

Thementeil

Ellen Kollender, Dorothee Schwendowius

„Was die Organisation betrifft, ham wir sicherlich vom System her was gelernt“: Neue schulische Routinen und institutionelle Ausschlüsse im Kontext der Fluchtmigration aus der Ukraine

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive die Etablierung neuer schulischer Routinen im Kontext der Fluchtmigrationen der letzten Jahre. Mit Fokus auf die Deutungen schulischer Professioneller in Sekundarschulen in zwei Bundesländern wird die Institutionalisierung schulorganisatorischer Praktiken rekonstruiert, die auf den Einbezug geflüchteter Schüler*innen und Eltern gerichtet sind. Am Beispiel der Institutionalisierung von teilintegrativen Beschulungsformen und Modellen der Deutschförderung sowie neuer Routinen der Adressierung geflüchteter Eltern wird betrachtet, wie Ausschlüsse, natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen sowie Schlechterstellungen geflüchteter Schüler*innen und Eltern durch diese Institutionalisierungen hinterfragt, verändert und/oder neu etabliert werden. Der Beitrag leistet so einen Beitrag zur Forschung über institutionelle Diskriminierung im Kontext aktueller Fluchtmigrationen.

Schlagwörter: Flucht, Schule, Differenzierung, Routine, Ukraine

“As far as organization is concerned, we’ve surely learned something from the system side”: New school routines and institutional exclusions in the context of refugee migration from Ukraine

The article focuses on new school routines which have been established in the context of the forced migration movements of recent years from a migration society perspective. It reconstructs the institutionalisation of organisational practices aimed at the inclusion of refugee pupils and parents, focusing on the interpretations of school professionals in secondary schools in two German federal states. Using the example of partially integrative schooling and German-as-a-second-language support models, as well as new routines of addressing refugee parents, it is examined how these institutionalisations question, change and/or re-establish symbolic exclusions, national, ethnic and cultural boundaries as well as institutional disadvantages of pupils and parents who have experienced forced migration. The article therefore contributes to research on institutional discrimination in the context of current forced migrations.

Keywords: Forced migration, School, Difference, Routine, Ukraine

1 Einleitung

Fluchtmigration wird im deutschen Schulsystem meist nicht als selbstverständlicher Teil „postnationaler gesamtgesellschaftlicher Transformation“ (Tsianos & Karakayali 2014) verstanden, die mit einer kontinuierlichen Anpassung von Schule an die potentiell transnationalen Bildungswelten von Schüler*innen (Hinrichsen et al. 2020) verbunden ist. Stattdessen wird sie oft mit Krisenmetaphern belegt (Karakasoğlu 2024). Mit der Deutung vergangener und gegenwärtiger Fluchtbewegungen als ‚Flüchtlingskrisen‘ wird die Krise den Geflüchteten selbst zugeschrieben, während gesellschaft-

liche Institutionen wie die Schule auf Fluchtmigrationen in den letzten Jahren vor allem im Modus der „chronifizierten Überraschung“ (Castro Varela & Mecheril 2010: 37) reagierten. Auch die aktuelle Fluchtbewegung aus der Ukraine wird in Schulen zumeist (erneut) als ein distinktes und aus dem sonstigen Schulalltag weitgehend herausgehobenes Ereignis thematisch, das temporäre Reaktionen erfordert (Kollender & Schwendowius 2024).

Trotz dieser Tendenz einer schulischen Bearbeitung von Flucht im Modus der „Adhocracy“ (Emmerich et al. 2016: 116) stellen wir in diesem Beitrag *institutionelle Veränderungs- und Anpassungsprozesse* ins Zentrum, die sich im Kontext der Fluchtmigrationen der letzten Jahre vollzogen haben. Auf der Basis einer Interviewstudie mit schulischen Akteur*innen in Sekundarschulen in zwei Bundesländern rekonstruieren wir Formen der Routinisierung und Institutionalisierung schulischer Praktiken, die auf die Teilhabe und Partizipation geflüchteter Schüler*innen und Eltern gerichtet sind, und fragen, inwiefern institutionelle und symbolische Ausschlüsse dadurch hinterfragt, verändert und/oder neu etabliert werden. Ein- und Ausschlüsse im Kontext von Flucht werden dabei als Phänomene betrachtet, in denen sich u. a. historisch gewachsene Normalitätsvorstellungen der Schule als primär nationalstaatlich verfasster Institution niederschlagen (Krüger-Potratz 2016). Diese werden in Praktiken natio-ethno-kultureller Unterscheidung (Mecheril & Plößer 2011) oder auch des Ignorierens von (bspw. lingualem) Differenzen (re-)produziert und/oder transformiert.

Wir gehen zunächst auf Studien ein, die insbesondere im Kontext der Fluchtbewegungen aus Syrien in den Jahren 2015/16 unterschiedliche Formen schulischen Ausschlusses identifiziert haben. Dabei fokussieren wir Forschungen, die für die hier betrachteten Anpassungsprozesse in Bezug auf Formen des Einbezugs von Schüler*innen in den Unterricht und die Adressierung von Eltern relevant sind. Zudem zeichnen wir einige Veränderungstendenzen auf politisch-struktureller Ebene nach, die aktuell auf eine Normalisierung fluchtgesellschaftlicher Realitäten im Schulsystem hindeuten und die vorliegende Analyse kontextualisieren. (2) Im Anschluss skizzieren wir das methodisch-methodologische Design der diesem Beitrag zu Grunde liegenden Studie (3), bevor wir Deutungen pädagogischer Professioneller rund um die Etablierung neuer schulischer Routinen rekonstruieren, die von den Interviewten als Konsequenz institutioneller Lernprozesse in Bezug auf Fluchtmigrationsrealitäten beschrieben werden (4). Dabei gehen wir insbesondere den Ambivalenzen nach, die mit solchen Institutionalisierungen einhergehen.

2 Institutionelle Ausschlüsse im Kontext von Flucht

Maßnahmen des schulischen Einbezugs geflüchteter Schüler*innen waren in den letzten Jahren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Ein Schwerpunkt dieser Forschungen lag auf der Frage nach den Implikationen separierender und teilintegrativer Modelle der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher für Prozesse der In- und Exklusion (Reinhardt & Becker 2022; Massumi 2019). Dabei wurden insbesondere Formen des sozialen Ausschlusses im Kontext sogenannter Willkommens-, Ankunfts- bzw. Vorbereitungsklas-

sen aufgezeigt (Heidrich 2024; Plöger 2023; Panagiotopoulou & Knappik 2022; Dausien et al. 2020; Karakayalı et al. 2017). Diese wurden als „Selektionsorte“ (Jording 2022: 389) identifiziert, in denen u. a. „oftmals keine Vermittlung von Fachinhalten“ erfolge, wodurch die hier beschulten Kinder und Jugendlichen „einen massiven Nachteil hinsichtlich der Etablierung erfolgreicher Bildungskarrieren“ erfuhren (ebd.). Allerdings zeigen vorliegende Forschungen ebenfalls, dass sich auch mit so genannten (teil)integrativen Konstellationen subtile Ein- und Ausschlüsse der Schüler*innen verbinden können (vgl. tom Dieck & Rosen 2023). Weitere Formen der organisationalen Differenzierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen und hiermit verbundene Ausschlüsse betreffen die überproportional häufige Zuweisung der Schüler*innen in niedrigqualifizierende Bildungsgänge oder die verbreitete Praxis der Kategorisierung als ‚Inklusionsschüler*innen‘ mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Jording 2022: 388).

Diese und weitere Arbeiten haben in den letzten Jahren unterschiedliche Formen und Tendenzen einer institutionellen Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung im deutschen Schulsystem sichtbar gemacht. Soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata hinsichtlich der Kategorie des Fluchthintergrundes werden dabei im organisationalen Handeln der Schulen aufgegriffen und institutionalisieren sich u. a. in Form (informeller) Routinen mit benachteiligender Wirkung (vgl. Gomolla & Radtke 2009: 266). Schulische Normalitätsverständnisse und natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen an Familien mit Fluchterfahrung spielen nicht nur in Praktiken und Entscheidungen der Selektion und Segregation eine Rolle. Sie prägen auch auf vielfältige Weise den Schulalltag von geflüchteten Schüler*innen und ihren Eltern, z. B. in Form von Erfahrungen des Otherings und Alltagsrassismus (Scheffold 2024) sowie des Nicht-Einbezugs in bestimmte Informationskanäle oder Räume der schulischen Mitbestimmung. So zeigen u. a. Karakayalı et al. (2017: 18-19), dass insbesondere geflüchtete Eltern von Kindern aus ‚Willkommensklassen‘ vielfach nicht als Teil der Schulgemeinschaft betrachtet werden, z. B. Elterngespräche und -abende für sie keine Selbstverständlichkeit darstellen.

Mit Blick auf politische Vorgaben und Empfehlungen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine deuten sich demgegenüber Perspektivverschiebungen an. So sind seit März 2022, parallel zur Flexibilisierung migrations- und sozialstaatlicher Regelungen für in der EU Zuflucht suchende ukrainische Staatsbürger*innen (Rat der Europäischen Union 2022), u. a. Voraussetzungen für die entbürokratisierte Einstellung von Lehrkräften aus der Ukraine sowie die Teilnahme von Schüler*innen am digitalen Fernunterricht auf Grundlage des ukrainischen Curriculums und den Erwerb ukrainischer Schulabschlüsse für Schüler*innen der Abschlussjahrgänge geschaffen worden (KMK 2022). Karakaşoğlu sieht in diesen Entwicklungen eine „Öffnung des nationalen deutschen Bildungssystems gegenüber den Bildungsinteressen von als temporär antizipierten Fluchtmigrant*innen“ (2024: 45). Sie leitet daraus die Frage ab, „inwiefern sich hier eine Option öffnet für einen [...] bildungspolitischen Perspektivwechsel“ im Sinne einer Hinwendung zu einer „Wahrnehmung von Migration und Transnationalität als Normalfall, der in die grundlegende Transformationsnotwendigkeit des Bildungssystems einzubeziehen wäre“ (vgl. ebd.).

Diese Beobachtungen geben Anlass zu der Frage, ob in Zusammenhang mit den veränderten bildungspolitischen und -administrativen Regelungen im Zuge aktuel-

ler Fluchtmigrationen aus der Ukraine auch neue schulische Praktiken bzw. Routinen entstanden sind und welche Bedeutung diese für institutionelle wie symbolische Ausschlüsse geflüchteter Schüler*innen haben. Dieser Frage gehen wir im Folgenden näher nach.

3 Projekt „Neue schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“

Die hier präsentierte Analyse fußt auf dem Projekt „Neue schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“. Dieses zielt darauf, mögliche Verschiebungen schulischer Praktiken insbesondere seit den Fluchtbewegungen 2015/16 u. a. aus Syrien und Afghanistan zu rekonstruieren sowie möglicherweise neue Formen des institutionellen Ein- und Ausschlusses herauszuarbeiten, die sich in Zusammenhang mit den spezifischen migrations- und bildungspolitischen Rahmungen der Fluchtmigration aus der Ukraine beobachten lassen.

Die empirische Basis unserer Studie bilden insgesamt 40 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeitenden und weiterem pädagogischen Personal¹, die wir im Zeitraum zwischen November 2022 und Februar 2023 an neunzehn weiterführenden Schulen unterschiedlicher Schulformen² in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt³ geführt haben. Alle ausgewählten Schulen hatten im Schuljahr 2022/23 Kinder und Jugendliche aus der Ukraine aufgenommen und z. T. auch zuvor schon Erfahrungen mit der Aufnahme und Beschulung geflüchteter Schüler*innen gesammelt.

Die Interviews verstehen wir als Material, das sowohl auf behördliche, bildungspolitische und schulische Praktiken verweist, als auch Hinweise auf das Erfahrungs- und Deutungswissen der interviewten Pädagog*innen gibt, die diese Praktiken und die damit verbundenen Ein- und Ausschlüsse (de-)thematisieren, problematisieren oder legitimieren. Dabei schließen wir an praxistheoretische Konzepte der Wissenssoziologie an, die auch in der Schulentwicklungsforschung rezipiert werden (vgl. Asbrand et al. 2021). So verstehen wir die in diesem Beitrag fokussierten schulischen Institutionalisierungen und Routinisierungen als dem Begriff der Praktik inhärent, insofern

- 1 Der Einbezug unterschiedlicher Akteur*innen zielte darauf, die Praktiken der Schulen und die Deutungen der beteiligten Pädagog*innen in ihrer Breite zu erfassen.
- 2 Vor dem Hintergrund der historisch unterschiedlichen Beteiligung verschiedener Schulformen an der Aufnahme geflüchteter Schüler*innen wurden die Interviews sowohl in Gymnasien als auch in Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen geführt.
- 3 Mit der Auswahl der Länder Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt wird das regionale Spektrum der Forschungen zu schulischen Praktiken im Kontext von Flucht erweitert, die sich bislang insbesondere auf die Stadtstaaten und urbane Regionen in Westdeutschland richten (Heidrich 2024; Plöger 2023; Massumi 2019; Karakayalı et al. 2017). Die Einbeziehung von Schulen in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt eröffnet zudem mögliche Vergleichshorizonte, ohne diese bereits vorab als relevant zu unterstellen.

als von Praktiken nur dann gesprochen werden kann, wenn es sich nicht um einmalige Aufführungen einer sozialen Praxis handelt (Heidrich 2024: 60; Reckwitz 2003: 289). Im Anschluss an hermeneutisch-wissenssoziologische Perspektiven gehen wir zudem davon aus, dass die schulischen Akteur*innen die „historisch und sozial entwickelten Routinen und Deutungen des [...] Handlungsfeldes [...] einerseits vorfinden und sich aneignen (müssen), andererseits diese immer wieder neu ausdeuten und damit auch erfinden (müssen)“ (Reichertz 2007: 117-118). Institutionalisierung und Routinisierung verweisen in diesem Sinne auf ein zunehmendes Beständig-Werden von Praktiken, das durch Habitualisierung bzw. das ‚in-Vergessenheit-Geraten‘ ihrer Genese gestützt wird.

Die Datenauswertung basierte zunächst auf einer abschnittswisen thematischen Kodierung der transkribierten Interviews. Dieser Prozess zielte darauf ab, dominante Themen- und Relevanzsetzungen sowie zentrale (erzählte) organisationale und pädagogische Praktiken hinsichtlich aktueller Fluchtmigrationen sowohl innerhalb einzelner Interviews als auch materialübergreifend zu erkennen. Hieraus resultierten thematische Gruppierungen von Praktiken wie z. B. *Thematisierung von Kriegs- und Fluchterfahrungen im Unterricht*, *Praktiken der DaZ-Förderung* oder *Einbezug von Eltern*, die zunächst der Orientierung im Datenmaterial dienten. Daran schlossen sich jeweils detaillierte Line-by-Line-Analysen von Textsequenzen innerhalb der jeweiligen Themenfelder an, die für die Bearbeitung der im Projekt verfolgten Fragestellungen besonders ergiebig erschienen (Berg & Milmeister 2011: 314).⁴ In dieser Line-by-Line-Analyse wurden die Kodierungen des Materials verfeinert und die dabei entwickelten Hypothesen im nächsten Schritt anhand des Vergleichs mit weiteren Materialausschnitten (aus demselben Interview wie auch aus anderen Interviews) überprüft und differenziert. Die sukzessive Auswahl der Passagen für die Line-by-Line-Analyse folgte dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung (vgl. Strauss & Corbin 1998: 146 ff.). Dabei wurde in der Analyse der *Praktiken der DaZ-Förderung* beispielsweise herausgearbeitet, dass einige Schulen in beiden Bundesländern nach Eintreffen der ersten geflüchteten Schüler*innen aus der Ukraine bei der Organisation der DaZ-Förderung zunächst (erneut) auf *ad-hoc-Lösungen* und *Praktiken des Improvisierens* zurückgriffen, bevor sie diese (u. a. durch behördliche Regelungen veranlasst) stärker systematisierten. Andere Schulen setzten DaZ-Förderformate wieder ein, die sie bereits zur Zeit der Fluchtmigration im Kontext des Syrienkrieges erprobt hatten. Im Kodierprozess haben wir diese Prozesse als *Institutionalisierung der DaZ-Förderung* gefasst. Zugleich wurde sichtbar, dass die Organisation der DaZ-Förderung im Zuge dieser Institutionalisierung an *exkludierende behördliche Förderlogiken* gebunden ist.

Diese in der Line-by-Line-Analyse und durch theoretische Sensibilität weiterentwickelten (Sub-)Kategorien wurden im Sinne des axialen Kodierens zueinander in Be-

4 Die Analyse der Daten, die phasenweise nach Bundesländern getrennt erfolgte, wurde von regelmäßigen gemeinsamen Interpretationssitzungen der Forscherinnen begleitet. Dieses kommunikative Vorgehen ermöglichte es, Lesarten zu differenzieren und Gemeinsamkeiten und Differenzen in Bezug auf Praktiken der Aufnahme und Beschulung geflüchteter Schüler*innen und deren Deutung durch die Professionellen sowohl innerhalb und zwischen den Einzelschulen als auch innerhalb und zwischen den Bundesländern herauszuarbeiten.

ziehung gesetzt.⁵ Leitend war dabei die Frage nach den Implikationen der rekonstruierten schulischen Praktiken für institutionelle Ein- und Ausschlüsse geflüchteter Schüler*innen. Als theoretische Aufmerksamkeitsrichtungen, welche die Analyse im Sinne einer offenen Heuristik informierten, fungierten Konzepte der institutionellen Diskriminierung bzw. einer diskriminierungskritischen migrationsgesellschaftlichen Schulforschung sowie ungleichheitstheoretische Perspektiven auf Bildung im Lebenslauf (s. Abschnitt 2).

Orientiert an einem neo-institutionalistischen Vorverständnis von Schule als einer in breitere gesellschaftliche Legitimationszusammenhänge eingebundenen Institution (vgl. Schäfers 2002), wurden neben den Interviews auch aktuelle migrationspolitische und schulrechtliche Dokumente aus beiden Bundesländern in die Analyse einbezogen. Um die Beziehungen zwischen den Praktiken und Deutungen in den Einzelschulen und den behördlichen sowie bildungspolitischen Regelungen rekonstruieren zu können (u. a. Hummrich et al. 2022; Ball et al. 2012), wurden diese Dokumente inhaltsanalytisch ausgewertet und zu den Ergebnissen der Interviewanalysen ins Verhältnis gesetzt.

4 Empirische Analyse: Normalisierung von Fluchtmigration oder Institutionalisierung schulischer Ausschlüsse?

Fluchtmigration wird in den meisten Schulen unseres Samples als ein zwar wiederkehrendes, aber nach wie vor punktuelles Krisenereignis gedeutet, das temporäre Reaktionen erfordert (Kollender & Schwendowius 2024). Diese dominante Deutung entspricht bisherigen Analysen, die auf das Fortbestehen schulischer Ad-hoc-Maßnahmen im Kontext von Flucht verweisen (vgl. Karakayalı et al. 2017; Emmerich et al. 2016), was eine weitgehende *Abwesenheit* von Institutionalisierungsprozessen nahelegt. Allerdings finden sich auch einzelne Berichte über veränderte Praktiken, die von den Interviewten als Verbesserungen oder Weiterentwicklungen gegenüber der Situation in 2015/16 interpretiert werden. Die Interviewten beziehen sich dabei auf behördlich eingeführte oder selbst geschaffene Strukturen, die als erfolgreiche Formen des nachhaltigen schulischen Einbezugs geflüchteter Schüler*innen und ihrer Familien gedeutet werden. Während dies zunächst darauf hindeutet, dass Fluchtmigration zunehmend als Teil schulischer Normalität Beachtung findet, erweisen sich diese Institutionalisierungen für die Formation von Ein- und Ausschlüssen geflüchteter Schüler*innen und Eltern als ambivalent. Dies nehmen wir im Folgenden anhand der Institutionalisierung teilintegrativer Beschulungsformen und der Routinisierung von Elternkommunikation in den Blick. Die angeführten Interviewsequenzen stehen dabei exemplarisch für (erzählte) Praktiken und Deutungen, die sich auch in weiteren Passagen rekonstruieren ließen.

5 Die *Institutionalisierung der DaZ-Förderung und Routinisierung der Elternkommunikation*, die sich im Analyseprozess als relevante Kategorien herausbildeten, wurden z. B. als Strategien gedeutet, die in Bezug dazu stehen, dass die Ankunft geflüchteter Jugendlicher aus der Ukraine vielfach als (erneute) *Krise und Bruch schulischer Routinen* erlebt wurde.

4.1 Institutionalisation der teilintegrativen Beschulung und Systematisierung der DaZ-Förderung

Die so genannte teilintegrative Beschulung⁶ stellt eines von mehreren Modellen des schulischen Einbezugs von zugewanderten Schüler*innen dar, das aktuell in verschiedenen Bundesländern praktiziert wird, so auch in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt. Während in Sachsen-Anhalt 2022 mehrere Modelle nebeneinander existierten, wird die teilintegrative Beschulung in Rheinland-Pfalz bereits seit 2015 für alle Schulen behördlich vorgeschrieben. So sieht die 2015 veröffentlichte und bis heute geltende Verwaltungsvorschrift zum „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ vor, dass Schüler*innen „mit unzureichenden Deutschkenntnissen [...] grundsätzlich im Rahmen der inneren und äußeren Differenzierung des Regelunterrichts gefördert“ werden (MWWK 2015: 3.1). Für sie sollen „Deutsch-Intensivkurse“ für bis zu 20 Stunden in der Woche angeboten werden, während die Schüler*innen „in den übrigen Stunden“ am Unterricht der Regelklasse teilnehmen sollen (ebd.). Weiter heißt es, dass der Deutsch-Intensivkurs „klassen-, jahrgangs- und schulübergreifend organisiert werden“ kann (ebd.).

Während die Umsetzung dieser Vorgabe zu Beginn der Fluchtmigration aus Syrien laut einiger pädagogischer Professioneller noch mit Unsicherheiten verbunden war, wird die zwischenzeitliche Etablierung des teilintegrativen Modells von den Interviewten als ein Lernprozess mit Blick auf den schulischen Einbezug geflüchteter Schüler*innen gedeutet:

„Was die Organisation betrifft, ham wir sicherlich ähm (2) insofern, sag mal vom System her was gelernt, als dass dieses System der Sprachkurse jetzt halt quasi wieder angeschaltet werden konnte. Bei den Syrern hat's ne Weile gedauert. Die war'n erst mal da. Und man musste erst mal drauf kommen, wie machen wir denn das jetzt mit den Sprachkursen, wo geben wir die hin, wieviel können da rein, wo kriegen wir die Lehrkräfte her? Ähm (2) und die Konzepte waren jetzt da, so, dass man einfach sagen konnte, dort, wo jetzt verstärkt ukrainische Kinder sind, dort richten wir wieder so 'nen Sprachkurs ein.“ (Schule C, Gymnasium, RP, Schulleiter)

„Es ging jetzt auf einmal sehr schnell, als die Ukrainer kamen, war auf einmal sehr schnell klar, es kommen jetzt sehr viele Menschen, also - ehm// da hat man schon gelernt aus dem, was man quasi 2015 oder 2016 mit den Syrern mit der großen Welle - ehm - erlebt hat. Also - ehm - von daher ging die Gründung der Sprachklassen viel schneller, weil einfach Knowhow da war, - ehm - wie gehen wir mit denen um.“ (Schule J, Gymnasium, RP, Schulleiter)

„Naja die Erfahrung hatten wir ja schon seit der ersten Flüchtlingskrise (2), und wir haben da auch stabile Prozesse eigentlich damit eingeführt.“ (Schule H, IGS, RP, Schulleiter)

Die behördlichen Regelungen bezüglich der Einrichtung der Deutsch-Intensivkurse werden damit als handlungsleitende Ressource gedeutet, die 2015/16 erprobt und 2022 reaktiviert werden konnte, wie hier in technologisch anmutenden Begriffen beschrieben wird. Die Schilderung, dass das „System der Sprachkurse [...] wieder angeschaltet“ werden konnte und hier vom „System her was gelernt“ wurde, lässt auf eine Deutung

6 Hierunter verstehen wir die spezifische Sprachförderung in einer Sprachlernklasse bei gleichzeitigem sukzessiven Einbezug in den Unterricht in einer Regelklasse.

schließen, nach der die „Organisation“ von geflüchteten Schüler*innen innerhalb der Schule eine *Systematisierung* erfahren hat, die in einer zuvor als chaotisch und ungeordnet wahrgenommenen Situation *Ordnung geschaffen* hat. Dies wird von den Schulleitungen als Entlastung empfunden und die in diesem Zusammenhang entwickelte Routinen als ein wichtiges „Knowhow“ im ‚Umgang mit‘ neu zugewanderten Schüler*innen.

Im Kontext der Fluchtmigrationen der letzten Jahre zeichnen sich in Rheinland-Pfalz somit institutionelle Anpassungsprozesse an die Fluchtigrationsrealität in Form einer *Institutionalisierung der teilintegrativen Beschulung* ab. Allerdings wird in den Erzählungen vieler pädagogischer Professioneller auch deutlich, dass damit auch partielle Ausschlüsse einhergehen. So gibt das Bildungsministerium des Landes Rheinland-Pfalz eine „Mindestteilnehmerzahl“ für die Einrichtung und Förderung eines Deutsch-Intensivkurses vor, die „bei acht Schülerinnen und Schülern“ liegt (MWWK 2015: 3.1). Dies hat zur Konsequenz, dass an Schulen, die weniger Kinder aufgenommen haben, keine Sprachkurse eingerichtet werden können. Eine Lehrkraft beschreibt die Situation für geflüchtete Schüler*innen wie folgt:

„Wir haben überhaupt keine deutschen Programme, gar nichts also, das ist tatsächlich ein Riesenproblem, weil wir eigentlich zu wenig Kinder haben (lacht traurig). Blöd ne, sowas zu sagen, aber wir haben zu wenig Kinder, die noch keine Deutschkenntnisse haben beziehungsweise, die in den passenden Jahren zu uns gekommen sind. [...] Wir haben sieben Kinder aus der Schule, die im Jahr 2022 zu uns gekommen sind und damit den Anspruch hätten auf diese Sprachbetreuung. Wir haben natürlich viel mehr Kinder, die 21/20 gekommen sind und trotzdem noch keine Sprachkenntnisse haben. Gerade aus den Corona-Jahren, da war ja auch nichts mit Sprachkurs oder Sprachschule oder irgendwas. Die haben ja auch - die können wir nicht einfach reinrechnen. Ähm und deswegen sind wir da massiv schlecht aufgestellt. Also wir verweisen die Kinder dann immer an die Schule in (Ort anonymisiert), weil die tatsächlichen Sprachkurse haben. Das wollen die aber in der Regel nicht, weil wir da Probleme haben mit dem Busticket beziehungsweise, die haben die Probleme. Das wird dann nicht übernommen, weil wir quasi die aufnehmende Schule sind. [...] und dann ist das so eine Art Teufelskreis. Also hier können wir sie eigentlich nicht betreuen. Da, wo sie eigentlich hin müssten, können sie nicht hin.“ (Schule K, RealschulePlus, RP, Lehrkraft)

Hier zeigt sich, dass Schüler*innen im teilintegrativen Modell von den Deutsch-Intensivklassen ausgeschlossen sind, wenn eine „Mindestteilnehmerzahl“, die sich nur auf die Anzahl aktuell neu zugewanderter Kinder bezieht, nicht erreicht wird. Wenngleich es dem Schulleiter zufolge eine größere Zahl Kinder gibt, die eine zusätzliche Förderung in Deutsch benötigen, kann ihnen diese nicht gewährt werden, da der Anspruch auf Deutschförderung zeitlich begrenzt ist. Auch die Möglichkeit der schulübergreifenden Einrichtung von Deutsch-Intensivklassen wird als nicht umsetzbar bewertet, da hier die Finanzierung der Bustickets für Schüler*innen ungeklärt ist. Der Zugang zur Deutschförderung ist im teilintegrativen Modell also nicht selbstverständlich gegeben, sondern ist daran gebunden, dass Schulen die formalrechtlichen Anforderungen erfüllen können. Während der Schulleiter die daraus resultierenden strukturellen Schlechterstellungen neu ankommender Schüler*innen zwar benennt und skandalisiert, wird eine Veränderung dieser Situation jenseits der eigenen Handlungsmöglichkeiten verortet.

Zugleich ergeben sich aus unserem Material keinerlei Hinweise auf eine Weiterentwicklung *inklusiver Modelle* des Regelunterrichts. Darauf verweist z. B. folgende Aussage eines DaZ-Lehrers:

„Herausforderungen sind eben aber auch diese Ungleichbehandlungen im Unterricht, [...], wie so Sprüche, ‚das könnt ihr doch noch gar nicht, das kannst du doch gar nicht, mach doch etwas im DaZ-Buch‘. Oder auch, dass Arbeitsblätter nicht ausgeteilt werden und teilweise diese geflüchteten Kinder in der Stunde ignoriert werden, weil sie es ja noch gar nicht können.“ (Schule G, Realschule-Plus, RP, DaZ-Lehrkraft)

Die hier problematisierten Praktiken der „Ungleichbehandlung“ geflüchteter Schüler*innen im Regelunterricht deuten auf kaum vorhandene Formen innerer Differenzierung hin: Unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen wird begegnet, indem die Schüler*innen bisweilen „ignoriert“ oder sich selbst überlassen werden. Zudem werden diese von standardisierten Leistungsanforderungen ‚entlastet‘, wodurch ihr defizitärer ‚Sonderstatus‘ zugleich immer wieder bestätigt wird.

Auch in Interviews aus Sachsen-Anhalt wird eine – gegenüber der Situation im Schuljahr 2015/16 – strukturiertere Organisation der DaZ-Förderung der Schüler*innen aus der Ukraine thematisiert. Dabei zeigt sich zugleich, dass mit dieser Systematisierung mancherorts *segregierende Praktiken der DaZ-Förderung* für geflüchtete Schüler*innen einhergehen. So wird an zwei Schulen berichtet, dass Schüler*innen, die aus anderen Staaten als der Ukraine kommend ins deutsche Schulsystem wechseln, zunächst für sechs Monate einen Deutschkurs bei einem externen, privaten Weiterbildungsträger besuchen:

„Bei den syrischen Kindern und bei den Kindern aus Afghanistan oder Iran oder Irak oder wie auch immer ähm da ist jetzt so ein halbes Jahr Sprachtraining an der X-Schule (privater Bildungsanbieter) vorgeschaltet //l: mhm//. Allerdings haben wir das Problem, dass also die Kinder, die nach dem halben Jahr kommen, trotzdem ganz große Defizite haben (1) mit der Sprache. Und ähm - die müssen aber dann in die Klasse gehen und es ist einfach äh zu wenig Möglichkeit, ihnen dann im sch - also ihnen dann die Sprache auch so zu vermitteln, dass sie eben ohne Probleme im Unterricht mitkommen. [...] Ja, und - und - und so wie wir das intern damals gemacht haben, dass also der - der Sprachlehrer, also der DaZ-Lehrer mit den Klassenlehrer gemeinsam mit der Schulleitung gemeinsam überlegt hat, der (Schüler, d.V.) könnte schon, der braucht noch Zeit //l:mhh//, ist jetzt hier nicht. Ist das halbe Jahr rum, ist es rum, dann kommen die Kinder, egal wie weit die sind. Und das ist eben schwierig.“ (Gemeinschaftsschule C, SA, Schulleiterin)

Die Schulleiterin problematisiert das „Sprachtraining“ des externen Anbieters, da dieses die daran gerichtete Erwartung offenbar nicht erfüllt: den Schüler*innen ausreichende Grundlagen zu vermitteln, damit diese danach im Regelunterricht „mitkommen“ können. Dem wird die vorherige „intern[e]“ Praxis gegenübergestellt, den Zeitpunkt für den Übertritt in den Regelunterricht für die Schüler*innen individuell festzulegen. Damit fokussiert sich die Kritik der Schulleiterin vor allem auf das Problem, das sich aus dem starren Zeitraum der externen Deutschförderung für die Unterrichtsorganisation ergibt. Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass mit der beschriebenen Praxis auch insofern eine systematische Schlechterstellung verbunden ist, als die Schüler*innen über einen langen Zeitraum vom Fachunterricht ausgeschlossen sind und nach ihrer Rückkehr u. U. kaum nahtlos an das Curriculum anschließen können. Nicht zuletzt werden durch die differenzierend-segregierende Praxis des externen DaZ-Unterrichts nationethno-kulturelle Grenzziehungen zwischen Schüler*innen etabliert, die im Kontext *unterschiedlicher* Fluchtbewegungen an die Schule kamen: So waren die aus der Ukraine

geflüchteten Schüler*innen von dem externen Sprachtraining ausgenommen. Sie sollten⁷ DaZ-Unterricht im Kontext der „Ankunftsklasse“ erhalten, die in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2022/23 ausschließlich für die ukrainischen Schüler*innen etabliert wurden.

Diese Beobachtungen führen uns zu der These, dass mit der Institutionalisierung der DaZ-Förderung eine Systematisierung von Praktiken der äußeren Differenzierung einhergeht, die der Entwicklung von Praktiken der inneren Differenzierung im Regelunterricht entgegensteht bzw. diese auszuhebeln scheint. Darüber hinaus haben sich Modelle der DaZ-Förderung nicht nur institutionalisiert, sondern im Zuge der Aufnahme von Schüler*innen aus der Ukraine ausdifferenziert. Wie sich im oben ausgeführten Fall zeigt, verbinden sich mit dieser Ausdifferenzierung potenziell Differenzierungen und (De-)Privilegierungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen. Somit verweisen unsere Rekonstruktionen darauf, dass die Institutionalisierung von Praktiken, die sich im Zuge der ‚großen Fluchtmigrationen‘ der letzten Jahre vollzogen haben, eher eine Verstärkung von Formen der internen Exklusion begünstigt haben.

4.2 Routinisierung der Elternkommunikation

Neben der stärkeren Institutionalisierung der DaZ-Förderung werden in einigen Schulen auch neue Praktiken der Elternkommunikation beschrieben. Unsere Interviews geben Hinweise darauf, dass die Information und Einbeziehung der Eltern sowie ihre Mitsprache bei schulbezogenen Entscheidungen in beiden Bundesländern im Kontext der Aufnahme von Schüler*innen aus der Ukraine an Bedeutung gewonnen hat. An manchen Schulen wurden neue Formen der Adressierung von und der Kommunikation mit geflüchteten Eltern etabliert. Auch diese sind durch bildungsbehördliche Vorgaben gerahmt. So heißt es im Runderlass zur „Aufnahme und Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2022/23“:

„Bei der Anmeldung an der Schule sind den Kindern, Jugendlichen und ihren Personensorgeberechtigten durch die Schule Grundinformationen über schulorganisatorische Abläufe sowie über Ziele und Formen der schulischen und außerschulischen Förderung zu übermitteln. Dies schließt auch Informationen von unterstützenden Akteuren im Migrations- und Integrationsbereich mit ein.“ (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2022)⁸

In der folgenden Sequenz beschreibt die Schulleiterin einer Gemeinschaftsschule, wie sie die „Aufnahmegespräche“ mit den Eltern gestaltet:

„Also wenn wenn wir die Kinder aufnehmen, dann nehmen wir immer einen Dolmetscher dazu. //l:mhm// Weil ich finde das respektlos, wenn ich das dann nicht verstehe. Und wir haben das große Glück, dass wir hier Anastasia (*Bundesfreiwillige*) haben, dass sie im Prinzip alles übersetzt und

7 Allerdings hatte der DaZ-Lehrer die Schule zum Interviewzeitpunkt bereits wieder verlassen, so dass diese Schüler*innen zeitweise keinen DaZ-Unterricht erhielten.

8 Dieselbe Formulierung findet sich auch im bereits 2018 veröffentlichten Runderlass (vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2018).

dolmetscht, und dann [...] begrüße ich die Eltern immer erst mal, dass ich sage: ‚Es tut mir sehr leid, was Ihnen alles passiert ist. Ja, es ist schön, dass Sie in Deutschland sind und wir wollen jetzt mal gucken, wie wir Ihr Kind hier aufnehmen usw.‘ Das sind immer so die ersten Sätze, die Standardsätze. //Mhm// So, dann äh nehmen wir die Daten auf und dann fragen wir immer: ‚Wie ist denn die bisherige Schulbildung gewesen, worauf müssen wir achten?‘ Also es gibt ein ausführliches Elterngespräch“. (Gemeinschaftsschule E, SA, Schulleiterin)

In der wiederholten Verwendung der Formulierungen „immer“, „und dann“ sowie „wenn, ... dann“ dokumentiert sich zunächst eine Regelmäßigkeit der beschriebenen Praxis. Es wird hier eine neue institutionelle Routine beschrieben: Geflüchtete Eltern werden im Rahmen eines standardisierten Aufnahmegesprächs regelmäßig an der Schule begrüßt und in die Begleitung der Bildungswege ihrer Kinder einbezogen. Der Ablauf des Gesprächs folgt dabei einem ritualisierten Ablauf. Die Einbeziehung einer Übersetzerin wird von der Schulleiterin dabei als Ausdruck einer respektvollen Interaktionspraxis präsentiert. Das Gesprächssetting soll einen Raum eröffnen, in dem das Kind und seine individuelle schulische Vorgeschichte im Zentrum stehen und die Eltern persönlich adressiert werden.

Im weiteren Verlauf rückt schwerpunktmäßig die Vermittlung von Informationen ins Zentrum:

„Dann erklären wir ein bisschen was über unser Schulsystem, und da gibt es immer die Hefte vom interkulturellen Verein [...] in verschiedenen Sprachen ähm und da wird dann das deutsche Schulsystem erklärt. //l:Ja// [...]. Ja die geben wir dann immer mit und dann sage ich: ‚Lesen Sie es bitte durch und das deutsche Schulsystem ist sehr kompliziert. Sie wissen, hier ist Deutschland und die Formulare und das ist alles sehr schwierig.‘ So, und dann erklären wir das Thema ein bisschen und da gibt es immer ein Arbeitsheftzettel, //l:mhm// der hängt da schon ähm und dann gibt es immer eine Schulbescheinigung. Dann geben wir den Eltern Hinweise, wo sie äh Geld holen können, beim Sozialamt. Wir füllen oft auch diese Bildung und Teilhabe Dinger schon aus, dass sie das gleich mitnehmen für Mittagessen, dass die Kinder kostenlos Mittagessen bekommen. So und dann äh machen wir einen Termin aus, sagen, ‚besorgen Sie erst mal alles und am Montag kann es dann losgehen‘. (Ebd.)

Die Vermittlung der Information über die Schulstruktur erfolgt mit Hilfe einer vorliegenden mehrsprachigen Broschüre. Diese wird den Eltern mit einer Leseaufforderung und dem warnenden Hinweis auf die Komplexität des „deutschen Schulsystem[s]“ sowie dessen bürokratische Anforderungen übergeben. Die Eltern werden damit als potenziell uneingeweihte ‚Andere‘ adressiert, denen die Besonderheiten der ‚hiesigen‘ Verhältnisse („hier ist Deutschland“) und die Hürden, die sie erwarten, noch nicht bewusst sind. Während mit dem Hinweis auf die „Formulare“ zunächst eine Distanzierung von den bürokratischen Anforderungen angedeutet wird, ist die Schule zugleich aktiv in diese bürokratische Praxis eingebunden: Die Aushändigung der entsprechenden Dokumente ist Teil der neu etablierten Routine, mit der die Schule eine Art ‚Servicefunktion‘ übernimmt.

In den Ausführungen zum Elterngespräch verdichtet sich der Eindruck, dass es sich dabei um ein in sich widersprüchliches Format handelt: So zielt das Arrangement auf die Herstellung einer wertschätzenden Kommunikationssituation, was u. a. durch die Einbeziehung einer Übersetzerin sowie die Bereitstellung mehrsprachiger Informationsmaterialien zum Ausdruck kommt. Zugleich setzt die Entwicklung eines standardisierten

Ablaufmusters für das Aufnahmegespräch *an sich* bereits eine machtvolle Typisierung der Eltern als „geflüchtete Eltern“ voraus. Die angestrebte individuelle Adressierung schlägt also gewissermaßen strukturell fehl, weil Eltern entlang ihres formalrechtlichen Status positioniert und darauf reduziert werden. Auch die Bezugnahme auf die (zuge-schriebenen) Leiderfahrungen der Eltern und die Empathiebekundung für deren Krisensituation verfehlt insofern ihren Anspruch, als sie als Teil der *Routine* ausgewiesen wird („Standardsätze“), die in Bezug auf alle geflüchteten Eltern in gleicher Weise Anwendung findet. Durch die routinemäßige Aushändigung von Leistungsanträgen werden Eltern schließlich nicht nur von den Zumutungen der Bürokratie entlastet, sondern zugleich pauschal als unterstützungsbedürftige Leistungsempfänger:innen positioniert. Mit Blick auf die Formation von Ein- und Ausschlüssen erscheint das Aufnahmegespräch damit als ein Arrangement, in dem der Anspruch einer dialogischen Interaktion auf Augenhöhe allenfalls brüchig verwirklicht werden kann.

Auch an einigen Schulen in Rheinland-Pfalz wird von der Einführung und Etablierung neuer Formate der Kommunikation mit geflüchteten Eltern berichtet. Dabei fokussieren diese Praktiken z. T. primär auf Eltern aus der Ukraine, wie sich in folgender Interviewsequenz mit dem DaZ-Lehrer eines Gymnasiums in Rheinland-Pfalz zeigt, der von einem neu etablierten Elternaustausch an seiner Schule berichtet:

- A: Die Eltern ham eigentlich so gut wie nichts gewusst, wie des deutsche Schulsystem funktioniert. Soll generell der Austausch untereinander, das Aufklären, dass sie jetzt auch bei den Schülern bisschen hinterher sein müssen. Danach haben wir noch zusammen Kuchen gegessen, alle, jeder hat etwas mitgebracht, das war halt so sehr familiär, sag ich mal, und das war dann echt schön.
- I: Da waren jetzt aber nur die ukrainischen Eltern dabei?
- A: Nur die ukrainischen Eltern, hm (bejahend).
- I: Wieso habt ihr das so organisiert, dass jetzt / weil es sind / du hast ja gerade erzählt, da war'n ja auch / sind ja nicht nur ukrainische Kinder hier in der [DaZ-]Klasse?
- A: Es sind / äh / sind sieben, sieben von neunzehn. Die / sind halt die, äh die vor kurzem erst gekommen sind, die anderen sind schon länger da. Und deswegen war der nur für die ukrainischen Kinder, aber wieso genau weiß ich nicht.
- I: Würdest du denn sagen, da gibt's auch nen Bedarf, so von der Elternseite, den anderen Eltern?
- A: Auf jeden Fall. Also wär für alle äh angebracht gewesen. (Gymnasium C, RP, DaZ-Lehrkraft)

Die Einladung zum Elternabend fußt auch hier auf einem (wahrgenommenen) Informationsbedarf der Eltern sowie der Annahme, dass es diese ‚aufzuklären‘ und zu aktivieren gelte, sich um die Schulbildung ihrer Kinder zu kümmern. Gleichzeitig wird durch den Verweis auf den familiären Charakter des Elternabends das Potential dieser Praktik akzentuiert, gegenseitiges Vertrauen sowie ein Gemeinschaftsgefühl in der Schule herzustellen. Dass zu dem Elternaustausch nur „die ukrainischen Eltern“ eingeladen waren, während sich in der DaZ-Klasse aktuell fast doppelt so viele Kinder mit nicht-ukrainischem Hintergrund befinden, wird zunächst damit begründet, dass letztere „schon länger da“ seien. Zugleich wird eine implizite Distanzierung von dieser Erklärung vollzogen

(„wieso genau weiß ich nicht“). Diese Distanzierung, ebenso wie die anschließende Infragestellung der differenziellen Praxis, werden dabei primär durch Nachfrage-Impulse angestoßen, die diese Praxis begründungspflichtig machen.

Über die Einrichtung zusätzlicher Maßnahmen der Information von geflüchteten Eltern schreibt sich somit nicht nur eine Unterscheidung in Eltern mit und ohne Fluchthintergrund in schulische Routinen ein. Es etablieren sich darüber potenziell auch Formen der natio-ethno-kulturellen Differenzierung *zwischen* geflüchteten Eltern, deren Legitimität erst durch das (externe) Befragen des sozial geteilten Begründungswissens hinterfragt wird.

5 Fazit

Neben der Bearbeitung von Flucht im Krisenmodus, der sich nach wie vor an vielen Schulen auch im Kontext aktueller Fluchtbewegungen aus der Ukraine beobachten lässt, sind in den letzten Jahren auch neue Routinen hinsichtlich der Gestaltung schulischer Teilhabe von geflüchteten Schüler*innen und ihren Eltern entstanden. Die hier rekonstruierten Institutionalisierungsprozesse erscheinen als Möglichkeit, dem mit den aktuellen Fluchtbewegungen assoziierten Bruch des durch Routinehandlungen abgesicherten schulischen Alltags bzw. der schulischen ‚Normalität‘ zu begegnen; sie vermitteln dabei vor allem eine Beherrschbarkeit bzw. die Möglichkeit eines ‚Managens‘ der aktuellen Situation. Die geschaffenen Routinen und Ordnungsstrukturen können somit als Ausdruck schulischer Bemühungen interpretiert werden, den mit den Fluchtbewegungen verbundenen Unsicherheitsbedingungen sowie dem Legitimationsdruck auf die nationalstaatlich verfasste Ordnung von Schule durch die Adoption von Strukturen und Prozessen zu begegnen, die die Organisation effektiv, ‚stabil‘, erfolgreich und rational erscheinen lassen (vgl. Schaefers 2002).

Zugleich zeigt die wissenssoziologisch-praxeologisch informierte Analyse der Institutionalisierung neuer schulischer Praktiken im Fluchtkontext, wie gewissermaßen auf der ‚Rückseite‘ dieser Prozesse Muster des partiellen Ausschlusses und der Besonderung geflüchteter Schüler*innen und Eltern (re-)produziert werden. Während die neuen Routinen zwar potenziell neue Möglichkeiten der (partiellen) Teilhabe geflüchteter Schüler*innen und Eltern hervorbringen, produzieren sie auch neue Einfallstore für institutionelle Ausschlüsse bzw. können partiell ausschließende schulische Arrangements verfestigen. So gehen strukturierte Modelle der DaZ-Förderung mit einer Institutionalisierung äußerer Differenzierung und tendenziell mit einer Vernachlässigung der Entwicklung inklusiver Unterrichtsarrangements einher. Auch können in der Standardisierung vermeintlich differenzsensibler Praktiken, wie der Adressierung geflüchteter Eltern, Widersprüche angelegt sein, die dazu führen, dass diese ihr Ziel verfehlen. Zudem zeichnet sich in den Interviews eine Vervielfältigung natio-ethno-kultureller Grenzen ab, die nicht nur entlang der Unterscheidung von Schüler*innen und Eltern ‚mit‘ und ‚ohne‘ Fluchterfahrung gezogen werden, sondern auch entlang des ‚(nicht-)ukrainischen Fluchthintergrundes‘. Diese Differenzierung impliziert, dass geflüchtete

Schüler*innen und Eltern aus anderen Nicht-EU-Staaten als der Ukraine tendenziell von den hier beschriebenen neuen Routinen ausgenommen werden.

Somit verweisen die neuen Routinen aus einer diskriminierungskritischen Sicht kaum auf einen grundlegenden Perspektivwechsel (Karakaoğlu 2024) im Sinne eines Einbezugs des ‚Normalfalls Fluchtmigration‘ in die Transformationsnotwendigkeit des Bildungssystems. Dies zeigt sich auch darin, dass diese Routinen nur bedingt in schulisch-pädagogische Reflexionsprozesse eingebunden sind, die diese hinsichtlich ihrer potenziell diskriminierenden Effekte befragen. Vielmehr zeichnet sich ab, dass die beschriebenen Routinen und Abläufe vielfach kaum infrage gestellt, sondern sie sich sedimentiert haben und zum Bestandteil organisationalen Wissens geworden sind, wodurch sie Legitimität beanspruchen und erhalten (Ivanova-Chessex & Steinbach 2023: 65).

Damit lassen die hier fokussierten organisationsinternen Routinen und Institutionalisierungen im Kontext aktueller Fluchtbewegungen die Realisierung einer umfassenden schulischen Teilhabe und Partizipation von geflüchteten Schüler*innen und Eltern eher fraglich erscheinen. Zugleich wird deutlich, dass die Schlechterstellungen und partiellen Ausschlüsse, die sich mit diesen Routinen und den ihnen zugrundeliegenden administrativen Vorgaben verbinden, von einzelnen Pädagog*innen auch explizit benannt und reflektiert werden. Diese Irritationsmomente, die sich aus den Widersprüchen und Ambivalenzen institutionalisierter Praktiken und Vorgaben ergeben, können somit potenziell zu Anlässen werden, sich mit institutionellen Erwartungen auseinanderzusetzen und auf Distanz zu ihnen zu gehen (Schaefers 2002: 839). Daran schließen sich u. a. Fragen danach an, inwiefern solche Irritationsmomente zu einem diskriminierungskritischen Wandel von Schule beitragen und wie sie für Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Pädagog*innen fruchtbar gemacht werden können.

Autorinnenangaben

Prof.in Dr. Ellen Kollender
Leuphana-Universität Lüneburg
Fakultät Bildung, Institut Sozialarbeit und
Sozialpädagogik
ellen.kollender@leuphana.de

Prof.in Dr. Dorothee Schwendowius
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften
Institut I – Bildung, Beruf und Medien
dorothee.schwendowius@ovgu.de

Literatur

- Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anna (Hrsg.) (2021): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Ball, Stephen/Maguire, Meg/Braun, Annette (2012): How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 303-332.

- 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/Alpago, 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, online: <https://doi.org/10.25365/phaidra.223>
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Scherr, Albert/Yüksel (Hrsg.): Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis, Sonderheft 13, S. 115-125
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl.. Wiesbaden: Springer VS.
- Heidrich, Lydia (2024): Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxistheoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration. Opladen: Barbara Budrich.
- Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Paz Matute, Paula/Baumann, Michael (2020): Neue Normalitäten? Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule. In: Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (Hrsg.): Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 107-123.
- Hummrich, Merle/Swendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hg.) (2022): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2023): Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. In: ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Jg. 2/H.1, S. 56-74.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2024): Migration. Von der Krisendiagnose zum Transformationsanlass für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 38-48.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Gross, Sophie/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike/Güteryüz, Tutku (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM).
- Kollender, Ellen/Swendowius, Dorothee (2024): Aktuelle Fluchtmigrationen als Anlass für diskriminierungskritischen schulischen Wandel? Empirische Analysen und Reflexion von Transformationserwartungen. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM), Jg. 3/H. 1-2, S. 110-124.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023. (Beschluss der KMK vom 23.06.2022)
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-41.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systematische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, Reingard/Arens, Susanne/Mecheril, Paul (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs. Innsbruck: Studia, S. 59-79.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2022): Aufnahme und Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2022/2023.

- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2018): Aufnahme und Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. RdErl. des MB vom 3.12.2018 – 25-8313
- MWWK, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015): Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015 (9413 B –Tgb.-Nr. 2112/15)
- Panagiotopoulou, Julie A./Knappik, M. (2022): „Hast du gerade Englisch geredet?“ Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 9/H. 8.
- Plöger, Simone (2023): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- 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, online: https://data.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj
- Reckwitz, Andreas (2003): Umrisse einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H4, S. 282-301.
- Reichertz, Jo (2007): Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 111-125.
- Reinhardt, Anna Cornelia/Becker, Birgit (2022): Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft, S. 115-129.
- Schaefers, Christine (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48/H. 6, S. 835-855.
- Scheffold, Miriam (2024): „Ich will nicht jetzt weinen, aber ja, alles ist für Pass.“ Effekte migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse auf Bildungswege junger geflüchteter Frauen. In: Bettina Fritzsche, Bettina/Khakpour, Natascha/Riegel, Christine/Scheffold, Miriam/Warkentin, Stephanie (Hrsg.): Bildung im Kontext von Flucht und Migration. Bielefeld: transcript, S. 83-96.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1998): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- 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: Barbara Budrich, S. 161-174.
- Tsianos, Vasilis S./Karakayalı, Juliane (2014): Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180863/rassismus-und-repräsentationspolitik-in-der-postmigrantischen-gesellschaft/>