

„Flucht“ als Beobachtungsregime: Legitimation sozialer Schließung im Schulsystem

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel

Zusammenfassung: Der Beitrag zeigt auf Basis einer explorativen qualitativen Fallstudie, dass die schulische Inklusion geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen in lokalen Schulsystemen mit Mechanismen organisationaler Schließung einhergeht, die dazu führen, dass der Zugang zu höheren Bildungsgängen strukturell blockiert wird. Die beobachtungstheoretisch fundierte Analyseperspektive arbeitet die zentrale Funktion der polykontexturalen Konstitution von Legitimität im Rahmen schulorganisatorischer Entscheidungsprozesse heraus und kommt zu dem generalisierenden Befund, dass das Klassifikationsschema „Flucht“ dabei insofern Regimecharakter annimmt, als es gruppenkonstituierende Schließungsprozesse im Bildungssystem generiert.

Schlüsselwörter: Flucht, Migration, Bildungsungleichheit, Schulsystem, Schließung, Legitimität

Title: ‘Flight’ as an observation regime. Legitimizing Social Closure in the School System

Summary: Based on an explorative qualitative case study, the paper shows that the inclusion of newly migrated and refugee pupils in local school systems is linked to mechanisms of organisational closure that lead to a structural barrier in accessing higher education. The analytical perspective based on observation theory elaborates the central function of the polycontextual constitution of legitimacy within the framework of school organisational decision-making processes and concludes with the generalising finding that the classification scheme ‘flight’ takes on the character of a regime insofar as it causes group-constituting closure processes in the education system.

Keywords: refugees, migration, educational inequality, school system, closure, legitimacy

1 Ungleiche Inklusion und die Konstruktion des Phänomens „Flucht“¹

Aktuelle Forschungsbefunde zu den Wegen, die Schüler:innen mit „Fluchtbiographie“ durch das deutsche Schulsystem nehmen, weisen auf deren systematische Kanalisierung in niedrig qualifizierende Bildungsgänge hin. Aus der deskriptiven Befundlage lässt sich schließen, dass die betreffenden Schüler:innen zwar formal in das Schulsystem inkludiert, in der Folge jedoch strukturell benachteiligt werden. Mit welchem *Explanandum* die Forschung angesichts des sich abbildenden Ungleichheitsmusters konfrontiert ist, was es folglich zu erklären gilt, wäre jedoch zunächst zu bestimmen.

1 Wir danken den Gutachter:innen für ihre hilfreichen Hinweise.

Teile der empirischen Bildungsforschung, die sich gegenwärtig der Bildungssituation von geflüchteten/neu migrierten Schüler:innen² widmen, präferieren nach wie vor kulturalisierende Erklärungsmodelle aus den 1970er Jahren, die Bildungsbenachteiligungen aus schicht- bzw. milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen ableiten. Damit verbunden scheint sich auch der Begriff ‚Flucht‘ zunehmend als Chiffre für sozio-kulturell bzw. sozio-lingual bedingte ‚Bildungsrisiken‘ zu etablieren, womit dieser neben ‚Migrationshintergrund‘ als eine weitere Gruppenkategorie in das etablierte Klassifikationssystem der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung integriert scheint. Reproduziert wird damit methodologisch ein Kausalschema, das in den Eigenschaften von Personengruppen und nicht in den Eigenschaften der (Bildungs-)Systeme nach den Ursachen für Bildungsdisparitäten sucht.

Demgegenüber gehen wir im Folgenden davon aus, dass erst die Beantwortung der Frage, welche institutionell-organisatorischen Faktoren im Schulsystem nicht lediglich gruppenbezogene Bildungsbarrieren, sondern ‚Flucht‘ (und damit ‚Geflüchtete‘) als Gruppierungsphänomen hervorbringen, eine tragfähige Ausgangslage für die Untersuchung von Prozessen bildungsbasierter Ungleichheitsgenese eröffnet. Diese organisationsanalytische Perspektive dekonstruiert entsprechend das Kausalschema etablierter bildungssoziologischer Modellannahmen: Es reicht unter diesen Vorzeichen nicht mehr hin, auf die soziale Umwelt des Bildungssystems (in diesem Fall das Konstrukt ‚Flucht‘) als Ursache für Bildungsungleichheit zu verweisen; vielmehr tritt das, was im Modus der Entscheidung operativ und offenbar *legitimerweise* auf der ‚Innenseite‘ des Schulsystems geschieht, als virulentes *Explanandum* hervor.

Ausgehend von aktuellen Forschungsbeiträgen zur Beschulung geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen (2), schließen unsere theoretischen und methodologischen Überlegungen an die organisationssoziologisch fundierte Analyseperspektive ‚institutioneller Diskriminierung‘ (Gomolla/Radtke 2002) an, die allerdings an einen stärker system- und schließungstheoretischen Fokus und modifizierte beobachtungs- und organisationstheoretische Ausgangsannahmen rückgebunden wird. Hierbei werden wir die beobachtungspraktische Bedeutung polykontexturaler Legitimität in Entscheidungsprozessen akzentuieren (3). *Wie* die Beobachtungsweise ‚Flucht‘ in schulorganisatorischen Entscheidungsprozessen *was*, *warum* und *mit welchen* strukturgenerierenden sozialen Folgen *legitimerweise* als Sachverhalt und Entscheidungsprämisse konstituiert, stellt daran anschließend die Leitfrage einer explorativ angelegten funktionalen Analyse (Nassehi/Saake 2002) dar, die wir anhand einer Fallstudie zur Beschulung geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen in einem kommunalen Schulsystem unternehmen (4). Im Fokus der Dateninterpretation steht dabei die Rekonstruktion des Bezugsproblems, auf das die beobachtbaren *benachteiligenden* Beschulungslösungen, die innerhalb des kommunalen Systems etabliert wurden, reagieren. Die Diskussion der empirischen Ergebnisse führt abschließend (5) zu der weiterführenden Forschungshypothese, dass die organisatorische Entscheidungsfähigkeit der Schule das Klassifikationsschema ‚Flucht‘ zu einer im Erziehungssystem erzeugten Realität materialisiert und diese operative Kopplung von Beobachtung und Entscheidung insofern *Regimecharakter* hat, als sie schulische Schließungsprozesse konditioniert.

2 Wir halten mit der Schreibweise ‚geflüchtete/neu migrierte Schüler:innen‘ zum einen Distanz zu vereindeutigenden politisch-rechtlichen Unterscheidungen, möchten aber zum anderen jene Klassifikationen kenntlich machen, mit denen das Schulsystem diese Schüler:innen kategorisiert.

2 Prekarisierte Bildungswege: Institutionelle Diskriminierung geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen im deutschen Schulsystem?

Trotz der breiten fachwissenschaftlichen Diskussion zu den Bedingungen und Strategien der Beschulung neu migrierter Schüler:innen (vgl. Massumi et al. 2015) liegen insgesamt nur wenige empirisch belastbare Befunde zu ihren tatsächlichen Bildungswegen im deutschen Schulsystem vor (vgl. zusammenfassend El-Mafalaani/Massumi 2019). Die mittlerweile verfügbaren quantitativen Studien weisen auf Bildungsverläufe von Schüler:innen mit ‚Fluchtbiographie‘ hin, die systematisch in gering qualifizierenden Bildungsgängen enden (El-Mafalaani/Kemper 2017; Henschel et al. 2019; de Paiva Lareiro 2019). Der Befund, dass ihre Überrepräsentanz in den entsprechenden Schulformen nach erfolgtem Übergang in die Regelklasse zudem deutlich stärker ausgeprägt ist (Will/Homuth 2020: 175), bestätigt in der Breite die Ergebnisse einer quasi-längsschnittlichen Analyse von Bildungsverläufen neu migrierter Schüler:innen während der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, die gezeigt hat, dass der Übergang von Eingliederungsmaßnahmen in das Regelschulsystem *de facto* als Sonderelektionssystem für ‚Seiteneinsteiger‘ fungiert (Emmerich/Hormel/Kemper 2020).

Die deutschsprachige Bildungsforschung indes versucht die ungleichen Beteiligungsstrukturen mit dem Verweis auf herkunfts-, migrations- und fluchtspezifische Eigenschaften der betreffenden Schüler:innen und daraus abgeleiteter Lern- und Bildungsvoraussetzungen zu erklären (vgl. Will et al. 2018; Paiva Lareiro 2019; Henschel et al. 2019). Dieser ‚methodologische Gruppismus‘ (Emmerich/Hormel 2017) sowie die Annahme, das organisatorisch differenzierte Schulsystem stelle lediglich eine invariante Opportunitätsstruktur für Bildungswahlentscheidungen dar, führen in diesem Forschungskontext dazu, dass die varianzgenerierenden operativen Effekte institutionell-organisatorischer Verursachungszusammenhänge im Schulsystem nicht nur unterschätzt, sondern faktisch *unbeobachtbar* bleiben.

Nicht nur international (u. a. Korntheuer 2016, Crul et al. 2019), sondern auch regional (Emmerich/Hormel/Jording 2017; El-Mafaalani/Kemper 2017; Emmerich/Hormel/Kemper 2020) vergleichende Untersuchungen zu strukturellen Benachteiligungen von Geflüchteten weisen demgegenüber ex- und implizit auf den Einfluss organisationaler Faktoren hin. Insbesondere die Bestimmung der Relevanz der für nationale Bildungssysteme je charakteristischen ‚Tracking‘-Strukturen stellt hierbei jedoch ein virulent bleibendes Forschungsdesiderat dar (Crul et al. 2019: 2). Hinweise auf den eigenständigen Einfluss segregierender Schulstrukturen werden zwar hervorgehoben (SVR 2018); allerdings fokussieren die vorliegenden, primär qualitativ bzw. ethnographisch angelegten Studien zu benachteiligenden Effekten von Beschulungsmodellen vorrangig die Unterrichtspraxis in Vorbereitungsklassen (u. a. Karakayali et al. 2016) oder kompensatorische Sprachfördermaßnahmen (u. a. Panagiotopoulou/Rosen 2018; Terhart/von Dewitz 2018). Die *in situ* beobachteten Differenz-, Zugehörigkeits- und Kompetenzzuschreibungen auf der Interaktionsebene des Unterrichts lassen jedoch keine weitreichenden Schlussfolgerungen etwa in Bezug auf die Ungleichheitgenerierenden Effekte separierender im Unterschied zu integrativen Beschulungsmodellen (vgl. etwa Karakayali et al. 2016) zu. Für die Analyse strukturgenerierender Ungleichheitseffekte wären vielmehr Längsschnittuntersuchungen notwendig, die die interaktionelle mit der organisatorischen Ebene verbinden, aber gegenwärtig nicht vorliegen. Einen differenzierteren Fokus auf institutionell-organisatorische Mechanismen der In-/Exklusion bieten demgegen-

über die Studien von Massumi (2019) zu räumlich diskontinuierlichen Bildungsbiographien sowie von Jording (2022) zu Differenzierungspraxen und Selektionsmechanismen an Grundschulen.

Angesichts dieser Forschungslage fällt auf, dass der theoretische und empirische Ansatz der ‚Institutionellen Diskriminierung‘ – soweit wir sehen – kaum systematisch weiterentwickelt worden ist, obwohl dessen zentrale Studie (Gomolla/Radtke 2002) die interne ‚Distributionsmechanik‘ (ebd.: 24) des Schulsystems und den in diese eingelagerten Prozess der Ethnisierung von Bildungsungleichheit (ebd.: 17) beschreibt. Schulorganisationen werden in der Studie als eigenrationale ‚Entscheidungsmaschinen‘ bestimmt, empirisch jedoch in erster Linie als ‚Legitimationsmaschinen‘ beobachtet, die ihre Entscheidungen (etwa an den Übergangsschwellen) nachträglich entlang der normativen Erwartungsmuster einer externalen ‚institutionellen‘ Umwelt ausrichten. Entsprechend interessiert sich der zentrale empirische Teil (ebd.: 142 ff.) für die post-dezisionale *Legitimationssemantik* schulischer Entscheider, die u. a. anhand sonderpädagogischer Gutachten sowie Interviews mit schulischen Akteuren rekonstruiert wurde. Im Ergebnis zeigt sich ein „Vorrang der organisationellen Logik“, während Organisationen ethnisierende Unterscheidungen legitimationssemantisch als „institutionelle Muster“ adaptieren und „aktiv in die eigenen Operationen“ einarbeiten, „wenn sie gebraucht werden – aber auch nur dann“ (ebd.: 257). Das operative Entscheidungsverhalten von Schulen basiere jedoch auf einem von Gelegenheitsstrukturen abhängigen rationalen Kalkül, das Kindern mit Migrationsgeschichte etwa dann auch Zugang zu höheren Bildungsgängen gewährt, wenn es den Zweck der eigenen Bestandssicherung erfüllt (ebd.: 259).

Während wir dem Ansatz der Institutionellen Diskriminierung in seiner ‚links-luhmannianischen‘ Lesart der Systemtheorie sowie seiner wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistischen Organisationsbeschreibung grundlegend folgen, erachten wir drei Erweiterungen des Ansatzes für angezeigt:

- die Bestimmung des Zusammenhangs von (Bildungs-)Organisation und (Bildungs-)Ungleichheit, den wir im Horizont der autopoietischen Organisationssoziologie Luhmanns *schließungstheoretisch* reformulieren;
- die *beobachtungstheoretische* Erweiterung der Legitimationsanalyse, die nicht lediglich die nachträgliche Orientierung von Entscheidern an einer institutionalisierten Fremdnormativität, sondern die Reflexionsfunktion komplexer Legitimitätskontexturen für die Selbst- und Fremdbeobachtung schulischer Organisation auf der Ebene der Entscheidungsprämissen in Rechnung stellt;
- die stärkere methodologische Konturierung einer *funktionalen Analyse* organisationaler Problemkonstitution, die sich jenseits der schulorganisatorischen Selbstbeschreibungen an der Frage orientiert, auf welche Problemstruktur manifeste organisatorische Lösungen verweisen.

Das folgende Kapitel skizziert einen theoretischen Rahmen, in dem die ‚institutionelle Diskriminierung‘ geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen als polykontextural legitimierte ‚organisationale Schließung‘ reformuliert wird. Denn es scheint nach wie vor weder theoretisch noch methodologisch plausibel, die Erklärung für strukturelle Benachteiligungen bei den Benachteiligten selbst zu suchen; vielmehr müssen die Normalvollzüge des Schulsystems erschlossen werden, auf deren Basis es auch diese Schüler:innen ‚verarbeitet‘. Wenn daher die Konstruktion von ‚Flucht‘ und die Benachteiligung von Schüler:innen eine Antwort des

Schulsystems ist, was ist dann eigentlich seine Frage gewesen, für welches ‚Problem‘ ist dies seine Lösung?

3 Organisationale Schließung und polykontexturale Legitimität

Luhmanns Arbeiten zum Erziehungssystem reproduzieren einerseits das bildungssoziologische Konstrukt der Verstärkung sozial ‚ungleicher Bildungsvoraussetzungen‘ durch die Schule (Emmerich/Hormel 2013), andererseits hat er seine ‚autopoietische‘ Organisationstheorie (Luhmann 2006) weder systematisch auf die Analyse dieses Systems angewendet noch Legitimität als relevantes Organisationsproblem erachtet. Die Frage, wie Schule als Organisation Bildungsungleichheit erzeugt, lässt sich systemtheoretisch folglich nicht bearbeiten, ohne einige ‚lose Enden‘ der operativen Systemtheorie miteinander zu verbinden – mit und gegen Luhmann.

3.1 Organisationale Schließung: Beobachten und Entscheiden

Organisationen sind nach Luhmann (ebd.) sinnhaft operierende soziale Systeme, die aus der selbstreferenziellen (autopoietischen) Verkettung von Entscheidungskommunikationen bestehen und sich dadurch dynamisch stabilisieren: Organisationen können nicht nicht-entscheiden und ihr zentrales Bezugsproblem besteht darin, Entscheidungsprobleme zu (re-)generieren, die im *modus operandi* des Entscheidens gelöst werden können. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass Luhmanns Systemtheorie von der *Beobachtungsfähigkeit sozialer Systeme* ausgeht, sie folglich als ‚Interpretationsmaschinen‘ konzipiert. Organisationen sind durch eine besondere Form der entscheidungsbezogenen (Selbst-)Beobachtung spezifiziert: „Entscheidungen sind Beobachtungen. Sie beobachten mit Hilfe von Unterscheidungen, die wir Alternativen genannt hatten“ (ebd.: 133). Entscheidungsoperationen nehmen Einfluss auf die Zukunft, indem sie Wirklichkeitserwartungen mit sachlicher Wahrscheinlichkeit anreichern und „offene“ in „geschlossene Kontingenz“ transformieren (ebd.: 170). Dabei stellt das Organisationsgedächtnis (in Form realisierter und memorierter Entscheidungen) bzw. seine *memory function* „Entscheidungsprämissen“ in Form vorgefertigter geschlossener Kontingenz bereit (ebd.: 420); es begrenzt damit den Bereich des gegenwärtig Gleichmöglichen für zukünftige Entscheidungen. Entscheidend für unsere Argumentation ist hierbei, dass dieses Gedächtnis ‚geschlossene Kontingenz‘ im *modus observandi* erzeugt: Es leistet, so Luhmann, „ein Einpflanzen von Beobachtungsmöglichkeiten in den Boden autopoietischen Operierens“ (ebd.: 419). Halten wir daher fest, dass die beobachtungsbasierte Erzeugung geschlossener Kontingenz Teil der Autopoiesis von Organisationssystemen ist und damit konstitutiv für das Entscheiden-Können überhaupt. An dieser Stelle lassen sich klassifikations- und schließungstheoretische Überlegungen zur Ungleichheitsgenese anschließen und beobachtungs- und entscheidungstheoretisch reformulieren (Emmerich 2020): (Bildungs-)Ungleichheit muss zunächst als strukturelle Folge von Entscheidungen konzipiert werden, sie kann daher nur im Bildungssystem und nicht in seiner sozialen Umwelt *erzeugt* werden. Weiter ist anzunehmen, dass in diesem Prozess ‚memorierte‘ oder neu eingeführte Entscheidungsprämissen in Form systeminterner Personenkategorien (etwa ‚Fluchtgeschichte‘, ‚Migrationshintergrund‘,

‚Hauptschüler:in‘) für geschlossene Kontingenz und Entlastung in der Entscheidungsoperation sorgen: Wenn ‚Flucht‘ der ‚Fall‘ ist, reduziert dies mögliche Entscheidungsalternativen für die Behandlung einer Person im System. Dieses ‚Konditionalprogramm‘ produziert im Modus der sachlichen Schließung von Kontingenz zugleich jedoch eine ‚soziale‘ Schließung von Zugangs- bzw. Partizipationschancen, intendiert oder nicht. Die Klassifikationsoption ‚Flucht‘ *konditioniert* offenbar ein schulorganisatorisches Entscheidungsverhalten, das zu einem systematischen „Ausschluss vom Wettbewerb“ (Weber 1922/2005: 261) führt – im Fall geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen um hochwertige Bildungsabschlüsse. Hinsichtlich der Dauerhaftigkeit der innerhalb des Bildungssystems generierten Ungleichheitsmuster, die sich auch an der Gruppe ‚Geflüchteter‘ zu reproduzieren scheint, stellt sich in der Folge die Frage, welche Entscheidungsprämissen jene Schließung *legitimieren* – und weshalb sie gegenüber möglichen Alternativen präferiert werden.

3.2 Polykontexturale Legitimität

Legitimitätsphänomene sind im Kontext soziologischer Institutionentheorien klassischerweise auf zwei unterschiedlichen Ebenen thematisiert worden: als *normatives* und als *kognitive* Problem. Im ersten Fall stehen etwa rechtliche, politische oder allgemein kulturelle Erwartungsmuster, im zweiten Fall die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeitswissen und damit auch Phänomene wie Wahrheit und Kausalität im Zentrum. Wir folgen in unserer Diskussion der sozialkonstruktivistisch bzw. sozialphänomenologisch argumentierenden Wissenssoziologie (Berger/Luckmann 1966/2004), weil sie Legitimation zugleich als Resultat sozialer Praxis und als deren operatives Problem begreift. Legitimierung ist ein elementarer Mechanismus des „Erklärens und Rechtfertigens“ (ebd.: 100), der angibt, „warum die Dinge sind *was* sie sind“ (ebd.). Organisationssoziologisch bildet sich die Unterscheidung zwischen normativer (Sozialdimension) und kognitiver (Sachdimension) Legitimität ebenfalls ab: Während frühe neo-institutionalistische Grundlegungen (Powell/Di Maggio 1991) den normativ-institutionellen Charakter externer gesellschaftlicher Erwartungsmuster als Orientierungsrahmen operativ umweltöffener Organisationssysteme betont haben, bewegt sich der *Sensemaking*-Ansatz Karl Weicks (2001) im Register der kognitiven Legitimitätsdimension: Organisationen sind demnach sinnhaft aufgebaute Interpretationsmaschinen, die ihre interne und externe Wirklichkeit selbst erzeugen; sie *beobachten* mit anderen Worten ‚Welt‘ entlang eigener Unterscheidungen, wobei ihre Entscheidungen notwendigerweise den Reflexionsanlass der „*justification*“ (ebd.: 3) aufrufen. Legitimität bezieht sich damit auch und vor allem auf die *Sachdimension* gesellschaftlicher Sinnhaftigkeit, in der sich kognitive Erwartungen konstituieren; wir werden daher von *epistemischer* Legitimität sprechen und diese von normativer, in der *Sozialdimension* operierender Erwartungskonstitution unterscheiden.

Anselm Strauss (1982) hat im Anschluss an Berger und Luckmann angenommen, dass die Ausdifferenzierung sozialer Welten mit der Ausdifferenzierung von Legitimitätsdomänen korreliert. Soziale Welten weisen folglich genuine Eigenlegitimitäten auf, die zwar soziale Operationen sinnspezifisch orientieren, hierbei jedoch eine basale Reflexionsfunktion haben und Selbstbefragungen der sozialen Akteure auslösen (ebd.: 173). Wir schließen an diese differenzierungstheoretische Implikation an, ersetzen ‚soziale Welten‘ allerdings mit dem systemtheoretischen Begriff der Kontextur und gehen entsprechend von der *Polykontextu-*

ralität (Luhmann 1998: 666) von Legitimität aus. Aufgrund der Beobachterabhängigkeit gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstitution muss auch die Konstitution von Legitimität in Entscheidungsprozessen auf je situativ (historisch) erzeugte Referenzkontexturen (Nassehi 2003: 35) beobachtender Organisationen bezogen und als ein empirisches Problem bestimmt werden.

Luhmann (2006: 421) hat Legitimität homolog zum Neo-Institutionalismus auf gesellschaftlich emergierende *Fremdnormativität* reduziert und ihr jede operative Funktion im intraorganisationalen Entscheidungsprozess abgesprochen. Wir schlagen stattdessen – gegen Luhmann und mit Berger und Luckmann – vor, Legitimität strikt *beobachtungstheoretisch* zu konzipieren: Sie wäre in Organisationen als ein epistemischer *modus observandi* zu fassen, und zwar als spezifischer ‚Modus der Autopoiesis‘ des beobachtenden Systems. Es geht hierbei zentral um die *Legitimität beobachtungsleitender Unterscheidungen* – insbesondere der oben thematisierten ungleichheitsrelevanten Personenkategorien – auf deren Basis die sachliche Plausibilität von Entscheidungsprämissen, d. h. von geschlossener Kontingenz generiert wird. Legitimität fungiert damit auch als Reflexionsmodus, der im System die Differenz von Selbst- und Umweltbeobachtung problematisiert. Wie über die Legitimität oder Nicht-Legitimität von Entscheidungsprämissen in der Selektion von Alternativen entschieden wird, hängt, so nehmen wir an, von der situativen und fallspezifischen Konstitution von Legitimitätskontexturen ab.

Wir schlagen im Folgenden forschungsheuristisch vor, in Bezug auf ‚Legitimität‘ vier Kontexturen zu unterscheiden, die jene beiden Grundunterscheidungen der Theorietradition jeweils differenzieren: Während a) epistemische und operative Legitimitäten kognitive Erwartungen in der *Sachdimension* generieren, operieren b) ex- und internale Legitimitäten im Modus normativer Erwartungen, d. h. in der *Sozialdimension* organisationaler Sinnbildung.

a) Konstitution kognitiver Erwartungen: Epistemische und operative Legitimität

Die beiden Legitimitätskontexturen *epistemisch* und *operativ* konstituieren *kognitive Erwartungen*. Wir leiten diese wesentlich aus Karl Weicks *Sensemaking*-Theorie ab: Die beiden beobachtungsleitenden Reflexionsfragen: „*what’s going on here?*“ und „*what do I do next?*“ (Weick/Sutcliffe/Obstfeld 2005: 412) machen deutlich, dass *sensemaking* und *decision-making* den rekursiven Referenzrahmen von Entscheidungsprozessen bilden, zugleich markieren sie die epistemische und die operative Kontextur von Legitimität. Denn erst die beobachtungspraktische Kopplung beider Kontexturen stettet Entscheidungen mit Realitätserwartungen aus. „Sensemaking is about labeling and categorizing to stabilize the streaming of experience“ (ebd.: 411). Und dies trifft auch auf die beobachtungsleitende Funktion von Personenkategorien wie ‚Geflüchtete‘ zu, die eine Realität („Was ist der Fall?“) für das beobachtende System konstituieren, die operative Anschlussfähigkeit („Dies ist zu tun“) etabliert.

b) Konstitution normativer Erwartungen: Externale und internale Legitimität

Externale und internale Legitimitäten bilden Kontexturen, die durch normative Erwartungen strukturiert sind. ‚External‘ bezieht sich auf *Fremdnormativitäten*, die Organisationen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt vorfinden, während ‚internal‘ den Bereich der *Eigennormativität* umfasst. *Externale Legitimität* wird in Organisationen als Umweltdatum konstruiert und stellt einen Rahmen geschlossener Kontingenz als Entscheidungsprämisse bereit, der einerseits

Steuerungsstrukturen und -technologien auf der Ebene der Schulpolitik und -administration, andererseits aber auch politisch-rechtliche Normsetzungen (z. B. Migrationspolitik, Staatsbürgerrecht), ethisch-politische Wertkonflikte (Assimilation, Integration, Teilhabe) sowie ‚externe‘ Klassifikationssysteme bzw. Personenkategorien umfasst. *Internale Legitimität* wird demgegenüber durch organisationsinterne Eigennormativitäten konstituiert. Neben der ‚Legitimation durch Verfahren‘ (Luhmann) und der Einhaltung von Hierarchien und Dienstwegen betrifft dies vor allem die Selbstdetermination von Organisationen infolge der eigenen Entscheidungshistorie (Organisationsgedächtnis). Im Horizont internaler Legitimität beobachten sich Organisationen als ‚historische Maschinen‘ und sind durch ihre eigenen Entscheidungen zur Reflexion geschlossener Kontingenz fähig.

Welche Legitimitätskontexturen mit welchen Folgen in kommunalen Entscheidungen über die Form der Beschulung Geflüchteter geschlossene Kontingenz und organisationale Schließungen generieren und auf welche Problemkonstitution die beobachtbaren Lösungen verweisen, stellt die übergeordnete Leitfrage dar, an der wir uns in der folgenden funktionalen Fallanalyse orientieren.

4 ‚Flucht/Migration‘ und die Legitimation sozialer Schließung in einem kommunalen Schulsystem

Die folgende Fallanalyse schließt an Ergebnisse und Vorarbeiten aus einer interkommunal vergleichend angelegten explorativen Studie zur Beschulung von sogenannten ‚Seiteneinsteigern‘ in lokalen Schulsystemen³ an. Ausgangspunkt der Studie war die Frage, wie Kommunen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg auf das Problem der schulischen Inklusion geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen unter den Bedingungen einer relativ offenen Kontingenz an Handlungsoptionen reagieren und auf Grundlage welcher Entscheidungsprämissen sie über die Verteilung der Schüler:innen auf Sekundarschulen entscheiden. Der Fallvergleich konnte für beide Bundesländer ein kommunenübergreifendes Muster der Zuweisung in gering qualifizierende Bildungsgänge aufzeigen, und zwar trotz der substanziellen Unterschiede der kommunalen Verfahren (Emmerich/Hormel/Jording 2016 u. 2017; Emmerich/Sudermann/Brinkmann 2021).

Im Interesse, die langfristigen Folgen und die etwaigen strukturbildenden (Ungleichheits-)Effekte der im Zuge der ‚Flüchtlingskrise‘ gewählten bildungspolitischen Strategien und Maßnahmen abschätzen zu können, haben wir in einem nächsten Schritt in ausgewählten Kommunen unseres NRW-Samples Entscheidungsprozesse zur Schulentwicklungsplanung in den Folgejahren bis 2020 fallbezogen untersucht. Die ersten Auswertungen zeigen, dass fallübergreifend die Restitution der Hauptschule als langfristige strukturelle Lösung für das Problem der Beschulung geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen implementiert wird. Diese

3 Datengrundlage bilden Expert:inneninterviews, die 2015/2016 in sieben Städten in NRW (N=11) und 2018/2019 in elf Stadt- und Landkreisen in Baden-Württemberg (N= 21) mit Personen durchgeführt wurden, die in die administrative Praxis der Allokation neu migrierter Schüler:innen an Schulen involviert waren, sowie relevante Dokumente auf Landes-, Kreis- und Kommunalebene. Auf Grundlage der zunächst mit der Dokumentarischen Methode ausgewerteten Interviews mit den Entscheidungsträger:innen in NRW (Emmerich/Hormel/Jording 2016 u. 2017) wurden das Forschungsdesign und die Auswertungsstrategie für die Teilstudie in Baden-Württemberg in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology entwickelt, die eine erweiterte komparative Analyse ermöglichte (Emmerich/Sudermann/Brinkmann 2021).

„Lösungsstrategie“ werden wir anhand zweier Kommunen zunächst knapp skizzieren, um in einem nächsten Schritt den „atypischen“ Fall einer Kommune, die keine Reaktivierung der Hauptschule unternimmt, zu vertiefen. In der Einzelfallanalyse lässt sich zeigen, dass die *polykontexturale Konstitution von Legitimationsbedingungen* „pfadabhängige“ Entscheidungsprämissen generiert, die zu unterschiedlichen Mechanismen organisationaler Schließung zu führen scheinen.

4.1 Methodologische Vorüberlegungen: Konstitutionsanalyse

Der Beobachtungsperspektive der *funktionalen Analyse* (Luhmann 1994: 89f.) folgend, interessieren sich die folgenden Dateninterpretationen für die „Beziehung zwischen Problem und möglicher Problemlösung“, die durch Angabe der jeweils „engere[n] Bedingungen der Möglichkeit“ empirisch zu spezifizieren wäre (ebd.: 84). Diese methodische „Kantianisierung“ stellt folglich die Frage nach den *Möglichkeitsbedingungen* von Problemen ins Zentrum des analytischen Vorgehens: Sofern die „praktische Herstellung von Bestimmtheit“ (Nassehi 2008: 91) bzw. die Genese *geschlossener Kontingenzen* in sozialen Systemen den übergeordneten Gegenstand funktionaler Analyse darstellt, operiert sie *konstitutionsanalytisch*. Entsprechend reinterpretieren wir die funktionale Methode, wie sie Luhmann vorschlägt, als eine akausal beobachtende *Konstitutionsanalyse*, deren konkreter Fokus im Folgenden die *Erzeugung der Möglichkeitsbedingungen für legitime Entscheidungsprämissen* ist.

Wir orientieren unsere Datenanalyse an der Grounded Theory Methodology (GTM), insbesondere aufgrund ihrer methodischen Sensibilität für die Emergenz *offener Kontingenzen* im Horizont der Sachdimension „sozialer Welten“ und ihrer eigenen Tradition in der Organisationsforschung, deren Erkenntnisinteresse u. a. auf die Erzeugung von Legitimität (Strauss 1982) sowie auf die Prozessierung von Problem-Lösungs-Relationen – auch im schulischen Kontext (Spencer Hall/Hall 1982) – gerichtet ist. Die GTM ist damit in hohem Maße anschlussfähig an eine konstitutionstheoretisch verstandene funktionale Analyse, die auf situativ konstituierte Prozesse des *decision- und sensemaking* und deren strukturelle Folgen fokussiert.

Datengrundlage für die folgende explorative Analyse sind zum einen relevante Dokumente (Erlasse, Sitzungsprotokolle und -beschlüsse) auf Landes-, Kreis- und Kommunal-ebene, in denen sich Entscheidungen zur Schulentwicklungsplanung in den Kommunen bis zum Jahr 2020 dokumentieren. Zum anderen greifen wir im Rahmen einer vertiefenden Fallanalyse auf ein Expert:inneninterview zurück, das mit zwei Personen eines Kommunalen Integrationszentrums durchgeführt wurde. Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass Legitimitätskontexturen in den kommunalen Schulsystemen selektiv gehandhabt werden und mithin unassimilierbar bleiben, sodass die „Lösung“ dieser Legitimitätskonflikte wiederum als empirisches Datum betrachtet werden kann.

4.2 Wie legitime Bedingungen der Möglichkeit erzeugt werden, das Regelschulsystem gegen geflüchtete/neu migrierte Schüler:innen zu schließen

Die Kommunen *A* und *B* traten zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung 2016 innerhalb des Samples noch als kontrastierende Eckfälle hervor, da sie über unterschiedliche Schulstrukturen (geringer vs. relevanter Hauptschulanteil) und schulpolitische Strategien (Abbau vs. Aufrechterhaltung des Hauptschulangebotes) verfügten. In den Jahren 2018–2020 lässt sich dann eine Schulentwicklungsplanung beobachten, die nunmehr in beiden Fällen zu einer Stärkung der Hauptschule als zentraler Lösungsstrategie für die Beschulung Geflüchteter führt⁴:

- *Kommune A* verlässt ihre ursprüngliche schulpolitische Strategie, die Hauptschule abzuschaffen, u. a. indem ein Hauptschulstandort neu geschaffen und dafür das Gebäude eines 2016 zur exklusiven Beschulung von ‚Seiteneinsteigern‘ eingerichteten Schulzentrums genutzt wird. Zudem werden auslaufende Hauptschulstandorte als dauerhafte Dependancen anderer Hauptschulen wiederbelebt. Legitimationsfähig erscheint diese dezidierte Kehrtwende in der Schulentwicklungsplanung nur, weil sie als adäquate Lösung für fehlende Schulplätze angesichts der in das Regelsystem übergehenden ‚Seiteneinsteiger‘ erachtet wird.
- Auch *Kommune B* leitet 2018 einen Prozess der modifizierten Schulentwicklungsplanung ein, der auf den differenzierten Ausbau des Hauptschulangebotes (Festhalten an Hauptschulstandorten, Einrichtung von Hauptschulbildungsgängen an Realschulen und Ausbau der Zügigkeit von Gesamtschulen) zielt und ebenfalls als Lösung für einen kausal auf die ‚EU-Südost und Flüchtlingszuwanderung‘ zurückgeführten Mehrbedarf präsentiert wird. Epistemische ‚Evidenz‘ erlangt diese schulpolitische Entscheidung aus der statistischen Beobachtung der kommunalen Schulempfehlungspraxis, der zufolge ‚Seiteneinsteiger‘ über die Jahre hinweg zu über 70% Hauptschulempfehlungen und weniger als 5% Gymnasialempfehlungen erhalten haben.

Internale Legitimität der in beiden Kommunen verfolgten Strategie der Restitution der Hauptschule scheint vor allem durch ein institutionelles Gedächtnis gewonnen zu werden, dem die historische Praxis der Beschulung von ‚Seiteneinsteigern‘ exklusiv an Hauptschulen (vgl. Radtke 1996) als Blaupause für die epistemische wie operative Adressierung von ‚Geflüchteten‘ als Hauptschüler:innen dient. Obwohl sie mit dem homologen Problem der Allokation neu migrierter Schüler:innen befasst ist, präferiert *Kommune C* im Unterschied zu den Kommunen *A* und *B* eine erkennbar abweichende Lösung, die nicht auf der strukturellen Wiedereinführung der Hauptschule basiert. Gerade dieses erwartungswidrige Verhalten ist für unsere Fragestellung daher von besonderem Interesse: Welche legitimen Entscheidungsprämissen der Entscheidung ‚gegen‘ die Hauptschule zugrunde liegen und worin stattdessen die ‚Lösung‘ für das Allokationsproblem mit welchen Folgen besteht, soll im Folgenden fall-spezifisch analysiert werden.

4 Strategien zur Reaktivierung der Hauptschule können in fast allen Kommunen unseres Samples in NRW nachgezeichnet werden. Allerdings sind die Dokumente, anhand derer sich die dafür maßgeblichen Entscheidungs- und Legitimationsprozesse rekonstruieren lassen, nicht in allen Kommunen zugänglich. Für die explorative Analyse wurde auf der verfügbaren Datengrundlage gearbeitet, eine weitergehende fallvergleichende Analyse würde weitere systematische Datenerhebungen erfordern.

Das 2016 in Kommune C mit zwei Mitarbeiter:innen des Kommunalen Integrationszentrums (KI) geführte Interview hat die Organisation der Beschulung neu migrierter Schüler:innen zum Thema. Die beiden für die Zuweisung der Schüler:innen auf Schulen bzw. Vorbereitungsklassen zuständigen Interviewpartner:innen sehen sich in einer Krisensituation agierend, die allerdings nicht allein auf die vermehrte Anzahl neu migrierter Schüler:innen seit 2015 zurückgeführt wird, sondern auf die Entscheidung der Kommune, die Hauptschulen auslaufen zu lassen: „*wir haben hier ein Problem dass wir keine Hauptschulen mehr haben*“ (Z. 639). Die Kommune reagiert bereits vor 2014/2015 auf die fehlende Gelegenheitsstruktur ‚Hauptschule‘, indem die Gesamtschule als primäre Zielschulform für ‚Seiteneinsteiger‘ genutzt wird. Die epistemische Legitimität des schulformdifferenzierten Verfahrens scheint dennoch an die Verfügbarkeit der Hauptschule gekoppelt: „*Also diese Theorie die hat super funktioniert vor allen Dingen als es noch Hauptschule gab da wussten wir okay das ist eher ein Hauptschulkandidat das ist Realschule das ist Gymnasium und Gesamtschule*“ (Z. 701–703). Sichtbar wird darüber hinaus ein weiteres endemisches Verfahrensproblem: Die Schüler:innen bringen nur in wenigen Fällen *sachlich* legitime Entscheidungsprämissen für eine Schulformzuweisung in Form von verwertbaren Zeugnissen mit, die auch durch die improvisierten Schreib- und Mathematiktests nicht kompensiert werden können, die beide KI-Mitarbeiter:innen im Erstgespräch durchführen. Die Einsicht in das Scheitern des differenzierenden Verteilungsverfahrens führt aber zu der tieferen Erkenntnis, dass die Verfügbarkeit der Hauptschule ehemals operative Gewissheit („da wussten wir...“) erzeugt hatte: Die frühere Allokationspraxis konnte noch auf die enge Kopplung von epistemischer („Geflüchtete“ sind Hauptschüler:innen) und operativer (Allokationsentscheidung ‚Hauptschule‘) Legitimität setzen. Aus operativen Erfordernissen (Allokationsentscheidung) werden die ‚realen‘ Hauptschüler:innen nunmehr als Gesamtschüler:innen re-kategorisiert, ohne dabei die epistemische Legitimität zu verletzen: „*so die alten Hauptschulklassen sind ja schon noch da aber im Prinzip werden es Gesamtschulklassen*“ (Z. 774–775).

Ab 2015 steigt die Zahl neu migrierter Schüler:innen, sodass die Gesamtschulen in Kommune C schnell an Kapazitätsgrenzen geraten („*die Gesamtschulen sind proppe-voll*“, Z. 646–647). Die Kommune organisiert eine Art ‚Notfallbeschulung‘, die alle Schulformen einbezieht. Im Interview wird die Solidarität mit den Gesamtschulen in der ‚Krisensituation‘ und die Kooperationsbereitschaft der anderen Schulformen hervorgehoben („*also die Gymnasien sind genauso engagiert wie die Gesamtschulen*“, Z. 397). Doch das ‚Engagement‘ der Gymnasien und Realschulen ist nur durch eine *Parallelbeschulung der epistemischen ‚Hauptschüler:innen‘* in Vorbereitungsklassen operativ legitimierbar, die dort temporär und ohne Übergangsperspektive *verwaltet* werden. Die Gymnasien erwarten, dass ihre Zuständigkeit für diese neue Gruppe von Schüler:innen mit deren Übergang in das Regelschulsystem endet; und sie wird in dem Moment zum Anlass für Protest, in dem die fehlende Übergangsregelung der Kommune die Gymnasien befürchten lässt, dass sie die ‚epistemischen Hauptschüler:innen‘, denen sie ‚Bildungs-Asyl‘ gewährt haben, nicht mehr ohne Weiteres abgeben können.

2015/2016 beabsichtigt die Kommune, diese schulformentkoppelte Parallelbeschulung auszubauen und die Gymnasien systematisch in die Beschulung von „*unbegleiteten Minderjährigen*“ im „*berufsschulpflichtigen Alter*“ (Z. 399) einzubeziehen, nicht zuletzt, um die wenigen Berufskollegs zu entlasten. Vorgesehen war die Beschulung der Gruppe der „*Leistungsschwächeren*“ (Z. 403) in Form von Basisklassen mit dem Ziel der Alphabetisierung oder der Vermittlung einfacher Rechenarten an Gymnasien. Die Einrichtung eines Parallel-

beschulungssystems an Gymnasien wird jedoch durch das Kultusministerium gestoppt. Was als Konflikt zwischen inneren (Ministerium) und äußeren Schulangelegenheiten (Träger) erscheint, lässt sich legitimitätstheoretisch jedoch als Konflikt zwischen normativen und kognitiven Kontexturen reinterpretieren: Die Beschulung von ‚Hauptschüler:innen‘ auf Gymnasien kann aus der Perspektive der Schulaufsicht weder ex- noch internal (Schulgesetz, Verfahren) Legitimität beanspruchen, während dies auf kommunaler Ebene operativ legitim erscheint, sofern die Adressat:innen weiterhin als ‚epistemische Hauptschüler:innen‘ behandelt werden. Und genau diese Legitimitätsbedingung habe das ‚Ministerium‘ offenbar nicht verstanden, denn dort *„hat man das nicht auseinander gehalten sondern dachte wir wollen die jetzt zum Abitur führen oder so was ja eigentlich nich- war einfach nicht die Idee ja“* (Z. 436–437). Die kommunalen Mitarbeiter:innen sehen sich zum Zeitpunkt dieser Momentaufnahme 2016 folglich mit prekären Legitimitätsbedingungen und diffusen Entscheidungsprämissen konfrontiert, insbesondere hinsichtlich möglicher Übergangslösungen in das Regelschulsystem.

Rekonstruiert man nun die schulpolitischen Entscheidungen der Kommune in den Folgejahren anhand von Sitzungsprotokollen des Gemeinderates und verschiedener kommunaler Ausschüsse, zeigt sich zunächst, dass sich die *externalen* Legitimitätsbedingungen geändert haben.

- (1) Der zum 15. 10. 2018 in NRW in Kraft getretene „Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zum Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ legt im Unterschied zum bis dahin gültigen Erlass von 2016 eindeutig fest, dass die Deutschförderung im Rahmen der Erstbeschulung nicht mit einer „Zuordnung zu einem Bildungsgang der besuchten Schulform verbunden“ ist (BASS 13–63 Nr. 3, 2018, Abs. 3). Der Erlass legitimiert damit nicht nur die kommunal praktizierte operative Entkopplung von Vorbereitungsklasse und Schulform; steuerungspolitisch schafft er die Voraussetzungen für die internale Institutionalisierung einer operativen Parallelstruktur, die es ermöglicht, Gymnasien in die Beschulungsstrategie zu integrieren, gleichzeitig jedoch vor einer als förderbedürftig erachteten ‚Klientel‘ zu ‚schützen‘.
- (2) Seit dem Schuljahr 2015/2016 können Kommunen in NRW, insbesondere wenn es kein Hauptschulangebot mehr im Gebiet des Schulträgers gibt, auf Antrag einen Hauptschulbildungsgang an Realschulen ab Klasse 7 einrichten. Grundlage dafür ist der im Schulgesetz eingefügte §132c zur „Sicherung von Schullaufbahnen“. Im Jahr 2018 wurde im Landtag beschlossen, diese Möglichkeit zukünftig bereits ab Klasse 5 einzuräumen.

Die reguläre Schulentwicklungsplanung innerhalb der Kommune sieht die Errichtung neuer Schulformen im Bereich der Sekundarstufe I laut Sachstandsbericht von 2016 nicht vor.⁵ Allerdings führt die Feststellung eines vermehrten Schulformwechsels ‚nach unten‘ Ende des Jahres 2017 zu dem Beschluss, infolge der ‚Flüchtlingskrise‘ in eine *„anlassbezogene Schulentwicklungsplanung“* überzugehen, wie sie das Landesschulgesetz vorsieht. In der Gruppe der *„Schulformwechsler“* wird der Anteil geflüchteter/neu migrierter Schüler:innen besonders hervorgehoben und das Problem des Schulformwechsels nach wie vor auf den Wegfall der Hauptschulen zurückgeführt. Ob solcher epistemisch und operativ konstituierter

5 Die folgende Analyse basiert auf der Auswertung relevanter kommunaler Dokumente. Wir dokumentieren diese, ohne die Rohdaten (Fundorte, genaue Zitate) wiederzugeben. Auch wenn damit die Nachvollziehbarkeit für das wissenschaftliche Fachpublikum eingeschränkt bleibt, ist dies notwendig, um die Anonymität der Kommune und damit auch der interviewten Personen gewährleisten zu können.

Legitimität erstaunt, dass dezidiert die Wiedereinführung der Hauptschule aus politischen Gründen, d. h. *internal-normativ* ausgeschlossen wird. Ausführlich diskutiert wird hingegen die Option, als Übergangslösung Hauptschulbildungsgänge an den kommunalen Realschulen einzuführen. Aus Ressourcengründen, aus Sorge um das Bildungsniveau und um ihren Ruf protestieren die Realschulen gegen die Hauptschulbildungsgänge und versuchen dies u. a. durch Petitionen zu verhindern. Die Schulverwaltung empfiehlt bei Zusage weiterer Ressourcen dennoch deren Einrichtung, ein entsprechender Beschluss wird Ende 2018 im Schulausschuss der Stadt gefasst. Zudem wird in Referenz auf den normativen Legitimitätshorizont der „Schullaufbahnsicherung“ beschlossen, das sogenannte „Duisburger Modell“ in modifizierter Form zu übernehmen: ‚Seiteneinsteiger‘ in die Klassenstufen 5, 6 und 7 werden grundsätzlich an Gesamtschulen sowie Realschulen mit Hauptschulbildungsgang eingeschult, während sie bei Einstieg in Klasse 8, 9 und 10 auf andere Schulformen (einschl. Gymnasien und Berufskollegs) überwiesen werden. Die Erlasslage eröffnet damit auch *external legitimiert* eine von der Schulform entkoppelte ‚Seiteneinsteigerbeschulung‘ – die deshalb unerwünschte Schulformwechsel vermeidet, weil nach zwei Jahren Vorbereitungs-klasse ab Klasse 8 die Schulpflicht bereits erfüllt ist und die Betroffenen aus dem ‚System‘ entlassen werden können.

4.3 Mechanismen organisationaler Schließung: Im Regelschulsystem am Regelschulsystem vorbei

Die Lösung, die sich in den Kommunen für das Problem der Beschulung neu migrierter und geflüchteter Schüler:innen abzeichnet, läuft in den beschriebenen Fällen auf die Schließung des Zugangs zum Regelschulsystem hinaus: Mit der Wiederbelebung der Hauptschule (A und B) bzw. mit der Erfindung funktionaler Hauptschuläquivalente (C) werden *de facto* Umleitungen geschaffen, um die höheren Bildungsgänge vor ihnen zu ‚schützen‘. Das ‚Duisburger Modell‘ etwa erlaubt ihre Kanalisierung in Bildungsgänge auf ‚Hauptschulniveau‘ vor jeder *internal legitimierbaren ‚Leistungsdifferenzierung‘*, während ab Klasse 8 dann eine am Zugang zu den Bildungszertifikaten vorbeiführende Beschulung anschließt. Dieses *Bypass-Schooling* (Emmerich/Hormel 2021) führt neu migrierte Schüler:innen faktisch *im Regelschulsystem am Regelschulsystem vorbei*. Weil und insofern ‚Geflüchtete‘ epistemisch legitim als ‚Hauptschüler:innen‘ klassifiziert werden, scheint dieser *direkte Schließungsvorgang* auch operativ als legitim. Diese ‚Antwort‘ macht nunmehr das zugrundeliegende Bezugsproblem bzw. die Ausgangsfrage der kommunalen Schulsysteme sichtbar: Wie lässt sich die Beschulung ‚Geflüchteter‘ im Regelschulsystem am Regelschulsystem vorbei organisieren?

5 ‚Flucht‘ als Beobachtungsregime: Implikationen für eine differenzierungstheoretische Ungleichheitsforschung

Aus der ‚funktionalen‘ Konstitutionsanalyse lässt sich die Theorieannahme generalisieren, dass schulische Organisationen differenzielle Klassifikationen von Schüler:innen und an diese anschließende Schließungsmechanismen als Lösung endemisch anfallender Entscheidungsprobleme prozessieren. Wir gehen zudem davon aus, dass die organisatorische Form, in

der dies geschieht, innerhalb des Systems nur *sachlich* und nicht lediglich *normativ* legitimiert werden kann: Es gibt keine systemexterne gesellschaftliche Erwartung, dass Schulsysteme aus geflüchteten/neu migrierten Schüler:innen Hauptschüler:innen ‚machen‘; dennoch scheint dies – das lässt sich aus den vorliegenden Forschungsdaten schließen – systematisch und trotz schulstruktureller Varianzen zwischen Ländern und Kommunen zu geschehen.

Wir konnten anhand des Falls *Kommune C* ein schulorganisatorisches Entscheidungs-handeln beobachten, das eine spezifische *Ökonomie polykontexturaler Legitimität* fungibel nutzt, um *sachlich* begründbare Entscheidungsprämissen im Sinne geschlossener Kontingenz zu generieren, die Problemlösungsqualität besitzen. Entscheidend ist hierbei, dass die Transformation offener in geschlossene Kontingenz entlang der klassifikatorischen Gleichung ‚Geflüchtete = Hauptschüler‘, d. h. primär in der Kontextur *epistemischer Legitimität* abläuft.

Der organisationale Schließungsmechanismus des *Bypass-Schooling* erscheint deshalb ‚normativ‘ legitim, weil die external institutionalisierte gesellschaftliche Kategorie ‚Flucht‘ als Sachverhalt naturalisiert und mit schulintern legitimierten Kategorien wie ‚Seiteneinsteiger‘, ‚Hauptschüler‘ und ‚Schulformwechsler‘ beobachtungspraktisch gekoppelt werden kann. Dass Hauptschüler:innen aus kategorischen Gründen nicht als Gymnasiast:innen behandelt werden sollen, ist *eo ipso*, d. h. der Sache nach legitim; dass ‚Geflüchtete‘ nicht als Gymnasiast:innen behandelt werden sollen, wäre sachlich hingegen nicht begründbar. Der *modus observandi* ‚Flucht‘ generiert im Horizont interner Unterscheidungen allererst die Bedingungen der Möglichkeit, den *modus operandi* der sozialen Schließung im Rücken normativer Erwartungen (‚Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher‘) laufen zu lassen. Der Schließungsmechanismus selbst verschwindet dadurch hinter der ‚Sachzwanglogik‘ der vermeintlichen ‚Laufbahnsicherung‘.

Die für das Funktionieren dieses Schließungsmechanismus notwendigen schulorganisatorischen ‚Gelegenheitsstrukturen‘ haben die Kommunen indes nicht einfach vorgefunden: Stattdessen schaffen sie sich im Entscheidungsprozess selbst jene normativen und kognitiven Möglichkeitsbedingungen, die ihre Entscheidungen ebenso wie deren strukturelle Folgen nachträglich mit sachlicher Rationalität ausstatten. Auch wenn keine endgültige Verfahrenslösung gefunden wird, die alle fremd- und eigennormativen Erwartungen bedient, wird die *Bedingung der Möglichkeit geschaffen, überhaupt operativ anschlussfähige Entscheidungen herstellen zu können* – und somit das autopoietische Dauerproblem der Erlangung von Entscheidungsfähigkeit gelöst.

Mit dem Begriff des *Beobachtungsregimes* (Emmerich/Hormel 2021) schlagen wir hieran anschließend eine differenzierungstheoretische Reformulierung des wissenssoziologisch diskutierten Begriffes „Klassifikationsregime“ (Keller 2008: 88) im Theorierahmen der operativen Systemtheorie vor und generalisieren somit vor allem den Beobachtungsmodus *epistemischer Legitimität*. Im Unterschied zur akteurs- bzw. handlungstheoretischen Interpretation des Regimebegriffs in der Migrationsforschung (Pott/Rass/Wolf 2018) konzipiert die systemtheoretische Analyse ‚Migration‘ oder ‚Flucht‘ als gesellschaftliche Sachverhalte, die durch sinnhaft beobachtende, funktional differenzierte soziale Systeme konstituiert werden (vgl. Bommes 1999: 37). Eine hieran anschließende beobachtungstheoretisch konturierte Regimeperspektive fokussiert im Gegenstandsbereich der Ungleichheitsforschung die performativen Folgen operativer Selbstreferenz, insbesondere auf der Systemebene von Organisation. Über das konkrete Explanandum der Legitimation organisationaler Schließung hinaus bietet die hier vorgeschlagene Regimeperspektive der erziehungswissenschaftlichen

Forschung zu ‚Flucht‘ zudem eine Option, ihren Gegenstandsbezug nicht durch *ex ante* gesetzte Personenkategorien zu gewinnen, sondern durch die Rekonstruktion institutionell-organisatorischer Schließungsmechanismen, die soziale Gruppen erzeugen. Denn auch in Bezug auf die Konstitution der Gruppe der ‚geflüchteten Schüler:innen‘ im und durch das Schulsystem lässt sich die These reformulieren, dass diese Gruppe zu einem „entscheidenden Anteil Konstrukt und Produkt der Organisation, ihrer Unterscheidungen und der darauf folgenden Entscheidungen“ ist und statistisch beschreibbare Benachteiligungsmuster nicht die Bildungseigenschaften der kategorisierten Gruppen, sondern „*sozial organisierte klassifikatorische Tätigkeiten*“ erfassen (Gomolla/Radtke 2002: 54).

Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bommes, Michael (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen/Wiesbaden: VS-Verlag.
- Crul, Maurice/Lelie, Frans/Biner, Özge/Bunar, Nihad/Keskiner, Elif/Kokkali, Ifigenia/Schneider, Jens/Shuayb, Maha (2019): How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. In: *Comparative Migration Studies*, 7(10). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>.
- El-Mafaalani, Aladin/Kemper, Thomas (2017): Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. In: *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 1(2), S. 173–217.
- El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. In: *State-of-Research Papier 08a*.
- Emmerich, Marcus (2020): Inclusion/exclusion: Educational closure and social differentiation in world society. *European Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1474904120978118>.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–121.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2021): Unequal inclusion. The production of social differences in education systems. In: *Social Inclusion*, 9(3). <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4322>
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Scherr, Albert/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit*. Sonderheft 13. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 115–125.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *Die Deutsche Schule*, 109(3), S. 209–222.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), S. 133–151.

- Emmerich, Marcus/Sudermann, Yannik/Brinkmann, Lena (2021): Flucht/Migration und Local School Governance. Eine vergleichende Fallstudie in Baden-Württembergischen Kommunen. In: Beck, Nina/Bohl, Thorsten/Meissner, Sibylle (Hrsg.): *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Tübingen: University Press, S. 117–133.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Weirich, Sebastian/Edele, Aileen/Schipolowski, Stefan/Stanat, Petra (2019): *Zuwanderungsbezogene Disparitäten*. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster/New York: Waxmann, S. 295–331.
- Jording, Judith (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript. (im Erscheinen)
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike/ Güleriyüz, Tutku (2016): *„Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Berlin. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf [02.02.2021].
- Keller, Rainer (2008): *Diskurse und Dispositive analysieren: die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung*. In: *Historical Social Research*, 33(1), S. 73–107.
- Korntheuer, Annette (2016): *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster/New York: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (1994): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2006): *Organisation und Entscheidung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katharina/ 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.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): *Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), S. 66–86.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2008): *Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie*. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 79–106.
- de Paiva Lareiro, Cristina (2019): *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendliche*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa (2018): *Denied inclusion of migration-related multilingualism: an ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany*. In: *Language and Education*, 32(5), S. 394–409.
- Pott, Andreas/Rass, Christoph/Wolff, Frank (Hrsg.) (2018): *Was ist ein Migrationsregime?* Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, Walter/DiMaggio, Paul J. (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt: Peter Lang, S. 49–63.
- Spencer Hall, Dee Ann/Hall, Peter M. (1982): Processes of Problem Identification and Resolution in two School Systems. *Studies in Symbolic Interaction*, (4), S. 191–216.
- Strauss, Anselm (1982): Social Worlds and Legitimation Process. In: *Studies in Symbolic Interaction*, (4), S. 171–190.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018): Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen. Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf [02.02.2021].
- Terhart, Henrike/von Dewitz, Nora (2018): Newly arrived migrant students in German Schools: Exclusive and inclusive structures and practices. In: *European Educational Research Journal*, 17(2), S. 290–304.
- Weber, Max (1922/2005): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Neuenburg: Melzer.
- Weick, Karl. E. (2001): *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell.
- Weick, Karl E./Sutcliff, Kathleen M./Obstfeld, David (2005): Organizing and the Process of Sense-making. In: *Organization Science*, 16(4), S. 409–421.
- Will, Gisela/Balaban, Ebru/Dröscher, Anike/Homuth, Christoph/Welker, Jörg (2018): Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse aus der REGES-Studie. LifBi Working Paper No. 76: Bamberg. https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/Aktualisierung_WP_LXXXVI.pdf [02.02.2021].
- Will, Gisela/Homuth, Christoph (2020): Education of Refugee Adolescents at the End of Secondary School: The Role of Educational Policies, Individual and Family Resources. In: *Soziale Welt*, 71(1–2), S. 160–200.

Kontakt:

Prof. Dr. Marcus Emmerich
Eberhard Karls Universität Tübingen
marcus.emmerich@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Ulrike Hormel
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
hormel@ph-ludwigsburg.de