

Aktuelle Fluchtmigrationen als Anlass für diskriminierungskritischen schulischen Wandel? Empirische Analysen und Reflexion von Transformationserwartungen

Ellen Kollender, Dorothee Schwendowius

Zusammenfassung: Angesichts der Fluchtbewegungen der letzten Jahre, wie aus Syrien und der Ukraine, eröffnen sich Fragen nach Kontinuitäten sowie (kollektiven) Lern- und Veränderungsprozessen in Schulen hinsichtlich der Begleitung transnationaler Bildungswege. Der Beitrag geht diesen Fragen basierend auf Interviewanalysen aus einem qualitativ-explorativen Forschungsprojekt nach. Vor dem Hintergrund der Reflexion eigener Transformationserwartungen, die durch die Perspektive diskriminierungskritischer Schulentwicklung angeregt sind, werden Praktiken der Begleitung geflüchteter Schüler:innen rekonstruiert und auf ihre Bedeutung für eine diskriminierungskritische schulische Transformation befragt. Es wird gezeigt, dass institutionelle Spielräume in einigen Schulen zwar für kritische Reflexionen und Praktiken genutzt werden, um (potenziellen) Ausschlüssen im Kontext von Flucht entgegenzuwirken. Diese Interventionen deuten jedoch weniger auf eine Transformation im Sinne einer umfassenden diskriminierungskritischen Veränderung von Schule, denn auf ein Navigieren an den Rändern des institutionell Geregelter, das sich als ambivalent erweist.

Schlüsselwörter: Transformation, Schulentwicklung, Flucht, Ukraine, Diskriminierung, institutioneller Wandel

Title: Recent Refugee Migrations as an Occasion for Anti-Discriminatory School Change? Empirical Analyses and Reflections on Expectations of Transformation

Summary: Recent refugee movements, e. g. from Ukraine and Syria, form the backdrop for questions about continuities and processes of (collective) learning and change in schools in terms of supporting transnational learning trajectories. The article explores these questions by analyzing interviews conducted in a qualitative exploratory research project. While reflecting our own expectations of transformation inspired by the perspective of anti-discriminatory school development, we analyze practices of supporting refugee pupils and reflect on their relevance for an anti-discriminatory transformation in schools. It is shown that in some schools, institutional leeway is used for critical reflection and practices to counteract (potential) marginalization in the context of forced migration. However, these interventions do not indicate a transformation of the schools in terms of comprehensive anti-discriminatory change but rather illustrate ‘clandestine’ practices on the brim of official regulations that prove to be ambivalent.

Keywords: Transformation, School Development, Forced Migration, Ukraine, Discrimination, Institutional Change

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Fluchtmigration im deutschen Bildungssystem ist historisch betrachtet keine neue Aufgabe (vgl. Engin 2003; Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998). Dennoch wurde die Ankunft von Kindern und Jugendlichen aus Kriegsgebieten wie Syrien und Afghanistan im Schuljahr 2015/16 überwiegend im Modus „chronifizierter Überraschung“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 37) wahrgenommen. So zeigen Studien die Kontinuität einer Krisen- und Überforderungsrhetorik auf, mit der bildungspolitisch in den letzten Jahren auf Fluchtbewegungen reagiert wurde und mit der ad-hoc-Lösungen und temporäre Unterstützungsmaßnahmen begründet wurden (vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2017; Karakayalı et al. 2017). Insbesondere angesichts der im Frühjahr 2022 einsetzenden Fluchtbewegung aus der Ukraine ergeben sich vor diesem Hintergrund Fragen nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der schulischen Begleitung fluchtbedingt transnationaler Bildungswege sowie nach möglichen Lern- und Veränderungsprozessen in und von Schulen, die sich u. a. seit den Fluchtbewegungen aus Syrien in den Jahren 2015/16 rekonstruieren lassen. Diese Fragen werden im Rahmen des explorativen Forschungsprojekts „(Neue) schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“ bearbeitet. Dieses untersucht, wie weiterführende Schulen in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt geflüchtete Schüler:innen begleiten und welche neuen differenziellen Ein- und Ausschlüsse sich dabei herstellen. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf erste Analysen aus diesem Projekt.

Transformationen stellen für die folgenden Ausführungen einen mehrfachen Bezugspunkt dar: So lassen sich Fluchtmigrationen zunächst als *Ausdruck und Folge* gegenwärtiger globaler politischer Konflikte, gesellschaftlicher und ökologischer Krisen und Transformationsprozesse begreifen. Zudem nehmen wir an, dass von Prozessen der (Flucht-)Migration spezifische *Transformationsanforderungen* an Bildungsinstitutionen ausgehen, die sich an der Verwirklichung des Anspruchs demokratisch verfasster Gesellschaften orientieren müssen, gleichberechtigte Zugänge zu und eine diskriminierungsfreie Partizipation an formaler Bildung zu ermöglichen. In diesem Bezugsrahmen fragen wir nach möglichen *Transformationsprozessen* in und von Schulen angesichts aktueller Fluchtbewegungen vor dem Hintergrund eigener, im Forschungsvorhaben angelegter *Transformationserwartungen*.

Nach einer Hinführung zu den Ausgangspunkten unseres Projekts (2) und kurzen Darstellung des Forschungsdesigns (3) reflektieren wir zunächst, welche Transformationserwartungen an das untersuchte Feld in unserer Forschungsperspektive angelegt sind, wie diese im Forschungsprozess bedeutsam werden und ob/wie diese im Feld eingelöst werden (4). Auf dieser Basis rekonstruieren wir mittels einer verfeinerten theoretischen Heuristik exemplarisch, wie sich Schulleitungen zu Transformationsanforderungen im Zusammenhang der neuen Fluchtbewegungen ins Verhältnis setzen (5) und reflektieren abschließend, welche Impulse für eine diskriminierungskritische Gestaltung schulischer Praxis davon ausgehen (6).

2 Fluchtmigration als Anlass für schulische Transformationen?

Die aufenthalts- und integrationspolitischen Regelungen, die im Hinblick auf die Fluchtbewegungen aus der Ukraine nach Beginn des Kriegs im Februar 2022 in Kraft getreten sind,

unterscheiden sich in bestimmten Aspekten von jenen, die in der Vergangenheit als Reaktion auf andere Fluchtbewegungen ergriffen wurden. So sind das Aufenthaltsrecht und die Mobilitätsregeln für ukrainische Staatsbürger:innen infolge der Inkraftsetzung der sogenannten „Massenzustromrichtlinie“ auf EU-Ebene (vgl. Rat der Europäischen Union 2022) weniger restriktiv als für Menschen aus anderen Nicht-EU-Mitgliedstaaten, die in der EU Zuflucht suchen. Auch in Bezug auf bildungspolitische Vorgaben und Empfehlungen, die die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine gewährleisten sollen, lassen sich Veränderungen und Flexibilisierungen beobachten: So sind in Deutschland seit März 2022 u.a. Voraussetzungen für die entbürokratisierte Einstellung ukrainischer Lehrkräfte sowie die Teilnahme von Schüler:innen am digitalen Fernunterricht auf der Grundlage des ukrainischen Curriculums und den Erwerb ukrainischer Schulabschlüsse für Schüler:innen der Abschlussjahrgänge geschaffen worden (KMK 2022; SWK 2022).¹ Zugleich griffen Bildungspolitik und Schulen mit Beginn der Fluchtbewegungen aus der Ukraine auf Ansätze zurück, die bereits im Zuge der Aufnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Kontext des Syrienkrieges 2015/16 praktiziert wurden. Dies betraf etwa die Einrichtung separater Ankunfts- oder Vorbereitungsklassen sowie teilintegrativer Modelle der Deutschförderung (vgl. dazu z.B. Massumi 2019; Karakayalı et al. 2017), die in manchen Bundesländern im Schuljahr 2022/23 parallel umgesetzt wurden (vgl. Mediendienst Integration 2022).

Wenngleich es angesichts der skizzierten politischen (Dis-)Kontinuitäten im Kontext der Fluchtbewegungen aus der Ukraine wenig Grund dafür gibt, von einer „Zeitenwende“ in Bezug auf die Adressierung von Fluchtmigration im bundesdeutschen Kontext auszugehen, geben diese Beobachtungen Anlass zu der Frage nach möglichen Veränderungsprozessen schulischer Praxis. Dabei sind veränderte Praktiken und Lernprozesse in Richtung einer inklusiv und diskriminierungskritisch orientierten Pädagogik und Schulorganisation ebenso zu betrachten wie (möglicherweise neue) natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen und differenzielle Formen der Bildungsteilhabe, die mit den (alten wie neuen) bildungspolitischen und -administrativen Regelungen und Vorgaben einhergehen.

Die im Zuge der Migrationsbewegungen 2015/16 ergriffenen Maßnahmen des schulischen Einbezugs geflüchteter Schüler:innen sind seither Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Ein Schwerpunkt der Forschung liegt auf der Frage nach den Implikationen separierender und teilintegrativer Modelle der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher für Prozesse der In- und Exklusion (vgl. Plöger 2023; Rheinhardt/Becker 2022; El-Mafalaani/Jording/Massumi 2021). Dabei werden Formen des sozialen Ausschlusses sowie weitere diskriminierende Effekte aufgezeigt, die aus separierenden Modellen der so genannten „Willkommens-“, „Ankunfts-“ und „Vorbereitungsklassen“ resultieren (vgl. Panagiotopoulou/Knappik 2022; Dausien et al. 2020; Karakayalı et al. 2017). Zugleich machen verschiedene Arbeiten deutlich, dass sich auch mit so genannten teilintegrativen Konstellationen (subtile) Ausschlüsse von Schüler:innen verbinden können (vgl. Tom Dieck/Rosen 2023; Jording 2022). Analysen, die Einzelschulen zum Bezugspunkt empirischer Forschung machen, sensibilisieren zudem dafür, dass Ein- und Ausschlüsse im Kontext neuer (Flucht-) Migrationen auch damit in Zusammenhang stehen, wie sich Schulen als Organisationen insgesamt zu migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in Beziehung setzen (vgl. Schwendowius 2022).

1 Entsprechende Erlasse finden sich z.T. auch auf der Ebene der Bundesländer.

An diesem Punkt setzen (auch) Konzepte einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung an, die auf die Transformation von Schule(n) im Sinne einer stärkeren Orientierung an den migrationsgesellschaftlichen Realitäten gerichtet sind (vgl. Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2019; Gomolla 2005). Transformatorisch sind diese Ansätze insofern, als dass sie von der Notwendigkeit grundlegender Veränderungen der Schulorganisation sowie struktureller schulischer Rahmenbedingungen ausgehen, um die vielfältigen Lebensbedingungen und Erfahrungshintergründe von Schüler:innen in allen Entwicklungsvorhaben und Arbeitsbereichen der Schule zu berücksichtigen und bestehende, mehrdimensionale Formen der Diskriminierung abzubauen. Diese Ansätze weisen damit über additive Förderansätze (etwa der Deutschförderung) ebenso hinaus wie über projektförmige ‚Sonderveranstaltungen‘ zum ‚interkulturellen Lernen‘ (vgl. Gomolla/Swendowius/Kollender 2016). Als zentral für das Gelingen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklungsarbeit gilt, dass Schulen zu ‚lernenden Organisationen‘ werden, die in der Lage sind, ihre Alltagsroutinen zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. ebd.: 30 f.). Zudem wird die Bedeutung einer politisch-behördlichen Steuerung betont, die die Rahmenbedingungen für ein sozial gerechtes Schulsystem herstellt sowie Schulen motiviert und unterstützt, bei der Schulentwicklungsplanung systematisch mitzudenken, welche Effekte sich aus einzelnen Entscheidungen bei der Gestaltung schulischer Prozesse für ihre in vielfältiger Hinsicht diverse Schüler:innenschaft und Schulcommunity ergeben.

Eine spezielle Aufmerksamkeit diskriminierungskritischer Ansätze richtet sich auf Ungleichheiten entlang sozialer Trennlinien und impliziter Normalitätsannahmen sowie hiermit verbundener Prozesse des (institutionellen) *Otherring*, der Exklusion und Diskriminierung. Dies schließt auch die Berücksichtigung struktureller und institutioneller Barrieren in Bezug auf migrationsbedingt diskontinuierliche Bildungswege ein, wie sie angesichts aktueller Fluchtbewegungen verstärkt sichtbar werden (vgl. Kollender 2022; Thoma/Langer 2022; Karakaşoğlu/Vogel 2019; Schroeder/Seukwa 2018). Dementsprechend gehen wir davon aus, dass aktuelle Fluchtmigrationen nicht als gesonderte Transformationsanlässe, sondern vielmehr „als Teil der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft“ (Terhart/Massumi/von Dewitz 2017: 245) zu betrachten sind. Während Schulentwicklung in klassischen Theorieansätzen dabei als ein rational gesteuerter und linear verlaufender Transformationsprozess (in der Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung) entworfen wird (vgl. Rolff 2010: 34), haben rekonstruktive Analysen u. a. aus mikropolitischen und praxistheoretischer Sicht Diskontinuitäten und Kontingenzen betont, die in Prozessen schulischen Wandels ebenso wie bei der Umsetzung gezielter Schulentwicklungsvorhaben sichtbar werden (vgl. Idel/Pauling 2023; Altrichter/Posch 1996). An diese Perspektiven knüpfen wir in unseren Analysen an.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Im Anschluss an die vorherigen Überlegungen zielt unser Interesse im Forschungsprojekt „(Neue) schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“ auf die Exploration möglicher Veränderungs- und Lernprozesse in Schulen angesichts fortbestehender migrationsgesellschaftlicher Transformationsanforderungen. Die empirische Basis des

Projekts bilden insgesamt 40 leitfadengestützte Interviews (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah 2010) mit Schulleitungen, Lehrer:innen und Schulsozialarbeitenden aus 19 weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt, die zwischen November 2022 und April 2023 geführt wurden. Die Schulen wurden danach ausgewählt, dass sie bereits Kinder und Jugendliche aus der Ukraine aufgenommen sowie nach Möglichkeit bereits zuvor Erfahrungen mit der Aufnahme und Beschulung geflüchteter Schüler:innen gesammelt hatten. Vor dem Hintergrund der historisch unterschiedlichen Selbstverständnisse verschiedener Schulformen bei der Aufnahme geflüchteter Schüler:innen im gegliederten Schulsystem wurden die Interviews sowohl in Gymnasien als auch in Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen geführt. Um eine differenziertere Sicht auf die Praxis der Einzelschulen zu erhalten und zudem mögliche professions- und statusabhängige Differenzen zu rekonstruieren, wurden unterschiedliche pädagogische Akteur:innen in das Sample einbezogen. Darüber hinaus wurden Mitarbeiter:innen aus Schulbehörden der zwei Bundesländer interviewt, die über die behördlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen schulischen Handelns im Kontext von Flucht in den jeweiligen Bundesländern Auskunft geben konnten.²

Die Datenauswertung basierte zunächst auf einer mehrstufigen Kodierung der transkribierten Interviews. Dieser Prozess war informiert vom Kodierparadigma der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) und zielte darauf ab, dominante Themen- und Relevanzsetzungen sowohl innerhalb der Interviews als auch materialübergreifend sowie zentrale Deutungen und (erzählte) organisationale und pädagogische Praktiken hinsichtlich aktueller Fluchtmigrationen zu identifizieren. An den offenen Kodierprozess schlossen Feinanalysen ausgewählter, minimal und maximal kontrastierender Textsequenzen an. Ein Fokus der (noch laufenden) Interviewanalyse liegt auf der Rekonstruktion von Veränderungen und möglichen Lernprozessen in und von Schulen seit den Fluchtbewegungen aus Syrien 2015/16. Ausgehend davon richtet sich die Analyse sowohl auf die erzählte *schulorganisatorische und pädagogische Praxis* als auch auf die *reflektierende Auseinandersetzung* der Akteur:innen mit dieser Praxis im Interview.

4 Transformationserwartungen und -erzählungen im Kontext von Flucht

In die Formulierung unseres Erkenntnisinteresses und die Entwicklung unserer Analysefoki spielten normative Veränderungsvorstellungen und -erwartungen an Schulen hinein. Es erschien uns naheliegend, dass Schulen und die hier tätigen Professionellen im Kontext der Fluchtbewegungen der letzten Jahre bestimmte Erfahrungen gesammelt haben, die mit einer (kritischen) Reflexion und ggf. auch Modifizierung bisheriger organisationaler und pädagogischer Praktiken im Zuge aktueller Fluchtmigrationen einhergingen. Unsere Forschung zielte jedoch nicht darauf ab, schulische Praxis an starren Kriterien diskriminierungskritischer Schulentwicklung zu ‚messen‘. Vielmehr gingen wir im Anschluss an professionalisierungstheoretische Überlegungen davon aus, dass die Frage, was diskriminierungskritische schulische Praxis bedeuten kann, in je konkreten, u. U. antinomisch strukturierten Hand-

2 Diese Rahmenbedingungen wurden auch über die Analyse migrationspolitischer und schulrechtlicher Dokumente rekonstruiert, die von politischer und behördlicher Seite seit Beginn des Ukrainekriegs in den zwei Bundesländern veröffentlicht wurden. Diese Analysen stehen in diesem Beitrag jedoch nicht im Zentrum.

lungssituationen reflektiert und ausgehandelt werden muss (vgl. Helsper 1996). Zudem antizipierten wir, dass Antworten auf diese Frage, auch vor dem Hintergrund divergierender Ausgangslagen der Schulen, durchaus unterschiedlich ausfallen können und sich angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse verändern können. Wenngleich unsere Perspektive somit vom transformatorischen Anspruch einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung inspiriert war, ging es im Rahmen unserer Forschung primär darum, den interviewten Akteur:innen Raum für die Entfaltung eigener Sinnkonstruktionen in Bezug auf aktuelle Praktiken und Veränderungsprozesse an ihren Schulen zu geben.

Gleichwohl gingen normative Veränderungserwartungen in den Forschungsprozess ein. Die Erwartung, dass sich in den Schulen in den letzten Jahren Lernprozesse in Richtung einer diskriminierungskritisch reflektierten schulischen Praxis vollzogen haben könnten, fand z. T. Eingang in unsere Interviewleitfäden, z. B. in Form von Fragen, die darauf zielten, die Sensibilität der Pädagog:innen für institutionelle Barrieren und differenzielle Behandlungen von Schüler:innen im Kontext von Flucht zu rekonstruieren. Auch Fragen, die zur Reflexion schulischer und pädagogischer Praktiken vor dem Hintergrund des Anspruchs der Verwirklichung gleichberechtigter Bildungschancen anregen sollten, suggerierten Transformationserwartungen.

Diese Erwartungen schienen im Interview von einigen Akteur:innen antizipiert zu werden. So war in einem Interview mit Behördenvertreter:innen auffällig, dass hier gleich zu Beginn explizit zahlreiche Sprachfördermaßnahmen aufgezählt wurden, die in den letzten Jahren von ihrer Behörde auf den Weg gebracht wurden. Diese Maßnahmen wurden im Rahmen einer geradlinigen *Fortschrittserzählung* präsentiert, der zufolge die Maßnahmen zu einer kontinuierlichen und eindeutigen Verbesserung der Deutschförderung von geflüchteten Schüler:innen an den Schulen geführt haben. Dabei kamen Spannungsverhältnisse, Rückschritte, Aushandlungen oder mögliche Widerstände im Zuge der Entwicklung und Einführung der genannten Maßnahmen kaum zur Sprache. Diese Darstellung behördlichen Handelns als linearer Veränderungs- und Entwicklungsprozess kann einerseits als Ausdruck angenommener Veränderungserwartungen interpretiert werden, die sowohl von uns Interviewerinnen als auch über politisch-gesellschaftliche Diskurse und hiermit verbundene Anrufungen der Behördenvertreter:innen als *Bildungs- und Veränderungsakteur:innen* vermittelt sein können. Eindeutige Fortschrittserzählungen wie diese können zugleich als Ausdruck der Gewohnheit schulisch-behördlicher Akteur:innen interpretiert werden, die eigene Praxis eher vor Kritik abzusichern als diese vor und mit anderen kritisch zu reflektieren.

Demgegenüber finden sich in den Interviews mit den schulischen Akteur:innen kaum solche linearen Fortschrittserzählungen. Auch wird nur in wenigen Interviews eine *Kontinuität* in Bezug auf die Entwicklung schulischer Praktiken in Verbindung zum Thema Fluchtmigration konstruiert. Stattdessen werden die Fluchtbewegungen aus Syrien und der Ukraine, wie in den folgenden Interviewsequenzen, oft als zwei distinkte und aus dem sonstigen Schulalltag weitgehend herausgehobene Ereignisse thematisch. Dies zeigt sich z. B. an folgender Antwort eines Schulleiters auf die Frage nach der Bedeutung des Themas Flucht an seiner Schule:

„Flucht haben wir in Wellen erlebt, ähm, also wir hatten quasi das, was mit Syrien und Afghanistan passiert ist, das war die erste große Fluchtbewegung. Und mit der Ukraine haben wir jetzt die zweite/“ (Schule H, Integrierte Gesamtschule, Rheinland-Pfalz, Schulleiter: 28–31).

In den Erzählungen der schulischen Akteur:innen zeigt sich, dass die Einbeziehung geflüchteter Kinder und Jugendlicher als eine unvermittelt und in „Wellen“ auf die Schulen zukommende Anforderung wahrgenommen wird. Diese Form der Darstellung kann einerseits als eine Folge unserer Setzung im Interview von „2015“ und „2022“ als migrationsgeschichtliche Zäsuren gelesen werden, die eine solche Thematisierung nahelegt. Durch den Verweis auf diese zeitlichen Zäsuren wurde in den Interviews möglicherweise auch suggeriert, Fluchtmigration nicht als permanentes Element schulischer Realität, sondern als punktuelles Ereignis zu betrachten, das temporäre Reaktionen erfordert. Diese Vorstellung, die der Idee von diskriminierungskritischer Schulentwicklung als transformatorischer Daueraufgabe entgegenläuft, wird von den schulischen Akteur:innen im Interview wiederholt aufgegriffen und dabei sowohl reproduziert als auch deutlich kritisiert. So problematisiert eine DaZ-Lehrkraft die fehlende Kontinuität in der Adressierung von Flucht als Querschnitt- und Daueraufgabe an ihrer Schule. Diese erklärt sie mit einer fehlenden Prioritätensetzung seitens der Schulleitungen bezüglich der Entwicklung nachhaltiger Formate zur Unterstützung von geflüchteten Schüler:innen:

„Also das [...] gibt auf der Ebene keine Kontinuität, [...] weil andere Prioritäten gesetzt werden seitens der Schulleitungen, von Seiten der, ich weiß nicht, also es werden dann andere Prioritäten gesetzt und man braucht die Kollegen, man zieht die ab für andere Aufgaben, weil Klassenleitung gebraucht wird oder was weiß ich. [...] Also das kann man schon gut verankern, gibt mit Sicherheit sehr gute Beispiele in Rheinland-Pfalz auch regional ganz klar. Aber ähm ich glaube, dass in vielen Teilen da sehr / sehr viel improvisiert wird und immer Bewegung drin ist und die Kontinuität nicht gegeben ist“ (Schule F, Realschule, RP, DaZ-Lehrkraft: 287–288, 279–308).

In einigen Interviews zeichnet sich darüber hinaus ab, dass die Ressourcenpolitik der Länder und Kommunen selbst einer wellenförmigen Logik folgt, die einer langfristigen, konzeptionellen Arbeit an den Schulen gleichsam entgegenläuft. Dies lässt sich am Beispiel der Zuwendung von Ressourcen für die Deutschförderung an Schulen in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt zeigen, die lediglich eine zeitlich befristete Einstellung von DaZ-Lehrkräften in den Jahren 2015 und 2016 ermöglichte, welche in der Zwischenzeit wieder entlassen werden mussten:

„Richtig, richtig, ja der Sprachkurs, die Sprachkurse für die Syrer wurden dann wieder eingestellt, als die Welle / schreckliches Wort / äh vorbei war, brauchen wir jetzt nicht mehr. Aber es war'n ja immer noch Kinder da, die schlecht Deutsch gesprochen haben“ (Schule C, Gymnasium, RP, Schulleiter: 987–999).

Transformationserzählungen im Sinne einer weitreichenden Um- oder Neugestaltung von schulischen Konzepten und Arbeitskulturen infolge der Reflexion der Erfahrungen, Prozesse und Routinen der letzten Jahre lassen sich in den Interviews somit kaum finden. Das Handeln der Schulen im Kontext aktueller Fluchtbewegungen beschränkt sich zumeist (erneut) auf ad-hoc-Maßnahmen bzw. eine Adressierung von Flucht im Modus der Bewältigung, die sich vor allem auf die temporäre Einrichtung (teil)separierter Beschulungs- und Deutschfördermaßnahmen bezieht. Diese sind jedoch kaum mit diversitäts- und diskriminierungssensiblen Unterrichtspraktiken, wie einer Infragestellung des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) der Schule und/oder der Revision von Unterrichtskonzepten und -materialien in inklusiver Absicht und hierauf bezogenen Professionalisierungsprozessen im Kollegium verbunden. Zwar wird eine pädagogische Professionalisierung hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Realitäten im Klassenraum in Form von Fortbildungen (z. B. zu sprachsensiblen Unterricht) von einigen Schulleitungen allgemein als wichtig erachtet. Jedoch lassen Verweise auf die enorme Knappheit von zeitlichen und personellen Ressourcen diese als fernab der schulischen Realität

erscheinen. Auch zeichnet sich ab, dass Rassismus als gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis nach wie vor nicht als schulisches Problem wahrgenommen bzw. nicht als Thema von Schulentwicklung und pädagogischer Professionalisierung verstanden wird. Somit lassen sich auf den ersten Blick in den Schulen, gemessen an den eingangs skizzierten Erwartungen, keine diskriminierungskritischen Transformationen organisationaler und pädagogischer Praxis im Kontext von Flucht erkennen. Ob sich die partiellen Problematisierungen etablierter Praktiken und fehlender Konzepte ggf. als Ausdruck eines graduellen Wandels von schulischen Arbeitsstrukturen und -kulturen lesen lassen, lässt sich an dieser Stelle nicht klären.

5 Rekonstruktion diskriminierungskritischer (Alltags-)Praktiken und Reflexionsprozesse

Um ‚kleinräumige‘ Veränderungen schulisch-pädagogischer Praxis sowie darauf bezogene Reflexionsprozesse empirisch in den Blick nehmen zu können, erscheint uns eine feinere Analyseheuristik notwendig. Entgegen voraussetzungsvoller Konzepte von Transformation als umfassendem strukturellem Wandel von Schulorganisation beziehen wir uns im Folgenden auf Ansätze, die Ausgangspunkte für schulische Transformationsprozesse primär in veränderten (Alltags-)Praktiken suchen. Dafür schließen wir an praxistheoretische Konzepte an, die auch in der Schulentwicklungsforschung rezipiert werden (vgl. Asbrand et al. 2021).

In Absetzung von Auffassungen von Schule „als bürokratisch-hierarchische[r] Anstalt“ sowie „ökonomischen“ und zweckrationalen Modellen organisationalen Handelns“ (Fahrenwald 2016: 100) orientieren praxistheoretische Ansätze auf „informelle Praktiken [...], die den ‚offiziellen‘ organisationalen Routinen oftmals zuwiderlaufen und auf diese Weise zu (kreativen) und nicht intendierten Transformations- bzw. Innovationsprozessen beitragen können“ (ebd.).

Grundlegend dafür ist die Prämisse, dass sich soziale Praxis „immer im Wechselspiel von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, von Verfestigung, Differenz und Öffnung“ vollzieht (Völker 2019: 514). Zudem gehen wir davon aus, dass schulische Praktiken nicht beliebig sind, sondern u. a. auf gesellschaftliche und bildungspolitische Diskurse sowie administrative Regelungen verweisen. Diese können als „strukturelle Rahmung“ (Idel 2022: 82) verstanden werden, „über die institutionelle Erwartungen, normative Muster, Wertorientierungen und im weitesten Sinne Legitimität erzeugende Sinn- und Deutungszusammenhänge“ (ebd.) an die Schulen und hier handelnden Akteur:innen herangetragen werden. Schulische Praxis wird durch diese Rahmungen präfiguriert, jedoch nicht determiniert, da sie von den schulischen Akteur:innen aufgegriffen und dabei irritiert, hinterfragt und umgeschrieben werden kann. Ausgehend davon ist zu erwarten, dass sich schulische Praxis nicht ausschließlich reproduziert, sondern sie im Vollzug „trotz aller Stetigkeit auch Risse, Brüche, Verwerfungen und auch Diskontinuitäten“ (ebd.: 77) mit sich bringt.

Auch wenn wir mit dem Zugang über Interviews kein ‚klassisches‘ praxeologisches Forschungsdesign gewählt haben, haben wir über die Fokussierung von ‚erzählten Praktiken‘ unsere Interviewanalysen gewissermaßen in der sozialen Praxis verankert bzw. praxeologisch fundiert (vgl. Bohnsack 1999: 192). Ausgehend davon richtete sich der Fokus unserer Analyse darauf, wie Schulen Transformationsanforderungen im Kontext von Flucht begennen,

welche normativen Muster und Wertorientierungen die schulischen Akteur:innen dabei implizit oder explizit aufnehmen, aufrufen und ggf. umschreiben, unterlaufen oder sich diesen entziehen, und wie dadurch Ein- und Ausschlüsse erzeugt und/oder reflektiert werden. Diese Analyseperspektive möchten wir im Folgenden beispielhaft auf unser Material einnehmen. Dabei richten wir unseren Fokus auf Aussagen zu einem Thema, das in den Interviews von verschiedenen Schulleiter:innen eingebracht wurde: Die Situation von geflüchteten Jugendlichen, die zum Zeitpunkt ihres Eintretens ins deutsche Schulsystem bereits 15 oder 16 Jahre alt sind.

Die Schulleiterin einer Gemeinschaftsschule in Sachsen-Anhalt problematisiert diese Situation wie folgt:

„[...] besonders tragisch finde ich wirklich immer dieses Alter 15, 16. Weil wenn man selber so Kinder hat. Meine Tochter war damals in dem Alter, wo ich denke mal, die haben wirklich Wünsche, die haben Träume, die fliehen aus ihrem Land ja? Und dann sind die hier in Deutschland, werden einsortiert in den Hauptschulbildungsgang, nur weil sie die deutsche Sprache nicht sprechen. Das ist so eine Tragödie, das ist doch eine Frechheit. [...] Damals war es so, dass die Gymnasien da völlig raus waren. Das heißt, wenn da ein intelligentes Kind mit – mit – mit einer hohen Schulbildung gekommen ist, dann wurden die an die Sekundarschule gebracht und viele Sekundarschulen haben in den Hauptschulgang gesteckt“ (Schule E, Gesamtschule, Sachsen-Anhalt, Schulleiterin: 219–223, 265–268).

Die Schulleiterin kritisiert hier die Praxis vieler Sekundarschulen, geflüchtete Jugendliche entlang bestimmter Altersgrenzen ohne Betrachtung ihrer vorherigen Schulleistungen in die Hauptschullaufbahn „einzusortieren“. Sie wertet es als „Tragödie“, dass den Jugendlichen dadurch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse die Möglichkeit verwehrt wird, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen. Sie deutet diese Praxis auch als eine Folge der Regelung, dass die Gymnasien im Zuge der Fluchtmigrationen aus Syrien nicht in die Beschulung geflüchteter Jugendlicher einbezogen waren.³

Vor dem Hintergrund dieser Kritik erzählt die Schulleiterin von der damaligen Praxis ihrer Schule, Jugendliche, die den gesetzlichen Vorgaben zufolge nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, dennoch aufzunehmen und ihnen den Erwerb weiterführender Schulabschlüsse zu ermöglichen: „Am Anfang, als alles noch durchgeflutscht ist [...] konnten (wir) uns das angucken und sagen okay, den nehmen wir, wir versuchen das jetzt hier und dann ist der eben älter, dann ist es so“ (ebd.: 759–761).

In dem Zitat deutet sich an, dass die beschriebene Aufnahmepraxis der Schule im Kontext einer (zu Beginn der Fluchtbewegungen aus Syrien) noch weitgehend administrativ ungeregelten Situation zu sehen ist. Aus dem Interview geht auch hervor, dass die Schule den aufgenommenen Schüler:innen durch die Option mehrfacher Klassenwiederholungen eine Verlängerung der Schulzeit gewährt und dadurch die Chance eröffnet, weiterführende Abschlüsse zu erlangen. Als Beleg Erzählung für den Erfolg dieser Praxis führt die Schulleiterin die Geschichte eines ehemaligen Schülers an:

„Und wenn ich unseren Mohammad sehe, der bei uns jetzt hier Bufdi gewesen ist, der kam, wie gesagt, der war schon 16. Den haben wir aufgenommen, der hat dann die neunte Klasse gemacht, der hat die noch mal wiederholt, die hat er auch noch ein zweites Mal wiederholt, hat dann aber seinen schönen erweiterten Realschulabschluss geschafft, weil er auch Anwalt werden wollte, ist dann aber auf das Fachgymnasium gegangen, hat da sein Abitur gemacht“ (ebd.: 244–249).

3 Wenngleich die Gymnasien Schüler:innen aus der Ukraine nun ebenfalls aufnehmen, vermutet die Schulleiterin, dass diese das Gymnasium nach kurzer Zeit wieder verlassen müssen, da dort vielfach keine adäquaten Deutschförderangebote existieren.

Die hier präsentierte Erfolgsgeschichte des Schülers wird als Ergebnis einer spezifischen schulischen Praxis gedeutet: Die Aufnahme in die Gemeinschaftsschule und die Möglichkeit mehrfacher Klassenwiederholungen haben es dem Schüler ermöglicht, einen mittleren Schulabschluss zu erlangen, der zur Basis für die Verwirklichung weiterführender Bildungs- und Berufsentwürfe wird. Aus weiteren Erzählungen geht hervor, dass es sich dabei nicht um eine einmalige Sonderregelung handelte, sondern die Schule geflüchteten Schüler:innen regelmäßig mehrfache Klassenwiederholungen ermöglicht, um sie zum Realschulabschluss zu führen.⁴ Vor dem Hintergrund dieses Ziels berichtet die Schulleiterin auch von großzügigeren Leistungsbewertungen:

„Wir haben auch schon viel – Schweinereien gemacht, wir ham auch viel gemauschelt, manchmal, wo wir sagen ja, dann ist es halt noch die Vier. Dann ist es eben nicht die Fünf. Was soll's. Aber die kriegen dann diesen Abschluss, ja? Tut uns doch jetzt auch nicht weh und die gehen ja dann auch ihren Weg. Ja? Die kriegen ja dann irgendwann das doch hin aber das wird denen mit diesen Formalien wird das so verbaut“ (Schule E, GS, SA, Schulleiterin: 226–230).

Die mit den restriktiven behördlichen Aufnahmeregelungen verbundenen institutionellen Ausschlüsse älterer Schüler:innen werden somit nicht nur reflektiert und kritisiert, sondern auch in ein konkretes widerständiges Handeln übersetzt. Die beschriebene Benotungspraxis sowie die Option der mehrfachen Klassenwiederholung zielen darauf ab, differente Ausgangsbedingungen von älteren geflüchteten Schüler:innen anzuerkennen und auszugleichen, um eine Benachteiligung und hiermit verbundene drohende institutionelle Ausschlüsse der Schüler:innen zu verhindern. Die erzählten Praktiken können insofern als diskriminierungskritische Praktiken interpretiert werden. Diese gehen im zitierten Beispiel nicht nur von der einzelnen Pädagogin aus, sondern werden als eine kollektive Praxis ausgewiesen – so spricht die Schulleiterin durchweg von „wir“. Indem sie die dargestellte Praxis als „Schweinerei“ und „Mauschelei“ klassifiziert, erscheint diese jedoch zugleich als grundsätzlich illegitim bzw. legitimierungsbedürftig.

Später berichtet die Schulleiterin, dass die beschriebene Aufnahmepraxis der Schule, die die zunächst weitgehend unregelte Gesamtsituation erlaubte, bereits nach einem Jahr durch eine behördliche Regelung eingeeht wurde. Anders als zu Beginn der Fluchtmigration aus Syrien liegt die Entscheidung, Jugendliche über 16 Jahre aufzunehmen, demnach seither nicht mehr in der Hand der Schulen. Stattdessen werden geflüchtete Schüler:innen über das Schulamt vermittelt, das diese ab dem 16. Lebensjahr strikt den Berufsschulen zuweist:

„Das ging alles. So weil uns Schulen diese Autonomie gegeben wurde. So jetzt das hat man dann geändert [...]. Da lief das alles über die zentrale Stelle, das heißt, die mussten alle im Schulamt angemeldet werden, dann hat man die Formalien geprüft und alles, was über 16 war, also [...] wenn der heute noch 15 war und in einer Woche 16 gewesen wäre, wäre der noch an die Schule gekommen. War der heute gerade 16 geworden, musste er zur Berufsschule. Man hat wirklich das Geburtsdatum genommen. Der 16. Geburtstag war der, der entschieden hat, ob die Kinder an die Berufsschule gehen oder nicht. So, das war – find ich tragisch“ (Schule E, GS, SA, Schulleiterin: 249–256).

Indem die Schulleiterin die beschriebene behördliche Zuweisungspraxis entlang starrer Altersnormen als „tragisch“ bilanziert, markiert sie diese als moralisch fragwürdig und verortet sie zugleich jenseits der Handlungsmöglichkeiten ihrer Schule. Die einstige Autonomie der Schule erscheint damit rückblickend als ein (begrenzter) Möglichkeitsraum, um eine abschließende Praxis zu vermeiden und Handlungsspielräume diskriminierungssensibel zu nutzen.

4 „Und wir lassen die auch Runden drehen und ich gucke da auch nicht auf die Formalien. Dann wiederholen sie halt eben zweimal oder dreimal, dann ist es eben so“ (Schule E, GS, SA, Schulleiterin).

Im gleichen thematischen Zusammenhang referiert der stellvertretende Schulleiter eines Gymnasiums auf Aushandlungsprozesse, die an seiner (ehemaligen) Schule mit Blick auf die Situation von ‚älteren‘ geflüchteten Schüler:innen stattgefunden haben. Anlass dafür war der Fall eines Zehntklässlers, der nach Darstellung des Interviewten unter großem Einsatz („im Eiltempo“, „gefühl 14 Stunden am Tag“) Deutsch gelernt, aber „sich kommunikativ noch nicht so getraut hat“ (Schule B, Gymnasium, SA, stv. Schulleiter: 82–85).

„Ich weiß noch, [...], dass wir noch in einer Konferenz gesessen haben und gesagt haben, wie gehen wir denn mit dem Flüchtling um, der unglaublich lernbereit gewesen ist, leistungsbereit gewesen ist, aber die Sprache noch nicht spricht. Und das Schulgesetz sieht im ersten Artikel eigentlich vor zu sagen: Wir können sehr individuell eigentlich auf die Schüler eingehen. Und dann haben wir über den ersten Paragraphen des Schulgesetzes diskutiert. Ist es die, sind es die reinen Noten oder kann man mehr draus machen? [...] das waren eigentlich zwei Lager im Prinzip, wo sich gezeigt hat, nee, der Schüler gehört hier nicht hin, wir vergeben das Abitur, das ist ja den deutschen Schülern gegenüber unfair, auf der einen Seite, und denen zu sagen Moment mal, gebt dem doch mal mehr Zeit, [...] er kann natürlich natür naturgemäß bestimmte Sachen noch gar nicht können. Aber guckt euch doch mal an, wie die Leistungsbereitschaft ist, wie die Lernbereitschaft ist“ (ebd.: 76–91).

Das Bewusstsein für ungleiche Ausgangschancen der Schüler:innen, die Schule mit dem Abitur abzuschließen, mündet hier in ein Hinterfragen und eine kontroverse Aushandlung des an dem Gymnasium bislang vorherrschenden Verständnisses von Leistungsgerechtigkeit. Dieses Verständnis wird von einem Teil des Kollegiums in gewisser Hinsicht umcodiert – von einer ausschließlichen Fokussierung auf nachgewiesene ‚Leistungen‘ hin zu einer Orientierung an der „Leistungsbereitschaft“ geflüchteter Schüler:innen. Dieses alternative Verständnis von Leistungsgerechtigkeit trägt der stellvertretende Schulleiter auch an die Kolleg:innen seiner jetzigen Schule heran, in der er für die Koordination der Aufnahme geflüchteter Schüler:innen aus der Ukraine zuständig ist. So berichtet er, dass die Kolleg:innen darauf hingewiesen werden, bei der nun einsetzenden Benotung der geflüchteten Schüler:innen deren „Leistungsbereitschaft“ zu beachten:

„Der Hinweis an alle Kollegen noch mal für die Sensibilisierung: Die Schüler werden jetzt benotet. Wenn jetzt nur Sechsen drunter geschrieben werden, ist es psychologisch einfach ein totaler Knackpunkt. Seid sehr – wertschätzend, geht auf die Sachen ein, die halt eben gut funktioniert haben und dass man halt eben mit anderen Kategorien arbeitet, wie eben Leistungsbereitschaft, ‚strengt sich an, hat aber Probleme‘. Wo sehen wir das Potenzial, dass man eben da nochmal anders reinguckt“ (ebd.: 428–433).

Wie hier zum Ausdruck kommt, sollen die Kategorien der Leistungsbereitschaft und eine potenzialorientierte Haltung Schüler:innen im Prozess des Deutschspracherwerbs vor negativen Leistungsbeurteilungen und damit verbundenen möglichen Ausschlüssen vom Gymnasium schützen. Indem er dafür plädiert, die benachteiligten Ausgangsbedingungen von Schüler:innen mit Fluchtbiographien zu berücksichtigen, macht sich der stv. Schulleiter zum Fürsprecher einer differenzsensiblen Praxis, die systematischen Schlechterstellungen entgegenwirken soll. An die Etablierung der Kategorie „Leistungsbereitschaft“ bei der Bewertung schulischer Leistungen von geflüchteten Schüler:innen ist allerdings die Erwartung gekoppelt, dass diese ihre Leistungsorientierung auch entsprechend der Vorstellungen der Schule zur Darstellung bringen. Dies wird ihnen auch explizit vermittelt:

„[...] Wir können, glaube ich, da nur ganz, ganz klar sein in dem, was wir erwarten, zu sagen so ist es. Wir machen viele Sachen nicht, um euch zu ärgern, aber das sind die – entsprechenden (1) Kriterien. (2) Wie (1) ja, zeigt uns eine gewisse Leistungsbereitschaft, dann kann man da entgegenkommen“ (ebd.: 446–449).

Die Anerkennung der benachteiligten Situation der Schüler:innen und die Ermöglichung ihres Verbleibs in der Oberstufe hängen dementsprechend davon ab, ob und wie sie sich als leis-

tungsbereit gegenüber der Schule positionieren (können). Somit wird die Berücksichtigung differenter Ausgangsbedingungen an das meritokratische Prinzip gebunden. Damit entstehen hier in gewisser Hinsicht zwar neue Möglichkeiten der (gymnasialen) Bildungsteilhabe. Diese sind jedoch voraussetzungsvoll, da sie für die Schüler:innen mit der Anforderung einhergehen, das Kriterium der Leistungsbereitschaft als zentrale Erwartung zu antizipieren und diese entsprechend nach außen auszuweisen.

6 Fazit und Ausblick

Wie in diesem Beitrag gezeigt, werden Transformationsanforderungen, die im Kontext aktueller Fluchtmigrationen gesellschaftlich wie auch über Forschungsprojekte wie unseres (erneut) an das Schulsystem herangetragen werden, in den von uns untersuchten Schulen unterschiedlich bearbeitet und ausgehandelt. Dabei werden auf der Grundlage der erzählten Praktiken kaum Transformationen im Sinne einer gezielten und nachhaltigen Veränderung institutioneller und schulorganisatorischer Routinen erkennbar, die der eingangs skizzierten Perspektive diskriminierungskritischer Schulentwicklung entsprechen. Vielmehr zeichnen sich in unserem Sample Kontinuitäten einer ad-hoc-förmigen Bearbeitung neuer Fluchtmigrationen ab.

Gleichwohl gibt es in einzelnen Schulen Hinweise darauf, dass die Erfahrungen der Begleitung fluchtbedingt diskontinuierlicher Bildungswege hier in den letzten Jahren (kollektive) Reflexionsprozesse hinsichtlich bestehender und drohender institutioneller Ausschlüsse angestoßen haben. In diesen Prozessen werden institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen ebenso wie etablierte und berufskulturell tradierte Praktiken und Normalitätsvorstellungen infrage gestellt und z.T. modifiziert. Diese kritischen Reflexionen und Praktiken beziehen sich insbesondere auf die Kategorie *Zeit*, die als zentrale Ressource für individuelle Bildungsprozesse gedeutet wird, deren ungleiche Verfügbarkeit strukturelle Schlechterstellungen für geflüchtete Schüler:innen zur Folge haben kann, sofern sie nicht institutionell beachtet wird. (Neue) Praktiken, die darauf zielen, diese nachteilige Ausgangssituation auszugleichen, erscheinen in den hier betrachteten Fällen nicht allein als individuelle Handlungsformen einzelner Pädagog:innen, sondern werden auch kollegial verbürgt.

Dennoch erweisen sich Praktiken wie diese als ein ‚Navigieren an den Rändern des institutionell Geregelterten‘, das mit gesteigerten Legitimationsanforderungen an die schulischen Professionellen einhergeht. So wird im Fall der Schulleiterin zwar deutliche Kritik an diskriminierenden Altersvorgaben hinsichtlich der Beschulung geflüchteter Jugendlicher geübt. Die hieraus resultierenden Praktiken des zeitweiligen Suspendierens dieser institutionellen Zeitlogiken können jedoch schwer im Sinne von *good practice*-Beispielen vermittelt werden, weil sie offiziell kaum Legitimität beanspruchen können. Die in diesem Zusammenhang von der Schulleiterin positiv akzentuierte Autonomie der Einzelschule erweist sich dabei als durchaus ambivalent, da sie einen Raum bietet, den Schulen für eine diskriminierungskritische Praxis nutzen *können*, dies aber nicht *müssen*. In der Folge können sich die im Horizont (begrenzter) Schulautonomie entfaltenden Praktiken in Bezug auf Bildungsverläufe

im Kontext von Flucht nicht nur unterschiedlich ausgestalten, sondern sie sind potenziell auch angreifbar.⁵

Zudem erweisen sich die Praktiken der Diskriminierungskritik ihrerseits als ambivalent in Bezug auf die Reproduktion von Ein- und Ausschlüssen. Dies zeigt sich im Fall der rekonstruierten (neuen) Orientierung an der „Leistungsbereitschaft“ und den Potenzialen geflüchteter Schüler:innen, die lediglich eine an Bedingungen geknüpfte Partizipation eröffnet und die Schüler:innen unter die Beweispflicht stellt, dass sie sich legitim am Gymnasium aufhalten. Auch die Praktik des ‚Aussetzens‘ der institutionellen Zeitlogiken durch mehrfache Klassenwiederholungen im ersten hier betrachteten Fall ist aufgrund der sozialen Relevanz von Altersnormen potenziell ambivalent für die Herstellung von Ein- und Ausschlüssen, etwa mit Blick auf peerkulturelle Einbindungen der Schüler:innen sowie in Bezug auf Übergänge im Anschluss an die Schule.

Somit lassen sich mit Blick auf die schulische Bearbeitung aktueller Fluchtmigrationen im Kontext des Ukrainekrieges Problemfelder erkennen, die bereits im Zusammenhang früherer Fluchtmigrationen identifiziert wurden (vgl. Jording 2022; Massumi 2019; Schroeder/Seukwa 2018; Karakayalı et al. 2017). Diese formieren sich insbesondere um das institutionelle Zeitregime sowie meritokratische Verständnisse von Leistungsgerechtigkeit, die in Einzelschulen nicht ohne Weiteres suspendiert werden können und deshalb ambivalente Praktiken der ‚Diskriminierungskritik‘ hervorbringen. Wenngleich diese Problemfelder sich fortschreiben, lassen sich zugleich Momente der Irritation, der Reflexion und Verschiebung nachvollziehen. Dementsprechend wird eine (diskriminierungskritische) *Transformation* schulischer Praxis anhand der hier betrachteten Fälle „weniger als [...] weitgreifende Veränderung“ rekonstruierbar, denn „als permanente, differenzerzeugende Wiederholung, die von Instabilitäten, Abweichungen und somit Verschiebungen durchzogen ist“ (Berdelmann et al. 2019: 3). Ein solches Verständnis eröffnet insofern (neue) Möglichkeiten des Nachdenkens über schulischen Wandel in der Migrationsgesellschaft, als es den Blick für institutionelle und organisationale Praktiken und Deutungen schärft, die sich *zwischen* der Reproduktion und Transformation schulischer Formationen des Ein- und Ausschlusses bewegen.

In der weiteren Analyse wird zum einen den kontextuellen Bedingungen für die Möglichkeit diskriminierungsreflexiver Verschiebungen in den Einzelschulen genauer nachzugehen sein. Dabei deutet sich an, dass neben individuellen (berufs-)biographischen Erfahrungen und Sensibilisierungsmomenten pädagogischer Professioneller auch bereits an den Schulen existierende, ‚heterogenitätsfreundliche‘ Schulkonzepte und entsprechende Haltungen im Kollegium bedeutsam sind. Zum anderen erscheint es vor dem Hintergrund der Reflexion der eigenen Transformationserwartungen wichtig, verstärkt auch jenen Bedingungen nachzugehen, die diskriminierungsreflexive Verschiebungen im Kontext einer begrenzten Schulautonomie verhindern oder erschweren.

5 Dies zeigt sich auch beim Eintreten des stv. Schulleiters für ein erweitertes Leistungsverständnis, insofern dieses – wie an anderer Stelle im Interview deutlich wird – u. a. gegen Einwände von Eltern verteidigt werden muss, die dadurch Nachteile für ihre Kinder befürchten.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anna (2021): Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In: Dies. (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15.
- Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (2019): Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. Aufl. Springer.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 23–42.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja/Alpaga, Faime/Draxl, Anna-Katharina (2020): ZwischenWeltenÜbersetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Wien: Abschlussbericht zum Sparkling Science Projekt SPA06–229. URL: <https://doi.org/10.25365/phaidra.223> [letzter Zugriff: 01.08.2024].
- El-Mafaalani, Aladin/Jording, Judith/Massumi, Mona (2021): Bildung und Flucht. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1209–1227.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: Die Deutsche Schule, 109(3), S. 209–222.
- Engin, Havva (2003): „Kein institutioneller Wandel von Schule?“. Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse. Frankfurt am Main: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Fahrenwald, Claudia (2016): Learning as Being in the World. Organisationales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive. In: Schröer, Andreas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–105.
- Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim: Beltz.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild/Swendowius, Dorothee/Kollender, Ellen (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014). Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521–550.
- Idel, Till-Sebastian (2022): Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit. Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung. In: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–95.

- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2023): Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. In: *Die Deutsche Schule*, 115(1), S. 7–47.
- Jording, Judith (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen: Budrich, S. 89–106.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Gross, Sophie/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike/Gülyeryüz, Tutku (2017): *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM).
- KMK (2022): *Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023*. (Beschluss der KMK vom 23.06.2022).URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf [letzter Zugriff: 01.08.2024].
- Kollender, Ellen (2022): Zwischen Dekonstruktion und Reproduktion diskriminierender Schulkulturen: Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, S. 180–193.
- Krüger-Potratz, Marianne/Jasper, Dirk/Knabe, Ferdinande (1998): „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. *Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systematische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin/Bern/Brüssel: Peter Lang.
- Mediendienst Integration (2022): *Minderjährige Flüchtlinge aus der Ukraine. Willkommens- oder Regelklasse für ukrainische Schüler*innen?* URL: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [letzter Zugriff: 05.11.2023].
- Panagiotopoulou, Julie A./Knappik, Magdalena (2022): „Hast du gerade Englisch geredet?“. Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 9(8), S. 1–12.
- Plöger, Simone (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Rat der Europäischen Union (2022): *Durchführungsbeschluss (EU) 2022/382 des Rates vom 4. März 2022 zur Feststellung des Bestehens eines Massenzustroms von Vertriebenen aus der Ukraine im Sinne des Artikels 5 der Richtlinie 2001/55/EG und zur Einführung eines vorübergehenden Schutzes*. URL: https://data.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj [letzter Zugriff: 05.11.2023].
- Reinhardt, Anna C./Becker, Birgit (2022): Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Beiheft, S. 115–129.
- Rolff, Hans-Günter (2010): *Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung*. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz G./Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Henri L. (2018): *Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang*. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–157.
- Schwendowius, Dorothee (2022): Differenzordnungen im Kontext (migrations-)gesellschaftlichen Wandels – pädagogische Deutungen und Bearbeitungsweisen in zwei Schulen. In: Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.): *Schulkulturen in Migrationsgesell-*

- schaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–171.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- SWK (2022): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26114/pdf/SWK_2022_Unterstuetzung_gefluechteter_Kinder.pdf [letzter Zugriff: 01.08.2024].
- Terhart, Henrike/Massumi, Mona/von Dewitz, Nora (2017): Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 109(3), S. 236–247.
- Thoma, Nadja/Langer, Phil (2022): Educational Transitions in War and Refugee Contexts: Youth Biographies in Afghanistan and Austria. In: Social Inclusion, 10(2), S. 302–312.
- Tom Dieck, Fenna/Rosen, Lisa (2023): Before, in or after Transition? On Becoming a ‘Mainstream Student’ in Germany and Italy in the Context of new Migration. In: Subasi Singh, Seyda/Jovanović, Olja/Proyer, Michelle (Hrsg.): Perspectives on Transitions in Refugee Education. Ruptures, Passages, and Re-Orientations. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 161–174.
- Völker, Susanne (2019): Praxeologie und Praxistheorie: Resonanzen und Debatten in der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 509–518.

Kontakt:

Prof. Dr. Ellen Kollender
Leuphana Universität Lüneburg
ellen.kollender@leuphana.de

Prof. Dr. Dorothee Schwendowius
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
dorothee.schwendowius@ovgu.de