

2 Forschungsstand und Kontextualisierung des Themenfeldes Organisation – Grundschule – (neue) Migration

Dieses Kapitel hat zum Ziel, den Forschungsstand zu rekonstruieren, die Studie sozialtheoretisch zu sensibilisieren und in einer kritischen Suchbewegung eine Konturierung des Themenfeldes »Grundschule der Migrationsgesellschaft und ihre Organisation« zu erschließen. Dazu werden richtungsweisende organisationstheoretische Sensibilisierungen der Studie erarbeitet und die theoretische Einbettung als eine erkenntnisgewinnende Praxis betrachtet. Die Bearbeitung des Forschungsstandes wird in rekonstruktiver Absicht vorgenommen. Dabei geht es nicht um eine bloße Darstellung des Themenfeldes, sondern um ein ergründendes Freilegen bestehender Studien und Analysen der Verschränkung von Schule, Organisation und (neuer) Migration sowie der inhärenten Logiken und Bedingungen des Forschungsfeldes. Diese Suchbewegung zielt darüber hinaus darauf ab, die strukturellen, historischen und diskursiven Bedingungen zu rekonstruieren, unter denen migrationsbezogene schulische Differenzordnungen (Gottuck/Mecheril, 2014) hervorgebracht und legitimiert werden. Diese Kontextualisierung des Themenfeldes ist grundlegend für die Analyse des Gegenstands der Arbeit und trägt dazu bei, die Bedingungen der Grundschule in der Migrationsgesellschaft zu beleuchten und Erkenntnisfenster für Anschlüsse und Fragen für diese Studie zu markieren. Die konzeptionelle Grundlage der Kontextualisierung orientiert sich an der kritisch-rekonstruktiven Perspektive von Winter (2002). Winter knüpft dabei an Grossbergs Verständnis an, welches Kontext als aktiven Prozess versteht und die Perspektivität der Rekonstruktion des Kontextes betont:

»Understanding a practice involves theoretically and historically (re-)constructing its context« (Grossberg 1992: 55). So bedingen sich Theorie und Kontext im Rahmen einer Cultural Studies-Analyse gegenseitig, das gewonnene Wissen ist in der Regel kontextspezifisch, wobei Kontexte nie vollständig repräsentiert, sondern nur unter verschiedenen Perspektiven (re-)konstruiert werden können.« (Winter, 2002, S. 46)

Damit wird der Kontext nicht als objektive und lineare Verortung der Studie in einem Themenfeld entworfen, sondern als Suchbewegung markiert, die in Anlehnung an Gottuck und Mecheril die hegemonialen Ordnungen – Differenzordnungen – fokussiert, welche »grundlegende gesellschaftliche Unterscheidungen« (2014, 100f.) zum Ausgangspunkt der Rekonstruktion des Kontextes nehmen, beispielsweise institutionelle Kategorisierungen wie »Seiteneinsteiger« und »Neuzugewanderte«. Es geht somit um

»die Analyse der Situation, so dass die allgemeine Struktur spezifischer Differenzordnungen, ihre inhaltlichen und historischen Variationen, die semantischen Figuren, die sie kennzeichnen, die Machtpraktiken und normativen Momente, die für sie kennzeichnend sind, beschreibbar werden. Es geht um das Auffinden einer theoretisierenden Sprache über Macht und Herrschaft.« (Gottuck/Mecheril, 2014, S. 100–101)

Kontext wird somit selbst als soziale Praxis verstanden, die sinnstiftend ist. Vor diesem Hintergrund kann das Themenfeld somit nicht allgemeingültig abgebildet werden, sondern wird in einer analytischen Bewegung rekonstruiert. Sie umfasst eine Ergründung der historischen Kontinuität von Schulungsformen von den »Ausländerklassen« der 1970er Jahre bis zu den heutigen »Internationalen Klassen«, der institutionellen Klassifikationen wie »Seiteneinsteiger*innen« oder »Neuzugewanderte« sowie der landespolitischen Regelungen – sowohl in ihrer historischen Entwicklung als auch in ihrer aktuellen Ausgestaltung durch Erlasse (wie BASS 13–63 Nr. 3, 2016 oder RdErl. 2018), die den formalen Rahmen für die Aufnahme und Schulung neu zugewanderter Schüler*innen regulieren. Diese strukturellen und diskursiven Bedingungen samt ihrer Kontinuitäten, semantischen Verschiebungen und Reaktivierungen des Umgangs mit Migration im Sinne des Integrationsparadigmas (Castro Varela, 2015, S. 660) gilt es nachzuzeichnen und zu rekonstruieren, wie diese sich auf den beschriebenen Ebenen materialisieren. Dazu wird der Blick auch auf bildungspolitische Diskurse gerichtet, die durch migrationsspezifische Diskurse wie das Belastungsnarrativ bis heute die schulische Praxis prägen und Migration im Schulsystem als Ausnahmesituation verhandeln.

Die Kontextualisierung des Themenfelds trägt dazu bei, die Zusammenhänge und Bedingungen der Grundschule in der Migrationsgesellschaft zu beleuchten sowie Erkenntnisfenster für Anchlüsse und Fragen für diese Studie zu markieren. Der Fokus meiner Studie und damit auch der folgenden theorie- und empiriegeleiteten Kontextualisierung liegt entsprechend nicht auf der Grundschule als institutionalisierter Organisation *per se*, sondern auf der Hervorbringung von neu migrierten Schüler*innen im Organisieren der ›Internationalen Klasse«. Damit ist auch deutlich zu betonen, dass diese Studie im Sinne einer rassismuskritischen

Perspektivierung nicht den Blick auf ›migrationsandere‹ (Mecheril, 2010, S. 16) Schüler*innen selbst richtet und diese zu Objekten der Untersuchung macht.

Die Theoretisierung der Studie erfolgt in einem dreischrittigen Vorgehen: Zunächst (1) erfolgt eine Konturierung des Themenfeldes ›Grundschule der Migrationsgesellschaft und ihre Organisation‹. Daran anschließend (2) wird die sozialtheoretische Dimension der Theoretisierung über eine Rezeption organisationstheoretischer Ansätze in der Schulforschung ergründet. Im dritten Teil (3) liegt der Fokus auf der Konturierung und Rekonstruktion des Forschungsstandes zum Themenfeld ›Organisation – Grundschule – (neue) Migration‹. Dabei werden die Begriffe ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ als institutionelle Klassifikationen rekonstruiert und kritisch kommentiert. Daran anschließend werden institutionelle Regulierungen und landespolitische Vorgaben zur Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen im Kontext der Primarstufe beleuchtet, wobei das Augenmerk auch auf bildungspolitische Diskurse gelegt wird. Der Schwerpunkt dieser Darstellung liegt nicht auf einer umfassenden Darstellung sämtlicher institutionalisierten Vorgaben zur Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen, die in Nordrhein-Westfalen (NRW) gelten, sondern auf der Rekonstruktion der landesspezifischen Regulierung der Beschulungspraxis der Grundschule im Kontext von ›Neuwanderung‹ und deren praktischer Umsetzung in NRW, um eine analytische Perspektive auf das Themenfeld zu entwickeln. Abschließend werden die Ergebnisse des Kapitels zusammengefasst und es wird diskutiert, welche inhaltlichen und methodologischen Implikationen sich hieraus für die vorliegende Studie ergeben.

2.1 Organisationstheoretische Perspektiven in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Schulforschung

Vor dem Hintergrund des gegenstandstheoretisch markierten Forschungsinteresses sei hier auch auf eine organisationstheoretisch perspektivierte Forschungslücke hingewiesen, die sich auch entlang der Rezeptionspraxis organisationstheoretischer Perspektiven in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Schulforschung rekonstruieren lässt. Im Folgenden soll erörtert werden, wie organisationstheoretische Zugänge in der Schulforschung zum Einsatz kommen, und sollen Abgrenzungen zu den rezipierten Ansätzen formuliert werden.

Die Zahl der qualitativen bzw. rekonstruktiven Forschungsarbeiten im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung, die Schule als Organisation in den Blick nehmen ist »nach wie vor überschaubar« (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 15). Bis in die 1970er Jahre ließen sich kaum »organisationswissenschaftliche Zugänge zum Schulgeschehen« in der deutschsprachigen Schulforschung ausmachen, konstatieren Gomolla und Radtke im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit organisationstheoretischen Perspektiven auf die Schule als Organisation (2009b,

S. 63). Doch mit der zunehmenden politischen Betonung der Schule als Organisation wuchs das Interesse, Schule auch aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu betrachten (Kuper/Thiel, 2010, S. 494). Emmerich und Feldhoff (2021, S. 3) rekonstruieren zwei wesentliche Ansätze der Rezeption von Organisationstheorien in der Schulforschung: einerseits Theorien, die die Struktur des Schulsystems und die gesellschaftliche Funktionsweise des Schulwesens beschreiben, andererseits Konzepte, die organisationsinterne Entscheidungsprozesse und damit die »Komplexität organisationsinterner Entscheidungsoperationen« (2021, S. 3) in Einzelschulen analysieren. Strukturorientierte Ansätze, so Emmerich und Feldhoff weiter, gehen davon aus, dass formale Technologien und Hierarchien die Voraussetzung für intendierte Veränderungen sind, während operative Theorien davon ausgehen, dass organisatorische Entscheidungsprozesse von »einer begrenzten Rationalität bzw. Kausalität [geprägt sind, K.S.], die eine für organisatorische Entscheidungsprozesse typische (endemische) Ungewissheit erzeugen« (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 3). Während im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre »die organisatorischen Seiten der Schule aus gesellschaftskritischem Blickwinkel als repressive, bürokratische verregelte (sic!) schulische Lernumwelt thematisiert« wurden (Gomolla/Radtke, 2009b, S. 63), lässt sich danach ein Wandel im Zuge der Schulorganisationsforschung nachzeichnen: ein Wandel von der Bürokratiethorie zur Systemtheorie (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 4). Emmerich und Feldhoff konstatieren, dass die Beschreibung der Schulorganisation aus einer bürokratiethoretischen Perspektive, angelehnt an Max Weber, auf einer Ebene verbleibt, die zwar die Rolle der staatlichen Verwaltung markiert, jedoch Schule als soziales System nicht hinreichend berücksichtigt. Sie argumentieren weiter mit Terhart, dass dies zu einer Dichotomie zwischen »Schule als Ort der Erziehung« und »Schule als bürokratische[r] Einrichtung« führe (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 4). Demgegenüber berücksichtigen systemtheoretische Ansätze die Komplexität der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, insbesondere im Hinblick auf Sozialisation und Selektion, wie die Arbeiten von Parsons (1971) und Fend (1980) zeigen (ebd.). Neben der Orientierung an Systemtheorien werden weitere organisationstheoretische Ansätze herangezogen. Drepper und Tacke (2011, S. 211) betonen insbesondere die Bedeutung von kognitionstheoretisch-verhaltenswissenschaftlichen Studien von March und Simon (1955) sowie Olson und Weick (1985). Sie weisen auch auf kognitions- und lerntheoretische Arbeiten von Argyris und Schön (1978) sowie auf neoinstitutionalistische Ansätze von Meyer und Rowan (1977), DiMaggio und Powell (1983) und Scott (1987) hin. Emmerich und Feldhoff verweisen auf das Potenzial von »operativen Organisationstheorien« für die Schulorganisationsforschung hin, zu denen sie entscheidungstheoretische Ansätze von Simon (1955), Weick (1976, 1995) sowie Meyer und Rowan (1977) zählen. Weick (1995) entwickelte den Begriff der »losen Kopplung« (*loose coupling*), der in der Schulorganisationsforschung breite Rezeption erfahren hat. Dieser beschreibt die indirekte Verbindung zwischen

verschiedenen Elementen einer Organisation – etwa zwischen Problemen, Lösungen und Entscheidungen –, die sich nicht in linearen Kausalzusammenhängen organisieren.

In Anlehnung an dieses Konzept argumentieren Emmerich und Feldhoff (2020, S. 6), dass Schulen als sogenannte *people processing organizations* »keine Kausaltechnologien anwenden, weil die Wirkungen von Erziehung und Bildung pädagogisch nicht kontrollierbar sind: Von schulorganisatorischen Maßnahmen ist nicht zu erwarten, dass sie die operative Ebene der Unterrichtsinteraktion oder gar intrapsychische Kognitionsprozesse kontrolliert beeinflussen können.« (Emmerich/Feldhoff, 2020, S. 6)

Eine zentrale sozialtheoretische Annahme besteht darin, dass Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung in Organisationen nicht im Voraus eindeutig bestimmt sind. Sie gehen »dem praktischen Organisationshandeln nicht voraus«, sondern werden im Nachhinein durch interpretative Prozesse hergestellt (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 6). Damit werden rationalistische Ansätze der Organisationskonzeption kritisch gewendet. In der Rezeption zum Feld Schule seien diese, so Drepper und Tacke, »besonders attraktiv« (Drepper/Tacke, 2011, S. 210f.). Diese sozialtheoretische Annahme verschiebt den Blick von steuerbaren Wirkungszusammenhängen und Planbarkeit hin zur Beschreibung von Organisationen als dynamische, komplexe Systeme, deren Entscheidungen nur begrenzt rational rekonstruierbar sind (vgl. Weick, 1995; Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 6).

Die dritte Linie in der Rezeption von Organisationstheorien im Kontext erziehungswissenschaftlicher Arbeiten zu Schule und Organisation ist das Theorieangebot, das sich unter dem Ansatz des Neo-Institutionalismus entwickelt hat (Powell/DiMaggio, 1991). Gomolla und Radtke (2009) beziehen sich im Rahmen ihrer Studie zu Mechanismen der »Institutionellen Diskriminierung« neben anderen organisationstheoretischen Strömungen (Weick, 1995; Luhmann, 2000) auch auf neoinstitutionalistische Perspektiven Powell/DiMaggio, 1991). Sie untersuchen die institutionelle Diskriminierung von migrierten Schüler*innen in Bezug auf Übergangentscheidungen an den Schnittstellen der Einschulung, der Überweisung in eine »Sonderschule für Lernbehinderte«, sowie dem Übergang an die weiterführenden Schulen (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 59). Mittels statistischer Analysen, Interviews und Dokumentenanalysen rekonstruieren sie Mechanismen »direkter« und »indirekter institutioneller Diskriminierung« (Herv. i. O.) (ebd., S. 275). Hierbei unterscheiden sie zwischen zwei Typen: Zu »direkter Diskriminierung«, kommt es aufgrund von formalen und expliziten Regelungen zu »Unterscheidung und Ungleichbehandlung«, auch wenn diese als »positive Diskriminierung in fördernder Absicht« erfolgt. Von »indirekter institutioneller Diskriminierung« (Herv. i. O.), schreiben sie, wenn es um eher »formelle und informelle Handlungsmuster« oder um geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung geht, die in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind (Gomolla/Radtke, 2009a,

S. 275). Auf Grundlage der Ergebnisse positionieren sich Gomolla und Radtke in Abgrenzung zu Ansätzen der Vorurteilsforschung und rekonstruieren die systematische Benachteiligung von migrationsanderen Schüler*innen, welche in einem engen Zusammenhang mit den organisatorischen Problembearbeitungen und Selektionsentscheidungen der Schulen steht und in der Alltäglichkeit von der Organisation durch zahlreiche Entscheidungen erzeugt und mit Sinn ausgestattet wird. Die Ergebnisse der Studie verweisen zudem auf die »hohe Bedeutung der Eigenlogik der Organisation Schule bei der Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern« (Gomolla, 2015, S. 208). Insgesamt nehmen Gomolla und Radtke im Rahmen ihrer Analyse der Mechanismen der institutionellen Diskriminierung Bezug auf Weicks Ansatz des »sensemaking« (1995) und beschreiben eine (retrospektive) Sinnggebung und Begründung von Entscheidungen, die sich auf ethnisierende Begründungen stützt, nachdem die Schule Selektionsentscheidungen bereits getroffen hat. Gomolla und Radtke gehen also organisationstheoretisch mit Weick davon aus, dass Selektionsentscheidungen zunächst diffus getroffen werden und anschließend im Zuge der retrospektiven Begründung »das institutionelle Wissen zur Erzeugung von Sinn« (Gomolla, 2009, S. 79) gebraucht wird. Sinnggebung und -erzeugung ist demnach einer der Kristallisationspunkte für Organisationshandeln. Gomolla und Radtke beschreiben dies in ihren Analysen als einen Prozess, bei dem zunächst in den vorgegebenen Mustern und Lösungen der Organisation gehandelt wird, die von Kontingenz und Kompromissen geprägt sind. Anschließend wird das zugehörige Problem definiert, interpretiert und dargestellt. Sie betonen, Handeln könne nur rückblickend mit Sinn ausgestattet werden, unterstreichen damit die Eigenlogik sozialen Handelns in Organisationen und beschreiben einen »shift sozialen Handelns in Organisationen vom ›decision making‹ zum ›sense making‹« (2009b, S. 79).

Im Kontext schulpädagogischer Forschung verweisen Emmerich und Feldhoff (2021) darauf, dass insbesondere solche Studien und Ansätze bedeutsam sind, die sich mit organisationalen Aspekten von Schule beschäftigen. Dabei unterscheiden sie zwischen Forschungsarbeiten, die einerseits Schulkultur im Sinne symbolischer Sinnordnungen und normativ geprägter Handlungsmuster untersuchen (vgl. Fend, 1986; Helsper, 2008), andererseits Professionsforschung, die sich auf die normativen und professionellen Orientierungen pädagogischen Handelns fokussiert (vgl. Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 15). Ein weiterer, in der schulpädagogischen Diskussion zentraler Begriff ist der der Organisationskultur (vgl. Holtappels, 1995), welcher insbesondere in der Schulentwicklungsforschung etabliert ist (vgl. Kuper/Thiel,

2010, S. 494). Dort wird vielfach angenommen, Veränderungen der Schulkultur¹ seien ausschlaggebend für den Erfolg schulischer Entwicklungsprozesse (ebd.).

Insbesondere lassen sich in der Schulentwicklungsforschung Studien markieren, die mit normativen Annahmen des Organisationslernens arbeiten und Wirkungszusammenhänge im Zuge ihrer Forschung voraussetzen.

Emmerich und Feldhoff (2021) problematisieren jedoch kritisch, dass in vielen Studien zur Schulentwicklungsforschung normative Annahmen über Prozesse des Organisationslernens dominieren, wodurch kausale Wirkungszusammenhänge implizit vorausgesetzt werden:

»In dem Maße, in dem die Forschung eigene Organisationskonzepte als Lösung für schulische Organisationsprobleme anbietet (etwa Organisationslernen), verlässt sie allerdings ihre distanzierte Beobachtungsposition zugunsten konzeptionell begründeter, empirisch mitunter nicht belegbarer Erfolgserwartungen.« (Emmerich/Feldhoff, 2021, S. 16)

Alternativ betonen sie, dass qualitativ-rekonstruktive Ansätze in der Schulentwicklungsforschung mit geringeren normativen Vorannahmen arbeiten und somit geeignet sind, den Blick stärker auf die tatsächlichen organisationalen Prozesse und Praktiken zu lenken.

Diese Ansätze greifen auf systemtheoretische und neoinstitutionalistische Perspektiven zurück und gehen von einer »lediglich losen Kopplung« (ebd., S. 15) zwischen schulorganisatorischer Praxis und »programmatyischer Reformsemantik« (ebd.) aus. Diese lose Kopplung führe wiederum zu einer Distanz zwischen Reformsemantik und dem konkreten pädagogischen Handeln an Schulen.

Insgesamt lässt sich aus der rekonstruierten Rezeption organisationstheoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung sowie der schulpädagogischen Forschung nachzeichnen, dass diese zunächst stark von bürokratiethoretischen Ansätzen geprägt waren, gegenwärtig jedoch überwiegend durch systemtheoretische und neoinstitutionalistische Perspektiven abgelöst wurden. Die Adaption organisationstheoretischer Ansätze leistete einen grundlegenden Beitrag zur differenzierten Analyse von Strukturen und Kommunikation innerhalb schulischer Organisationen, wie etwa die Arbeiten von Gomolla und Radtke (2002, 2009a) sowie des Forscher*innenteams um Marcus Emmerich (Emmerich et al., 2020) zeigen. Systemtheoretisch informierte Organisationsforschung wurde von Emmerich et al. (2020) in Beziehung zur biografischen Forschung gesetzt,

1 Hinsichtlich des Kulturbegriffs merken Kuper und Thiel an: »Der Begriff Kultur hat hier allerdings eher den Charakter einer programmatischen Vokabel als eines analytischen Begriffs.« Kuper/Thiel (2010, S. 494).

um in einer multiperspektivischen Analyse von Entscheidungspraktiken kommunaler Schulsysteme einerseits und den subjektiven Bildungsstrategien neu migrierter Schüler*innen andererseits das um das »methodologische Potenzial einer auf den Kontext von Migration und Flucht bezogenen systemtheoretischen Adressierungsforschung auszuloten« (Emmerich et al., 2020, S. 136).

Neben dem skizzierten Forschungsstand zur erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Rezeption von organisationstheoretischen Ansätzen lassen sich in Bezug auf das Feld Schule ethnografische Forschungsarbeiten anführen, die von Engel als pädagogische Ethnografien von Organisationen bezeichnet werden. Engel liefert in diesem Zusammenhang eine Übersicht zu ethnografischer Forschung mit Fokus auf die »Organisationsbezogenheit des ethnographischen Prozesses im Feld« (Engel, 2014, S. 57–65). Dabei werden jedoch Studien vorgestellt, denen zwar organisationspädagogische Relevanz zugeschrieben wird, die jedoch weniger prominent den Gegenstand Organisation per se fokussieren (2014, S. 57). Neben den Klassikern der ethnografischen Forschungsarbeiten in Schulklassen (Breidenstein, 2006; Breidenstein/Kelle, 1998; Kalthoff, 1997a, 1997b; Kelle, 1997; Kalthoff/Kelle, 2000) wird auch Dissertationsschrift von Cloos »Die Inszenierung von Gemeinsamkeit« (2008, S. 53) angeführt, welche »den ethnographischen Blick auf Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe als ›institutionell geformte Praxis‹« schärft (ebd.). Auch werden die Arbeiten von Bollig vorgestellt, welche ich im Zuge der gegenstandstheoretischen Sensibilisierung dieser Studie hinsichtlich der »praxisanalytischen Perspektiven auf die prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen« (Bollig, 2011) ebenfalls als sehr anschlussfähig erachte. Zudem erarbeitet Engel (2014) aus der Zusammenschau exemplarischer Studien im beschriebenen Spektrum unter der Berücksichtigung der Frage, »was eine Ethnographie von Organisationen auszeichnet und was eine pädagogische Ethnographie von Organisationen fokussieren kann« zwei für die vorliegende Untersuchung wesentliche method(olog)ische und gegenstandsspezifische Hinweise. Im Hinblick auf die Frage der Datenerhebung wird der Erhebungsmodus des »mitlaufenden und teilnehmenden Folgens organisationaler Akteure, Artefakte und Praktiken (Ybema et al., 2010)« hervorgehoben. Dieser Zugang wird, in Anlehnung an Kelle (2011), um ein Plädoyer für eine »Abkehr von einer reinen Akteurszentrierung« erweitert. Ergänzend finden sich Hinweise auf »konzeptionelle Überlegungen organisationsethnografischen Schreibens bzw. Erzählens« (Czarniawska, 1997; Bate, 1997) bei Engel (2014, S. 66).

Mit Blick auf die Rezeption der ethnografischen Forschung mit Fokus auf den Gegenstand Organisation kann eine weitere Forschungslücke identifiziert werden, die Forschung zum Organisieren im Feld Schule sozialtheoretisch mit einer praxistheoretischen Perspektive ansetzt und soziale Praktiken als grundlegende Analyseeinheiten fokussiert. Während einige Forschungsarbeiten, welche die Schule als

Organisation untersuchen, mit systemtheoretischen oder neoinstitutionalistischen Perspektiven ansetzen, wurde das methodologische Potenzial praxistheoretischer Perspektiven bisher eher in der Kindheitsforschung zum Einsatz gebracht (Ott et al., 2015; Machold, 2015; Alasuutari et al., 2020; Kelle, 2020; Kelle/Bollig, 2008; Carnin, 2020). Hier setzt meine Forschung an, die sich auf die Rekonstruktion institutioneller Praktiken konzentriert und eine praxistheoretische Institutionelle Ethnographie im Grundschulsetting durchführt.

2.2 Forschungsstand: Von ›Seiteneinsteigern‹ und ›Neuzugewanderten‹

In diesem Unterkapitel widme ich mich unter einer migrationspädagogischen Perspektive dem Phänomen ›Seiteneinsteiger‹. Diese Herangehensweise ist zum einen empirisch begründet, da dieser Begriff konsequent in meinem empirischen Material erscheint. Darüber hinaus zielt diese Betrachtung darauf ab, eine Lücke in der bestehenden Forschungslandschaft zu umreißen, die an subjektivierungs- und organisationstheoretischen Perspektiven anknüpft. Im Kontext der Rekonstruktion der intertextuellen Verwobenheit der Figuren ›Seiteneinsteiger‹ und ›Neuzugewanderte‹ ist neben den angeführten subjektivierungs- und positionierungstheoretischen Perspektiven eine organisationstheoretische Perspektivierung von Interesse, da sie den Blick für diese institutionelle Klassifizierungspraxis auf der strukturellen Ebene öffnet.

Mit dem »langen Sommer der Migration« (Hess et al., 2017) rückte die Diskursfigur des Seiteneinsteigers erneut in den Fokus der migrationspezifischen Bildungspraxis an deutschen Schulen. Auf den ersten Blick ließ sich eine Reaktivierung dieser diskursiven Kategorie beobachten, verbunden mit der Wiederaufnahme separierender Beschulungspraktiken, die an frühere Formen segregierender schulorganisatorischer Routinen anschlossen. So konstatiert beispielsweise Brüggemann (2016) ein »Comeback« der Organisationsform »Vorbereitungsklasse«, die sich als spezifisches pädagogisches Format der Sonderbeschulung migrationsanderer Kinder bereits seit den 1980er Jahren im schulpädagogischen und schulorganisatorischen Repertoire der Bundesrepublik findet. Bereits Mitte der 90er Jahre bezeichnet Radtke die Figur der ›Seiteneinsteiger‹ als »Ikone der Ausländerpädagogik« (1996, S. 49). Mit einer organisationstheoretischen Perspektivierung zeigt Radtke auf, dass die so formierte Praxis der Unterscheidung keine ist, die eine rein pädagogische Legitimation besitzt, sondern dass vielmehr soziale Unterschiede innerhalb des Schulsystems *auch* in der Organisationslogik der Schule begründet liegen (ebd.). Damit plädiert er gleichzeitig, für eine Untersuchung des Phänomenkomplexes Seiteneinsteiger, die nicht nur pädagogische Logiken im Sinne von Fragen zur Koedukation im Blick hat; vielmehr müssen – so mein theoretischer Ansatz – die Organisationslogiken des Schulsystems rassistisch kritisch in

den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt werden. Hieran schließt die Position Mecheril und Shure (2015) an, die »soziale Konstruktion Seiteneinsteiger« in subjektivierungstheoretischer Perspektivierung als schulische Unterscheidungspraxis begreifen (ebd., S. 115). Mit dem Praxisbegriff ist angelegt, dass die Schüler*innen, die als ›Seiteneinsteiger‹ gelten, Teil der schulischen Unterscheidung werden, »die in dem durch und in der Schule repräsentierten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext fraglos einen fraglichen Status aufweisen« (Mecheril/Shure, 2015, S. 118). Sie verdeutlichen, dass sich hinter der Bezeichnungspraxis ›Seiteneinsteiger‹ eine Unterscheidungspraxis mit subjektivierendem Potenzial verbirgt. Damit stellen sie heraus, dass durch die Kategorisierung als ›Seiteneinsteiger‹ eine Zugehörigkeitsordnung vermittelt wird, die sozial wirksam ist. Weiter erklären sie, dass die Kategorisierung ›Seiteneinsteiger‹ eine homogenisierende Wirkung hat. Durch den Begriff werden natio-ethno-kulturelle Markierungen auf Ebene der Sprache, Kultur und Nationalität als Teil der institutionell prozessierten »Verwaltungssprache« hervorgebracht (Mecheril/Shure, 2015, S. 114). Schule, so Mecheril und Shure, ist ein Ort der »machtvolle Wiederholung und Herstellung von Normalitätskonstruktionen« reproduziert (ebd., S. 109). Der Begriff ›Seiteneinsteiger‹ ermögli-che die institutionelle Konstruktion, eine vermeintlich homogene Schüler*innengruppe als ›Andere‹ zu markieren, die die Einrichtung gesonderter Klassen, z. B. »Internationaler Klassen« legitimiert, meist unter der Implikation eines »Deutschdefizites« (ebd., S. 115). Die soziale bzw. institutionelle Kodierung des Begriffs ›Seiteneinsteiger‹ verweist somit zum einen auf eine schulische Unterscheidungspraxis, beruhend auf natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen gegenüber den Schüler*innen. Zum anderen legitimiert die Kategorisierung als ›Seiteneinsteiger‹ auch die separate Beschulung jener derart ›veränderten‹ Gruppe.

Daran anschließend fokussiert Khakpour, Halls Konzept der Subjektposition folgend, die positionierungspraktische Relevanz des Begriffs des »Seiteneinsteigers«. Natascha Khakpour erläutert: »Der außerordentliche Status dient in diesem Zusammenhang als ein Beispiel, als nur ein schulgesetzlich bedingter Kontext, an dem deutlich wird, dass die Art, wie Unterricht bzw. Schule in der Migrationsgesellschaft organisiert ist, Zugehörigkeitserfahrungen (mit-)strukturiert« (Khakpour, 2016a, S. 168). Sie erweitert damit Mecherils und Shures Analyse und markiert deren Relevanz für die Konstruktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten, die mit dem Status der ›Seiteneinsteiger‹ einhergehen (ebd., S. 161). Khakpour verdeutlicht, dass die Unterscheidungspraxis ›Seiteneinsteiger‹ eine erzeugende ist, in der es nicht nur um eine Bezeichnung der Schüler*innen geht, sondern, dass die damit Bezeichneten erst mit der Kategorie erzeugt und »festgeschrieben« werden (Khakpour, 2016b, S. 152–153). Über die Perspektive von Mecheril und Shure geht die Autorin hinaus, indem sie die über die Verankerung in der Schulstruktur erzeugte Dauer der Kategorisierung thematisiert. Khakpour fragt mit Bezug auf Radtke: »wie lange bleibt man eigentlich Seiteneinsteiger?« (Radtke, 1996, S. 56)

und verweist damit darauf, dass »Seiteneinsteiger« keine temporäre, sondern eine dauerhafte Kategorisierung sei, die nicht nur schulstrukturelle, organisierende Relevanz hat, sondern Individuen auf Dauer als »Seiteneinsteiger« festschreibt (Khakpour, 2016a, S. 153).

Ergänzend zu den bereits erwähnten subjektivierungs- und positionierungstheoretischen Ansätzen erweitert die organisationstheoretische Perspektive im Zuge der Rekonstruktion der Unterscheidungspraxis »Seiteneinsteiger« den Blick auf die institutionelle Klassifizierungspraxis auf struktureller Ebene. Aus diesem Grund greife ich auf die Arbeiten von Emmerich et al. auf, welche sich empirisch der »Eigenrationalität *schulorganisatorischer Adressierungs- und Allokationsstrategien*« (Herv. i. O.) nähern und danach fragen, »wie die durch das Bildungssystem als »Seiteneinsteiger« klassifizierten Schüler*innen mit der Erfahrung einer differenziellen Adressierung umgehen« (2020, S. 137). Die Forscher*innengruppe verweist in ihren Ergebnissen aus dieser Teilstudie auf eine »differenzierende Zuweisung« der Gemeinden, da das »historisch etablierte Routineverfahren, »Seiteneinsteiger« als Hauptschüler*innen zu adressieren und in dieser Schulform zu bündeln, ressourcentechnisch aufgrund des fehlenden Schulplatzkontingents nicht (mehr) möglich ist« (ebd., S. 140). Die beiden von Emmerich et al. untersuchten Kommunen »konstruieren strukturelle Passungsprobleme« (Herv. i. O.), um »»Seiteneinsteiger« nunmehr differenziell als Gesamt-, Real- oder Gymnasialschüler*innen adressieren zu können« (ebd.) Diese Entscheidungen werden, was die Forscher*innengruppe als paradox bezeichnet, nicht auf der Ebene der einzelnen Schulen getroffen, sondern unterliegen der Entscheidungsgewalt der kommunalen Stellen, die mit »äußere[n] *Schulangelegenheiten*« (Herv. i. O.) betraut sind (ebd.). Einem »gruppenspezifischen Selektionsstatus« mittels der Kategorie »Seiteneinsteiger« untergeordnet, gelten neu migrierte Schüler*innen auch dann als Hauptschüler, wenn sie nicht an einer Hauptschule unterrichtet werden. Dieses erfolgt im Zuge einer Adressierungspraxis, die diese Schüler*innen systematisch unter die Kategorie »Seiteneinsteiger« fasst, die die Forscher*innengruppe auch im Zuge der untersuchten Beschulungspraxis als historisch tradiertes »Adressierungs- und Gruppierungsmuster« ansieht (ebd.). Abschließend zeichnen sie einen »institutionelle[n] *Mechanismus pädagogischer Schließung*« (Herv. i. O.) nach, der dafür sorgt, dass der Zugang zu höheren Bildungsgängen trotz der »politischen Vorgabe« zugunsten der Integration von neu migrierten/geflüchteten Schüler*innen in das Schulsystem »informell geschlossen wird« (ebd., S. 143). Dieser Mechanismus wird organisatorisch durch Maßnahmen umgesetzt, die die Förderung und Integration von »Seiteneinsteigern« in Regelklassen sicherstellen sollen. Sie betonen abschließend folgende Erkenntnis:

»Faktisch – und dies ist die ernüchternde Erkenntnis – lässt sich auch in Bezug auf die Seiteneinsteigerbeschulung ein Schulwesen bei dem beobachten, was es

routinemäßig, normalerweise und ›qua Funktion‹ tut: differenzieren, gruppieren, selektieren und legitime Ungleichheit erzeugen.« (Emmerich et al., 2020, S. 143)

Mit Emmerich et al. (2020) werden organisationstheoretische Perspektiven im Kontext der Beschulungspraxis für ›Seiteneinsteiger‹ angelegt, die über die subjektivierungs- und positionierungstheoretische Perspektive von Mecheril und Shure (2015) und Khakpour (2016b) hinausgehen. Diese will ich im Zuge meiner Forschung aufgreifen, um meinen Gegenstand weiter zu konturieren.

2.3 Institutionelle Regulierungen der Beschulung von ›neuzugewanderten‹ Schüler*innen im Kontext der Primarstufe

In diesem Abschnitt werden die rechtlichen und bildungspolitischen Bestimmungen rekonstruiert, die für die schulische Bildung neu migrierter Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen gelten. Der Fokus liegt auf der historischen Ergründung der Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen sowie einer Darstellung aktuell geltender landesspezifischer Regulierungen auf der Ebene der Erlasse. Darüber hinaus werden die Reaktionen auf Migration in der Bundesrepublik historisch betrachtet und die darin geführten bildungspolitischen Debatten und diskursiven Formationen kursorisch skizziert.

Mona Massumi unternimmt im Zuge ihrer Dissertationsschrift eine »Dispositivanalyse im Spiegel von Dokumenten – Bildungspolitische und schulrechtliche Reaktionen auf Migration seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland« (2019) und ordnet die darin geführten bildungspolitischen Debatten und diskursiven Formationen. Massumi rekonstruiert bildungspolitische Rahmenbedingungen und Reaktionen auf Migration seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland mithilfe einer Dispositivanalyse, mittels derer sie bildungspolitische und schulrechtliche Dokumente analysiert (2019, S. 67). Für die 1950er- und 1960er Jahre hält sie fest, dass im allgemeinen Bildungssystem Migration überwiegend dethematisiert wurde. Sie führt aus: Es »spielte formal eher eine untergeordnete Rolle, auch wenn Migration – wie bereits erwähnt – faktisch schon immer existent ist« (Massumi, 2019, S. 62). In der umfassenden Rekonstruktion der Reaktionen auf Migration im deutschen Bildungssystem verdeutlicht Massumi das »Homogenisierungsdispositiv des Nationalstaates« (Massumi, 2019, S. 63), das mit Praktiken einhergeht, »die sich zur Etablierung der Vorstellung einer homogenen deutschen Nation durchgesetzt haben und so auch das Wissen um die Anwesenheit von migrierten Menschen ausgeblendet« (Massumi, 2019, S. 59–60). Bildungspolitisch zeigt sich für die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, »dass migrierte Kinder und Jugendliche durch die Wirkung des Homogenisierungsdispositivs [...] als schulisches Problem wahrgenommen wurden und die Separierung dieser

Schüler*innengruppe dazu diene, die bestehenden Homogenisierungstendenzen der Schule aufrechtzuerhalten« (ebd., S. 65). 1971 wurden alle deutschen Bundesländer dazu verpflichtet, Kinder und Jugendliche mit sicherem Aufenthaltsstatus im Hinblick auf ihre Bildungschancen gleichzustellen, was aufgrund der steigenden Zahl an Zuwanderern notwendig wurde. Dadurch wuchs bildungspolitisch der »praktische Problemdruck« (Czock, 1993, S. 66). Mit dem Anwerbestopp von 1973 und aufgrund der nachfolgenden restriktiven Migrationspolitik änderte sich auch die Bildungspolitik gegenüber dem Ziel der Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem. Dies führte zu einem Rückgang einheitlicher, allgemeiner Regelungen in Bezug auf die Organisation der Beschulung Neuzugewanderter und zu unklaren Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern. Als Konsequenz des Anwerbestopps von 1973 und der daran anknüpfenden restriktiven migrationspolitischen Maßnahmen änderte sich auch die bildungspolitische Leitlinie zur schulischen Einbindung ausländischer Kinder und Jugendlicher, die sich in der Neufassung der Empfehlungen der Kultusminister*innenkonferenz »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer« vom 08.04.1976 (KMK, 1976) manifestiert:

»Landesübergreifend einheitliche, wenn auch allgemeine, Regelungen zur Art und Weise der Einbindung der Schüler*innen in das Regelsystem wurden wieder zurückgenommen, Zuständigkeiten wurden vage definiert, was angesichts der fehlenden Aufforderung, die Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche durchzusetzen, die prekäre Bildungssituation verschärfte« (Massumi, 2019, S. 70–71).

Darüber hinaus wurde in dem Beschluss von 1976 die Aufnahme ausländischer Schüler*innen in die Sonderschule zum ersten Mal als optionale Schulform angeführt. Gleichzeitig wird – bis heute – explizit darauf hingewiesen, dass die »mangelnde Kenntnis in der deutschen Sprache [...] kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit« ist (Massumi, 2019, S. 71). Kinder und Jugendliche aus dem Ausland sollten möglichst in besonderen Klassen unterrichtet werden, bis sie die deutsche Sprache gut genug beherrschen, um am regulären Unterricht teilnehmen zu können (vgl. Reich, 2017, S. 80). Die damit empfohlene Einrichtung »besonderer Klassen« wurde »durch die besondere Sprachlernsituation der Seiteneinsteiger begründet« (Reich, 2017, S. 79). Die Empfehlungen aus dem Jahr 1971 bildete die Grundlage für die späteren gesetzlichen Regelungen der Beschulung von neu migrierenden Kindern und Jugendlichen.

Massumi ordnet diese Entwicklung wie folgt ein: »Mit dieser Simultanität entlastete und stabilisierte das Heterogenitätsdispositiv weiterhin die institutionalisierten (Regel-)Strukturen des Homogenisierungsdispositivs« (Massumi, 2019, S. 72). Damit begründet sie das zweite rekonstruierte Dispositiv, das hier als

Heterogenitätsdispositiv vorgestellt wird. Während das Homogenisierungsdispositiv dazu dient, die Illusion einer homogenen Nation im deutschen Nationalstaat aufrechtzuerhalten, indem spezifische Sonderregelungen für Migrant*innen in allen gesellschaftlichen Bereichen generiert wurden, dient das Heterogenitätsdispositiv dazu, die steigende Heterogenität durch Migration zu regulieren. Massumi versteht das Heterogenitätsdispositiv als »regulierendes Korrektiv zum dominanten Homogenisierungsdispositiv« (Massumi, 2019, S. 60). Es korrigiert die Irritation der bis dato etablierten organisatorischen und unterrichtlichen Routinen in der Schule. Daher ist das Homogenisierungsdispositiv darauf angelegt, durch das Heterogenitätsdispositiv entlastet zu werden; »historisch betrachtet ist das Heterogenitätsdispositiv somit auf dem Boden des Homogenisierungsdispositivs entstanden« (ebd., S. 61).

Mit den 1970er Jahren trat ein weiteres Migrationsphänomen in den bildungspolitischen Fokus: die Aussiedler. Kindern und Jugendlichen mit Aussiedlerstatus kam eine besondere Stellung in den bildungspolitischen Regelungen zu. Da sie durch ihre deutsche Staatsangehörigkeit einen rechtlichen Sonderstatus besaßen und damit, wie Massumi (2019, S. 75) unter Rückgriff auf Bommers (2000, S. 17) formuliert, »als Migrantengruppe sozial unsichtbar« waren, »unterlagen sie wie alle anderen deutschen Kinder und Jugendliche von Anfang an der Schulpflicht« (Massumi, 2019, S. 75). Daraus ergab sich das politische Ziel, ihnen als deutschen Staatsbürgern reibungslose Bildungskarrieren zu ermöglichen – im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die im formalen Bildungssystem häufig nicht in gleicher Weise berücksichtigt wurden (ebd.).

Mit den 1980er Jahren lässt sich laut Reich (2017) der Beginn eines bildungspolitischen Wandels in Bezug auf den Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen in Deutschland datieren. Dabei gilt das Memorandum des ersten Ausländerbeauftragten der Bundesregierung, Heinz Kühn (SPD), aus dem Jahr 1979 als Meilenstein (Reich, 2017, S. 79). Bezüglich des Unterrichts für Seiteneinsteiger forderte Kühn, dass die »Vorbereitungsklassen«, die für den Einstieg in die »Regelklassen« vorbereiten sollten, »soweit sie unerlässlich sind, so intensiviert und qualifiziert werden, daß sie auf ein zeitliches Höchstmaß von einem, allenfalls zwei Jahren beschränkt werden können.« (Reich, 2017, S. 79). Mit dem Wandel des »bundespolitischen Klimas«, so Reich, wurden in den 1980er Jahren die »Ausländerklassen« abgebaut und »geräuschlos auf den Vorbereitungszweck hin ausgerichtet und zeitlich deutlicher befristet« (ebd., S. 80).

Auch terminologisch vollzog sich ein Wandel. Bezeichnungen wie »Vorbereitungsklassen«² wurden abgelegt und, um den Unterschied zu den früheren

2 Obwohl Reich (2017) feststellt, dass sich der Begriff »Vorbereitungsklasse« nach den 1980er Jahren weitgehend aus dem bildungspolitischen Diskurs zurückgezogen hat, lässt sich aktuell eine Wiederkehr dieser Terminologie beobachten. So werden in Bremen die betreffen-

Strukturen auch sprachlich zu markieren, setzten sich alternative Begriffe durch, darunter ›Vorkurse‹, ›Eingliederungslehrgänge‹, ›Auffangklassen‹, ›Aufnahmeklassen‹, ›internationale Förderklassen‹, ›Sprachlernklassen‹ oder ›Basisklassen‹. Daneben existieren inzwischen auch Bezeichnungen wie ›Willkommensklassen‹ oder ›Flüchtlingsklassen‹ (Reich, 2017, S. 80). Reich folgend wurde mit dem Kühn-Memorandum »ein Wandel in der Denkweise angestoßen, der sich in den 1980er Jahren in der pädagogischen Öffentlichkeit und den Erlassen der Landesbildungsministerien durchsetzte« (ebd., S. 79). Eine aktuelle Studie von Heidrich (2024), die während der Überarbeitung der vorliegenden Studie veröffentlicht wurde, zeigt, wie Differenz im schulischen Alltag von Vorbereitungsklassen hergestellt wird, und liefert damit wichtige Impulse, um die historische Perspektive auf Benennungspraktiken zu ergänzen.

Ein bedeutender Durchbruch im bildungspolitischen Prozess war, so Reich weiter, die Erkenntnis, dass auch bei bildungspolitischen Entscheidungen im Kontext der Migration »allgemeine Bildungsprinzipien« gelten müssen wie das »Recht auf Bildung, die Gleichheit der Bildungschancen und die Gemeinsamkeit des Lernens« (ebd.). Krüger-Potratz (2016) führen aus, dass sich ein entsprechender Paradigmenwechsel Mitte der 1990er Jahre auch als Reaktion auf wissenschaftliche Debatten und Forderungen vollzog. Im Lichte rassistischer Ausschreitungen in den 1990er Jahren entstand eine Neufassung des Beschlusses der Kultusminister*innenkonferenz (1996). Dieser Erlass zur »Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule« rückt das Konzept der interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe für Schulen in den Vordergrund (Krüger-Potratz, 2016, S. 24–25).

Mit dieser retrospektiven Betrachtung ließ sich ein bildungspolitischer Wandel des Umgangs mit ›Seiteneinsteigern‹ seit den 1990er Jahren nachzeichnen. Ob das Kühn-Memorandum als politischer Marker für einen Paradigmenwechsel in Fragen der Integration von »ausländischen« Kindern und Jugendlichen tatsächlich nachhaltigen Erfolg hatte, sei dahingestellt. Die Annahme eröffnet für die vorliegende Studie die Frage, wie die Aufnahme und Beschulung von Schüler*innen, die damals unter dem Label ›Seiteneinsteiger‹ und gegenwärtig unter dem der ›Neuzugewanderten‹ gefasst werden, seitdem rechtlich und in der Schulpraxis organisiert wird.

2.4 Rekonstruktion der landesrechtlichen Vorschriften für die Beschulung neu migrierter Schüler*innen

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Rekonstruktion der landesrechtlichen Vorschriften für die Beschulung neu migrierter Schüler*innen. In einer institu-

den Klassen seit einigen Jahren wieder als »Vorbereitungsklassen« bezeichnet, wie Heidrich (2024) aufzeigt und kritisch kommentiert.

tionell-ethnographischen Perspektive sind diese Regelungen von Interesse, da sie auf der Ebene der »higher order regulatory frames« (Smith, 2005, S. 210) verortet sind. Aus praxistheoretischer Sicht werden ministerielle Empfehlungen und Vorgaben als konstitutive Bestandteile der schulischen Praxis verstanden, die das Handeln im schulischen Alltag strukturieren. In dieser Studie werden sie jedoch nicht als interinstitutionell eingebettete, hierarchisch organisierte Texte im engeren Sinne analysiert, sondern zur Kontextualisierung der bildungspolitischen Steuerungslogiken herangezogen, in deren Rahmen sich die empirisch untersuchte »Internationale Klasse« bewegt.

Mit einem Blick auf schulministerielle Standards und Direktiven kann demnach nicht auf direkte kausale Zusammenhänge zwischen Vorgaben und deren einzel-schulischer Umsetzung geschlossen werden. Auch lassen sich die rekonstruierten Erlasse als eher weiche *top-down* Direktiven lesen, da sie den einzelnen Schulen auch Spielräume für die Umsetzung der einzelnen Aspekte gewähren. Ähnlich lässt sich für die Empfehlungen der KMK festhalten, dass diese keine Gesetzgebungskompetenz hat und Empfehlungen und Vereinbarungen erarbeitet, die für die Bildungspolitik in den Bundesländern verbindlich sind. Einzelschulen sind jedoch nicht direkt dazu verpflichtet, die Empfehlungen der KMK umzusetzen.

Der Erlass »Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler« aus dem Jahr 2016 (BASS 13–63 Nr. 3) vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (ABl. NRW. 07–08/16 S. 69) stellt zur Zeit der empirischen Erhebung im Frühjahr 2018 die gültige rechtliche Regelung für die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen in der Primarstufe dar. Wie die Bezeichnung des Erlasses aufzeigt, steht der »Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler« im Fokus dieser Bestimmung. Damit unterscheidet er sich vom aktuell gültigen Erlass aus dem Jahr 2018, welcher mit »Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler« überschrieben ist (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 15.10.2018, ABl. NRW. 01/19). Das »Erlernen der deutschen Sprache« für neu zugewanderte Schüler*innen wird im Rahmen des Erlasses aus dem Jahr 2016 als »zentrales Ziel, damit sie sich am Unterricht möglichst bald und möglichst umfassend beteiligen können« aufgefasst und weiter als »eine Aufgabe aller Fächer, Bildungsgänge und – soweit möglich – der außerunterrichtlichen Angebote« bestimmt. Im Vergleich zum Erlass aus dem Jahr 2018, in dem die »Zuordnung zu einem Bildungsgang an allgemeinbildenden Schulen« über ein gestuftes Verfahren vorgeschlagen wird, wird im Rahmen des Erlasses aus dem Jahr 2016 kein solches Verfahren konkretisiert, sondern wird festgehalten, dass alle neu zugewanderten Schüler*innen »vom Zeitpunkt der Aufnahme an Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Schule« sind. Sie sollen »dort in der Regel in einer Klasse, der ihrem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe und nach deren Stundentafel [aufgenommen und] unterrichtet (Regelklasse)« werden. Ferner sollen »Klassenbildungen mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern [...] vermieden werden«.

Im Vergleich dazu soll das gestufte Aufnahmeverfahren der Schüler*innen gemäß den Erlassregelungen aus dem Jahr 2018 zunächst im Sinne der schulrechtlichen Regelungen des Bundeslandes NRW (§ 46 SchulG – Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen) erfolgen. Sobald sie über »hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht zu folgen«, werden sie, »unter Berücksichtigung des individuellen Lernstands, der individuellen Lernentwicklung sowie der zu erwartenden Leistungsfähigkeit einer Jahrgangsstufe des für sie passenden Bildungsgangs einer Schulform zugeordnet«. Die Entscheidung über die Zuordnung trifft die Klassenkonferenz unter »Hinzuziehen der Lehrkräfte«, »die die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler unterrichten sowie [des] pädagogische[n] und sozialpädagogische[n] Personals« (ebd.). Am Ende des folgenden Halbjahres wird die Entscheidung von einer Klassenkonferenz unter der »Berücksichtigung des Leistungsstands, der erfolgten Fördermaßnahmen und der zu erwartenden Entwicklung« überprüft. Innerhalb der ersten zwei Jahre kann die Schule »bei Anhaltspunkten für einen Bedarf an zieldifferenter sonderpädagogischer Förderung bei der Schulaufsichtsbehörde einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung« stellen, jedoch nicht wegen fehlender »Kenntnisse der deutschen Sprache aufgrund einer anderen Herkunftssprache«. Auch sollen im Rahmen des Erlasses von 2018 Zuordnungen zu »Mehrklassen« mit ausschließlich neu zugewanderten Schüler*innen »gemäß den Regelungen der Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 SchulG gebildet werden können, es ist jedoch unzulässig, Mehrklassen ausschließlich mit neu zugewanderten Schülern zu bilden.« (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2018, RdErl. v. 15.10.2018). Im Rahmen der Regelungen des Erlasses aus dem Jahr 2016 sollen neu zugewanderte Schüler*innen »Unterricht im Umfang des Zeitrahmens der für die Schulform und Jahrgangsstufe geltenden Stundentafel« erhalten und wenn »deren Kenntnisse in der deutschen Sprache eine erfolgreiche Teilnahme am gesamten Unterricht nach der Stundentafel noch nicht ermöglichen«, sollen sie »eine intensive und individuelle Förderung in der deutschen Sprache nach folgenden Maßgaben« erhalten: Die Förderung in der deutschen Sprache, wie es heißt, kann »in äußerer Differenzierung« »in einer eigenen Lerngruppe (Sprachfördergruppe), die auch jahrgangsübergreifend gebildet werden kann«, erfolgen. Diese wird mit zehn bis zwölf Wochenstunden überschlagen; darüber hinaus nehmen die Schüler*innen »am stundenplangemäßen Unterricht ihrer Klasse« teil. Die Teilnahme an einer Sprachfördergruppe soll »in der Regel einen Zeitraum von zwei Jahren nicht überschreiten«.

Während die Regelungen aus dem Jahr 2016 die entsprechenden Maßnahmen noch als »schulinterne Sprachfördergruppen« bezeichnen, lässt der Erlass von 2018 den Schulen bei der Benennung der Organisationsformen der »Deutschförderung« ausdrücklich Spielraum. Er führt exemplarisch Begriffe wie »Vorbereitungsklasse«, »Willkommensklasse« und »Internationale Klasse« auf.

Organisatorisch entscheidet nach der Erlassregelung von 2016 die Schulleitung über die Einrichtung »schulinterner Sprachfördergruppen« »im Rahmen der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen«, wobei auch die Schulaufsicht mit »Zustimmung des Schulträgers schul- und schulformübergreifende Sprachfördergruppen einrichten« kann. Wenn eine Aufnahme in eine Regelklasse nicht möglich ist, können »Klassen zur vorübergehenden Beschulung« eingerichtet werden mit dem Zusatz, dass eine »zeitnahe – auch unterjährige – schrittweise Integration in Regelklassen« (BASS – 13–63 Nr. 3 2016, S. 3) anzustreben ist. Die Entscheidung über den Übergang in die Regelklasse, »die der Leistungsfähigkeit und dem Alter der Schülerin oder des Schülers entspricht«, wird von der Klassenkonferenz getroffen. Bei einem aufkommenden Schulwechsel »ist das Benehmen mit der Schulaufsicht herzustellen«. Dieser letzte Passus markiert eine interinstitutionelle Hierarchie, in der die Einzelschule zur Schulaufsicht angeordnet ist, sollte eine Entscheidung für einen Übergang der Schüler in eine Regelklasse mit einem Schulwechsel verbunden sein (ebd.).

Die Rekonstruktion der schulministerialen Runderlasse zeigt, dass diese auch wichtige Quellen zu bildungspolitischen Debatten sind. Insbesondere zeigen sich an ihnen Veränderungen und migrationsspezifische Legitimationsstrategien für die Beschulungspraxis neu migrierter Schüler*innen. Diese sind für die steuerungspolitische Ebene der Runderlasse zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen zentral. Zwar können auf Grundlage der komparativen Rekonstruktion der Runderlasse von 2016 und 2018 nur bedingt Aussagen über die tatsächliche Umsetzung der Aufnahme und Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen an der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen getroffen werden. Interessant ist dennoch, diese beiden Erlasse in Beziehung zu setzen und sowohl terminologisch als auch als auf die Organisation bezogene Regelungen zu fokussieren. Dabei fallen insbesondere drei Aspekte auf: Während (1) noch im Runderlass die Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen in der Regelklasse vorgezogen wird, ist dem Erlass von 2018 zu entnehmen, dass der Vorrang auf Beschulung in der Regelklasse aufgehoben wurde. Diese Änderung impliziert auch eine neue Bezeichnung der Klassen, die für die Förderung der deutschen Sprache eingerichtet werden. Interessant ist insbesondere vor dem Hintergrund der hier rekonstruierten Geschichte der »Seiteneinsteiger«, dass Bezeichnungen wie »Vorbereitungsklassen« etc. bereits in den 1980er und 90er Jahren in Gebrauch waren, im Erlass von 2016 jedoch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen nicht explizit erwähnt wird. Darin wird vorgeschlagen, Klassenbildungen von ausschließlich neu zugewanderten Schüler*innen zu vermeiden und erst wenn keine Aufnahme in eine »Regelklasse« möglich ist, zeitlich befristet »Klassen zur vorübergehenden Beschulung« einzurichten. Zwei Jahre später jedoch, 2018, finden die Vorbereitungsklassen ihren Weg in die aktualisierte Fassung des Erlasses. Die exemplarische Nennung der Bezeichnung »Willkommensklasse« oder »Internationale Klasse« im Runderlass von 2018

lässt sich, im Anschluss an Reich (2017), als Ausdruck einer nicht eher pragmatisch und umgangssprachlich geprägten Begriffspraxis deuten. Die Bezeichnungspraxis »Willkommensklassen« als umgangssprachlich zu bezeichnen, greift meines Erachtens analytisch zu kurz. Diese Bezeichnungspraxis verweist nicht nur auf die darin formulierte umgangssprachliche Willkommensemantik, sondern vermittelt diskursiv auch einen Eindruck von gesellschaftlichen Vorstellungen und Einstellungen gegenüber Migration. Durch den euphemistisch angehauchten Ausdruck des »Willkommens« könnte angenommen werden, neu zugewanderte Schüler*innen seien im deutschen Bildungssystem willkommen. Gleichzeitig sind die so adressierten Schüler*innen ja der Bezeichnung nach lediglich in diesen Sonderklassen willkommen, was den Gedanken des »Willkommens« unterläuft. Darüber hinaus könnte diese Bezeichnung dazu beitragen, die segregierende Beschulungspraxis für neu migrierte Schüler*innen zu legitimieren und zu normalisieren, indem sie in eine euphemistische Terminologie eingefasst wird. Auch verweist die Bezeichnung auf eine normativ-moralische Legitimation der eigenen Haltung zu neueren Migrationsphänomenen, die sich aus Toleranzdiskursen speist, die Migration »willkommen« heißen. Die Nicht-Benennung der Klassen, als »Vorbereitungsklassen« etc. im Erlass von 2016 zeigt, dass die Bezeichnungspraxis zwar historisch gewachsen ist und auch institutionell in die Vorschriften des Schulministeriums eingeschrieben wurde, so wie beispielsweise in den Runderlass von 2009; 2016 wurde sie, jedoch nicht explizit benannt. Dies deutet auf eine Abgrenzung zu dem bisherigen Vorgehen in Bezug auf die Bezeichnungs- sowie Beschulungspraxis hin. Politisch löste diese Dethematisierung bzw. Umbenennung von »Vorbereitungsklassen« in Sprachfördergruppen, sofern sie auch für unterschiedliche Konzepte stehen, einige Kritik an der damaligen Schulministerin Löhrmann aus. Zentral war dabei der Vorwurf, das Schulministerium wolle die »Vorbereitungsklassen« abschaffen (Korfmann, 2016). Die ehemals als »Vorbereitungsklassen« bezeichneten Klassen sind zwar nicht in den Vorschriften des Schulministeriums benannt, dies kann jedoch auch auf die starke Kritik an dem Begriff seit den 1990er Jahren zurückgeführt werden. So kann der Begriff »Vorbereitungsklasse« als ausländerpädagogisches Relikt eingeordnet werden (Radtke, 1996). Die dahinterliegende Praxis des rassistisrelevanten Differenzierens und Separierens von Schüler*innen jedoch, die unter dem neuen Begriff »Neuzugewanderte« gefasst und über regulierende Vorschriften seitens des Schulministeriums vermittelt wird, bleibt nahezu unverändert.

(2) Auch ist im Erlass aus dem 2016 bemerkenswert, dass die Einrichtung von »schulinternen Sprachfördergruppen« abhängig von den in den Schulen zur Verfügung stehenden Ressourcen gestaltet werden soll. Statt – wie von einem Erlass im Rahmen der Schulvorschriften des Landes NRW zu erwarten – klare Vorgaben zu kommunizieren, kann somit eine Verschiebung von Verantwortung beobachtet werden. Laut (3) dem Vergleich der Runderlasse erbrachte der Erlass aus dem Jahr

2018 eine weitere wesentliche Änderung. Innerhalb der ersten zwei Jahre nach der Aufnahme von Schüler*innen kann ein Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung bei der Schulaufsichtsbehörde gestellt werden. Auch wird explizit als Teil der Vorschrift festgelegt, dass die Einleitung eines solchen Verfahrens nicht aufgrund mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache erfolgen darf. Zuletzt ist eine wesentliche Änderung des im Oktober 2018 verabschiedeten Erlasses die, dass »Deutschförderung« im Gegensatz zur Erlasslage aus dem Jahr 2016 nicht mit einer Aufnahme an einer Schule, also wörtlich keine »Zuordnung zu einem Bildungsgang der besuchten Schulform verbunden (siehe Nummer 4)« (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, RdErl. v. 15.10.2018) ist. Das bedeutet, dass dem Erlass folgend Kinder und Jugendliche zwar Teil einer »Deutschförderklasse« sein können, damit jedoch nicht einen regulären Schulplatz erhalten. Für den Kontext von Beschulungsstrategien an Gymnasien ordnen Emmerich und Hormel diesen Aspekt der Erlassänderung wie folgt ein:

»Der Erlass legitimiert damit nicht nur die kommunal praktizierte operative Entkopplung von Vorbereitungsklasse und Schulform; steuerungspolitisch schafft er die Voraussetzungen für die interne Institutionalisierung einer operativen Parallelstruktur, die es ermöglicht, Gymnasien in die Beschulungsstrategie zu integrieren, gleichzeitig jedoch vor einer als förderbedürftig erachteten »Klientel« zu »schützen.« (Emmerich/Hormel, 2022, S. 54)

Für die Primarstufe liegen bisher keine ähnlich empirisch fundierten Analysen der Umsetzung und Effekte der Runderlasserneuerungen vor, die hier aufgegriffen werden könnten. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Schwerpunkt der Erlasse nicht auf allgemeiner Bildung liegt, sondern insbesondere auf der Kompensation des Deutschdefizits. Dabei wird in beiden Erlassen im Sinne von Pullout-Modellen gearbeitet, die »Deutschförderung« im Rahmen der »äußeren Differenzierung« anlegen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Frage danach, wie das Organisieren von Migration im grundschulischen Kontext Nordrhein-Westfalens institutionell verankert wird, sich einerseits über die Ebene der institutionellen Klassifikationen, d.h. wie schulische Akteur*innen und administrative Vorgaben migrationsbezogene Differenzen durch Kategorien wie »Seiteneinsteiger*innen« oder »Neuzugewanderte« manifestiert und damit Zugehörigkeitsordnungen, Ressourcenzuweisungen und legitimatorische Narrative (z.B. »Deutschdefizit«) generiert und aufruft. Zugleich wird deutlich, wie landespolitische Regulierungen die schulische Beschulungspraxis formell strukturieren und dabei gleichzeitig informelle Handlungsspielräume eröffnen. Dabei zeigen sich in den Erlasstexten nicht nur Widersprüche in den Steuerungslogiken, die auf das Spannungsverhältnis zwischen

Inklusionsrhetorik und Selektionspraxis verweisen. Auch zeigen sich semantische Verschiebungen, die durch Euphemismen migrationspezifische Segregationspraxen maskieren. Insofern lässt sich markieren, dass trotz einer scheinbaren sprachlichen Neubestimmung die bildungspolitischen Maßnahmen weiterhin auf historisch tradierte Muster der Separation zurückgreifen. Die veränderten Bezeichnungspraktiken markieren also keinen echten Bruch, sondern dienen eher dazu, etablierte Differenzierungspraxen sprachlich neu zu rahmen und dadurch normativ zu entlasten.

2.5 Bildungspolitische Diskurse: Vom Belastungskonsens und handlungspraktischen Herausforderungen

Mit dem »Sommer der Migration« (2015) ist die Bildungspolitik im Hinblick auf ihren Umgang mit »geflüchteten« Kindern und Jugendlichen erneut in eine Krise geraten. Schulorganisatorisch sind handlungspraktische Herausforderungen entstanden, die die Bildungspolitik entsprechend umgesetzt hat. Diese Entwicklungen haben auch zu einer schnelleren Entwicklung administrativer Vorgaben in Form der Erneuerung von Erlassen geführt. An der Geschwindigkeit der Veränderungen zwischen 2016 und 2018 auf der Ebene der Runderlasse lässt sich zumindest ablesen, dass auf der schulministeriellen Ebene eine Mobilisierung stattfand, die Änderungen der Erlassentexte mit sich zog. Massumi resümiert aus ihrer Rekonstruktion der bildungspolitischen Vorgaben und ihrer schulischen Umsetzung:

»Die Archäologie des bildungspolitischen, schulpraktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Blicks vergegenwärtigt also, dass Migration im Schulsystem immer ad hoc als Not- bzw. Ausnahmesituation behandelt wurde bzw. wird und bisher nicht zur Regelsituation geworden ist.« (Massumi, 2019, S. 137)

Jording (2021) identifiziert vor dem Hintergrund historisch gewachsener Strukturen und Routinen in der Beschulung neu migrierter Schüler*innen drei Kontinuitätslinien, die sich bis in die Gegenwart fortschreiben. Erstens wird auf schulpolitischer Ebene immer wieder mit kurzfristigen, schulorganisatorischen Ad-hoc-Lösungen reagiert, anstatt tragfähige, langfristige Konzepte zur Beschulung zu etablieren. Zweitens zielen bildungspolitische Erlasse vorrangig auf die Anpassung neu migrierter Schüler:innen an »Normalitätserwartungen der Schule«, wobei insbesondere das Erlernen der deutschen Sprache im Zentrum steht. Drittens zeigt sich eine strukturelle Zuweisung neu migrierter Kinder und Jugendlicher auf niedrigqualifizierende Schulformen wie die Hauptschule. Diese Tendenz hat sich trotz bildungspolitischer Reformrhetorik über Jahrzehnte hinweg weitgehend stabil gehalten (Jording, 2021, 98f.).

Öffentliche Diskurse um »Belastungen« durch Neuzuwanderung werden nicht nur auf der bildungspolitischen Ebene ersichtlich, sondern auch auf der Ebene des schulischen Organisierens und der darin vollzogenen Sinngebungs- und Legitimationsprozesse. Gomolla und Radtke rekonstruieren die »Konjunkturen und Veränderungen des gesamtgesellschaftlichen politischen Diskurses über die Integration von Arbeitsmigrantinnen und ihren Familien im Bildungssektor« für die 1980er Jahre als »Belastungskonsens«:

»Die Problembeschreibung ist von einem breiten Konsens getragen, der weit in die GEW und die SPD hineinreicht. In Formulierungen wie ›die kritische Grenze‹ oder ›die Verschärfung der Situation‹ resoniert die gängige Metapher ›Das Boot ist voll‹, die nun mit der V-Klassendiskussion auch auf die Schulsituation gewendet wird.« (Gomolla/Radtke, 2009a, S. 117)

Entsprechende Diskurse über eine vermeintliche »Belastung« der öffentlichen Bildungsinstitutionen haben demnach nicht erst seit dem »langen Sommer der Migration« im Jahr 2015 Konjunktur, sondern bilden wesentlich länger ein grundlegendes Element bildungspolitischer Auseinandersetzungen um Migration und sind für den hier fokussierten Gegenstand konstitutiv.

Auch wenn sich solche Diskurse im Rahmen dieser Arbeit nicht empirisch rekonstruieren lassen, weil sie sich im erhobenen Material nicht direkt abbilden, wäre ihre Analyse vor allem im Rahmen einer kritischen Diskursanalyse (Keller, 2011) erforderlich, um migrationsbezogene Deutungsmuster, politische Diskursformationen und Legitimationspraktiken systematisch herauszuarbeiten.

Im Hinblick auf den Gegenstand der institutionellen Praktiken des Organisierens von ›Internationalen Klassen‹ erscheint es sinnvoll, den Fokus auf handlungspraktische Herausforderungen sowie deren Artikulation durch schulinterne Akteur*innen und auf die innerschulische textuelle Ebene zu richten. Entscheidend ist dabei, dass sich die konkrete Umsetzung der Beschulungspraxis – als Ausdruck einer spezifischen organisationalen Praxis an der Einzelschule – nur empirisch rekonstruieren lässt. Der situierte Vollzug dieser Praxis wird im Rahmen der vorliegenden Studie durch eine institutionell-ethnographische Erhebung ergründet.

Im Anschluss an die theoretische Betrachtung des Themenfeldes ›Grundschule – Organisation – (neue) Migration‹, welche den Forschungsstand bearbeitet und auch die feldspezifische Einbettung dieser Studie kontextualisiert, folgt nun die Einführung der Methodologie dieser Arbeit. Das dritte Kapitel führt in die Institutionelle Ethnographie (IE) von Dorothy Smith ein. Dabei geht es zunächst um die sozialtheoretische Sensibilisierung und die Forschungsstrategien des Ansatzes. Dazu wird der ontologische Rahmen der vorliegenden Studie dargestellt und kritisch reflektiert. Im Rahmen der Modellierung der Methodologie erweitere ich den Smithschen An-

satz der IE durch praxistheoretische Perspektiven. Abschließend präzisiere ich das Erkenntnisinteresse und den Gegenstand dieser Studie auf Grundlage der methodologischen Modellierung.

