst werden erste deskriptive Annäherungen an den Gegenstand Vorbereitungsklassen und damit die Beschulung von ›Seiteneinsteiger*innen‹ skizziert, worauf in einem nächsten Schritt eine übergangssensible, situationsanalytisch informierte relationale Forschungsperspektive dargelegt wird. In Abschnitt 4 werden nicht nur das methodische Vorgehen, sondern auch exemplarische empirische Befunde skizziert, die mit der zuvor entwickelten heuristischen *Sehhilfe* im rekursiven

2 Die institutionelle Etablierung von Vorbereitungsklassen ist hierfür ein Beispiel.

Untersuchungsprozess rekonstruiert werden konnten. Enden wird der Beitrag mit einem Resümee.

2. Vorbereitungsklassen: Annäherungen an eine komplexe Übergangssituation

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen ist komplex. Auf einer deskriptiven Ebene werden in dieser Beschulungspraxis sogenannte neu migrierte schulpflichtige Kinder und Jugendliche in altersheterogenen und (teil-)separierten Klassensettings unterrichtet. Diese Form der *Verbesonderung* stellt aus bildungspolitischer, institutioneller und gesellschaftlicher – ebenso wie aus pädagogischer – Perspektive kein neues Phänomen dar (u.a. Holling 2007; Brüggemann/Nikolai 2016; Karakayalı et al. 2017), sondern blickt auf eine schulorganisatorisch lange Historie zurück (u.a. Mecheril 2010), die durch ein Paradox aus Diskontinuität und Kontinuität beschrieben werden kann. Denn einerseits zeigen sich im zeitlichen Verlauf »administrativ-organisatorische Ad-hoc-Lösungen« (Emmerich/Hormel 2013: 125) und damit eine organisatorische Diskontinuität oder Instabilität bezüglich der dauerhaften Implementation dieser Beschulungsform. Andererseits wurde und wird die Beschulung von neu migrierten Schüler*innen (SuS) in (teil-)separierten Klassensettings als eine organisatorische Dauerstrategie kontinuierlich eingesetzt. So steht die Beschulung von neu migrierten SuS in Vorbereitungsklassen geradezu exemplarisch für eine langjährige Persistenz von (teil-)separierten pädagogischen Bildungsformen im Umgang mit Migration.

Gegenwärtig rückt die Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen aufgrund des quantitativen Anstieges von Migrations- und Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik vermehrt in den öffentlichen und politischen Diskurs.³ Obgleich das Recht auf Bildung in Deutschland durch die Schulgesetzgebung der einzelnen Länder unterschiedlich geregelt ist, gilt für migrierte Kinder und Jugendliche die länderübergreifende Schulpflicht (u.a. Massumi et al. 2015). Diese regelt rechtlich einen Schulplatz unter anderem in Vorbereitungsklassen und ermöglicht dadurch den Übergang in das deutsche Schul- und Ausbildungssystem für neu Migrierte.

Die (Aus-)Gestaltung von Vorbereitungsklassen ist in Baden-Württemberg – in jenem Bundesland, in welchem die zugrundeliegende empirische Untersuchung stattgefunden hat – schulorganisatorisch und bildungspolitisch durch uneindeutige Vorgaben geregelt. Aus bildungspolitischer Perspektive dient diese Beschulungsform dazu – so lässt es sich der Verwaltungsvorschrift in Baden-

3 Ein signifikanter Anstieg der Neuzuwanderungen nach Deutschland lässt sich u.a. in den Jahren 2014/15 und gegenwärtig, durch den russischen Angriffskrieg in der Ukraine, feststellen.

Württemberg entnehmen –, den neu migrierten SuS Sprachkenntnisse in Deutsch zu vermitteln. Damit wird mit der (teil-)separierten Beschulungspraxis politisch das Ziel verfolgt, den Übergang in das Regelschulsystem für diese diverse Schüler*innengruppe zu begleiten und eine Inklusion in das reguläre Bildungssystem zu ermöglichen (u.a. Montanari/Gökcay/Jeschke 2017; Ahrenholz/Fuchs/Brinbaum 2016; Massumi/von Dewitz, Nora/Terhart 2018; von Dewitz/Bredthauer 2020). Wie jedoch diese spezifische Übergangsphase in den Vorbereitungsklassen ausgestaltet werden soll, ist unpräzise und uneindeutig formuliert. So verlieren sich die bildungspolitischen Vorgaben in vagen Äußerungen hinsichtlich der Verweildauer, der Unterrichts(aus-)gestaltung, der curricularen Vorgaben und der konkreten Übergangsregelung. Auch bleibt unklar, in welcher Jahrgangsstufe und an welcher Schule die sogenannten Seiteneinsteiger*innen von der Vorbereitungsklasse in den Regelschulbetrieb übergehen sollen und können. Damit geht die bildungspolitische Possibilität einher, dass die Transition dieser SuS formal nicht an der gleichen Schule stattfinden muss, an welcher bereits die Vorbereitungsklassen besucht wurden (vgl. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019: 52).

Diese ersten deskriptiven Annäherungen markieren den Phänomenkomplex, der durch die und mit den vagen bildungspolitischen Vorschriften, im Vergleich zu anderen schulischen Organisationsformen, einen erweiterten Möglichkeitsraum für die soziale Hervorbringung dieser Klassen eröffnet. Die letztliche Umsetzung obliegt primär den Schulen und den Lehrkräften (vgl. Massumi et al. 2015: 41). Damit wird einerseits die Herstellung dieser Situation durch vage bildungspolitische Bedingungen gerahmt, andererseits wird mit der institutionellen Etablierung dieses Klassentypus eine Übergangsphase sozial hergestellt, die ausschließlich die (fremd-)kategorisierte Personengruppe der neu migrierten SuS durchlaufen muss (vgl. von Dewitz/Bredthauer 2020: 439): Die *Übergangssituation Vorbereitungsklasse*.

3. Übergangssituation Vorbereitungsklasse: Heuristische Konzeption

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen wird in diesem Beitrag – und wurde in dem zugrunde liegenden Dissertationsprojekt – heuristisch und konzeptionell als Übergangssituation gelesen und empirisch erforscht. Das bedeutet, eine spezifische *Sehhilfe* anzulegen, die einerseits an den method(olog)ischen und theoretischen Überlegungen der Situationsanalyse⁴ anknüpft und diese, andererseits, konzeptionell mit einer übergangstheoretischen Lesart – dem *Doing Transitions*-Ansatz (u.a.

4 Diese wird von Clarke als Theorie-Methoden-Paket verstanden. Das bedeutet, Methoden (z.B. die Mappingverfahren der Datenanalyse) und theoretische Bezüge stehen nicht in einer Zweck-Mittel-Relation zueinander, sondern bedingen sich gegenseitig.

Walther et al. 2020) – erweitert. Diese heuristische Forschungsperspektive pointiert sich in dem Kompositum der *Übergangssituation* und wird in diesem Absatz knapp skizziert.

In Anlehnung an die Situationsanalyse nach Clarke (2012) kann soziale Wirklichkeit – respektive deren soziale (Re-)Konstruktion – in Rekurs auf eine postmoderne, ontologische Grundhaltung als komplexes, relationales Geflecht gedacht werden, 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.

Um diese Komplexität von sozialer Wirklichkeit zu erfassen, wird in einer situationsanalytischen Lesart eine grundlagentheoretische Erweiterung des Situationskonzepts vorgenommen. Ausgangspunkt ist hierbei für Clarke die Situationsdefinition des symbolischen Interaktionismus, die durch die theoretischen Traditionslinien des Poststrukturalismus, des *material turn* und die sozialtheoretischen Überlegungen der sozialen Welten/Arena (u.a. Strauss 1978) angereichert wird. Es sind eben diese benannten theoretischen »New Grounds« (Clarke/Friese/Washburn 2018: 77), die zusammen mit einem pragmatistischen Wirklichkeitsverständnis die Situation – so meine Lesart – theoretisch rahmen und konzeptionell bedingen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass bei dem *Zustandekommen* – also bei der sozialen Konstruktion – von Situationen unterschiedliche (Analyse-)Einheiten oder Elemente (Akteur*innen, Materialitäten, Diskurse, Organisationen usw.) vorhanden sind und diese, durch ihre relationalen Verflechtungen, die (spezifische) Situation Vorbereitungsklasse in der Vollzugswirklichkeit erst hervorbringen. Denn alle »*Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten*« (Clarke 2012: 112, Herv.i.O.).

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklasse wird in dieser Perspektive heuristisch als Situation und damit als relationales Gefüge gedacht und empirisch betrachtet. Durch die grundlagentheoretischen Erweiterungen der *New Grounds* können bei dem sozialen Prozess des *Zustandekommens* der Situation Vorbereitungsklassen unterschiedliche Elemente – zum Beispiel Akteur*innen/Akteurskollektive, Materialitäten, Diskurse und Organisationen/Institutionen – vorhanden sein. Wie jedoch die Situation in der Vollzugswirklichkeit hergestellt und gestaltet wird, ist eine empirische Frage, deren Beantwortung – ganz dem symbolischen Interaktionismus folgend – den Blick auf die Interaktionen und die damit einhergehenden Relevanzsetzungen in den konkreten Handlungssituationen richtet (vgl. Strübing 2018: 687).

Die gegenstandsangemessene theoretische Erfassung von Vorbereitungsklassen als Übergangssituation erfolgt durch eine übergangstheoretische Sensibilisierung der Situationsanalyse. Hierbei wird explizit auf eine relationale Übergangstheorie rekurriert: Der *Doing Transitions*-Ansatz wird als »sensitizing concept« (Blumer 1954) – als theoretisch fundierte, aber nicht determinierte Forschungslinse – und als eine Erweiterung der hier eingenommenen heuristischen Perspektive einge-

führt. Grundlegend nimmt dieser eine kritisch-reflexive Perspektive auf Übergänge ein, setzt eben diese nicht als gegebene Entitäten des Sozialen voraus und richtet damit das Erkenntnisinteresse auf die soziale Konstruktion und die inhärenten symbolischen Wirksamkeiten von Transitionsphänomenen. Einerseits wird nach den Herstellungs- und Gestaltungsprozessen von Übergängen auf Basis unterschiedlicher sozialer Modi gefragt, andererseits postuliert dieser Ansatz eine reflexiv-kritische Haltung, die ich als kritische Dekonstruktion von Übergängen lesen möchte. Der analytische Fokus des *Zustandekommens* von Übergängen bedeutet in dieser Sichtweise auch, die zugrunde liegenden symbolischen und machtvollen Setzungen zu dekonstruieren. Demnach gilt es, in diesem Kontext ein lineares Übergangsverständnis – zum Beispiel von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse – und damit auch die Beschulungsform Vorbereitungsklasse als Übergangsphase kritisch zu hinterfragen und eine Forschungsperspektive einzunehmen, die Mehrdimensionalität von Übergangsprozessen betrachten möchte und sich der Komplexität dieser Situationen annähern kann.

Mit dieser situationsanalytisch informierten und übergangstheoretischen (heuristischen) *Sehhilfe* kann der Übergang in das reguläre Bildungssystem nicht einfach als eine »soziale Tatsache«, im Sinne Durkheims, die es von den sogenannten Seiteneinsteiger*innen zu passieren gilt, gefasst werden (vgl. Reinhardt/Becker 2022). Stattdessen muss der (vermeintlich) institutionell gesetzte Übergang hinsichtlich seiner symbolischen (Wissens-)Bestände hinterfragt werden.⁵ Diese Perspektive impliziert mitunter, den Übergang nicht schon als gegeben zu betrachten, sondern eben als permanenten Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Elementen wie Akteur*innen/Akteurskollektiven und sozialen Welten (Lehrer*innen, Schüler*innen), Materialitäten (Stundenpläne), Diskursen (meritokratische Narrative, konflikthafte Aushandlungsprozesse usw.) und Organisationen/Institutionen (Verwaltungsvorschriften, schulkulturelle Bedingungen) (vgl. ebd.: 118). Damit richtet sich die heuristische Perspektive *Übergangssituation* gegen simplifizierende und allgemeine Ursache-Wirkungserklärungen und möchte zunächst einen erweiterten, relationalen Blick auf die Situation Vorbereitungsklasse einnehmen. Vorbereitungsklassen können in diesem Sinne – und hier knüpft meine situationsanalytische Lesart an – als relationales Gefüge, als Übergangssituation, verstanden werden, die sich durch unterschiedliche Elemente in der Vollzugswirklichkeit (re-)konstruiert.

5 Zum Beispiel wer (z.B. Lehrer*innen, Schüler*innen) oder was (z.B. Kultusministerium) (re-)produziert in der sozialen Wirklichkeit für wen einen Übergang?

4. Vorbereitungsklassen als komplexe Übergangssituation

Vorbereitungsklassen heuristisch und konzeptionell als Übergangssituationen zu begreifen, bedeutet eine spezifische *Sehhilfe* im Untersuchungsprozess zu nutzen. Einerseits wird dadurch der analytische Blick auf das relationale *Zustandekommen* dieser spezifischen Beschulungsform gerichtet, andererseits wird dabei der Versuch unternommen, dieses Phänomen (übergangssensibel) reflexiv zu erfassen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse fokussiert sich in den Fragen, wie die Übergangssituation Vorbereitungsklasse gegenwärtig hergestellt, (aus-)gestaltet und verhandelt wird. Und wie sich diese Übergangssituation mit ihren im Vollzug wirksam werdenden Elementen (re-)konstruieren und beschreiben lässt. Ziel eines solchen analytischen Vorgehens ist eine dichte Beschreibung der Übergangssituation, welche den (situativen) ausgehandelten *Sinn* der Situation erfassen und dadurch ein Verständnis der Herstellungsmodi rekonstruieren möchte. Im Folgenden wird zunächst das methodische Forschungsdesign der Untersuchung knapp skizziert, um im Anschluss daran exemplarische empirische Befunde darzustellen.

4.1 Methodisches Vorgehen: Daten, Feld und Strategie

Die empirischen Analysen stützen sich in erster Linie auf mein situationsanalytisches Dissertationsprojekt, welches im Erhebungszeitraum von März 2017 bis August 2018 in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. In diesem Zeitraum wurden zwei Gesamtschulen und eine Verbundschule ethnografisch erkundet.⁶ Insgesamt hatten diese fünf Vorbereitungsklassen (vier im Sekundarbereich I und eine im Primarbereich). Alle im Sampling aufgenommenen Schulen stützen sich auf ein teilentegratives Beschulungsmodell (u.a. Massumi et al. 2015).

Primäre Erhebungsmethoden waren teilnehmende Beobachtungen, ethnografische Gespräche, leitfadengestützte Interviews (u.a. mit Vorbereitungsklassenlehrer*innen und Schulräten) und Gruppendiskussionen (u.a. mit außerschulischen pädagogischen Akteur*innen). Weiteres Datenmaterial stammt aus der Gewinnung von Artefakten (z.B. Stundenpläne, Unterrichtsmaterialien, Elternbriefe) und Dokumenten (z.B. Zeitungsartikel, Verwaltungsvorschriften). Das gesamte Datenkorpus umfasste letztlich 292 unterschiedliche Daten. Auf Basis dieser Daten, der heuristischen Untersuchungsperspektive und der damit einhergehenden situationsanalytischen Auswertung (Clarke 2012) werden nun im Folgenden exemplarische empirische Befunde skizziert.

6 Die Forschungsstrategie war die Ethnografie. Diese ermöglicht es, Akteur*innen und Materialitäten in ihren alltäglichen Lebensvollzügen zu untersuchen und dadurch nicht nur Einblicke in diese spezifischen Lebenswelten zu generieren, sondern zudem Sinndeutungen und Interaktionen im Vollzug zu erschließen.

4.2 Die Komplexität darstellen: Vorbereitungsklassen als Situation

Um pointierte Einblicke der empirischen Befunde zu skizzieren, werden an dieser Stelle zwei Analyseschritte knapp vorgestellt. Zuerst wird anhand der Situationsmatrix die Komplexität durch eine deskriptive Darlegung der Elemente gezeigt, die an der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse beteiligt sind. Darauffolgend werden Einblicke in die Modi der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation skizziert, um letztlich Einblicke in die Rekonstruktion der Übergangssituation darzustellen.

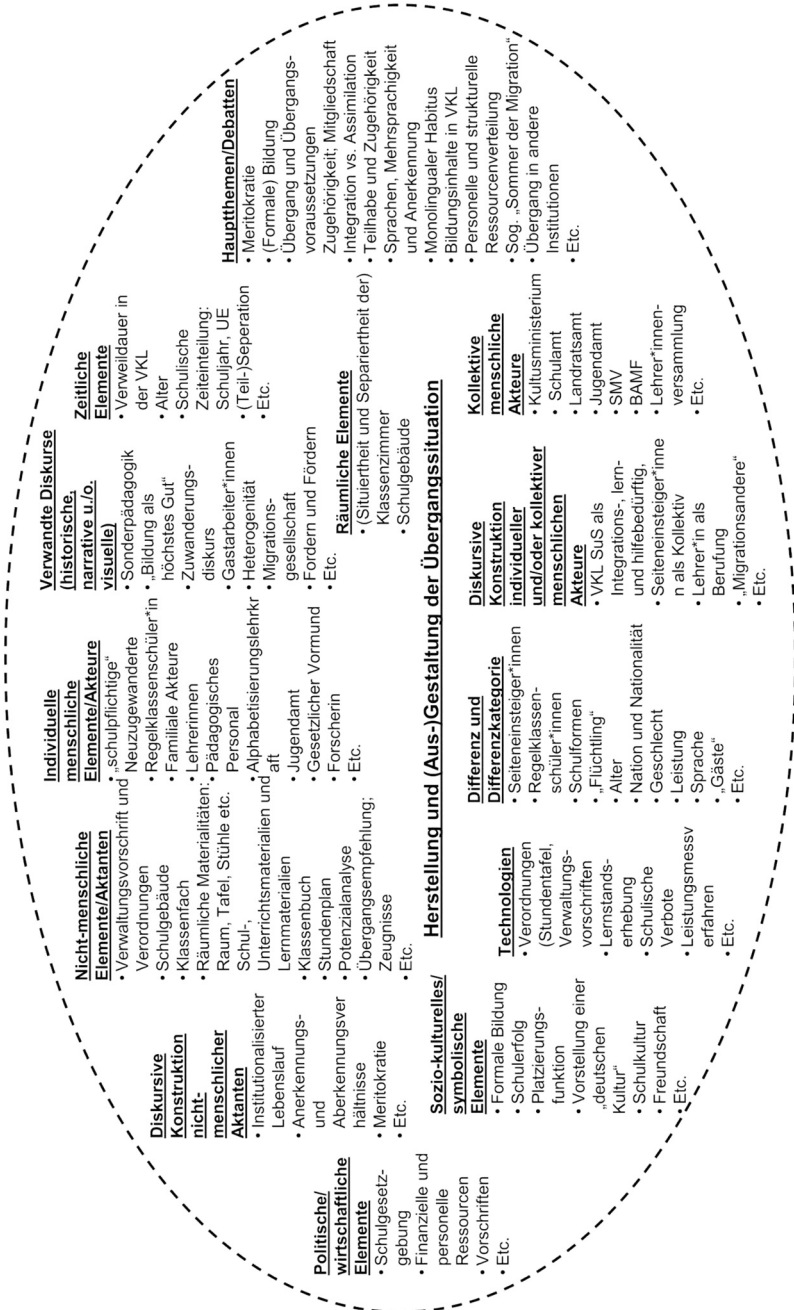
4.2.1 Aufspannung der Komplexität: Die Situationsmatrix

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen ist komplex und könnte deshalb als eine multiperspektivische, soziale Konstruktionsleistung verstanden werden, in welcher unterschiedliche Elemente des Sozialen relational beteiligt sind. Um diese Komplexität darzustellen, lehne ich mich im Folgenden an den methodischen Vorschlag von Clarke an und rekurriere auf ihre Situationsmatrix⁷. Mithilfe dieser Matrix können unterschiedliche Elemente der Situation im Untersuchungsprozess grafisch dargestellt werden.

Die Situationsmatrix ist eine deskriptive Darstellungsform und damit ein analytischer Schritt, der es ermöglicht, die inhärente Komplexität des *Zustandekommens* der Übergangssituation Vorbereitungsklasse zu skizzieren. Aus Abbildung 1 kann demnach der Befund entnommen werden, dass viele Elemente, zum Beispiel die Differenzkategorien Alter und Leistung, aber auch Diskurse wie Meritokratie, Räume, Lehrer*innen usw., in ihrem Zusammenspiel die Übergangssituation herstellen und gestalten.

7 Clarke entwickelte in Anlehnung an die Bedingungsmatrix von Strauss und Corbin die Situationsmatrix. Diese kann als heuristisches Analysetool der Situationsanalyse verstanden werden. Die zwölf Elementenkategorien (siehe Abb. 1, fettgedruckt) wurden von Clarke basierend auf den theoretischen New Grounds entwickelt. Dabei stellen alle Elemente(-nkategorien) in ihren Relationen die zu untersuchende Situation dar, wobei die analytische Auseinandersetzung zeigen muss, welche Elemente und Elementenkategorien in der zu untersuchenden Situation überhaupt vorhanden sind.

Abbildung 1: Situationsmatrix (eigene Darstellung in Anlehnung an Clarke 2012)



4.2.2 Konflikt als Konstruktionsmodus der Übergangssituation

Situationsanalytisch zu forschen bedeutet, sich der komplexen Verfasstheit sozialer Phänomene durch die Rekonstruktion der situationsspezifischen Elemente bewusst zu werden (siehe Abb. 1). Zudem soll eine Analyse der Situation getätigt werden, die den (situativen) Sinn erfassen und hierbei die Modi der Herstellung der (Übergangs-)Situation rekonstruieren möchte. Anhand der empirischen Daten soll im Folgenden kursorisch aufgezeigt werden, dass sich die Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse im Modus des Konfliktes vollzieht. Hierbei konnten zwei zentrale Konfliktlinien – Verteilungskonflikt und Aushandlungskonflikt – rekonstruiert werden, die im Folgenden skizziert werden.

Konfliktlinie I: Verteilungskonflikt um Ressourcen und Materialitäten

Die erste Linie beschreibt ein Ringen um monetäre, personelle, materielle und zeitliche Ressourcen sowie deren institutionelle Verteilung (siehe u.a. Abb. 1: Elementenkategorie: Politische/wirtschaftliche Elemente). Diese konflikthaften Aushandlungsprozesse um Ressourcen und Materialitäten sind als integraler Bestandteil einer (handlungsgenerierenden) Perspektive in den verschiedenen Akteur*innen/Akteurskollektiven und Institutionen/Organisationen zu entdecken. Analytisch kann dieser Konflikt in zwei zentrale Aspekte unterteilt werden: Erstens lassen sich Ressourcenkonflikte bei der bildungspolitischen Etablierung von Vorbereitungsklassen an Schulen verdeutlichen. Das bedeutet, dass Konflikte um die Ressourcen – Lehrpersonal, Räume, Gelder – und deren Bereitstellung bei der institutionellen Herstellung von Vorbereitungsklassen vorhanden sind. Seitens des Schulamtes wird dies als zentrale Herausforderung verstanden, was von Herrn Peters (Schulrat) im Interview wie folgt beschrieben wird:

»Jetzt bilden wir eine Vorbereitungsklasse! Ja und nun? Wo nehme ich das Geld her? Eigentlich ist es ja für die Klassen gedacht. Ich muss also umgruppieren, umstrukturieren, sagen: »Wir haben jetzt ne Vorbereitungsklasse, da brauch ich auch Geld für.« Also die müssen sich das auch aus den Rippen schnitzen, es gibt nix Zusätzliches. [...] Und das Andere ist halt, dass wir in der Lehrerversorgung viel zu wenig Personen haben.«

Des Weiteren zeigen sich Verteilungskonflikte im Besonderen immer an institutionell gerahmten Übergangsmarkierungen, etwa an der Transitionsschwelle von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse. Im Netzwerktreffen der Vorbereitungsklassenlehrer*innen wird dieser Ressourcenkonflikt von den Lehrerinnen wie folgt dargestellt:

Frau Weiler (Maria-Schule): »Das Problem ist doch der Übergang, von uns zu den Regelklassen. Es ist so eine verzettelte Angelegenheit, immer muss man schauen,

wo noch Platz ist.« Und Frau Nublinger (Theodor-Litt-Schule) ergänzt: »Es ist ein Geschachere« und erzählt, dass sie auch ihren Kollegen nicht noch ein Kind auf den »Hals drücken« wolle. Die Regelklassen seien nämlich voll. Frau Maier (Theodor-Litt-Schule) formuliert in diesem Kontext dazu: »Der Klassenkampf beginnt mit dem Halbjahr.«

Die schulische Etablierung von Vorbereitungsklassen, über die tatsächliche Beschulung der SuS bis hin zum formal-institutionellen Übergehen in die Regelklassen und darüber hinaus, ist gekennzeichnet durch konflikthafte Aushandlungen um Ressourcen und Materialitäten. Der von Frau Maier als »Klassenkampf« bezeichnete Konflikt bezieht sich auf schulische Ressourcen, die aber auch weiteres Erkenntnispotenzial ergeben.⁸ Denn ob der formale Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse an derselben Schule stattfindet, hängt unter anderem mit der Ressource Regelschulplatz zusammen (hierzu u.a. Emmerich et al. 2020).

Konfliktlinie II: Aushandlungen über die Übergangsphase Vorbereitungsklasse

Die zweite Konfliktlinie, die im Zuge der Untersuchung rekonstruiert werden konnte, markiert die Übergangssituation als eine doppelte Bewährungsprobe und damit als sozial hergestellte Zwischenphase. In der Vollzugswirklichkeit Vorbereitungs-klassenunterricht zeigt sich dies wie folgt:

Die Vorbereitungsklassenlehrerin Frau Walter spricht mit ihrem Schüler Tarek, dass es ganz allein an ihm liegen würde, ob er den Übergang in die Regelklasse schaffen würde. Denn an ihrer Schule würden sie keinen Schüler wollen, der macht, was er will, was die Lehrerin mit dem Sprechakt »Nee, das wollen wir hier nicht« betont. Die Lehrerin richtet sich mehr zu der Klasse, erhebt ihre Stimme und fügt an: »Wenn du es hinbekommst bis zum Sommer, dann hast du die Chance, hier auch einen Platz zu haben. Du brauchst aber die Noten dazu. Du musst dich nur benehmen, mitmachen und an die Regeln halten. Das ist deine letzte Chance. Eure letzte Chance, für euer Leben.«

In der Szene wird die Übergangssituation im Interaktionssetting Vorbereitungs-klassenunterricht für die sogenannten Seiteneinsteiger*innen als eine bildungsbiografisch hochbedeutsame Zwischenphase seitens der Lehrerin sozial hervorgebracht. Denn es sei, so die Lehrerin, die letzte Chance für die SuS, den institutio-

8 Zum Beispiel inwiefern die Seiteneinsteiger*innen eine formale Zugehörigkeit zu ihrer Schule besitzen. Dabei rekurren diese Aushandlungen um Zugehörigkeit auch in einer relationalen Perspektive auf weitere situative Elemente, etwa auf Hauptthemen/Debatten (siehe Abb. 1.) und hierbei auf das situative Element »Übergang und Übergangsvoraussetzungen in das reguläre Schulsystem«.

nellen Übergang zu passieren und dadurch eine von ihr nicht näher artikuliert Chance für ihr Leben wahrzunehmen.

In der Interaktion wird eine Situation sozial konstruiert, die sich als eine doppelte Bewährungsprobe für diese SuS beschreiben lässt. Diese müssten sich in dieser Zwischenphase nicht nur hinsichtlich einer nicht näher bestimmten Leistung beweisen, sondern sie müssten sich »hier« auch »gut verhalten«.

Die Übergangssituation kann interpretativ als eine vulnerable Zwischen- und Selektionsphase gefasst werden. Pointiert verdeutlicht sich dies in einem prekären Mitgliedschaftsstatus der Vorbereitungsklassenschüler*innen im schulischen Gefüge. In Rekurs auf ein meritokratisches Narrativ wird das Scheitern oder Bewältigen dieser Übergangsphase in die Individuen verlagert. Denn Tarek und die anderen müssten sich nur anstrengen, also eine nicht näher definierte schulische Leistung erbringen – für diese gibt es auch keine bildungspolitischen Vorgaben – und sich benehmen, um diese »letzte Chance« für ihr »Leben« zu ergreifen.

Im Vorbereitungsklassenunterricht (Sek I):

Frau Walter: »Du bist nur teilintegriert, du bist kein Teil der Regelklasse. Du bist nur Gast.« Woraufhin ihr Schüler Jonas antwortet: »Aber Frau Walter! Wann sind wir nicht mehr Gäste?« Die Lehrerin erwidert: »Nächstes Jahr, wenn ihr das hier gut macht, wenn ich das sehe, dass ihr das wollt. Dann könnt ihr ganz in die Regelklasse gehen. Hier müsst ihr zeigen, dass ihr euch an die Regeln haltet, dass ihr gut mitmachen könnt, dass ihr gut lernt und dass ihr es wirklich wollt. Hier müsst ihr euch beweisen, hier müsst ihr es zeigen, dass ihr euch wirklich anpassen könnt.«

In vorliegender Szene nimmt Jonas die Adressierung als »Gast« an und wendet diese in dem Sprechakt »Wann sind wir nicht mehr Gäste?« an. Hier verdeutlicht sich erneut der prekäre Zugehörigkeitsstatus der Vorbereitungsklassenschüler*innen in der Übergangssituation. Durch die Adressierung als Gäste (siehe Abb. 1: Elementen-kategorie: Differenz und Differenzkategorie) pointiert sich eine hierarchisierende und symbolische Differenz, die die Seiteneinsteiger*innen als *Andere* sozial produziert. Mit dieser Differenz geht ein vulnerabler und prekärer Status im schulischen Gefüge einher. Für diese SuS wird die Situation zu einer Zwischenphase, welche übergangstheoretisch als Phase der »Liminalität« (Turner 2005: 95) beschrieben werden kann. Damit werden die Seiteneinsteiger*innen in einen Status des Weder-noch-Seins versetzt. Um den formalen Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse zu vollziehen und um schulische Teilhabe und Zugehörigkeit zu erlangen, müssen diese SuS sich bewähren.

Die beschriebene doppelte Bewährungsphase endet für die Seiteneinsteiger*innen nicht mit der formalen Transition in die Regelklassen und damit mit der Inklusion in die Regelschule. Folgende Szene fand nach der institutionellen Transition

von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse der Jahrgangsstufe 8 von den beiden Seiteneinsteiger*innen Nasrat und Jonas statt. Herr Huf (Klassenlehrer des Basis-kurses in einer Gemeinschaftsschule) kam während einer Gruppenarbeitsphase mit mir ins Gespräch:

»Das hier ist der Basiskurs. Manche Schüler*innen brauchen da einfach länger, die können das nicht leisten. Das merkt man einfach. Das wird dann halt ein Hauptschulabschluss. Aber die VKL [Vorbereitungsklasse] hier«, er zeigt nach vorne auf Nasrat und Jonas. Woraufhin ich ihn kurz anschau, er nickt mir zu und meint, dass man bei ihnen eben schauen müsse, wie lange die überhaupt noch hier in der 8a seien. Denn, so fügt er an: »Bei mir sind die hier immer noch Gäste und haben auch noch kein eigenes Klassenfach.«

Damit kann empirisch gezeigt werden, dass Vorbereitungsklassen als formale Übergangssituation institutionell gerahmt sind, mit ihnen aber in der sozialen Vollzugswirklichkeit eine Zwischenphase sozial hervorgebracht wird, in welcher eine symbolische Zugehörigkeitsordnung (re-)produziert wird. Diese Phase ist mit einer vulnerablen Mitgliedschaft im schulischen Gefüge verbunden und verändert sich auch dann nicht, wenn die Seiteneinsteiger*innen die formale Transition in die Regelklasse vollzogen haben. In materialisierter Form markiert diese Bewährungsprobe und der prekäre Mitgliedschaftsstatus unter anderem des Klassenfachs (siehe Abb. 1: Nicht-menschliche Elemente/Aktanten), was jede*r der anderen SuS im Regel-schulbetrieb der 8a besitzt.

Relational betrachtet weisen die unterschiedlichen Aspekte auf bildungsungleichheitsrelevante Verhältnisse hin – der prekäre Status der Seiteneinsteiger*innen im schulischen Kontext, die Adressierung als Gäste, die skizzierte doppelte Bewährungsprobe, das Ringen um unterschiedliche Ressourcen zum Beispiel um einen Regelschulplatz ebenso wie das formale Curriculum der Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg. Die schulorganisatorischen schwachen Regulierungen eröffnen zudem einen Aushandlungsspielraum der Gestaltung der Übergangssituation, der es den Lehrkräften ermöglicht, eine besondere Gatekeeperposition an der Übergangsschwelle einzunehmen.

All diese unterschiedlichen Befunde wirken interdependet zusammen und bringen die Übergangssituation Vorbereitungsklasse spezifisch hervor. Dabei könnten diese Erkenntnisse unter dem von Gomolla und Radtke (2002) entwickelten Konzept der *indirekten institutionellen Diskriminierung* gelesen werden. Damit meine ich nicht die Idee von Vorbereitungsklassen als Beschulungsform per se, sondern deren gegenwärtige Herstellung und Gestaltung in Baden-Württemberg – oder genauer an den von mir untersuchten Schulen.

5. Resümee

In diesem Beitrag wird eine spezifische Untersuchungsperspektive dargelegt, die eine übergangstheoretische und situationsanalytisch informierte relationale Forschungsperspektive skizzieren soll. Ausgangspunkt dieser Perspektive ist ein ontologisches Verständnis von sozialer Wirklichkeit, welches auf einer postmodernen Grundhaltung basiert und dadurch den Anspruch formuliert, soziale Phänomene in ihrer Komplexität zu betrachten. In Rekurs auf die Situationsanalyse und den *Doing Transitions*-Ansatz kann eine theoretische und methodologische Perspektive skizziert werden, die als heuristische *Sehhilfe* im Forschungs- und Erkenntnisprozess konzipiert wurde: Die Übergangssituation Vorbereitungsklassen. Das damit einhergehende Erkenntnisinteresse fokussiert das relationale *Zustandekommen* von sozialer Wirklichkeit und erforscht deswegen die soziale Herstellung von Übergangssituationen durch das Zusammenwirken unterschiedlicher situativer Elemente.

Mit den theoretischen und empirischen Einblicken soll erstens ein methodologischer Beitrag für die qualitative Übergangsforschung und die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung formuliert werden, der zweitens theoretische und methodologische Fundierungen liefern möchte, um die soziale Komplexität von Migrationsphänomenen relational zu erforschen. Hierbei wird ein gesteigertes Kontingenzbewusstsein sozialer Migrationsphänomene vorausgesetzt, was zugleich durch die grundagentheoretische Perspektivierung – (Übergangs-)Situationen in der Migrationsgesellschaft – an ein reflexives Forschungsverständnis anknüpft. Die Sozialität von Übergangssituationen wird in dieser Perspektivierung nicht als gegebene Entität betrachtet, sondern als soziale Konstruktionsleistung und damit als multidimensionaler Prozess gedacht. Die Betrachtung des relationalen *Zustandekommens* von *Übergangssituationen* gestattet zudem drittens eine Dekonstruktion von institutionell gerahmten Übergängen in der Migrationsgesellschaft und ermöglicht, die damit verbundenen Wissens- und Machtzusammenhänge reflexiv zu hinterfragen. Dadurch ist es empirisch erst möglich, die Übergangssituation Vorbereitungsklasse eben nicht als institutionell gesetzte Transitionsphase zu betrachten, die es von den Seiteneinsteiger*innen zu passieren gilt, sondern diesen Übergang selbst als symbolische und weiterreichende Zwischenphase zu rekonstruieren. Die damit gewonnenen empirischen Befunde sollen viertens einen Beitrag zum gegenwärtigen Forschungsdesiderat im Phänomenbereich neu migrierter SuS und Vorbereitungsklassen leisten.

Literatur

Ahrenholz, Bernt/Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa (2016): »... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...«. Modelle der Beschulung

- von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis, in: BiSS-Journal 3(5), S. 14–17.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory?, in: American Sociological Review 18, S. 3–10.
- Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Netzwerk Bildung, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Interdisziplinäre Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn, 2. Aufl., Los Angeles/Thousand Oaks: SAGE.
- El-Mafaalani, Aladin (2019): Teilhabe und Konflikte in der Migrationsgesellschaft, in: Zeitschrift Forschungsjournal Soziale Bewegungen 32(3), S. 430–438.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith/Massumi, Mona (2020): Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand, in: Isabell von Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel/Hans-Christoph Koller/Nicolas Pfaff/Caroline Rotter/Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 135–146.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.
- Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich. Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt (= Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen IBKM, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 32), Oldenburg: BIS-Verlag.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung, in: Die deutsche Schule 109(3), S. 223–235.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, <https://mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publ>

- ikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_s
creen.pdf (zugegriffen 10.09.2019).
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike (2018): Übergänge in das deut-
sche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Ein-
ordnung. In: von Dewitz, Nora/Massumi, Mona/Terhart, Henrike (Hg.): Neuzu-
wanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in
das deutsche Bildungssystem. Wein-heim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 9- 21.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive,
in: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/
Claus Melter: Migrationspädagogik. Bachelor, Master, Weinheim/Basel: Beltz,
S. 7–22.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Schulun-
erfahrene und nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche in den Vorbe-
reitungsklassen. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept, [https://km-
bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1397625058/KULTUS.Dachman
dant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/schulunerfahrenevkl.p
df](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1397625058/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/schulunerfahrenevkl.pdf) (zugegriffen 19.12.2021).
- Montanari, Elke G./Gökçay, Burcu/Jeschke, Tanja (2017): Beschulung von neu in das
niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schüler in
der Sekundarstufe I, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-6994>
(zugegriffen 08.06.2020).
- Reinhardt, Anna Cornelia/Becker, Birgit (2022): Der Übergang von neu zugewander-
ten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem, in: Zeitschrift
für Pädagogik 68, Beiheft, S. 115–129.
- Strauss, Anselm L. (1978): A social World perspective, in: Norman K. Denzin (Hg.):
Studies in symbolic interaction, Band 1, Greenwich: JAI Press, S. 119–128.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemolo-
gischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils, 3. Aufl., Wiesbaden:
Springer VS.
- Strübing, Jörg (2018): Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der
Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne, in: Leila Akremi/Nina
Baur/Hubert Knoblauch/Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen,
Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 681–706.
- Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur, Frankfurt a.M./New
York: Campus.
- von Dewitz, Nora/Bredthauer, Stefanie (2020): Gelungene Übergänge und ihre Her-
ausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse, in: Informationen
Deutsch als Fremdsprache 47(4), S. 429–442.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (2020):
Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische
Herausforderungen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.