

Rezension: Heidrich, Lydia (2024): Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxistheoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Matthias Wagner

Lydia Heidrich befasst sich in ihrer 2024 erschienenen Dissertation mit *Beschulungspraktiken* im Kontext neuer Migration und macht dabei auf eine Kontinuität des Bildungssystems aufmerksam, welche sich m. E. mit dem Begriff des ‚Unvorbereitetseins‘ beschreiben ließe: nämlich, dass im Kontext neu migrierter Kinder und Jugendlicher „immer wieder unvorbereitet auf Vorbereitungsklassen zurückgegriffen“ (20) wurde und wird. Aus praxistheoretischer Perspektive verfolgt Lydia Heidrich das Anliegen, mittels ethnographischer Beobachtungen des schulischen Alltags einer Bremer Oberschule die beobachteten schulischen Praktiken „in Verbindung mit bildungspolitischen und bildungs-behördlichen Praktiken“ in den Blick zu nehmen und so „Praktiken-Arrangement-Verbindungen“ zu rekonstruieren, „in denen sich ein Bildungsungleichheitsrisiko für neu migrierte Schüler:innen zeigt“ (90). Die umfangreiche Studie gliedert sich in vierzehn Kapitel. Im zweiten Kapitel bespricht Heidrich den Forschungsstand. Hier weist sie u. a. darauf hin, dass der Zugang neu migrierter Schüler:innen zum deutschen Bildungssystem nach wie vor mittels separierender Beschulungsformen organisiert sei, die nicht zur gleichberechtigten Teilhabe neu Migrierter führen (vgl. 38). Schüler:innen in Willkommensklassen erhielten „vorrangig Deutschunterricht“, wohingegen „eine explizite Vorbereitung auf Inhalte, Methoden- oder Sozialformen des Regelunterrichts“ (32) ausbleibe. Als Desiderat kann Heidrich festhalten, dass die „tatsächliche Teilhabe neu Migrierter in der alltäglichen, schulischen Praxis“ und damit die „situativen, alltäglichen, schulischen Routinen [...] bisher kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen“ waren (47). Nach einer umfassenden Diskussion von Theorien sozialer Praktiken (s. o.) im dritten Kapitel befasst Heidrich sich mit der *Herstellung von Bildungsungleichheit* im Kontext neuer Migration (Kap. 4). Bildungsungleichheit, so die zentrale Annahme, sei „in sozialen Praktiken und der Produktion sozialer Differenzordnungen“ (78) zu verorten, wobei *Leistung* den normativen Bezugspunkt dieser Ordnungen darstelle. Da als „Vorbereitungsklassenschüler:innen“ markierte Kinder und Jugendliche außerhalb der „Leistungsordnung der [sogenannten] Regelklasse beschult“ werden, sei zudem von einer „spezifischen Differenzordnung im Kontext neuer Migration“ (89) auszugehen. Das fünfte Kapitel nutzt Lydia Heidrich, um die methodologisch-methodische Anlage der Studie zu beschreiben. Sie wählt eine an der reflexiven GTM orientierte Forschungsstrategie. Ausführlich wird seitens der Autorin hier die Forschungspraxis erläutert, etwa die iterative Vorgehensweise des „Zooming in and out“ (102), durch welche die beobachtete schulische Praxis mit weiteren z. B. behördlichen Praktiken in Verbindung gebracht werden soll. Die Ausführungen erfolgen dabei stets im Modus der kritischen Reflexion, etwa wenn Heidrich „das Problem der Objektivierung von ethnographisch gewonnenen Daten“ mit Verweis auf die von ihr entworfenen Auflistungen thematisiert und dabei auch den einer Qualifikationsstudie inhärenten Legitimationsdruck nicht verschweigt, nämlich nachzuweisen, „ausreichend“ (114) Daten erhoben zu haben. Insgesamt schafft die Autorin es m. E., in einer authentischen Weise

den Leser:innen Mut zu machen, sich reflexiv mit den nicht immer gradlinigen Findungsprozessen in der wissenschaftlichen Forschungspraxis auseinanderzusetzen, was das Kapitel (nicht nur) für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen besonders lesenswert macht.

Die Darstellung der empirischen Analysen erfolgt dann im dritten Teil der Arbeit als „analytische Story“, mittels derer ein „Bild der konkreten Ausgestaltung von Bremer Beschulungspraktiken“ (118) erzeugt werden soll. Zuvor werden jedoch im Sinne des iterativen Verfahrens (s. o.) bildungspolitische Aspekte des Landes Bremen als Teil von Praktiken-Arrangement-Verbindungen präsentiert, die in den beobachteten „schulischen Praktiken Relevanz entfalten“ (133 f.) können (Kap. 6). So kann die Autorin etwa aufzeigen, dass, obwohl Vorbereitungsklassen seit den 1970er Jahren in Bremen bestehen, es zum Zeitpunkt der Studie für diese – als ‚Vorkurse‘ bezeichneten – Klassen „kein eigenes, festgelegtes Curriculum“ (149) bestehe, so dass die Autorin davon ausgeht, dass sich die Praktiken im Rahmen der Einzelschulen ohne diese „orientierungsgebende Regulierung entwickeln“ (150) müssen. Das siebte Kapitel widmet sich dem pädagogischen Programm und den schulischen Routinen der untersuchten Schule und umfasst zudem eine Vorstellung der dort tätigen Akteur:innen.

Die ‚eigentliche‘ Story beginnt dann mit der Einrichtung des Vorkurses an der untersuchten Bremer Schule (Kap. 8) und führt die Leser:innen bis zum Übergang der Schüler:innen in die Regelklasse (Kap. 12). Das eingangs beschriebene ‚Unvorbereitetsein‘ wird m. E. für die Leser:innen spätestens in der (Re)Konstruktion der Einrichtung des Vorkurses greifbar: Dieser wird durch den *performativen Akt* der Mitteilung „Jetzt gibt’s ’nen Vorkurs!“ und damit quasi „allein durch das Wort des für Migration zuständigen Behördenmitarbeiters“ (168) eingerichtet, ohne dass dabei die nötigen „Materialitäten“ wie Lehrkräfte oder Räumlichkeiten bereitgestellt würden. Diese werden erst später seitens der Schulleitung u. a. auch unter „Rückgriff auf private Beziehungsressourcen“ (171) rekrutiert. Spannend erscheint die (Re)Konstruktion, dass nach anfänglichen Widerständen gegen die Einrichtung des Vorkurses die empfundene „gesellschaftliche [...] Verantwortung, geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein Bildungsangebot zu machen“, die Akteur:innen der Schule dazu bewegt, die Vorgabe der Behörde in eine „Entscheidung des schulischen ‚Wir‘“ (169) zu überführen.

Im neunten Kapitel werden die *Aufnahmepraktiken in den Vorkurs* als „zentrale Praktiken-Arrangement-Verbindung“ (173) (re)konstruiert. Diese werde nach Heidrich durch die Eingebundenheit in behördliche Routinen der Zuweisung neu migrierter Schüler:innen, wie auch durch die Verwendung von Artefakten (z. B. eines Aufnahmebogens) als strukturierte Praktik gestaltet. Hierbei kommen einerseits die „spezifische[n] Normalitätserwartungen der Schule an die Vorkursschüler:innen zum Ausdruck“ (197), und andererseits stellen bereits die Aufnahmegespräche eine Testsituation zur Einschätzung von Leistungsfähigkeit dar.

Spannend ist der Umstand, dass im Rahmen eines Aufnahmegesprächs ein ehemaliger Vorkursschüler seitens des Schulleiters spontan als Dolmetscher in das Verfahren involviert wird, obwohl institutionalisierte Verfahren der Bereitstellung von Dolmetscher:innen existieren. In den dichten Beschreibungen der Situation wird m. E. die Ambivalenz dieser „nicht der Routine der Aufnahmegespräche“ entsprechenden, jedoch „*mögliche[n] Praxis*“ (178) für die Leser:innen spürbar: einerseits die dem dolmetschenden Schüler entgegengebrachte Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen seitens der Vertreter:innen der Schule und auch die *agency* des Schülers, der in der Praxis des Übersetzens eigeninitiativ Themen in das Gespräch einbringt und „wie eine weitere, an dem Aufnahmegespräch beteiligte Person agiert“ (180). Auf der anderen Seite rekonstruiert die Autorin ebenfalls überzeugend, wie die Situation als

Illustration von Kompetenz seitens der schulischen Akteur:innen gedeutet werden kann, da hier „das Bild einer Schule vermittelt“ wird, „die aus dem Vorkurs leistungsstarke Schüler:innen hervorbringt“ (179). ‚Leistungsstark‘ ist hier mit ‚Deutschsprachigsein‘ verbunden und damit als Beweis erreichter (Bildungs-)Ziele des Vorkurses zu verstehen, der in erster Linie der Förderung des Deutschen dient.

Die Situation ist im Hinblick auf ein Ergebnis der Arbeit von Bedeutung, welches besonders hervorzuheben ist: Eine positive Bezugnahme auf die mehrsprachigen Fähigkeiten der Schüler:innen zeige sich in Situationen, in denen es „eine situativ bedingte Notwendigkeit gibt, Kommunikation zu ermöglichen“ (368). So zeigt Heidrich m. E., dass (nicht nur) neu migrierte Schüler:innen immer wieder Aufgaben übernehmen (müssen), die als Aufgabe professioneller Akteur:innen eigentlich in den Verantwortungsbereich der Institution fallen. Auch werden diese Verantwortlichkeiten wiederum ‚unvorbereitet‘ übertragen, etwa wenn Schüler:innen im Kontext des Übergangs in die Regelklasse als „Pat:innen“ (317) fungieren sollen – ohne dass diese Rollen jedoch konzeptionell ausgearbeitet wären (vgl. 319).

In Kapitel 10, in dem die Autorin sich der (Re)Konstruktion von Unterrichts- und Pausenpraktiken widmet, zeigt sie entlang von Gesprächen mit Lehrkräften des Vorkurses deren Perspektiven. Hier wird einerseits die erlebte Frustration darüber, „ohne verbindliche curriculare oder methodische Anhaltspunkte“ (207) unterrichten zu müssen, sowie andererseits auch das individuelle Engagement dieser spürbar. Die hieraus resultierenden Unterrichtspraktiken des Vorkurses (wie m. E. auch die der Aushandlungen im Rahmen der Übergangspraktiken, vgl. Kap. 11) werden von Heidrich mit einem äußerst gelungen gewählten In-Vivo-Code als Modus des „einfach Machens“ beschrieben. Dieser ergibt sich aus einem komplexen Zusammenwirken eines Mangels an Ressourcen, fehlenden curricularen Vorgaben, sowie – paradoxerweise – dem starken „*Arbeitsethos*“ (239) der Lehrkräfte. In 10.3 befasst sich die Autorin hingegen mit den Perspektiven ehemaliger Vorkursschüler:innen, die ein anderes Licht auf den Einsatz von Vorkurs- und Regelschüler:innen als Dolmetschende und Helfende werfen: Ehemalige Vorkursschüler:innen benennen pointiert die aus ihrer Sicht bestehenden Problematiken in den Routinen des Vorkurses. So wird resümiert, dass „fortgeschrittene Schüler:innen im Vorkurs“, d. h. etwa nach sechs Monaten, „von der Lehrkraft als Unterstützung für die Neuen eingesetzt“ (229) würden. Konsequenz sei, dass sie effektiv nur etwa die Hälfte der Zeit für die Verfolgung eigener Lernziele einsetzen konnten. Zusätzlich seien im Vorkurs kaum auf den Besuch der Regelklasse ausgerichtete Kompetenzen, z. B. zu schulischen Arbeitsformen oder „Lernstrategien“ (230), vermittelt worden. Entsprechend resümiert die Autorin im Rahmen des Zwischenfazit (Kap. 10.5), dass zu dem ‚Modus des einfach Machens‘ auch der ‚spontane‘ Rückgriff auf Schüler:innen als personelle Ressource gehöre. Gleichzeitig bleibe jedoch eine „explizite Vorbereitung der Vorkursschüler:innen auf die Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung der Regelklasse [...] hinter dem Fokus auf einen funktionierenden Verlauf“ (240) des Vorkurses zurück. Die Kapitel 11 und 12 befassen sich nun mit dem Übergang in die Regelklassen, welcher „unter Beteiligung von Klassenleitung, Vorkurslehrkraft und Vorkursschüler:in“ (245) im Rahmen von ‚Stundenplangesprächen‘ verhandelt wird, an deren Ende individuelle Stundenpläne entstehen. Anhand dieser Übergangspraktiken kann die Autorin plausibilisieren, wie hier die schulische Leistungsordnung als strukturierende Norm sichtbar wird (vgl. 300), wobei von ihr auch *diskriminierende Elemente* dieser Praktiken aufgezeigt werden, beispielsweise wenn „Rückschlüsse auf (mögliche) Leistungen der Vorkursschüler:innen aufgrund von Erfahrungen mit anderen Vorkursschüler:innen gezogen“ (301) und dabei *migrationsbezogene Unterscheidungen* ge-

treffen werden. Heidrich zeigt auf, dass der Übergang sukzessive beginnt, indem die Schüler:innen des Vorkurses zunächst stundenweise an musischen, künstlerischen und sportlichen Angeboten der altersgerechten ‚Regelklasse‘ teilnehmen, nicht jedoch an den Kernfächern. Dies wird von den Lehrkräften der ‚Regelklassen‘ mit Verweis auf die unzureichenden Deutschkenntnisse, sowie über einen Mangel an „unterrichtsrelevanten ‚Basiskompetenzen‘“ der neu migrierten Schüler:innen begründet (253), wobei die Vermittlung dieser Kompetenzen von den Lehrkräften nicht innerhalb ihrer Zuständigkeit, sondern vielmehr in der ‚des Vorkurses‘ verortet wird. Paradoxerweise wird die Teilnahme am Regelunterricht auch durch zu umfassende Kompetenzen der neu Migrierten ‚gefährdet‘, beispielsweise wenn die Teilnahme eines Schülers am Spanischunterricht mit dem Verweis abgelehnt wird, dass sich auf Grund des vergleichsweise geringeren Niveaus der Regelschüler:innen für den mit der Erstsprache Spanisch Aufgewachsenen „keine sinnvolle Lerngelegenheit“ (258) ergeben würde. Auch auf Widerständigkeiten kann Heidrich aufmerksam machen, z. B., dass Schüler:innen des Vorkurses erfolgreich die Teilnahme am Regelunterricht einfordern können (vgl. 293), auch wenn in Kapitel 12 dann deutlich wird, dass sich die Teilnahme am Regelunterricht im weiteren zeitlichen Verlauf als prekär darstellt – etwa dann, wenn Lehrkräfte diese als „zusätzliche Aufgabe“ und ‚Mehraufwand‘ rahmen, „deren Bewältigung“ von diesen legitimerweise „abgelehnt werden kann“ (306). Die Verantwortlichkeit für die Beschulung der neu Migrierten wird dann in einem *Hin und Her* mit dem Verweis auf die „Verantwortlichkeit“ der Lehrkräfte (312) sowie der Leistungsfähigkeit und damit verbundenen Passung der Schüler:innen zu den Angeboten des Vorkurses und der Regelklasse verhandelt (vgl. ebd.). Die Teilhabe am (Fach)Unterricht der Regelklasse ist demnach durch verschiedene „Praktiken des Ein- und Ausschließens“ (341) bestimmt. Zentral scheint hierbei, dass „die Materialisierung der Teilhabe im Stundenplan“ nicht zwingend eine „Beteiligung an Unterrichtsinhalten“ (ebd.) bedeute. In Kapitel 13 werden die analytischen Befunde dann einer abschließenden Diskussion unterzogen und zu fünf „Kernphänomenen“ verdichtet, bevor die Arbeit mit einem Fazit endet.

Am nachhaltigsten beschäftigt nach der Lektüre der Arbeit m. E. das von Lydia Heidrich als „Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichung und Verhinderung der Teilhabe an der schulischen Leistungsordnung“ (370) benannte Phänomen und das damit verbundene Fazit, dass die Praktiken im Rahmen des Vorkurses – entgegen ihrer Aufgabe – neu migrierte Schüler:innen nicht auf die Teilnahme am Regelunterricht vorbereiten. Auch die widerständigen Praktiken der Schüler:innen führen nicht zu einer Transformation dieser Ordnungen, obgleich sie Verbesserungen der individuellen Situation hervorrufen können. Trotz des sich, ob dieses Befundes, einstellenden Unbehagens liegt gerade darin die besondere Stärke der Arbeit: Lydia Heidrich schafft es, in der durch das Forschungsdesign ermöglichten Multiperspektivität und der damit verbundenen differenzierten Analyse, auf die Paradoxien der (re) konstruierten Beschulungspraktiken aufmerksam zu machen und konkrete Anhaltspunkte zu bieten, um einem zukünftigen ‚Unvorbereitetsein‘ entgegenwirken zu können.

Kontakt:

Dr. Matthias Wagner

Universität zu Köln

wagner.matthias@uni-koeln.de