

Reinhardt, Anna Cornelia; Becker, Birgit

Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem

Andresen, Sabine [Hrsg.]; Bauer, Petra [Hrsg.]; Stauber, Barbara [Hrsg.]; Walther, Andreas [Hrsg.]: *Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 115-129. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68)*



Quellenangabe/ Reference:

Reinhardt, Anna Cornelia; Becker, Birgit: Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem - In: Andresen, Sabine [Hrsg.]; Bauer, Petra [Hrsg.]; Stauber, Barbara [Hrsg.]; Walther, Andreas [Hrsg.]: *Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 115-129* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-293399 - DOI: 10.25656/01:29339; 10.3262/ZPB2201115

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-293399>

<https://doi.org/10.25656/01:29339>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

68. Beiheft

April 2022

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Doing Transitions – die Hervorbringung
von Übergängen im Lebenslauf**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 68. Beiheft

Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf

Herausgegeben von
Sabine Andresen, Petra Bauer, Barbara Stauber
und Andreas Walther

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-7030-9 Print

ISBN 978-3-7799-7029-3 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 447030

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Annette Hopp

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Editorial. Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen
im Lebenslauf 9

Teil I: Perspektiven und Kontexte einer reflexiven Übergangsforschung

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf.
Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung 15

Eberhard Raithelhuber
Welches Verständnis von Agency braucht die Übergangsforschung?
Plädoyer für einen relational-relativistischen, nicht-anthropozentrischen
Zugang 32

Fabian Kessl
Übergänge in pädagogischen Kontexten.
Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung 49

Teil II: Interdisziplinäre theoretische und empirische Beiträge einer reflexiven Übergangsforschung

Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilkert
An Übergängen teilnehmen, Übergänge beobachten?
Ethnografische Forschungen zu Übergängen im Lebenslauf 66

Louka Maju Goetzke
Doing Gender Transitions.
Geschlechterübergänge in neomaterialistischer Perspektive
und ihr Potential für die Übergangsforschung 82

<i>Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nägler/Anna Wanka/ Frank Oswald</i>	
Linking Ages – Reflexive Übergangsforschung in Kindheit und höherem Erwachsenenalter durch Interpretationen unter anderen Vorzeichen	98

Teil III: Zum Verhältnis von Übergängen und Bildungsprozessen

<i>Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker</i>	
Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem	115

<i>Jessica Lütgens/Flora Petrik/Markus Rieger-Ladich</i>	
Bildungsaufsteiger*innen on the road. Praxistheoretische Reflexionen über das Rückkehren	130

<i>Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt</i>	
Übergänge in der Erwerbsphase. Eine Zwischenbilanz zum Forschungsstand aus sozio-ökologischer Lebenslaufperspektive	147

<i>Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka</i>	
Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase	163

Teil IV: Erziehungswissenschaftliche Anfragen an eine reflexive Übergangsforschung

<i>Christiane Hof/Michael Bernhard</i>	
Übergänge als Anlass für Lernprozesse	181

<i>Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krininger/Wolfgang Schröer</i>	
Inklusive Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘	195

Table of Contents

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Editorial. Doing Transitions in Life Courses 9

Section I: Perspectives and Contexts of Reflexive Transition Research

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Doing Transitions in Life Courses.
Basic Features of Reflexive Transition Research 15

Eberhard Raithelhuber
Which Conception of Agency Does Transition Research Need?
A Plea for a Relational-Relativistic, Non-Anthropocentric Approach 32

Fabian Kessl
Transitions in Educational Contexts. Reflections on Transition Research
in Educational Science 49

Section II: Interdisciplinary Theoretical and Empirical Contributions of Reflexive Transition Research

Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilkert
Participating in and Observing Transitions?
Ethnographic Research on Life Course Transitions 66

Louka Maju Goetzke
Doing Gender Transitions. Gender Transitions Through a Neo-materialist Lens
and its Potential for Transition Research 82

*Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nägler/Anna Wanka/
Frank Oswald*
Linking Ages – Reflexive Research on Transitions in Childhood
and Later Life by Means of a ‘Change of Sign’ Interpretation 98

Section III: On the Relationship between Transitions and Educational Processes

Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker
The Transition of Newly Arrived Immigrant Children and Youths into the German Education System 115

Jessica Lütgens/Flora Petrik/Markus Rieger-Ladich
On Upward Mobility.
A Practice-Theory Perspective on Returning Home 130

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt
Education and Transitions in the Working Phase.
A Review of the State of Research from a Socio-Ecological Life Course Perspective 147

Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka
The Concept of Resonance and Transformations of World- and Self-Relations at the Transition to Retirement 163

Section IV: Reflexive Transition Research from the Perspective of Educational Science

Christiane Hof/Michael Bernhard
Transitions as an Impetus for Learning Processes 181

Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krininger/Wolfgang Schröer
Transitions in the Ecology of the Infrastructure of “Cared-for Childhood” 195

Teil III: Zum Verhältnis von Übergängen und Bildungsprozessen

Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker

Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem von diesen sogenannten *Seiteneinsteiger*innen* sowie den beteiligten Lehrkräften (aus-)gestaltet wird. Zur empirischen Untersuchung wird auf ethnografisch gewonnene Daten aus einem situationsanalytischen Forschungsprojekt sowie ergänzend auf zwei quantitative Datensätze (SOEP, SchuWaMi) zurückgegriffen. Die Ergebnisse zeigen bei beiden Akteursgruppen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten bei diesem Übergang. Die Teilhabe der *Seiteneinsteiger*innen* am schulischen Alltag ist oftmals eingeschränkt, dennoch drücken sie ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule aus. Bei den Lehrkräften kann ein Changieren zwischen individueller Selbstorganisation und einer weitgehend fehlenden strukturellen Anbindung sowie institutionellen Anerkennung festgestellt werden. Zudem beeinflussen (nicht) vorhandene Kapazitäten an der Schule, wann und wie ein Übergang in eine Regelklasse erfolgt.

Schlagworte: Übergang, Seiteneinsteiger, Vorbereitungsklassen, Teilhabe, Bildungssystem

1. Einleitung

Internationale Migration geht für die migrierten Personen mit verschiedenen Übergängen in ihrem Leben einher, etwa in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Freundschaft. Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter ist der Übergang in das Bildungssystem des Einwanderungslandes besonders bedeutsam, da sich im schulischen Kontext vielfältige Möglichkeiten für kulturelle und soziale Partizipation bieten können und zudem schulischer Bildungserfolg als „Schlüssel für die Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ (Blossfeld et al., 2016, S. 9) gilt.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das (reguläre) deutsche Bildungssystem von diesen sogenannten *Seiteneinsteiger*innen* sowie den beteiligten Lehrkräften (aus-)gestaltet wird. Von besonderem Interesse ist dabei die schulische Teilhabe, worunter wir im Rah-

men dieses Beitrags den Einbezug der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in den Kontext Schule verstehen. Die schulische Teilhabe untersuchen wir auf drei Ebenen (vgl. La Belle, 1982): auf einer formalen Ebene (Teilhabe am Regelunterricht), auf einer non-formalen Ebene (Teilhabe an extracurricularen Angeboten und anderen Schulaktivitäten) sowie auf einer informellen Ebene (Beziehungen zu Mitschüler*innen, Zugehörigkeitsgefühl). Dabei wollen wir analysieren, wie die schulische Teilhabe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zustande kommt bzw. ‚gemacht‘ wird. Entsprechend wählen wir eine *Doing Transitions*-Perspektive, die nicht von ‚gegebenen‘ Übergängen ausgeht, sondern sich gerade für das Zustandekommen von Übergängen interessiert (Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020; für eine ausführlichere Einführung in diese Perspektive vgl. den einleitenden Beitrag von Andresen, Bauer, Stauber & Walther i. d. B.). Durch diese theoretische Rahmung gehen wir davon aus, dass der Übergang von Neuzugewanderten in das reguläre Bildungssystem nicht als klarer und selbstverständlicher Übergang geregelt und gesetzt ist. Vielmehr gehen mit ihm auch (strukturelle) Ungewissheiten einher, mit denen die unterschiedlichen Akteure umgehen müssen, wobei sie den Übergang zugleich herstellen und (mit-)gestalten.

Im nachfolgenden Kapitel findet zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der schulischen Teilhabe von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aus einer übergangstheoretischen Perspektive anhand des *Doing Transition*-Konzeptes statt. Zur empirischen Untersuchung wird auf ethnografisch gewonnene Daten aus einem situationsanalytischen Forschungsprojekt sowie ergänzend auf zwei quantitative Datensätze (SOEP, SchuWaMi) zurückgegriffen. Nach einer Vorstellung der Daten und Methoden werden die Ergebnisse präsentiert, wobei wir die beiden zentralen Akteursgruppen des untersuchten Übergangs in den Fokus rücken: Zunächst konzentrieren wir uns auf die *Seiteneinsteiger*innen* und deren formale, non-formale und informelle Teilhabe im schulischen Kontext. Danach untersuchen wir, wie die Vorbereitungsklassenlehrkräfte die Übergangssituation wahrnehmen und mit ihr umgehen. Schließlich nehmen wir die Gestaltung der formalen Transition von der Vorbereitungsklasse in das reguläre Schulsystem in den Blick, die als ‚Schlüsselmoment‘ des gesamten Übergangs betrachtet werden kann. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick.

2. Schulische Teilhabe von Neuzugewanderten aus einer *Doing Transitions*-Perspektive

Das deutsche Bildungssystem sah sich bereits mehrfach mit der Aufgabe betraut, neu migrierte, schulpflichtige Kinder und Jugendliche in die Schule zu integrieren (vgl. Czock, 1993). Die Ermöglichung der schulischen Teilhabe für diese Gruppe stellte (und stellt auch heute noch) die Bildungspolitik wie auch Schulen und Lehrkräfte vor große Herausforderungen (Crul, Keskiner, Schneider, Lelie & Ghaemina, 2017). Bildungspolitisch wurde oft mit der Einrichtung von (teil-)separierten Beschulungsformen in sogenannten Vorbereitungsklassen (resp. Vorkurse, Willkommensklassen, Intensivklassen; früher: Ausländer- oder Nationalklassen) für die sogenannten *Seiteneinsteiger*in-*

nen reagiert (Massumi et al., 2015; Morris-Lange & Schneider, 2020; SVR, 2018). Hierbei lassen sich nach Massumi et al. (2015, S. 44–46.) fünf schulorganisatorische Modelle unterscheiden: Erstens der „submersive“ Beschulungstyp, in welchem die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen von Beginn an die Regelklassen besuchen. Der zweite Typ, das „integrative Modell“, bezeichnet die Beschulung der Neuzugewanderten in Regelklassen mit additivem Sprachunterricht. Der dritte Typ, das „teilintegrative Modell“, beschreibt die Beschulungsform der *Seiteneinsteiger*innen* in speziell eingerichteten Klassen (Vorbereitungsklassen), wobei sie jedoch in einigen Fächern an den Regelklassen teilnehmen. Der vierte Typ beschreibt ein paralleles Modell, in dem die *Seiteneinsteiger*innen* in den Vorbereitungsklassen komplett parallel zum regulären Schulsystem beschult werden. Erst zeitlich versetzt und sukzessive erfolgt der Übergang dieser *Seiteneinsteiger*innen* in das reguläre Schulsystem. Den gleichen Ansatz verfolgt auch das fünfte Modell, das „parallele Modell Schulabschluss“. Anders als beim bereits dargelegten parallelen Modell ist der Übergang in das reguläre System nicht vorgesehen, sondern die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen werden bis zum Ende ihrer Schullaufbahn in parallel geführten Klassen beschult (Massumi et al., 2015, S. 7). Im Rahmen dieses Beitrags werden wir uns mit dem Phänomen der Vorbereitungsklassen beschäftigen, insbesondere mit den teilintegrativen Modellen. Vor diesem institutionellen Hintergrund bietet das Thema der schulischen Teilhabe von Neuzugewanderten vermehrt Anlass für pädagogisches Handeln sowie für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normalitätserwartungen, womit sie insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung von wissenschaftlichem Interesse ist.

Zur Analyse der schulischen Teilhabe von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen schlagen wir eine übergangstheoretische Perspektive vor. Anknüpfend an klassische Konzeptionen (van Gennep, 1909/1986) kann dieser Übergang heuristisch in drei Phasen skizziert werden, die sich vereinfachend als ein ‚Zuvor‘, ‚Dazwischen‘ und ‚Danach‘ denken lassen. Der Beginn des Schulbesuchs führt somit nicht sofort zu einer vollständigen schulischen Teilhabe, sondern zunächst in eine Art ‚Zwischen- bzw. Schwellenphase‘, die die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zunächst durchlaufen müssen. Darüber, wie diese Zwischenphase Vorbereitungsklasse von Lehrkräften und *Seiteneinsteiger*innen* (aus-)gestaltet ist, wie der Schritt in das ‚Danach‘ vonstattengeht, und inwiefern diese Schüler*innen in den Regelklassen schließlich auch auf der non-formalen und informellen Ebene Teilhabe erfahren, ist bisher noch relativ wenig bekannt. Diese Fragen sind Gegenstand dieses Beitrags.

Aktuell wird im Fachdiskurs davon ausgegangen, dass sich die (Aus-)Gestaltung des Übergangs von Neuzugewanderten in das reguläre Bildungssystem hinsichtlich der tatsächlichen schulischen Umsetzung und der institutionellen Implementierung von Vorbereitungsklassen nur durch marginale Vorgaben auszeichnet – die letztliche Umsetzung obliegt primär den Schulen und den jeweiligen Lehrkräften (Massumi et al., 2015, S. 41). Diese haben die Verfügungsmacht über die konkrete institutionelle Gestaltung dieses Übergangs, z. B. hinsichtlich der Unterrichtsinhalte in Vorbereitungsklassen, der Einbindung der *Seiteneinsteiger*innen* in schulinterne Abläufe sowie in Bezug auf die Kriterien, wann und wie ein Wechsel in eine Regelklasse stattfindet (Karakayalı et al.,

2017, S. 1). Begrenzt werden diese Möglichkeiten jedoch oftmals durch die jeweiligen regionalen Gegebenheiten, die (personellen) Ressourcen der Schule und die Kapazitäten der Vorbereitungs- und/oder Regelklassen (vgl. Emmerich, Hormel & Kemper, 2020; Montanari, 2017, S. 8; Otto, Migas, Austermann, & Bos, 2016, S. 4–5). Verschiedene Studien haben dabei das Fehlen von Ressourcen und Unterstützung für die Beschulung von *Seiteneinsteiger*innen* kritisiert (Glorius & Schondelmayer, 2019; Karakayali et al., 2017; Morris-Lange & Schneider, 2020; SVR, 2018) ebenso wie eine fehlende Anerkennung der Arbeit der Vorbereitungsklassenlehrkräfte (Glorius & Schondelmayer, 2019). Besonders intensiv werden in der Literatur aktuell die oben skizzierten verschiedenen institutionellen Beschulungsformen für *Seiteneinsteiger*innen* diskutiert (Crul, Keskiner, Schneider, Lelie & Ghaemina, 2017; Karakayali et al., 2017; Koehler & Schneider, 2019; Massumi et al., 2015; Morris-Lange & Schneider, 2020; SVR, 2018), ohne dass bisher geklärt werden konnte, welche dieser Varianten für den weiteren Bildungsverlauf und -erfolg sowie das Wohlbefinden dieser Schüler*innen vorteilhafter ist. In Bezug auf die non-formale schulische Teilhabe haben verschiedene Studien eine geringere Partizipation von Neuzugewanderten an schulischen Aktivitäten gezeigt (Karakayali et al., 2017; Pagel, Schmitz, Spieß & Gambaro, 2020). Auf der anderen Seite wurde jedoch berichtet, dass *Seiteneinsteiger*innen* oft ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule empfinden (Glorius & Schondelmayer, 2019; Pagel, Schmitz, Spieß & Gambaro, 2020) und über eine hohe Motivation und Bildungsaspiration verfügen (Morris-Lange & Schneider, 2020; Will, Balaban, Dröscher, Homuth & Welker, 2018). Die bisherige Literatur zur schulischen Teilhabe von *Seiteneinsteiger*innen* kann insgesamt als ambivalent bezeichnet werden, wobei noch viele Forschungsdesiderata existieren.

Vor diesem Hintergrund betrachten wir den Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das reguläre Bildungssystem aus einer *Doing Transitions*-Perspektive (Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020; vgl. auch den einleitenden Beitrag von Andresen, Bauer, Stauber & Walther i. d. B.). In diesem Ansatz werden die Herstellungs- und Gestaltungsprozesse von Übergängen in den Fokus gerückt. Demzufolge kann der Übergang in das reguläre Bildungssystem nicht einfach als eine ‚soziale Tatsache‘ im Sinne Durkheims, die es von den Akteuren zu passieren gilt, gefasst werden. Stattdessen muss der Übergang als permanenter Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und Akteurskollektiven (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern), Organisationen und Institutionen (Schulen, Schulämtern, Kultusministerien, usw.) und Diskursen (u. a. Zuwanderungsdiskurs, Heterogenitätsdiskurs, Integrationsdiskurse) verstanden werden. Die Perspektive, den Übergang nicht schon als ‚gegeben‘ zu betrachten, impliziert zudem, dass sich dieser durch Ungewissheiten auszeichnet, mit denen die jeweiligen Akteure konfrontiert sind, woraus sich einerseits Unsicherheiten und Risiken, andererseits aber auch Gestaltungsspielräume ergeben können. Wir werden in diesem Beitrag eine solche Perspektive einnehmen und uns dabei auf die (Aus-)Gestaltung des Übergangs durch die zentralen Hauptakteure, die *Seiteneinsteiger*innen* und Lehrkräfte, fokussieren.

3. Daten und Methoden

Die empirischen Analysen stützen sich in erster Linie auf ein situationsanalytisches Forschungsprojekt, das im Rahmen der Dissertation der Erstautorin dieses Beitrags im Graduiertenkolleg *Doing Transitions* durchgeführt wurde. In diesem Projekt wurden im Zeitraum von März 2017 bis August 2018 mittels eines ethnografischen Forschungsstils unterschiedliche Daten gewonnen. Die Erhebungsmethoden waren teilnehmende Beobachtung und ethnografische Gespräche, die an zwei Gesamtschulen und einer Verbundschule¹ in Baden-Württemberg stattfanden. Die erfassten Schulen hatten insgesamt fünf Vorbereitungsklassen, vier im Sekundarbereich I und eine im Primarbereich. Alle im Sampling aufgenommenen Schulen stützen sich auf das teilintegrative Beschulungsmodell. Weiteres Datenmaterial stammt aus offenen, leitfadengestützten Interviews (u. a. mit Vorbereitungsklassenlehrer*innen) sowie der Sammlung von Artefakten (z. B. Stundenpläne, Unterrichtsmaterialien, Elternbriefe, Fotografien) und Dokumenten (z. B. Zeitungsartikel). Der gesamte Datenkorpus dieses Dissertationsprojekts umfasste letztendlich 292 unterschiedliche Daten. Für den vorliegenden Beitrag wurde eine sukzessive Auswahl des Datenmaterials entsprechend der eingangs formulierten Forschungsfragen vorgenommen, d. h. das Material wurde einer sekundäranalytischen Betrachtung unterzogen. Dabei fand erstens eine theoriegeleitete Datenauswahl und Analyse anhand der Fragestellung und der *Doing Transition*-Perspektive innerhalb des skizzierten Datenkorpus statt. Dieses Datenmaterial wurde zweitens mithilfe eines dreistufigen Codierverfahrens in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) erneut ausgewertet.

Die so rekonstruierten Erkenntnisse werden ergänzt und in Relation zu Ergebnissen aus quantitativen Analysen gesetzt, um ein umfassenderes und dichteres Gesamtbild unseres Untersuchungsgegenstandes zu gewinnen (vgl. Schmidt-Hertha, 2020, S. 173–174). Die quantitativen Analysen zur non-formalen schulischen Teilhabe der *Seiteneinsteiger*innen* basieren auf den Daten des *Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)* (Goebel et al., 2019). Dabei werden die Befragungen von 11–17-jährigen Schüler*innen aus der Geflüchteten-Stichprobe (M3–M5), die sich bereits in einer Regelklasse befanden, aus den Jahren 2017/2018 verwendet (N = 641).² Die quantitativen Analysen zur Perspektive der Lehrkräfte auf den Übergang in die Regelklassen nutzen eine Online-Lehrkräftebefragung im Jahr 2020 im Rahmen des Projektes *Schulischer Wandel in der Migrationsgesellschaft – Schulkultur(en) im Kontext aktueller Fluchtmigration (SchuWaMi)*. Für die Analysen dieses Beitrags werden nur diejenigen Lehrkräfte einbezogen, die in den Prozess der Überführung der *Seiteneinsteiger*innen* in die Regelklassen eingebunden sind (N = 115).

1 Organisatorisch verknüpfen Verbundschulen mehrere Schultypen miteinander. Das bedeutet, dass eine solche Schule mehrere Schulformen umfasst.

2 Die Fragen zum Besuch einer Vorbereitungsklasse sowie zur Schulzugehörigkeit wurden nur in dieser Stichprobe gestellt. Von den hier betrachteten Neuzugewanderten haben daher 98 Prozent einen Fluchthintergrund.

4. Ergebnisse

4.1 Die Partizipation der Seiteneinsteiger*innen am schulischen Alltag

Wir fokussieren uns in diesem Abschnitt zunächst auf die Ebenen der non-formalen und informellen schulischen Teilhabe. Basierend auf den analysierten ethnografisch gewonnenen Daten lässt sich eine eingeschränkte Teilhabe der *Seiteneinsteiger*innen* am schulischen Alltag feststellen. Dabei konnte eine institutionelle und soziale Exklusion rekonstruiert werden, welche sich mitunter in der marginalen Partizipation der *Seiteneinsteiger*innen* an (extracurricularen) Schulaktivitäten, wie beispielsweise AGs oder schulisch gerahmten (Nachmittags-)Angeboten, verdeutlicht. Die Partizipation der *Seiteneinsteiger*innen* an solchen Aktivitäten kann auf Basis der Daten als eine eingeschränkte Praxis beschrieben werden. Demzufolge nahmen die meisten *Seiteneinsteiger*innen* nicht an diesen schulischen Angeboten teil.

Ein Erklärungsansatz für diese geringe Partizipation liegt in der marginalen Einbindung dieser Schüler*innen in den regulären alltäglichen schulischen Ablauf. So werden zum einen grundlegende Informationen, etwa über angebotene AGs, unzureichend an die *Seiteneinsteiger*innen* weitergegeben. Zum anderen sind mit der exkludierenden Positionierung dieser Schüler*innen im Schulgefüge weitere Unsicherheiten hinsichtlich der Teilhabe an solchen (extracurricularen) Schulaktivitäten verbunden. In diesem Kontext merkt Frau Linse³, Schulsozialarbeiterin einer Gemeinschaftsschule im Interview an: „Wissen Sie, ich denke die Hemmschwelle, also wirklich dahinzugehen, dort mitzumachen, und auch, den ähm Ort zu äh finden, ist einfach für die Kinder zu hoch“ (Interview, Schulsozialarbeiterin, Gemeinschaftsschule I).

Wenn die *Seiteneinsteiger*innen* dennoch an (extracurricularen) Schulaktivitäten wie AGs teilnehmen wollen, gestaltet sich dies aus ihrer Sicht als herausfordernd. Jonas (Seiteneinsteiger, 14 Jahre), beschreibt seine Erfahrungen in einer AG wie folgt: „Wissen, ich war zweimal, zweimal da. Im Parkour-AG. Und dann plötzlich waren die weg. Ich find die nicht. Keiner sagt, wo das ist“ (Ethnografisches Gespräch, Seiteneinsteiger, Gemeinschaftsschule I). Hierbei wird deutlich, dass die Information der Verlegung des extracurricularen Angebots in einen anderen Raum nicht an den Schüler weitergegeben wurde.

Bereits anhand dieses Befundes zeigt sich eine geringere soziale Inklusion der *Seiteneinsteiger*innen* innerhalb des schulischen Kontextes. Diese Lesart verstärkt sich mit der empirischen Betrachtung der Teilhabe an gruppenspezifischen Prozessen zwischen den *Seiteneinsteiger*innen* und den Regelklassenschüler*innen innerhalb der extracurricularen Schulaktivitäten. In der Analyse der qualitativen Daten kann gezeigt werden, dass – auch wenn eine formale Partizipation der *Seiteneinsteiger*innen* in z. B. AGs erfolgt – dies nicht zugleich die Integration dieser Schüler*innen in das vorhandene Gruppgefüge bedeutet. Das Beispiel der von Frau Reise (Regelklassenlehrerin) geleiteten ‚Tanz-AG‘ zeigt vielmehr das Gegenteil, eine Spaltung der Gruppe in Regel-

3 Alle angegebenen Namen und Ortsbezeichnungen sind Pseudonyme.

klassenschüler*innen und *Seiteneinsteiger*innen*. Die „[Vorbereitungsklassen-]Kinder machen jetzt einen eigenen Tanz, weil die das auch von sich aus schon so sagen“ so Frau Reise im Interview, denn „die möchten unter sich bleiben“ (Interview, Regelklassenlehrerin, Gemeinschaftsschule I). Im weiteren Interviewverlauf wird jedoch deutlich, dass Frau Reise an dieser Spaltung selbst nichts ändern möchte, da es sich um ein „freiwilliges Angebot [...] in der Mittagspause“ handeln würde und die Gefahr bestehe, wenn „die drei Mädels aus der Vorbereitungsklasse mit zu uns in die Gruppe gehen“ die anderen sagen könnten, dass sie nicht mehr kommen, „und so ist es jetzt“ (vgl. ebenda). Frau Reise habe nun zwei „Tanzgruppe[n] parallel [...], eine mit den VKL [Vorbereitungsklassen-] Kindern und eine mit der anderen Gruppe“ (Interview, Regelklassenlehrerin, Gemeinschaftsschule I). In der Beschreibung der Lehrerin wird ein Mechanismus deutlich, der als formale Inklusion bei gleichzeitiger informeller Exklusion beschrieben werden kann. So wird die formale Partizipation der Seiteneinsteigerinnen an dieser extracurricularen Schulaktivität ermöglicht und auch von diesen Schülerinnen wahrgenommen, gleichzeitig jedoch führt dies nicht zu einer sozialen Integration in das bestehende Gruppengefüge, sondern vielmehr zu einer physischen Aufspaltung (vgl. Holt, 2007 für Beispiele sozialräumlicher Exklusion im Kontext der Inklusionsdebatte).

Als weiterer Faktor, der zur institutionellen und sozialen Exklusion der *Seiteneinsteiger*innen* beiträgt, lässt sich ein Mechanismus der institutionellen Vergessenheit nennen. Die *Seiteneinsteiger*innen* haben nur eine geringe Sichtbarkeit im schulischen Gesamtgefüge und werden oftmals bei schulischen Aktivitäten schlicht ‚vergessen‘. Verdeutlicht werden kann dies am empirischen Beispiel einer schulischen Vollversammlung. Diese Versammlung fand in der Turnhalle der Schule statt und war in Sitzreihen organisiert. Jede Reihe war einer Klasse zugeordnet. Die Vorbereitungsklassen und folglich die *Seiteneinsteiger*innen* wurden in der Anordnung der Sitzreihen nicht berücksichtigt, so dass die Stühle während der Versammlung noch hinzugefügt werden mussten. Dieses Vergessenwerden zeigt sich auch bei (künstlerischen) Projekten, was aus dem folgenden Auszug aus einem ethnografischen Gespräch mit Gustav [FSJ-ler in den Vorbereitungsklassen] und Frau Wald [Lehrkraft in den Vorbereitungsklassen] nach der Vollversammlung hervorgeht:

Ich schaute zu Gustav, der fast schon sarkastisch anfügte: „Ja, das stimmt. Und von dem vorhin vorgestellten Schulprojekt, das Projekt, das am Schluss der Versammlung vorgestellt wurde, ihr wisst?“ Wir nickten und Gustav fuhr fort: „Von dem habe ich gar nichts mitbekommen bei uns hier [in den Vorbereitungsklassen].“ Frau Wald schüttelte den Kopf und ergänzte: „Hm, ja das ging komplett an uns hier vorbei. Wahrscheinlich ging dies nur in die Klassen, nicht in die VKL.“ (Ethnografisches Gespräch, Gemeinschaftsschule I)

In der Gesamtbetrachtung lässt sich auf Basis der analysierten qualitativen Daten konstatieren, dass *Seiteneinsteiger*innen* im Allgemeinen weniger an non-formalen schulischen Angeboten partizipieren. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass eine Partizipation an solchen Aktivitäten nicht zugleich zu einer informellen Teilhabe führt.

Vielmehr, so kann anhand des oben aufgeführten Datenmaterials vermerkt werden, wird hier eine ambivalente Partizipation ersichtlich, die sich durch eine formale Inklusion bei einer gleichzeitigen sozialen Exklusion beschreiben lässt.

Eine vergleichsweise geringere Teilnahme der *Seiteneinsteiger*innen* an (extracurricularen) schulischen Angeboten zeigt sich auch nach dem Übergang in die Regelklassen. Die quantitativen Ergebnisse aus dem SOEP zeigen, dass nur ca. 20 Prozent der *Seiteneinsteiger*innen* an mindestens einer extracurricularen Aktivität (wie AGs) teilnehmen (vgl. Abb. 1). Dieser Anteil ist bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund sowie bei anderen Schüler*innen mit Migrationshintergrund deutlich höher (jeweils etwas mehr als 50 Prozent). Auf der anderen Seite wird aus der Abbildung 1 jedoch auch ersichtlich, dass fast alle *Seiteneinsteiger*innen* (95 Prozent) ein Gefühl der Zugehörigkeit zu ihrer Schule berichten. Diese Zugehörigkeitswerte liegen über denen der Schüler*innen in der PISA 2018-Studie (Pagel, Schmitz, Spieß & Gambaro, 2020, S. 36). Die Partizipation an extracurricularen Aktivitäten sowie das Gefühl der Schulzugehörigkeit ist übrigens unabhängig davon, ob die *Seiteneinsteiger*innen* zuvor (ausschließlich oder auch) eine Vorbereitungs-klasse besucht haben oder direkt in eine Regelklasse eingeschult wurden (vgl. Abb. 1).

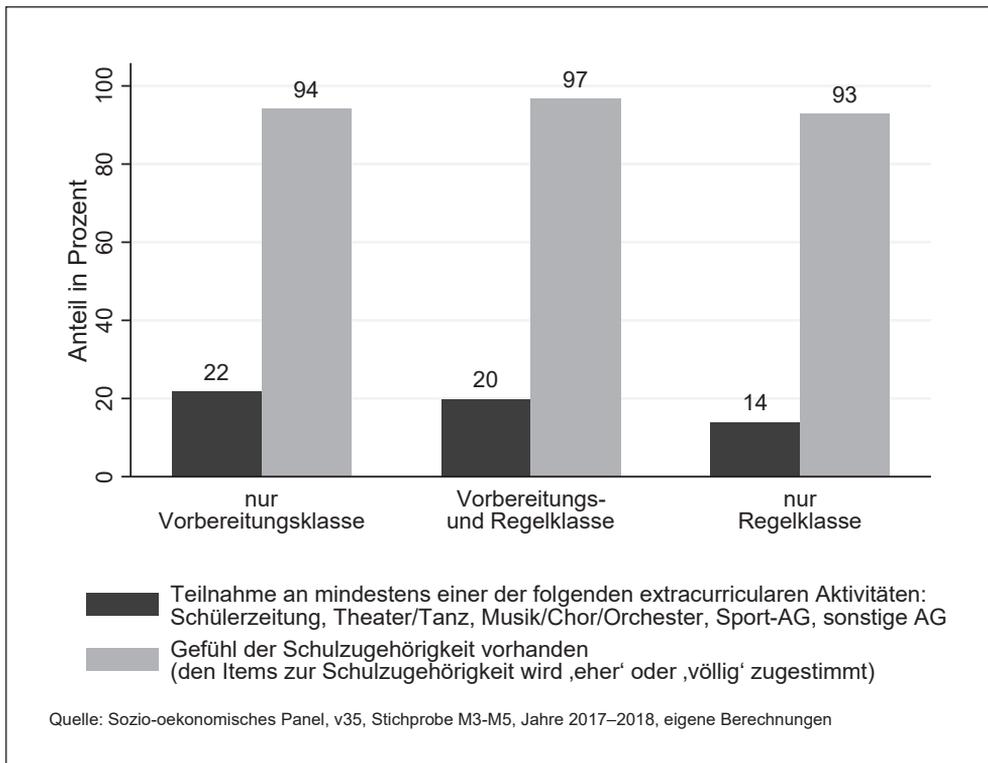


Abb. 1: Non-formale und informelle schulische Teilhabe von *Seiteneinsteiger*innen* nach anfänglicher Beschulungsform.

4.2 Sicht- und Umgangsweisen der Lehrkräfte zu Vorbereitungsklassen

Wie bereits in Abschnitt 2 dargestellt, existieren kaum Vorgaben für die (Aus-)Gestaltung der Vorbereitungsklassen – dies bleibt in der Regel der Schule und/oder den verantwortlichen Lehrkräften überlassen. Wir untersuchen in diesem Abschnitt, wie die Vorbereitungsklassenlehrkräfte diese Situation wahrnehmen und wie sie mit ihr umgehen. Diese Leerstelle wird von den Lehrkräften u. a. als Begründung für Unsicherheiten, fehlende institutionelle Anbindung und einen höheren Arbeitsaufwand angeführt. So gehe die individuelle Selbstorganisation mit einem höheren Aufwand an zeitlicher und inhaltlicher Planung, Auswahl und Herstellung von Materialien einher. „Das kostet viel Zeit und Motivation, [die jedoch] für die Kinder gerne“ investiert werde (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin, Verbundschule).

Die geringen schulischen Vorgaben werden von den Lehrkräften aber auch positiv wahrgenommen, etwa hinsichtlich des Gestaltungsspielraums. Denn man habe einen großen individuellen Handlungsspielraum hinsichtlich der konkreten (Aus-)Gestaltung von Lerninhalten, Materialien und Rahmenbedingungen. Letzteres kann anhand des folgenden Auszugs hinsichtlich der Terminierung der Unterrichtsstunden exemplarisch dargelegt werden:

[...] hab ich mich dafür entschieden wieder zwölf Stunden zu machen, die mach ich jetzt (.) äh::m und hab (.) ähm das so gemacht, dass ich viermal die Woche da bin, was auch bedeutet, dass für meine Kinder nur viermal die Woche verpflichtend dieser VKL Unterricht ist, die haben ei- also in der VKL nur zwölf Stunden. (Interview, Vorbereitungsklassenlehrerin, Realschule)

Anders als im reglementierten Regelschulbetrieb lässt sich anhand dieses Auszuges aufzeigen, dass die Lehrkräfte, zumindest aus ihrer Deutung heraus, eine gestalterische Kraft hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung der Unterrichtssituation haben. Diese gestalterische Freiheit im Kontext der Beschulung der *Seiteneinsteiger*innen* ist den Lehrkräften durchaus bewusst. In diesem Sinne merkt Frau Nublinger an: „Vorbereitungsklasse fällt und steht mit dem Lehrer“ (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin, Gemeinschaftsschule II).

Diese hohe Bewertung ihrer Rolle für die Gestaltung der Übergangssituation steht einer wahrgenommenen fehlenden institutionellen Anerkennung gegenüber. Aus der Sichtweise der Vorbereitungsklassenlehrkräfte erhalten sie eine zu geringe Anerkennung seitens ihrer Kolleg*innen – trotz ihrer als höher eingeschätzten Arbeitsleistung. Frau Meier, Lehrerin in einer Gemeinschaftsschule, vermerkt darüber hinaus, dass es eben nicht allein die fehlende *Anerkennung*, sondern eben auch eine Marginalisierung ihrer Arbeit innerhalb des Kollegiums sei, die sie als Missachtung ihrer Tätigkeit wahrnimmt. Sie bekomme oft zu hören, dass „sie es als Vorbereitungsklassenlehrerin einfacher hätte, da sie nur wenige Kinder, fünf bis sieben, unterrichten müsse“ (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin, Gemeinschaftsschule II), und so „fehle [ihr] im Allgemeinen eine gewisse Wertschätzung im Kollegium. Sie sei zwar täglich immer nur

drei Stunden in dieser Klasse, sei aber danach fertig mit der Welt“ (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin, Gemeinschaftsschule II).

Die Lehrkräfte changieren aus ihrer Perspektive zwischen einer individuellen Selbstorganisation, einem höheren Arbeitsaufwand bei gleichzeitiger fehlender struktureller Anbindung sowie geringer institutioneller Anerkennung. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte ihre Position innerhalb des schulischen Gesamtgefüges als separiert wahrnehmen: Im Gespräch betont Frau Bosancic erneut, dass sie sich selbst alles erarbeitet. „Hier hilft dir niemand. Keiner interessiert das hier!“ [...] „das sieht hier aber niemand!“ (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin, Verbundschule)

4.3 Die Gestaltung des Übergangs der Seiteneinsteiger*innen in die Regelklassen

Ein zentrales Moment des Übergangs von Neuzugewanderten in das Bildungssystem stellt sicherlich das Verlassen der ‚Zwischenphase Vorbereitungsklasse‘ und das Ankommen in der Regelklasse dar, d.h. die Herstellung von formaler schulischer Teilhabe. In diesem Abschnitt beschreiben wir, wie dieser Prozess von den Lehrkräften wahrgenommen und durch sie gestaltet wird. Der Übergang der *Seiteneinsteiger*innen* in das reguläre Schulsystem wird aus Sicht der Lehrkräfte maßgeblich von ihnen ausgehandelt und organisiert. Dieser Aushandlungsprozess wird von den Lehrkräften als individuelle Anstrengung wahrgenommen und findet nur durch einen höheren Arbeitsaufwand überhaupt statt:

„Der Klassenkampf beginnt ab dem Halbjahr“ so Frau Meier. Die Aufnahmepraxis der Regelschulklassen müsse an ihrer Schule für jedes „Kind“ immer neu ausgehandelt werden. (Gegenwärtig gibt es keine festgelegte Praxis an ihrer Schule.) Dabei spricht sie zum einen die geringen Ressourcen und zum anderen die geringe Aufnahmebereitschaft der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer an. Sie betont aber, dass dies nicht ausschließlich ein Problem auf Seiten der einzelnen Lehrpersonen sei, sondern auch ein Problem der gegebenen Schulstrukturen. Viele Lehrer und Lehrerinnen müssten „zu viel“ machen. (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin, Gemeinschaftsschule II)

In der Analyse des dargelegten Auszugs wird erneut eine gefühlt machtvolle Position der Lehrkräfte im Übergangsvollzug der *Seiteneinsteiger*innen* ersichtlich, die aber zugleich als Anstrengung, als subjektiver „Kampf“ (s.o.) wahrgenommen wird. Dieser Kampf wird mit den strukturellen Ressourcen begründet. Denn die (nicht) vorhandenen Kapazitäten an der Schule, wie z.B. ein freier Platz in den Regelklassen für die *Seiteneinsteiger*innen*, beeinflussen letztendlich auch den Übergang. In diesem Kontext merkt Frau Nublinger an, dass es „ein Geschachere“ sei, die „Kinder“ in den Regelklassen unterzubringen. „Die Klassen sind voll. [...] An allen Gemeinschaftsschulen. Es gibt dann halt keine Plätze mehr für unsere Schüler in den [Regel]Klassen. In unserer

Schule können wir nicht integrieren, weil die Klassen voll sind. Und dann müssen ‚unsere‘ Kinder gehen“ (Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrer*innen, Gemeinschaftsschule II). Somit führen aus Sicht der Lehrkräfte nicht vorhandene Kapazitäten an der Schule dazu, dass mit dem Übergang in die Regelklasse auch ein Schulwechsel erfolgen muss.

Dies wird aber nicht als einzige Herausforderung im formalen Übergang(svollzug) angeführt. Auf Basis der quantitativen Daten aus dem SchuWaMi-Projekt werden weitere wahrgenommene Probleme deutlich. In Abbildung 2 ist dargestellt, wie die befragten Lehrkräfte in einem standardisierten Interview den Übergang von *Seiteneinsteiger*innen* in die Regelklassen einschätzen. Dabei wird der Aussage tendenziell zugestimmt ($m = 4,3$), dass die *Seiteneinsteiger*innen* in den Regelklassen überfordert seien (Item 2), was auf ihre mangelnden Deutschkenntnisse zurückgeführt zu werden scheint (Item 3), da diese beiden Items stark miteinander korrelieren ($r = 0,7$). Das Item zur Überforderung der Lehrkräfte (Item 5) findet eine mittlere Zustimmung ($m = 3,8$), während die stärkste Zustimmung dem Engagement der Lehrkräfte (Item 6) gilt ($m = 4,5$). Zwischen der Einschätzung des Engagements der Lehrkräfte (Item 6) und allen anderen Variablen gibt es keine Korrelation. Damit zeigt sich insgesamt ein Bild, in welchem die Lehrkräfte als sehr engagiert, aber alle Beteiligten zumindest als etwas überfordert eingeschätzt werden. Den *Seiteneinsteiger*innen* wird dennoch attestiert, ‚mittelmäßig gut‘ ($m = 3,7$) in den Regelklassen zurechtzukommen (Item 1).

	Mittelwert m	Korrelation mit ...				
		1	2	3	4	5
1. Die Seiteneinsteiger*innen kommen in den Regelklassen gut zurecht.	3,7	–				
2. Die Seiteneinsteiger*innen sind den Regelklassen überfordert (Leistung).	4,3	-0,30*	–			
3. Die Seiteneinsteiger*innen kommen nicht mit aufgrund von Deutschdefiziten.	4,3	-0,30*	0,70*	–		
4. Der Übergang in die Regelklassen ist gut organisiert.	3,8	0,30*	-0,26*	-0,31*	–	
5. Die Lehrer*innen in den Regelklassen sind mit der Beschulung der Seiteneinsteiger*innen überfordert.	3,8	-0,34*	0,41*	0,48*	-0,30*	–
6. Die Lehrer*innen in den Regelklassen setzen sich sehr engagiert für die Seiteneinsteiger*innen ein.	4,5	0,02	0,10	0,07	0,03	-0,01

Quelle: Projekt SchuWaMi, eigene Berechnungen

Anmerkungen: Die Zustimmungen zu den Aussagen wurden auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft völlig zu“ erfasst. Signifikante Korrelationen sind mit einem Stern gekennzeichnet: * $p \leq 0,05$.

Abb. 2: Einschätzung des Übergangs von *Seiteneinsteiger*innen* in die Regelklassen durch die Lehrkräfte (Mittelwerte und Korrelationen)

5. Zusammenfassung und Diskussion

Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das reguläre deutsche Bildungssystem zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass es einerseits häufig eine institutionalisierte formale ‚Zwischenphase‘ in Form der Vorbereitungsklassen gibt, andererseits die konkrete (Aus-)Gestaltung derselben wiederum kaum geregelt ist und den jeweiligen Schulen und/oder Lehrkräften obliegt. Gerade vor diesem Hintergrund scheint es lohnend, den Übergang von Neuzugewanderten in reguläre Bildungssystem aus einer *Doing Transitions*-Perspektive zu betrachten. Dabei wird dieser Übergang nicht schon als gegeben vorausgesetzt, sondern der Blick wird darauf gerichtet, wie die Beteiligten ihn verhandeln, gestalten und damit letztlich ‚machen‘. In diesem Beitrag haben wir uns dabei auf die Perspektiven der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sowie der beteiligten Lehrkräfte fokussiert. Aus dieser *Doing Transitions*-Perspektive möchten wir drei zentrale Ergebnisse unseres Beitrags hervorheben.

Erstens hat sich gezeigt, dass der Übergang von Neuzugewanderten in das deutsche Bildungssystem von Unsicherheiten, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten geprägt ist. So kann bei den Lehrkräften ein Changieren zwischen individueller Selbstorganisation (und einem Nutzen der sich bietenden Freiräume) und einer weitgehend fehlenden strukturellen Anbindung sowie institutionellen Anerkennung festgestellt werden. Bei den *Seiteneinsteiger*innen* ist eine ambivalente Partizipation ersichtlich geworden, die sich als formale Inklusion bei gleichzeitiger sozialer Exklusion charakterisieren lässt. Die geringe Teilhabe der *Seiteneinsteiger*innen* am schulischen Alltag scheint jedoch im Gegensatz zu ihrem hohen Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zu stehen (für einen ähnlichen Befund vgl. Glorius & Schondelmayer, 2019, S. 242). Die kaum vorhandene Regulierung der konkreten Ausgestaltung des Übergangs scheint mit einer gewissen „Unberechenbarkeit“ der Praktiken (Andresen, Bauer, Stauber & Walther i. d. B.) des Umgangs mit dieser Situation und entsprechenden Unsicherheiten einherzugehen. Dazu passt auch unser Befund, dass bei allen Beteiligten eine gewisse Überforderung wahrgenommen wird.

Zweitens erweist sich der Übergang von Neuzugewanderten in das deutsche Bildungssystem als stark kontingent. Besonders eindrücklich zeigt sich dies in unserem Befund, wie sehr aktuelle schulische Kapazitäten beeinflussen, ob, wann und wie *Seiteneinsteiger*innen* in Regelklassen übergehen, oft einhergehend mit einem – unfreiwilligen – Schulwechsel. Auch das (Nicht-)Vorhandensein von individuellem Engagement einzelner Lehrkräfte hat sich bei diesem „Geschachere“ als relevant erwiesen. Damit scheint dieser Übergang letztlich auch stark durch Zufälligkeiten geprägt zu sein. Gestützt wird diese These auch durch die Beobachtung aus anderen Studien, dass bereits die anfängliche Zuteilung von *Seiteneinsteiger*innen* auf konkrete Schulen und Schulformen regional stark variiert und von konkreten regionalen schulischen Kapazitäten abhängt (Emmerich, Hormel & Jording, 2017; Emmerich, Hormel & Kemper, 2020). Die bereits erwähnten Unsicherheiten und Ambivalenzen tragen ebenfalls zur Kontingenz dieses Übergangs bei.

Drittens erscheint es keineswegs offensichtlich, wann der Übergang in das reguläre Bildungssystem schließlich vollzogen ist. Während in formaler Hinsicht der Wechsel in eine Regelklasse diesen Übergang als abgeschlossen markiert, zeigen unsere Ergebnisse, dass die Neuzugewanderten dort noch nicht unbedingt als angekommen gelten: Ihre Teilhabe am schulischen Alltag ist immer noch deutlich eingeschränkt; die Lehrkräfte sehen sie als überfordert an. Auf der anderen Seite ist hier das Ergebnis bemerkenswert, dass die *Seiteneinsteiger*innen* trotz ihrer geringen Partizipation am schulischen Alltag ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule geäußert haben – und zwar unabhängig davon, ob sie eine Vorbereitungsklasse besucht haben oder nicht. Der Übergang in das Bildungssystem erweist sich damit auch als Arena, in der Zugehörigkeiten verhandelt werden (vgl. dazu ausführlich: Reinhardt, i. E.).

Die Analysen in diesem Beitrag sind als selektive Schlaglichter auf den Untersuchungsgegenstand zu sehen. Für eine ausführlichere Untersuchung sollten weitere Akteursgruppen einbezogen und auch die hier fokussierten Gruppen der Lehrkräfte und *Seiteneinsteiger*innen* differenzierter betrachtet werden. Dennoch zeigen die drei hier berichteten zentralen Ergebnisse bereits eindrücklich, dass der Übergang von Neuzugewanderten in das reguläre Bildungssystem keineswegs glatt oder geradlinig verläuft, sondern mit Unsicherheiten und Ambivalenzen behaftet und hochgradig kontingent ist. Speziell der dritte Befund verweist auch auf noch bestehende Forschungsdesiderata: Ab wann gelten *Seiteneinsteiger*innen* als schulisch integriert? Unter welchen Bedingungen wird der Übergang als gelungen bewertet? Solche Fragen sind insbesondere auch im Kontext aktueller polarisierender Integrationsdiskurse zu sehen.

Literatur

- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., & Wößmann, L. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Bauböck & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum On Migration, Citizenship And Demography* (pp. 62–80). Florence: European Univ. Institute.
- Czock, H. (1993). *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration*. Frankfurt a. M.: Cooperative.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 209–222.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), 133–151.
- Glorius, B., & Schondelmayer, A.-C. (2019). Perspektiven und Handlungslogiken der Integration von Geflüchteten an beruflichen Schulen. Einblicke aus Sachsen/Deutschland. *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 3(2), 219–253.
- Goebel, J., Grabka, M. M., Liebig, S., Kroh, M., Richter, D., Schröder, C., & Schupp, J. (2019). The German Socio-Economic Panel Study (SOEP). *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 239(2), 345–360.

- Holt, L. (2007). Children's sociospatial (re)production of disability within primary school playgrounds. *Environment and Planning D: Society and Space*, 25(5), 783–802.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Groß, S., Kahveci, Ç., Heller, M., & Güleriyüz, T. (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), Article: 28.
- La Belle, T.J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on life-long learning. *International Review of Education*, 28(2), 159–175.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebßbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Montanari, E.G. (2017). *Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hi12-opus4-6994> [09.02.2021].
- Morris-Lange, S., & Schneider, T. (2020). Dead End Schools? Refugee Teenagers and School Segregation in Germany. In M. Watzlawik & A. Burkholder (Eds.), *Educating Adolescents Around the Globe: Becoming Who You Are in a World Full of Expectations* (pp. 149–171). Cham: Springer International Publishing.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N., & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Pagel, L., Schmitz, L., Spieß, C.K., & Gambaro, L. (2020). In der Schule angekommen? Zur Schulsituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(51), 34–40.
- Reinhardt, A. (i. E.). „Wir sind nur Gäste“ – Oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert. In P. Bauer, B. Becker, B. Friebertshäuser & C. Hof (Hrsg.), *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin: SVR.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Mixed-Methods in der Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 165–181). Opladen: Barbara Budrich.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- van Gennep, A. (1909/1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C., & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie. LifBi Working Paper No. 76*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Abstract: The article addresses the question of how the transition of newly arrived immigrant children and youths into the German education system is shaped by these students and their teachers. For the empirical analysis, we draw on ethnographic data from a research project using situation analysis, and supplement these with two quantitative datasets (SOEP, SchuWaMi). The results show ambivalences and inconsistencies in this transition demonstrated by both groups of actors. The participation of newly arrived immigrant students in everyday school life is often limited, but they still express a high sense of belonging to the school. The teachers tend to struggle between individual self-organization and a lack of institutionalized recognition and structure. In addition, (non) existing capacities at school influence when and how a transition to a regular class takes place.

Keywords: Transition, Newly Arrived Migrants, Preparatory Classes, Participation, Education System

Anschrift der Autorinnen

Anna Cornelia Reinhardt, M.A., Universität Osnabrück,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften; Institut für Islamische Theologie,
Arndtstraße 32, 49078 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: anna.reinhardt@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Birgit Becker, Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt, Deutschland
E-Mail: Bi.Becker@em.uni-frankfurt.de