

Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche

Zwischen Responsibilisierungen und individueller
Handlungsfähigkeit

Stephanie Warkentin

Schulische Übergänge als voraussetzungsvolle Momente für neu zugewanderte Jugendliche: Einleitende Worte

Schulische Übergänge können als institutionelle Nahtstellen verstanden werden, an denen sich vielfach Ein- und Ausschlussprozesse vollziehen (vgl. Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 18). Neu zugewanderte Jugendliche sind in besonderem Maße davon betroffen, weil ihre Aufnahme in das allgemeinbildende Schulsystem in der Regel über die Zwischenstation der sogenannten Vorbereitungsklassen erfolgt. In dieser separierten Klassenform erhalten die Jugendlichen für eine bestimmte Zeit gesondert Sprachförderung in Deutsch bevor der Wechsel in das Regelschulsystem stattfindet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019). Konkret bedeutet dies, dass diese Personengruppe durch ihren Aufenthalt in Vorbereitungsklassen zusätzliche schulische Übergänge erlebt, da auf den Aufenthalt in dieser Klasse ein erneuter Wechsel, in der Regel in eine Regelklasse, zu einem späteren Zeitpunkt folgt. Darüber hinaus sind sie in besonderem Maße von schulischen Übergängen betroffen, da die Vorbereitungsklasse als Übergangsmoment betrachtet werden kann, bei dem die Schüler*innen in einen zweideutigen Status des *Nicht-Mehr* sowie *Noch-Nicht* versetzt werden (vgl. Förster 2003: 2). Gegenwärtige Forschungen zu Bildung im Kontext Flucht*Migration verweisen auf die hohe Bedeutsamkeit von schulischen Übergängen als Risikofaktor und stufen die Bewältigung dieser insbesondere für neu zugewanderte junge Menschen als stark ressourcenabhängig ein (vgl. u.a. Scherr/Breit 2020; Dewitz/Terhart/Massumi 2018). Es wird ferner herausgestellt, dass diese Kinder und Jugendlichen mit »spezifischen Schwierigkeiten [...] aufgrund diskontinuierlicher Bildungslaufbahnen sowie struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung konfrontiert sind« (Scherr/Breit 2020: 207). Insofern würden gerade junge Geflüchtete »besonderen Belastungen [unterliegen], die dazu führen, dass Einmündungen und

Übergänge, die im Ergebnis zum Aufbau einer Normalbiografie führen können, voraussetzungsvoll und riskant sind« (ebd.: 208). Hierbei wird eine bestimmte Perspektive auf die Schule als Organisation deutlich, in der gesellschaftliche Ordnungen (re-)produziert werden (vgl. Balzer/Bergner 2012: 247): Bildungsinstitutionen sind demnach »von gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen und Machtverhältnissen durchzogen und reproduzieren« sie zugleich (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 18).

Die Überlegungen in diesem Beitrag basieren auf empirischen Ergebnissen der ethnografischen Studie »Organisation von Übergängen für neu zugewanderte Jugendliche im Sekundarschulbereich: organisationale Praktiken und Subjektivierungsprozesse«¹. Ein zentrales Merkmal dieser Studie besteht in der Einnahme eines zweigleisigen Blicks auf das Forschungsfeld: Sie beschäftigt sich sowohl mit der Perspektive der Organisation Schule als auch mit der Perspektive der Jugendlichen als Schüler*innensubjekte. Hierbei wird nachgezeichnet, dass Aushandlungsprozesse konstituierend für schulische Übergänge sind. Der vorliegende empirisch ausgerichtete Beitrag greift anhand zweier Fallbeispiele einen in der Studie behandelten Aspekt auf und beschäftigt sich mit der Frage nach der Aushandlung von Verantwortung im Kontext schulischer Übergänge. Hierfür wird zunächst die method(olog)ische Anlage der erwähnten Studie skizziert (1). Im Anschluss gehe ich auf zwei ausgewählte Fallbeispiele aus dem Untersuchungsfeld ein: einerseits wird die Perspektive der Organisation Schule über die Rekonstruktion eines Interviews mit einer Lehrkraft eröffnet (2), andererseits wird die Perspektive der Schüler*innenschaft anhand des Fallbeispiels einer interviewten Jugendlichen in den Blick genommen (3). Anhand dieser beiden Fallbeispiele wird sodann konkret diskutiert, dass Aushandlungen unter anderem über die Frage stattfinden, inwiefern die jeweiligen Akteur*innen – Lehrkräfte oder Schulleitungen sowie die Schüler*innen selbst – Verantwortung bei der Gestaltung individueller Bildungswege und damit einhergehenden Klassen- und Schulwechsel der Schüler*innen übernehmen (können oder sollen). Da ich eine praxeologisch inspirierte Perspektive auf Akteur*innen und Organisationen einnehme, sehe ich Verantwortung dabei auf diesen unterschiedlichen und miteinander verbundenen Ebenen angesiedelt. In einer abschließenden Betrachtung werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert (4). Schließlich gibt der Beitrag Aufschluss über Praktiken der Verantwortungszuschreibung im Kontext schulischer Übergänge und stellt dabei Bezüge zum Diskurs um Responsibilisierung im aktivierenden Sozialstaat her.

1 Diese Studie ist eine von vier Promotionsarbeiten, die im Kontext der von der Hans-Böckler-Stiftung zwischen 2017 und 2021 geförderten Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten zwischen Ein- und Ausgrenzung« an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden ist.

Method(olog)ische Anlage der Studie

Die vorliegende Untersuchung nimmt eine praxistheoretische Perspektive auf den Forschungsgegenstand ein und begreift die Schule als Konstrukt, welches geformt wird durch alltäglich wiederholte, wissensabhängige Praxismuster. Ordnungen und Normen im Kontext von Schule und insbesondere unterrichtliches Geschehen werden aus dieser Perspektive in Praktiken situativ hervorgebracht und wiederholt (vgl. Reckwitz 2008; Schatzki 1996). Entsprechend dieser theoretischen Sichtweise werden Übergänge im Hinblick auf ihr »Zustandekommen« untersucht (Wanka et al. 2020: 12), sodass sich der (analytische) Blick auf die Praktiken richtet, durch die Übergänge erst hergestellt und ausgestaltet werden. Mit dieser praxistheoretisch informierten Lesart fokussiert diese Studie somit zum einen die Praktiken, durch die Übergänge im schulischen Kontext hergestellt werden. Zum anderen geht sie der Frage nach, welche Subjektivierungsprozesse in diesem Kontext (sowohl im schulischen Kontext, das heißt in organisationalen Praktiken ebenso wie in den Praktiken aber auch den Erfahrungen der Jugendlichen) rekonstruiert werden können. Insofern wird neben einer praxistheoretischen auch eine subjektivierungstheoretische Perspektive eingenommen, wodurch Schüler*innen als durch Praktiken hergestellte Subjekte gefasst werden (vgl. Butler 2001). Dabei findet im Analyseprozess eine differenzierte Betrachtung von Prozessen der Selbst- und Fremdpositionierung statt. Es werden zum einen Formen der Adressierung der Jugendlichen und die diese rahmenden normativen Ordnungen rekonstruiert (vgl. Rose 2019; Rose/Ricken 2018; Butler 2001), zum anderen erzählte Handlungsmöglichkeiten oder auch -beschränkungen in Übergangsmomenten und damit verbundene Selbstpositionierungen der Jugendlichen. Dabei entsteht Handlungsfähigkeit meinem Verständnis zufolge erst infolge der Reaktion eines Individuums auf eine Adressierung und der damit einhergehenden Subjektpositionen sowie normativen Implikationen (vgl. Butler 2001). Diese theoretische Perspektive eröffnet den Blick auf Subjekte als handelnde, aktive Mitgestalter*innen, die die Möglichkeit erlangen, über das eigene Verhalten verändernd auf diese normativen Implikationen zu wirken und sich auch widerständig zu positionieren.

Die aktuelle Beschulungspraxis neu zugewanderter Jugendlicher wurde vorrangig in Vorbereitungsklassen an zwei ausgewählten Schulen der Sekundarstufe am Beispiel einer baden-württembergischen Kommune ethnografisch untersucht. Die Datenerhebung fand in Anlehnung an die forschungspraktischen Prämissen der Ethnografie sowie der reflexiven Grounded Theory Methodologie (R/GTM) (Breuer/Muckel/Dieris 2019) in einem zirkulären Verlauf statt (vgl. Breidenstein et al. 2015). Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden im Rahmen der Feldaufenthalte (Gruppen-)Interviews und ethnografische Gespräche mit Angehörigen der Schulverwaltung, Lehrkräften und Schulleitungen sowie mit mehreren Jugendlichen sowohl aus Vorbereitungsklassen als auch Regelklassen geführt. Die Auswertung

des erhobenen Datenmaterials, welches sowohl aus Beobachtungsprotokollen, Interviewtranskripten sowie Memos besteht, ist unter Bezug auf das Kodierverfahren nach der R/GTM inklusive feinsequenzieller line-by-line-Analyse einzelner Passagen erfolgt (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019; Strauss/Corbin 1996).

Adressierungspraktiken vonseiten der Schule im Kontext von Verantwortung(szuschreibung)

Übergänge zwischen Klassen- und Schulformen sind für neu zugewanderte Jugendliche geplante, institutionell verankerte und damit konstituierende Momente innerhalb der Organisation Schule. Entsprechend stellt der Übergang aus der Vorbereitungsklasse in andere Schul- und Klassenformen einen festen Bestandteil der organisationalen Struktur einer Schule dar. Diese schulischen Übergänge können sich stark in ihrer Ausgestaltung unterscheiden, was eng damit zusammenhängt, welches Beschulungsmodell die jeweilige Schule für die Beschulung der sogenannten »Seiteneinsteiger*innen«² verwendet.³ Durch die Adressierung dieser Kinder und Jugendlichen als Schüler*innen der Vorbereitungsklasse werden sie als Personen markiert, die (noch) nicht den Status von »Regelschüler*innen« haben, was schließlich zu einer Verbesonderung im Vergleich zur restlichen Schüler*innenschaft führt. Zwar lassen sich bestimmte Kriterien wie der Sprachstand im Deutschen oder der Stand der schulischen Leistungen in bestimmten Schulfächern als beeinflussende Faktoren dieses Prozesses festmachen. Allerdings scheinen die Entscheidungen bezüglich des Klassenwechsels doch stärker am Einzelfall als anhand bestimmter Faktoren getroffen zu werden. Dabei wird die Gestaltung dieser Übergänge – so zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie – stark von verschiedenen Aushandlungsprozessen beeinflusst: Es zeigt sich eine Deutungshoheit bei Lehrkräften und Schulleitungen hinsichtlich zukünftiger Schullaufbahnentscheidungen einzelner Schüler*innen, die aber mit einer Verantwortungsverschiebung gekoppelt ist. Dabei wird in manchen Fällen die Verantwortung für das persönliche Gelingen im Schulsystem den einzelnen Schüler*innen zugeschrieben, während der Schule in diesem Geschehen, wenn überhaupt eine weniger wichtige Rolle

2 Als »Seiteneinsteiger« werden oftmals »neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule« bezeichnet (Massumi et al. 2015: 11; Herv.i.O.).

3 In Baden-Württemberg sind an Schulen am häufigsten die sogenannten »teilintegrativen Modelle« sowie »parallelen Modelle« vorzufinden (Massumi et al. 2015: 7). Diese unterscheiden sich vor allem in der exklusiven Verweildauer in Vorbereitungsklassen, bevor der (teilweise) Wechsel in eine Klasse des Regelzugs stattfindet (vgl. mehr dazu bei Massumi et al. 2015).

zukommt. Hieraus kann eine Diskrepanz zwischen formaler und diskursiver Verantwortung gelesen werden, die aus Perspektive der Schüler*innen machtvoll und verhängnisvoll ist. Im Folgenden erläutere ich dieses Narrativ an einem Fallbeispiel aus der Empirie.

Im Rahmen eines Interviews mit der Schulleitung einer der beforschten Schulen äußert sich die Interviewte dazu, wie ein Schulverlauf eines*iner Schülers*in der Vorbereitungsstufe ablaufen kann. Zur Veranschaulichung werden von der Leitungsperson verschiedene Einzelfallgeschichten herangezogen, wobei betont wird, dass es keinen gewöhnlichen Verlauf gebe, sondern dass es sich immer nur um »individuelle Geschichte[n]« handle (Interview Schulleitung_B). So wird in der Erläuterung der Interviewten bezüglich des Fallbeispiels des Jugendlichen Eric ersichtlich, dass die Schule ein sehr starkes Bemühen dahingehend zeigt, die jeweiligen Zielsetzungen für diesen Jugendlichen durchzusetzen und ihn in seiner Entscheidung dahingehend zu lenken, dass er den Wechsel auf eine Berufsschule vollzieht. Hierbei handelt es sich um einen Jugendlichen, der die Vorbereitungsstufe einer Realschule besucht hat und der Schule gegenüber den Wunsch äußerte, in die Regelklasse zu wechseln. Die Schulleitung sei diesem Wunsch nachgekommen und habe ihn in die 9. Klasse des Regelzugs versetzt, dies jedoch nur, da er gedroht habe, ansonsten nicht mehr in die Schule zu gehen. Die Schulleitung vermutet zum Zeitpunkt des Interviews allerdings, dass er diese Stufe trotz guter Leistungen im Fach Mathematik aufgrund hoher Fehlquoten in der Schule sowie seiner Schwierigkeiten im Deutschunterricht »nicht schaffen« wird (Interview Schulleitung_B). Die Schulleitung beabsichtigt somit, ihn an eine berufliche Schule weiterzuverweisen, wogegen er sich allerdings verwehre. Durch das Aufzählen verschiedener Initiativen vonseiten der Schule macht die Schulleitung deutlich, wie umfassend ihre Anstrengungen waren, dem Jugendlichen ihr Anliegen zu vermitteln: Es wurde das Gespräch mit Eltern gesucht, eine Schulsozialarbeiterin wurde herangezogen, um das Anliegen der Schule zu vermitteln, dabei wurden Dolmetscher herangezogen, um Verständlichkeitsschwierigkeiten in der Kommunikation auszuräumen. Dabei sieht die Interviewte das Handeln der Schule in Abhängigkeit zu einer bestimmten Grenze, die im beschriebenen Fall erreicht zu sein scheint: »Also (2) [...] da geraten wir einfach an Grenzen« (Interview Schulleitung_B). Dies verweist auf die klare organisationale Rahmung der Schule, die sich ihrer Verantwortlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten bewusst ist, diese dann auch wahrnimmt, aber eben nur bis zu einer bestimmten Grenze. Verhalten sich die einzelnen Schüler*innen nicht wie vonseiten der Schule erwartet und folgen sie nicht dem vorgeschlagenen Plan bezüglich ihres weiteren Schulverlaufs, stößt das zunächst einmal auf Unverständnis bei Lehrkräften und Schulleitungen. Hauptgrund für das Scheitern des Plans sei – so könnte aus diesem Fallbeispiel herausgelesen werden –, dass dieser vonseiten des Jugendlichen nicht angenommen wird. Dafür werden im Verlauf des Interviews individuelle Gründe bei ihm aufgezählt, wie »Spielsucht« oder Depression (Interview Schullei-

tung_B). Die genannten Gründe würden die Ziele der Schule im Hinblick auf den weiteren Schulverlauf des Jugendlichen infrage stellen, da andere Dinge im Vordergrund des Lebens dieses Jugendlichen zu stehen scheinen, die zunächst geklärt werden müssten, aber in diesem institutionellen Kontext nicht bearbeitet werden könnten. Dabei fällt auf, dass sich die Perspektive der Schule sehr stark darauf fokussiert, ob ein*e Schüler*in etwas »schaffen« oder eben »nicht schaffen« wird (Interview Schulleitung_B). Hieraus wird deutlich, dass eine klare Leistungserwartung von außen an das Individuum herangetragen wird.

Lassen sich die Schüler*innen nicht so mobilisieren, wie es von der Schule intendiert ist, so wird die Verantwortung dem*der einzelnen Schüler*in zugeschrieben beziehungsweise übertragen. Die Organisation Schule gibt somit ihre Bemühungen auf und überlässt den Einzelfall sich selbst. Dies lässt sich in folgendem Zitat verdeutlichen, in dem die Schulleitung ihre Reaktion auf den Willen von Eric und seinen Eltern beschreibt, die entgegen der Empfehlung der Schule die Schulform nicht wechseln wollen:

»Unserer Meinung nach hätte ihm das gut getan, er wechselt, aber die Eltern und er wollen das nicht. Er will hierbleiben. Hier geht's ihm gut und hier will er bleiben. Ja, dann können wir dieses Gespräch nur regelmäßig wieder führen und können immer noch sagen, wir fänden es immer noch gut, er würde wechseln und irgendwann müssten wir wahrscheinlich drüber sprechen, wie es jetzt weitergeht ohne Abschluss, aber momentan ist keine Bereitschaft da zu wechseln. Alternativen sind alle aufgezeigt, Plätze angefragt, Hospitationsmöglichkeiten abgeklärt. [...] ›Wir schreiben dir deine Noten schon immer drunter. Meinst du wirklich, dass es dir hier gut geht?‹ ›Ja, ja. Ja, ja.‹ Er gibt sich jetzt Mühe. [...] Tja, aber wenn das der Wunsch der Eltern ist, dann müssen wir die Kinder scheitern lassen.« (Interview Schulleitung_B)

Insofern lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der organisationalen Rahmung der Schule und der individuellen Verantwortung, die letztendlich den einzelnen Schüler*innen zugeschrieben wird, identifizieren. Auf der einen Seite wird durch die Schule ein klarer organisationaler Rahmen gestellt, innerhalb dessen das Schulpersonal seinen Handlungsspielraum sieht – und nicht darüber hinaus. Auf der anderen Seite wird die Verantwortung für das persönliche Gelingen im Schulsystem dem*der Einzelnen zugeschrieben. Das dargestellte Fallbeispiel sowie weitere erläuterte »individuelle Geschichten« vonseiten der Schulleitung ähneln sich in mehreren Aspekten hinsichtlich der Aushandlungsprozesse zwischen den jeweiligen Schüler*innen und den Lehrkräften sowie Schulleitungen bezüglich der Schullaufbahnentscheidungen. Findet ein Bruch im Zuweisungsprozess statt und geht das jeweilige Ziel, welches vonseiten der Schule für die entsprechenden Schü-

ler*innen gesetzt wurde, in der geplanten Form nicht auf, so wird diese Situation vonseiten der Schule mit dem Narrativ des individuellen Scheiterns begründet.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern tatsächlich von einem Scheitern der Kinder gesprochen werden kann. Betrachtet man den Schüler im oben zitierten Beispiel, so ließe sich diese Passage auch so lesen, dass es dem Jugendlichen an seiner jetzigen Schule »gut gehe«, weil er dort möglicherweise ein soziales Umfeld gefunden hat, in dem er sich subjektiv wohlfühlt. Dabei wäre es denkbar, dass die schulische Leistung von ihm persönlich aktuell weniger Priorität erfährt, da er mit grundsätzlicheren Herausforderungen in seinem Privatleben zu kämpfen hat. Diese persönliche Ebene wird allerdings in der zitierten Passage nicht beachtet, es findet vielmehr die Zuschreibung statt, dass subjektives Wohlempfinden mit guten schulischen Leistungen einhergehe – was aus Sicht der Schule nur durch einen Schulwechsel erreicht werden könne. Insofern könne das Scheitern aus Perspektive der Schule vielmehr als Scheitern an der normativen Vorgabe eines Bildungsvorgangs, welcher auch für geflüchtete Jugendliche gelten muss, interpretiert werden. So wird in der aktuellen Denklage des schulischen Systems nicht reflektiert, dass es andere Wege im Kontext von Schulbiografien geben kann, die beispielsweise mit einbeziehen, dass Schüler*innen heterogene Lebensbiografien haben können. Diese dargestellte Passage wirft unter anderem die Fragen auf, was die Schule von ihren Schüler*innen im Hinblick auf ihr Verhalten erwartet und inwiefern dabei teilweise Passivität insofern erwartet wird, als dass eine schulische Norm gilt, der zufolge den Empfehlungen der Lehrkräfte und Schulleitungen ohne Widerstand gefolgt werden soll. Wie Schüler*innen selbst mit diesen im Kontext von Schule vermittelten Normen und Erwartungshaltungen umgehen, wird im Folgenden am Beispiel einer anderen Jugendlichen und unter Bezug auf deren Perspektive erörtert.

Selbstpositionierungen und Entwicklung persönlicher Strategien im Kontext von Klassen- und Schulwechseln vonseiten der Jugendlichen

Durch das Heranziehen einer weiteren Perspektive im schulischen Kontext, nämlich derjenigen der Schüler*innen und deren subjektiven Deutungen, ist es möglich, eine andere Sichtweise auf Aushandlungsprozesse rund um die Frage nach Verantwortung(zuschreibung) zu beleuchten. Als Fallbeispiel stellt sich die Perspektive einer anderen Jugendlichen, Edna, mit der ich im Rahmen meines Feldaufenthalts an einer Werkrealschule Kontakt hatte, als geeignet dar, um die Frage nach dem Umgang mit Verantwortung zu diskutieren. Hierbei wird deutlich, inwiefern Edna, ähnlich wie Eric, mit ihrer schulischen Empfehlung nicht einverstanden ist. Sie

widersetzt sich allerdings dieser nicht direkt, sondern setzt sich zunächst mit der Frage auseinander, ob sie überhaupt das Recht hat, dieser zu widersprechen.⁴

Das folgende Beispiel der Jugendlichen Edna zeigt, wie sie persönlich mit der Frage der Verantwortung im schulischen Kontext umgeht und inwiefern sie Handlungsstrategien entwickelt, um mit als intransparent erlebten schulischen Verfahrensweisen und Prozessen umzugehen und sich als handlungsfähiges Subjekt zu positionieren. Die Ergebnisse machen unter anderem deutlich, inwiefern der individuelle Verlauf von Bildungswegen mit einem unterstützenden Netzwerk, dem Zugang zu Informationen und damit einhergehend dem Wissen über das System Schule und seinen Verfahrensweisen in Zusammenhang steht.

So lassen sich aus den Interviews mit Edna mehrere Sequenzen rekonstruieren, in denen sie auf eigenständige Anstrengungen verweist, sich für ihre Bildungsaspirationen einzusetzen. Dadurch stellt sie sich ins Verhältnis zu verschiedenen Zuschreibungen, die ihr im Kontext Schule entgegengebracht werden. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht Edna im zweiten Schuljahr hintereinander dieselbe Vorbereitungsklasse an einer Werkrealschule. Dabei berichtet sie von einer Auseinandersetzung mit ihrer Klassenlehrerin, die entschieden hat, dass Edna nach Ende des Schuljahres in die sogenannte VABO-Klasse⁵ einer Berufsschule wechseln soll. Edna macht daraufhin deutlich, dass sie kein Interesse daran hat, in diese Klassenart zu wechseln, da sie über Freundinnen erfahren hat, dass dort derselbe Unterrichtsstoff wie in der Vorbereitungsklasse bearbeitet wird. Ein Wechsel in eine VABO-Klasse bedeute daher für sie eine Wiederholung des kompletten Schuljahres und mache somit keinen Sinn. In diesem Zusammenhang erläutert sie zu Beginn des Interviews auf meine Einstiegsfrage, wie es ihr in den vergangenen Monaten ergangen ist, folgendermaßen:

»Also letztes Jahr war schon gut, aber diese Jahr nicht so gut. Aber diese Jahr nicht so gut, weil schwer, also wegen die Schule. [...] Ja. Also die Lehrer, genau, sie hat uns eine, also die Zeugnis gegeben. Dann hab ich alle zwei minus, zwei minus, so. Und dann sie hat gesagt, ich haben sie gesprochen, dass ich, warum nicht in normale Klasse gehen. Dann sie hat nicht geantwortet und sie hat mir gesagt: »Du musst andere Lehrer fragen.« Dann hab ich, die Schulleitung und dann hat mir gesagt:

4 Die Perspektive des im vorherigen Abschnitt erwähnten Jugendlichen Eric wird aus diesem Grund sowie deshalb nicht näher erläutert, da ich mit ihm im Rahmen meines Feldaufenthalts keinen direkten Kontakt herstellen und somit seine persönliche Einsicht auf seinen formalen Bildungsweg empirisch nicht einfangen konnte.

5 Laut dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.) steht VABO für »Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen«. In VABO-Klassen erhalten Jugendliche mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen verstärkt Sprachförderung.

›Wegen du bist 16. Man darf nicht 16 in normale Klasse gehen.‹ Und das habe ich nicht verstanden.« (Interview Edna)

Im oberen Zitat macht Edna ihr Unverständnis gegenüber der schulischen Entscheidung deutlich, dass sie nicht in eine »normale Klasse« wechseln dürfe, obwohl sie ihrer Meinung nach ein Zeugnis mit einem guten Notendurchschnitt erhalten habe. Edna geht also von der normativen Annahme aus, ein Zeugnis mit einem guten Notendurchschnitt eröffne ihr die Möglichkeit, in das Regelschulsystem zu wechseln. Vor diesem Hintergrund tritt bei ihr Unverständnis bezüglich der vonseiten der Schule getroffenen Zuweisungsempfehlung auf und sie fragt ihre Lehrerin nach den konkreten Hintergründen dieser Entscheidung. Ihr wird eine Antwort allerdings verweigert und sie wird darauf hingewiesen, andere Lehrkräfte zu fragen. Daraufhin sucht Edna das Gespräch mit der Schulleitung, die den Hinweis gibt, dass Edna mit 16 Jahren bereits zu alt für einen Wechsel von der Vorbereitungsklasse in eine reguläre Klasse sei. Dies wird allerdings nicht weiter kommentiert und sie kann die Entscheidung nach wie vor nicht nachvollziehen. Insofern erlebt Edna mehrere Male hintereinander, wie sie auf ihre konkreten Fragen keine zufriedenstellende und klärende Antwort erhält, sondern lediglich auf andere Personen oder auf Regularien verwiesen wird, die sie letztlich nicht versteht. Daraufhin unternimmt sie weitere selbstständige Anstrengungen, um ihre Suche hinsichtlich ihrer Handlungsoptionen fortzuführen. In diesem Zusammenhang spricht sie den Schulsozialarbeiter ihrer Schule an, der ihr auch kein Mitspracherecht einräumt: »Der hat zu mir gesagt: ›Du kannst nicht sagen ja oder nein.‹« (Interview Edna) Das Verhalten der schulischen Akteur*innen hat für Edna die Folge, dass sie in der Unsicherheit sowie Abhängigkeit von dem verbleibt, was ihr bestimmte Personen mitteilen. Obwohl sie also aktiv nach Informationen sucht, erhält sie keine langfristige Perspektive bezüglich der Möglichkeiten, die sie innerhalb des Bildungssystems hat.

Dabei deutet Ednas wiederholte Suche nach Erklärungen darauf hin, dass die Antworten, die sie bekommt, für sie nicht abschließend sind und sie nicht wahrhaben möchte, dass sie in dieser Situation keine Handlungsoptionen hat und ihren Willen, in das Regelschulsystem zu wechseln, nicht durchsetzen kann. Sie scheint davon überzeugt zu sein, das Recht zu haben, selbst zu entscheiden, wie ihr Schulverlauf gestaltet werden soll und schließlich zumindest mitverantwortlich zu sein. Diese Selbstpositionierung als mündig und handlungsfähig spiegelt sich in ihrem Aktiv-Werden im Rahmen unseres Kontakts im Forschungsprozess wider. So nutzt sie den Kontakt, den sie zu mir im Kontext meiner Feldforschung hat, um mich direkt anzusprechen und um Unterstützung in ihrer Suche nach verbindlichen Informationen zu bitten. Am Ende des Interviews kommt sie auf ihre bereits geschilderte Auseinandersetzung in der Schule zurück und erläutert, dass sie momentan auf der Suche nach einem »Buch für die Demokratie« sei, das darüber informiert, »was man darf, was man darf nicht« (Interview Edna). Speziell gehe es ihr darum, Informatio-

nen zu Rechten und Pflichten im Kontext der Schule zu erfahren. Sie konkretisiert dies an der Frage, inwiefern sie als Schülerin das Recht hat, einer Schul- oder Klassenzuweisung vonseiten der Schule zu widersprechen:

»Also zum Beispiel, wann ich, also man, die sagt: »Du musst das machen, du musst diese Klasse gehen.« Das muss ich sagen nein. Dass sie sagt: »Nein, du musst das gehen. Du musst in diese Klasse gehen.« Das ist muss ich? Oder kann ich antworten nein oder ja?« (Interview Edna)

In diesem Ausschnitt wird zunächst deutlich, dass es Edna bei ihrer Suche nach Informationen bezüglich der Rechte von Schüler*innen in Deutschland vorrangig um die Klärung ihrer eigenen Entscheidungsmacht im Kontext der Übergänge zwischen Klassen- und Schulformen innerhalb des Schulsystems geht. Zudem kann daraus gelesen werden, dass sie ein sehr starkes Begehren danach hat, sich der Entscheidung ihrer Lehrkraft zu widersetzen, sich aber im Unklaren darüber ist, ob sie wirklich machen »muss«, was diese sagt, oder ob sie die Wahl hat zu »antworten nein oder ja«. Dabei fällt auf, dass die Schülerin Demokratie und einen demokratischen Staat in direktem Zusammenhang mit Rechten und Pflichten von Bürger*innen setzt. Es kann zusammengefasst werden, dass Edna dem Gefühl von Ohnmacht sowie der erlebten Abhängigkeit von schulischen Akteur*innen mit einer Ressourcenerschließung sowie einer gezielten, eigenständigen Suche nach Informationen hinsichtlich der Rechte und Handlungsmöglichkeiten von Schüler*innen insbesondere durch die Praktik des (Nach-)Fragens begegnet und sich somit dazu ins Verhältnis setzt. Es zeugt von großer Aktivität und Stärke, dass sie alle ihr erscheinenden möglichen Optionen heranzieht, um alle Informationsquellen auszuschöpfen, die ihre Fragen beantworten können. Dabei fragt sie unterschiedliche Personen, von denen sie erwartet, dass sie ihr Auskunft zu spezifischen Themen geben können: Sie geht zwar zunächst einmal den offiziellen, bürokratischen Weg der Informationsbeschaffung und fragt Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen, doch da sie mit den Antworten nicht zufrieden ist, schlägt sie einen informellen Weg ein und fragt mich im Rahmen unseres Forschungskontakts. Sie befindet sich dabei gleichzeitig auf der Suche nach den Grenzen ihres Handelns und scheint den Anspruch zu haben, sich »richtig« zu verhalten und nur das zu tun, was innerhalb des gegebenen Rahmens erlaubt zu sein scheint. Dieser Rahmen verbleibt für sie allerdings nach wie vor intransparent.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich mit der Frage nach der Aushandlung von Verantwortung im Kontext schulischer Übergänge anhand zweier Fallbeispiele aus einer

empirischen Untersuchung am Setting Schule beschäftigt. Werden schulische Übergänge durch eine praxistheoretische Lesart als Ergebnis verschiedener spezifischer Prozesse verstanden, so geraten neben Strukturen vor allem Akteur*innen, ihre jeweiligen sozialen Positionen sowie ihre gemeinsamen und jeweils unterschiedlichen Eigenlogiken, Diskurse und Narrative in den Blick (vgl. Bliemetsrieder/Fischer 2020: 221). Auf diese Weise konnte der Frage nach Verantwortung auf verschiedenen Ebenen nachgegangen werden.

Die Rekonstruktion der organisatorischen Logiken im Handeln schulischer Akteur*innen in Bezug auf das Fallbeispiel Eric hat deutlich gemacht, inwiefern sich die Schule in einer Position präsentiert, die als wegweisend in einem vermeintlich richtigen Weg, wissend und vorrausschauend gelesen werden kann. Erlebt die Schule kein Verständnis vonseiten ihrer Adressat*innen, so sieht sie sich an einer Grenze angekommen, die ihr weitere Handlungsmöglichkeiten versperrt. Ab diesem Moment wird die Verantwortung für ein aus Perspektive der Schule vermeintliches Gelingen im Schulsystem auf die Schüler*innen übertragen und es findet eine Individualisierung des Gelingens oder Scheiterns statt. Dadurch, dass Schüler*innen für ihre gelingende Bildungsteilnahme verantwortlich gemacht werden, geraten allerdings die strukturellen Rahmungen aus dem Blick. An dieser Stelle lassen sich deutliche theoretische Bezüge zum neoliberalen Muster der Responsibilisierung im aktivierenden Sozialstaat ziehen, welche mit einem »Verantwortlich-Machen der Individuen – für ihre Situation, für ihre Konflikte und Probleme sowie für deren Bearbeitung und Lösung« einhergeht (Lutz 2018: 356f.; vgl. auch Lessenich 2015 und andere). Mit einer kritischen neoliberalen Perspektivierung auf Bildung wird »die Gefahr gesehen, dass, indem die Verantwortung für Bildung den Einzelnen übertragen wird, damit die politischgesellschaftliche Verantwortung für Bildung in den Hintergrund rückt« (Riegel 2016a: 79). Dies ist folgenreich für diejenigen Heranwachsende, die den Anforderungen und impliziten Normalitätsvorstellungen, welche mit einem kapitalistisch- und neoliberalorientierten Bildungssystem verbunden sind, »nicht entsprechen können und deren Wissen und Kompetenzen in diesem Kontext nicht anerkannt werden« (Riegel 2016b: 102), was der Fall bei neu zugewanderten jungen Menschen sein kann. Daran anknüpfend kann mit Bliemetsrieder und Fischer (2020) mit einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive diskutiert werden, welche Verantwortung Organisationen, in diesem Fall Schulen oder andere Bildungseinrichtungen, im nationalstaatlich angelegten Migrationsregime (vgl. Hess/Kasperek/Schwerdtl 2018) Deutschland zugeschrieben werden kann. Hierbei sei »ein Diskurs über Verantwortung von Organisationen notwendig, der Fragen danach stellt, wie diese Organisationen so gestaltet werden können, dass sie der gerechtigkeits-theoretischen Vorstellung allgemeiner und reziproker Rechtfertigbarkeit entsprechen« (Bliemetsrieder/Fischer 2020: 226).

Vor diesem Hintergrund konnten durch den Einbezug der Perspektive der Schüler*innen unterschiedliche, individuelle Umgangsweisen im Kontext schulischer

Übergänge rekonstruiert werden. Die vergleichende Betrachtung der Fallbeispiele Edna und Eric zeigt, auf welche unterschiedliche Art den beiden Jugendlichen jeweils welche Verantwortung zugestanden wird und was dies für ihre Handlungsspielräume bedeutet. Dabei wird deutlich, dass die subjektive Deutung von Handlungsfähigkeit eng mit der Frage zusammenhängt, inwiefern jemandem Verantwortung zugestanden wird oder nicht. Am Fallbeispiel Edna wird ihr über organisationale Praktiken vonseiten des Schulpersonals keine Verantwortung hinsichtlich der (Mit-)Bestimmung und damit Mitverantwortung ihres zukünftigen Schulwechsels zugestanden. Obwohl sie in der Ungewissheit verbleibt, welche Rechte und damit Handlungsmöglichkeiten sie als Schülerin im Kontext von Schul- und Klassenempfehlungen hat, positioniert sie sich durch ihre aktive Suche nach Informationen als mündiges, handlungsfähiges Subjekt, welches das Recht zur Mitgestaltung und Mitbestimmung ihrer eigenen Bildungsbiografie für sich beansprucht. Sie geht dabei eigene, alternative Wege, die offiziell zunächst nicht vorgesehen sind. Am Fallbeispiel Eric konnte demgegenüber auf der Basis einer Rekonstruktion der Erzählungen der Schulleitung gezeigt werden, wie ihm ebenfalls zunächst keine Verantwortung vonseiten des Schulpersonals hinsichtlich der Mitbestimmung seines eigenen Bildungsweges zugestanden wurde. In diesem Zusammenhang wehrt er sich ähnlich wie Edna dagegen, der Adressierung der Schule als Schüler einer Berufsschule zu unterwerfen, der Schulempfehlung zu folgen und die Schule zu wechseln. Im Gegensatz zu Edna geht er allerdings nicht auf die Suche nach Informationen, die sein Recht zur Mitbestimmung als Schüler legitimieren oder beweisen, sondern er beansprucht dies von vornherein für sich. Dabei positioniert er sich während der gesamten Auseinandersetzung mit der Schule durch sein widerständiges Verhalten als handlungsfähiges und mündiges Subjekt, welches das Recht zur Mitgestaltung seines Bildungsweges für sich beansprucht. Ihm wird schließlich zuletzt durch die Schule diskursiv die individuelle Verantwortung für sein Gelingen im Bildungssystem übertragen. Beide Fallbeispiele ähneln sich darin, dass sich die Jugendlichen gegen mehrere Stimmen vonseiten des Schulpersonals wehren und sich damit einer offiziellen, als formale Regelung präsentierte Vorgabe vonseiten der Organisation Schule widersetzen. Dabei gehen sie individuelle Wege und nutzen eigene persönliche Strategien, zum Beispiel das Suchen nach Informationen auf inoffiziellen Wege oder das Nutzen der Unterstützung der eigenen Familie, um mit dieser Situation umzugehen. Durch die eigene Inanspruchnahme von Verantwortung positionieren sich beide schließlich als handlungsfähige Subjekte.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das Zugestehen von Verantwortung bei der Mitgestaltung individueller Bildungswege vonseiten der Schule den Schüler*innen wiederum Handlungsmacht geben kann. Dadurch ließen sich schulische Übergänge, die per se als voraussetzungsvoll und riskant eingestuft werden können, möglicherweise im Sinne der Jugendlichen besser bewältigen. Die vergleichende Betrachtung

tung beider Fallbeispiele hat dies deutlich gemacht: Eric befindet sich zwar gemeinsam mit seinen Eltern in der Auseinandersetzung mit der Schule bezüglich des empfohlenen Schulwechsels. In diesem Prozess wird ihm allerdings die Verantwortung zur Mitbestimmung seines individuellen Bildungsweges zugestanden und er erhält die Möglichkeit, diesen Prozess nach seinen Vorstellungen zu beeinflussen. Edna wird dagegen in ihrer Auseinandersetzung mit der Schule nicht responsabilisiert und sie begibt sich eigenständig auf die Suche nach Antworten auf ihre Fragen, die mit dem Wunsch nach mehr Verantwortung gekoppelt sind. Das nachgezeichnete Erleben von Abhängigkeit und Ungewissheit der Jugendlichen verweist schließlich auf die Bedeutung, schulische Verfahrensweisen und Regelungen für Schüler*innen und ihre Familien transparent zu gestalten und ihnen dadurch zu ermöglichen, an der Mitgestaltung dieser Prozesse teilzuhaben. Hierin zeigt sich zudem die Bedeutung der Ermöglichung von jungen Menschen, an Entscheidungsprozessen im Kontext schulischer Übergänge partizipieren und dabei auch Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Bildungsweges übernehmen zu können. Wie eingangs erläutert, stellen Übergänge im Kontext von Bildung bedeutsame Momente dar, an denen vielfach Ein- und Ausschlussprozesse stattfinden. Werden junge Menschen an der Gestaltung ihrer individuellen schulischen Übergänge beteiligt, so können sie sich aktiv für ihr Recht auf Bildungsteilhabe einsetzen.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): »Die Ordnung der ›Klasse‹. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken«, in: Norbert Ricken (Hg.), Judith Butler. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–279.
- Bliemetsrieder, Sandro/Fischer, Gabriele (2020): »Verantwortung, Menschenrechte und Soziale Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften: Plädoyer für eine Organisationsethik«, in: Claudia Fahrenwald/Nicolas Engel/Andreas Schröer (Hg.), Organisation und Verantwortung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 213–227.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswald, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, Konstanz: UVK.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Einleitung, in: Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung (= Biographie- und Lebensweltforschung, Band 13), Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 9–22.

- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (2018): Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Einordnung, in: Nora von Dewitz/Henrike Terhart/Mona Massumi (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.
- Förster, Till (2003): »Victor Turners Ritualtheorie: Eine ethnologische Lektüre«, in: Theologische Literaturzeitung 128, S. 703–716.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Schwertl, Maria (2018): »Regime ist nicht Regime ist nicht Regime. Zum theoriepolitischen Einsatz der ethnografischen (Grenz-)Regimeanalyse«, in: Andreas Pott/Christoph Rass/Frank Wolff (Hg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a migration regime?, Wiesbaden: Springer VS, S. 257–283.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.): VABO. Vorbereitungsklassen an beruflichen Schulen, https://schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vabo (zugegriffen 21.12.2022).
- Lessenich, Stephan (2015): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, 3. Aufl., Bielefeld/Berlin: transcript.
- Lutz, Tilman (2018): »Wandel der Sozialen Arbeit: Von der Pathologisierung zur Responsibilisierung«, in: Roland Anhorn/Elke Schimpf/Johannes Stehr/Kerstin Rathgeb/Susanne Spindler/Rolf Keim (Hg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 355–367.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/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, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Flüchtlingsintegration. Bildungsangebote für Flüchtlinge und Zuwanderer, https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Bildungsangebote_fuer_junge_Fluechtlinge (zugegriffen 02.05.2022).
- Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen Perspektiven der Kulturosoziologie, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016a): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016b): »Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen«, in: Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, Frankfurt/New York: Campus, S. 97–122.
- Rose, Nadine (2019): »Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić

- (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): »Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159–175.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2020): »Risikobiografien und negative Individualisierung. Die Bedeutung von institutioneller Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen für Bildungsprozesse bei jungen Flüchtlingen«, in: Sven Thiersch/Mirja Silkenbeumer/Julia Labede (Hg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer VS, S. 207–231.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung, in: Andreas Walther/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich/Anna Wanka (Hg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen (= Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 1), Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 11–36.

