

Marcus Emmerich/Ulrike Hormel/Judith Jording

## **Prekarisierte Teilhabe**

Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme

---

### **Zusammenfassung**

*Die Ermöglichung der Bildungsteilhabe im Fall minderjähriger Geflüchteter wird von zwei institutionellen Faktoren beeinflusst: den migrationspolitischen und asylrechtlichen Rahmungen sowie der sozialen Selektivität eines Schulwesens, dessen niedrig qualifizierende Bildungsabschlüsse zu einer strukturellen Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabechancen beitragen. Der Beitrag rekonstruiert und diskutiert auf Basis empirischer Daten zu kommunalen Beschulungsstrategien die mehrerebenenstrukturierten Mechanismen der Inklusion/Exklusion von sogenannten „Seiteneinsteigern“.*

*Schlüsselwörter: Flucht, Migration, Bildungsteilhabe, Schulsystem, Inklusion/Exklusion*

### **Precarious Participation**

Forced Migration and Local School Systems

#### **Summary**

*To what extent educational participation of underage refugees is facilitated, depends on two institutional factors: the migration political frame and asylum legislation on the one hand and the social selectivity of the school system on the other, the low-qualifying educational attainments of which contribute to a structural precarization of societal participation opportunities. On the basis of empirical data regarding local schooling strategies, the article reconstructs and discusses the multilevel-structured mechanisms of inclusion/exclusion of so-called “side-intrants”.*

*Keywords: refugees, migration, educational participation, school system, inclusion/exclusion*

## **1. Einleitung: Bildungsteilhabe unter Vorbehalt?**

Im Zuge der vermehrten Fluchtbewegungen aus Kriegs- und Krisengebieten sowie der „neuen“ Migration aus Südosteuropa ist die aus migrationswissenschaftlicher Perspektive keineswegs neue Erkenntnis, dass Integration in den Kommunen stattfindet (vgl. Gesemann/Roth 2009), verstärkt in den Fokus der migrations- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Flucht und Migration gerückt. Kommunalen Bildungssystemen – verstanden als Gesamtheit formaler und non-formaler Bildungsorganisationen einschließlich ihrer staatlich-kommunalen Steuerung auf der Ebene der Städte und Kreise – kommt gegenwärtig insofern eine besondere Bedeutung zu, als diese die formale Inklusion von geflüchteten/migrierten Kindern und Jugendlichen in das lokale Schulsystem strukturell organisieren und praktisch realisieren müssen.

Allerdings wird diese Praxis der „Bildungsintegration“ minderjähriger Geflüchteter in hohem Maß von zwei strukturellen Bedingungsfaktoren beeinflusst: Zum einen stellen die aktuellen migrationspolitischen und asylrechtlichen Rahmungen die formale Gewährleistung von Bildungsteilhabe strukturell unter den möglichen Vorbehalt der „Bleibeperspektive“ für geflüchtete Minderjährige. Wird der formale Zugang zum Schulwesen gewährt, erfolgt die Beschulung zum anderen unter den Bedingungen eines sozial selektiven Schulwesens, dessen niedrig qualifizierende Bildungsabschlüsse auch in der modernen Migrationsgesellschaft zu einer strukturellen Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabechancen beitragen. In welcher Weise beide Bedingungsfaktoren die konkrete Praxis der Beschulung von Geflüchteten beeinflussen und welche Folgen damit hinsichtlich der Ermöglichung oder Nicht-Ermöglichung von Bildungsteilhabe verbunden sind, ist eine bislang offene Frage, der sich der folgende Beitrag anzunähern versucht.

## **2. Migrationspolitische Grenzziehungen**

Das Verhältnis der Bildungsinstitutionen zu „Flucht“ und „Geflüchteten“ lässt sich nicht jenseits der politisch-rechtlichen Überformung der mit „Flucht“ adressierten sozialen und individuellen Wirklichkeit sowie der Geschichte des migrationspolitischen Umgangs mit Flucht und Asyl bestimmen. Dies betrifft zunächst die Frage, wie „Flucht“ überhaupt als ein für das Erziehungssystem relevanter Sachverhalt in Erscheinung tritt: Denn das gesellschaftliche Phänomen „Flucht“ erweist sich immer schon als Effekt der politisch-rechtlichen Kategorisierungspraxis derjenigen nationalen und internationalen Institutionen, die die sogenannte „Flüchtlingeigenschaft“ zu-

oder aberkennen, legitime und illegitime Fluchtgründe festlegen oder legitime von illegitimen Fluchtwegen unterscheiden.<sup>1</sup>

Dabei wird (Flucht-)Migration für das Rechtssystem zwar in anderer Weise zum „sozialen Sachverhalt“ als für das Wirtschaftssystem oder das Erziehungssystem, insofern die gesellschaftlichen Teilsysteme Individuen prinzipiell entlang ihrer eigenen Logik adressieren (vgl. grundlegend Bommes 1999). Im Kontext moderner Wohlfahrtsstaatlichkeit etablieren nationalstaatliche Grenzen jedoch „institutionalisierte Ungleichheitsschwellen“ (Stichweh 1998, S. 52), sodass sowohl die selektive Ermöglichung des Zugangs zu einem nationalen Territorium als auch die hierarchisierte Ordnung ungleicher Rechtsstatus zum zentralen Bezugspunkt strukturierter Benachteiligung werden.

Die bundesdeutsche Asylpolitik und die für diese charakteristische Geschichte der Einschränkung legaler Zufluchtsmöglichkeiten haben bis heute zur Folge, dass die Anwesenheit von Geflüchteten in einer „Logik der Ausnahme“ (Steinhilper 2016) verhandelt wird,<sup>2</sup> die die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Institutionen, auf Flucht reagieren zu können, in erheblichem Maße prägt. Dabei verknüpft sich die variable und selektive Zuweisung von aufenthaltsrechtlichen Bleibeperspektiven mit einem historisch variierenden, aber letztlich stabilen Muster der Desintegration, das eine politische, eine rechtliche und eine wohlfahrtsstaatliche Seite hat: die politische Erwartung der nur temporären Anwesenheit von Geflüchteten, die rechtliche Prekarisierung ihres Aufenthaltsstatus und die wohlfahrtsstaatliche Marginalisierung ihrer Lebenssituation (vgl. Pichl 2017).

Auch die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung zur Frage der bildungsinstitutionellen Ermöglichung bzw. Verhinderung der Bildungsteilhabe von Geflüchteten ist aktuell durch migrations- und integrationspolitische Grenzziehungen und die Exklusionslogik politischer und rechtlicher Kategorisierungen vorstrukturiert, die festlegen, wer als „Flüchtling“ gilt. Infolge der Festlegung weiterer sogenannter „sicherer Herkunftsstaaten“ im Rahmen der „Asylpakete“ I und II sowie des Integrationsgesetzes und der daraus abgeleiteten differenziellen Adressierung von Geflüchteten „mit und ohne Bleibeperspektive“ wurden nicht nur die rechtlichen Asylchancen für bestimmte nationale Herkunftsgruppen politisch einge-

1 Die für die völkerrechtliche Grundlegung des Flüchtlingsstatus in Form der Genfer Flüchtlingskonvention charakteristische Logik einer eindeutigen Abgrenzbarkeit von Flucht als Form der unfreiwilligen Zwangsmigration einerseits und sozioökonomisch motivierter, als freiwillig kategorisierter Migration andererseits stellt dabei eine Unterscheidung dar, die aus sozialwissenschaftlicher Perspektive vielfältig kritisiert worden ist (vgl. etwa Scherr 2016, S. 10).

2 Dass sich diese Ausnahmelogik nicht auf den Umgang mit Flucht beschränkt, lässt sich an der migrationspolitischen Aufrechterhaltung des „Anwerbestopps“ und der Steuerung von Arbeitsmigration über die 1990 eingeführte „Anwerbestoppausnahmeverordnung“ erkennen (vgl. Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 127ff.).

grenzt. Vielmehr wurden auch die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe erheblich eingeschränkt, wie u.a. an dem für diese Personen geltenden Arbeitsverbot, dem Ausschluss von Integrationskursen und der Pflicht zum dauerhaften Verbleib in der Erstaufnahmeeinrichtung deutlich wird (vgl. Pelzer/Pichl 2016). Damit wird nicht nur die für die Rechtskategorie des Flüchtlings fundamentale Norm des Primats der individuellen Schutzbedürftigkeit und des Rechtes auf Schutzgewährung grundlegend zur Disposition gestellt, sondern die aufenthaltsrechtliche Differenzierung geht mit einem „[d]iskriminierende[n] Sonderrecht“ (ebd., S. 215) einher, das im Fall von Geflüchteten „ohne Bleibeperspektive“ zu einer Verkettung von Exklusionen (vgl. Luhmann 1995) führen kann. Dies wird aktuell etwa daran deutlich, dass die Schulpflicht in einigen Bundesländern (z.B. in NRW) an die Zuweisung zu einer Kommune gekoppelt ist und folglich für die Dauer der Unterbringung in einer Erstaufnahmeeinrichtung nicht greift.

Im Fall derjenigen Geflüchteten, für die qua nationaler Herkunft keine Bleibeperspektive in Deutschland erwartet wird, lässt sich dementsprechend die Fortsetzung einer systematischen Exklusionsstrategie beobachten, die zur Folge hat, dass diese vom regulären Zugang zu den Leistungsbereichen zentraler Funktionssysteme ausgeschlossen werden – und damit auch aus dem Leistungsbereich des Erziehungssystems. In dieser Form prädisponieren die staatlich-politischen Instrumente der Migrationskontrolle – insbesondere die selektive Exklusionslogik rechtlicher und politischer Kategorisierung – die Modi der Inklusion/Exklusion im Erziehungssystem und somit letztlich die Rahmenbedingungen, unter denen kommunale Schulsysteme Bildungsteilhabe ermöglichen oder nicht ermöglichen.

### **3. Bildungspolitische Grenzziehungen**

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Überlegungen ist allerdings davon auszugehen, dass zwischen den migrationspolitischen und asylrechtlichen Grenzziehungen einerseits und den Anschlüssen an diese prekären Statuszuweisungen im Erziehungssystem bzw. in der kommunalen Schuladministration und den Schulen andererseits keine direkte Linearität besteht. Die differenzielle Adressierung von geflüchteten und migrierten Minderjährigen innerhalb des Erziehungssystems folgt nicht zwingend und unmittelbar der Logik der migrationspolitischen Differenzierungen: Jenseits der formalen Exklusion qua prekärem Rechtsstatus stellt die Beschulung als sogenannte „Seiteneinsteiger“ eine institutionelle Praxis der formalen Inklusion in das Schulsystem dar, die nicht durch den asylrechtlichen Status gesteuert wird. Allerdings leistet das Schulwesen auch einen genuinen Beitrag zur Prekarisierung von Teilhabechancen und zwar, wie wir im Folgenden diskutieren werden, als Folge der formalen Inklusion.

Historisch betrachtet lässt sich der Zusammenhang von Flucht, schulischer Bildung und Bildungsteilhabe vor allem als eine Geschichte der Exklusion rekonstruieren: Während sich mit der in den 1960er-Jahren eingeführten Schulpflicht für Migrantinnen und Migranten die universelle Logik eines nicht nur für Staatsbürgerinnen und Staatsbürger geltenden „Rechts auf Bildung“ durchzusetzen beginnt (vgl. Krüger-Potratz 2016), stand dieser Rechtsanspruch im Fall von Geflüchteten sowohl *de jure* als auch *de facto* stets zur Disposition. Seinen sichtbaren Ausdruck findet dies in den partikularen, bundeslandspezifischen Regelungen zur Schulpflicht und zum Schulbesuchsrecht für Geflüchtete, auf deren Grundlage selbst der formale Zugang zum Bildungssystem bis in die 2000er-Jahre nicht durchgängig gewährleistet war und bis heute als spezifisch zu regelnder Ausnahmefall in Erscheinung tritt (vgl. Schwaiger/Neumann 2014; Massumi et al. 2015; Weiser 2016).

Dieser strukturellen Exklusion eines relevanten Teils der geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus dem formalen Bildungsanspruch<sup>3</sup> steht dabei die schulische Inklusion derjenigen Geflüchteten gegenüber, die unter den je unterschiedlichen Bedingungen bundeslandspezifischer Regelungen und kommunaler Praktiken Zugang zum Bildungssystem erhalten. In Bezug auf diese – formal betrachtet – inkludierten Schülerinnen und Schüler stellt sich im Weiteren allerdings die Frage, wie diese innerhalb der Strukturen des Schulsystems differenziert werden.

Eine schulformspezifische Inklusion „entlang bestimmter national-ethnischer Herkunft“ (Krüger-Potratz 2016, S. 24) lässt sich in historischer Perspektive nachzeichnen: So findet sich in den einschlägigen Erlassen der Kultusministerien mit Blick auf die Beschulung der Kinder und Jugendlichen aus (Spät-)Aussiedlerfamilien eine Berücksichtigung aller Schulformen – also auch der Realschulen und Gymnasien –, während die Eingliederung der Kinder der „klassischen“ Arbeitsmigrantinnen und -migranten in den Erlassen nur für die „Schulformen des Pflichtschulbereichs“ (ebd.) ausbuchstabiert wurde, auch wenn ihnen realiter prinzipiell alle Bildungsgänge offen standen. Die Kontinuität dieser primären Zuständigkeit der Hauptschule für die Inklusion von sogenannten „Seiteneinsteigern“ lässt sich seit der durch die

---

3 So stellt das Deutsche Institut für Menschenrechte auf Basis einer Befragung der Kultusministerien der Länder fest: „In den meisten Bundesländern sind geflüchtete Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen durch Fristenregelungen von der Schulpflicht ausgeschlossen. Einzig in Berlin, Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein gilt die Schulpflicht für geflüchtete Kinder sofort. In den anderen Bundesländern betragen die Fristen bis zum Eintritt der Schulpflicht drei oder sechs Monate oder sind mit der Zuweisung an eine Kommune verknüpft. Diese kann nach Inkrafttreten des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes (Asylpaket I) bis zu sechs Monaten dauern und für Menschen aus sogenannten ‚sicheren Herkunftsländern‘ bis zum Abschluss ihres Asylverfahrens. Das heißt, diese Kinder werden teils gar keiner Kommune mehr zugewiesen und erlangen damit in Bundesländern mit entsprechenden Regelungen keine Schulpflicht.“ URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/news/meldung/article/pressemitteilung-bildungszugang-von-gefluechteten-kindern-neue-website-wwwlandkarte-kinderrechte>; Zugriffsdatum: 15.06.2017.

Gastarbeiter-Ideologie gerahmten Bildungspolitik der 1960er- und 1970er-Jahre<sup>4</sup> über die Reaktivierung der „schulpolitischen Ikone Seiteneinsteiger“ (Radtke 1996) in den 1990er-Jahren bis zur aktuellen Situation rekonstruieren, die allerdings durch den sukzessiven Abbau der Schulform Hauptschule zu lokalen Sonderstrategien führt (vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2016; s.u.).

Die Beschulungsansätze und -konzepte weisen hierbei aktuell Differenzierungsformen auf, die von einer integrativen Beschulung in Regelklassen bis hin zu separierendem Unterricht in parallel geführten Vorbereitungsklassen reichen. Allerdings besteht aufgrund unterschiedlicher landesspezifischer Vorgaben, kommunaler Regelungen und schulischer Beschulungsstrategien eine unüberschaubare Varianz und strukturelle Intransparenz, zumal innerhalb der Länder weder curriculare Vorgaben noch angemessene Lehrmaterialien zu existieren scheinen (vgl. Massumi et al. 2015).<sup>5</sup>

Es lässt sich folglich insgesamt feststellen, dass die Beschulung von neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, sogenannten „Seiteneinsteigern“, zwar in einer Bandbreite unterschiedlicher Organisationsformen und als eine weitgehend unregulierte Praxis erfolgt. Neuere schulstatistische Befunde zeigen allerdings, dass dies systematisch in den niedrig qualifizierenden Bildungsgängen geschieht (vgl. z.B. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2017, S. 218f.). Damit rücken insbesondere aktuelle kommunale Verfahren der Allokation von Geflüchteten bzw. neu Migrierten<sup>6</sup> in den Fokus der empirischen Analyse, wobei sich die Frage stellt, welche kommunalen Spezifika – Schulstrukturen und Schulplatzangebot, institutionelle Leitorientierungen und organisatorische Entscheidungspraxen auf den unterschiedlichen Systemebenen – hierbei Einfluss auf die Allokationsstrategien nehmen.

#### **4. Fluchtmigration und kommunale Bildungssysteme**

Im Folgenden soll auf Grundlage erster Ergebnisse einer in NRW durchgeführten kommunal-vergleichenden Fallstudie (vgl. auch Emmerich/Hormel/Jording 2016) der Versuch einer Rekonstruktion der Allokationswege unternommen werden, auf denen

---

4 Im Erlass des Kultusministeriums NRW zum „Unterricht für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ von 1976 z.B. (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 109) erfolgt diese Zuständigkeitszuweisung darüber, dass in Hinblick auf die Einrichtung von Vorbereitungsklassen im Fall der Sekundarstufe ganz selbstverständlich nur von Hauptschulen die Rede ist.

5 Demgegenüber existiert inzwischen eine unüberschaubare Fülle an Materialien (Handreichungen, Arbeitsblätter usw.), die von verschiedenen Schulbuchverlagen und auf einschlägigen Plattformen im Internet angeboten werden.

6 Im Unterschied zu den qua Asylrechtsstatus schulisch nicht inkludierten geflüchteten Schülerinnen und Schülern wird die Unterscheidung zwischen geflüchteten und migrierten Schülerinnen und Schülern im Fall der Gruppe der – formell oder informell – inkludierten „Seiteneinsteiger“ nivelliert. Entsprechend lässt sich auch auf Basis schulstatistischer Daten nicht rekonstruieren, welchen Rechtsstatuts die jeweils als „Seiteneinsteiger“ definierten Kinder und Jugendlichen besitzen.

als „Seiteneinsteiger“ adressierte Minderjährige in die Sekundarstufe eines deutschen Schulsystems gelangen, da dieser Weg systemintern – wie in allen Bundesländern – über eine formale Selektionsschwelle führt. Ein in die Primarstufe eingeschultes Kind muss hierbei die formale Übergangsstufe nach der vierten Primarklasse überschreiten, während „Seiteneinsteiger“ im Sekundarschulalter prinzipiell direkt in eine Sekundarschulform eingeschult werden.

Die Bundesländer haben bislang unterschiedliche Regelungen zur Beschulung geflüchteter und migrierter Minderjähriger erlassen (vgl. Massumi et al. 2015; Weiser 2016), sodass bundesweit von einer uneinheitlichen und an die jeweiligen Besonderheiten der Landesschulsysteme angepassten Vorgehensweise auszugehen ist. Auf der Ebene der Kommunen ist entsprechend mit einer bereits beobachtbaren Varianzsteigerung zu rechnen (vgl. Aumüller 2016), da die Umsetzung der Erlasslage vor Ort einerseits von lokalen Rahmenbedingungen wie demographischen und sozialräumlichen Faktoren, dem bestehenden Schulplatzangebot und der vor Ort existierenden Schulstruktur, andererseits vom eigensinnigen Entscheidungshandeln kommunaler Bildungsadministrationen beeinflusst wird. Auf der Ebene der teilautonomen Schulen muss hinsichtlich der organisatorischen wie pädagogisch-praktischen Realisierung der Beschulung Geflüchteter und neu Migrierter von einer weiteren und erheblichen Ausdifferenzierung der schulorganisatorischen und pädagogischen Beschulungspraxis ausgegangen werden. Gegenwärtig lassen sich daher kaum abgesicherte Aussagen darüber treffen, welche Strategien Kommunen hinsichtlich der Beschulung von neu migrierten Schülerinnen und Schülern praktisch verfolgen, worin sich diese systematisch unterscheiden und, vor allem, mit welchen strukturbildenden Folgen und Nebenfolgen hierbei zu rechnen ist.

Angesichts dieser strukturellen Ausgangslage muss zunächst das methodologische Problem gelöst werden, wie die heuristisch angenommene systematische Kontingenz bzw. Varianz der organisatorischen Praktiken der Allokation beobachtet werden kann, um in einem weiteren Schritt Aussagen darüber treffen zu können, wie variierende institutionelle Mechanismen schulischer Inklusion/Exklusion die Form der „Seiteneinsteigerbeschulung“ operativ beeinflussen. Die Beobachtung varianzgenerierender Faktoren auf den Referenzebenen Kommune und (Einzel-)Schule bedingt die Konstanz übergeordneter Schul- und Regelungsstrukturen auf der Makroebene des Systems. Entsprechend sind im Rahmen der Studie ein kommunaler Fallvergleich innerhalb eines Bundeslandes (d.h. unter der Bedingung einer einheitlichen Gesetzes-, Erlass- und Ressourcenlage) sowie ein Fallvergleich zwischen Schulen einer Kommune (d.h. unter den Bedingungen einheitlicher Allokationsmechanismen) vorgenommen worden. Auf Basis dokumentarisch ausgewerteter Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991; Nohl 2008) mit Akteuren des staatlich-kommunalen Bildungsmanagements (N = 6) in vier Kommunen sowie Schulleitungen an fünf Grundschulen (N = 5) in einer der untersuchten Kommunen werden zunächst die institutionellen Praxen der kommunalen Allokation, daran anschließend die Strategien des

schulischen Übergangsmagements analysiert und letztere typisiert. Hierbei läuft zudem die Frage nach dem Grad der Kopplung zwischen Vorbereitungsklassen und Sekundarschulform mit.

#### **4.1 Kommunale Allokation: Schulformdifferenzierte und nicht-schulformdifferenzierte Zuweisungsstrategien**

In den nordrhein-westfälischen Kommunen sind in der Regel die Kommunalen Integrationszentren (KI) mit der Aufgabe betraut worden, im Rahmen einer Erstberatung neu migrierter Familien Entscheidungsprämissen für die Zuteilung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu generieren. Die Zuteilungskriterien sowie die formale Organisation des Allokationsprozesses unterscheiden sich zwischen den untersuchten vier Kommunen<sup>7</sup> der Studie allerdings erheblich:

Während in zwei Kommunen das KI auch die faktische Verteilung der „Seiteneinsteiger“ auf die Vorbereitungsklassen (VKL) vornimmt und dabei in einem Fall schulformdifferenziert, im anderen nicht-schulformdifferenziert zuweist, generiert das KI in einer weiteren Kommune lediglich einen Vorschlag für die jeweils infrage kommende Schulform, an dem sich das Schulamt, das die Zuteilungsentscheidung auf eine Vorbereitungsklasse faktisch auf Grundlage der Wohnortnähe der verfügbaren Schule trifft, nicht bzw. nur bedingt orientiert.

Folglich versuchen zwei Kommunen ein der niveaudifferenzierten Sekundarschulstruktur angepasstes Allokationsverfahren umzusetzen, was die jeweiligen KI dazu zwingt, die „Seiteneinsteiger“ auf der Basis pädagogisch kaum vertretbarer Lern- und Entwicklungsprognosen den Selektionsstrukturen und -erfordernissen des deutschen Schulwesens anzupassen. Beide KI versuchen, dieses Problem durch die Ermittlung der Lese- und Mathematikfähigkeiten der „Seiteneinsteiger“ in Form kleiner Tests sowie Annahmen über den Sozialstatus der Familie im Herkunftsland (z.B. Bildungsnähe, Schulangebot der ehemaligen Wohnregion) bzw. des entsprechenden Bildungskapitals zu lösen. In den beiden anderen Kommunen spielt diese Ad-hoc-Variante einer bildungsbiographischen Klassifikation keine Rolle; die Zuteilung erfolgt ohne schulformbezogene Passungserwartung.

Unter welchen Bedingungen und weshalb das Allokationsverfahren schulformdifferenziert oder nicht-schulformdifferenziert abläuft, ist nicht zuletzt deshalb relevant, weil damit die Frage nach einer losen oder festen Kopplung von Vorbereitungsklassen und Sekundarschulform aufgeworfen wird. Denn aufgrund der primären Funktion von VKL, den Aufbau von Kompetenzen in der schulischen Verkehrssprache zu leis-

7 Wir danken den kommunalen und schulischen Akteuren an dieser Stelle für die engagierte Unterstützung der Studie. Im Folgenden verzichten wir aus Gründen der Gewährleistung von Anonymität auf die Nennung der Städte- und Schulnamen.



ten, um damit die Integration der neu Zugewanderten in den Regelschulbetrieb vorzubereiten, sind diese formal eigentlich nicht an eine bestimmte Sekundarschulform gebunden. Ein Faktor, der das Allokationsverfahren dennoch zentral beeinflusst, ist die Verfügbarkeit ausreichender Hauptschul-VKL: In Kommunen mit einer nur noch geringen Anzahl an Hauptschulen (eine Kommune lässt diese Schulform auslaufen) fällt diese tradierte Opportunitätsstruktur für die Allokation weg, sodass unter dem Druck zunehmender Seiteneinsteigerzahlen sukzessive alle Sekundarschulformen für die Beschulung rekrutiert werden. Allerdings legitimieren sich beide kommunalen Allokationsstrategien – die schulformdifferenzierte wie die nicht-schulformdifferenzierte – explizit oder implizit im Horizont derselben Annahme: dass eine faktische Durchlässigkeit des strukturell differenzierten deutschen Schulwesens auch im Fall der „Seiteneinsteiger“ gegeben sei. Denn in allen Kommunen wird prinzipiell unterstellt, dass Fehlzuweisungen, seien diese durch Fehldiagnose oder durch falsche Streuung erzeugt, im Laufe der VKL-Phase korrigiert werden und die „Seiteneinsteiger“ auf die „richtige“, d.h. ihrem Lernniveau entsprechende, Schulform gelangen. Faktisch werden die VKL damit in allen Fällen – bewusst oder billigend – als zwischengeschaltete Selektionsstufe gehandhabt, da die niveaudifferenzierte Eingliederung in die Regelklasse eine im Verlauf der VKL gestellte Lernentwicklungsprognose voraussetzt. Wie *fest* VKL und Schulform folglich systemintern gekoppelt werden, entscheidet sich damit nicht strukturell auf der Ebene formal-organisatorischer Regelungen, sondern operativ, und das bedeutet: flexibel auf der Ebene des *Einzelfalls*. Es kann angesichts solcher Latenzen des Allokationsverfahrens vermutet werden, dass beim Übergang zwischen VKL und Regelklasse statistisch mehr Abwärts- als Aufwärtsbewegungen zwischen niedrigen und höheren Bildungsgängen vorkommen.

Die beobachtbaren kommunalen Allokationsstrategien lassen sich komparativ in dreifacher Weise typisieren (wobei in den Kommunen mehrere Typen vorkommen können) (vgl. dazu ausführlich Emmerich/Hormel/Jording 2016): Typ 1 geht den Weg einer schulformdifferenzierten Zuteilung mit erwartet hohem Kopplungsgrad zwischen VKL und Schulform; Typ 2 betreibt ebenfalls eine schulformdifferenzierte Allokation, allerdings unter Reversibilitätsvorbehalt im Einzelfall; Typ 3 operiert im Modus einer nicht-schulformdifferenzierten Allokation unter systematischem Neuzuteilungsvorbehalt nach der VKL-Phase. Allerdings entscheiden die Schulen selbstständig, ob sie VKL einführen oder integrativ beschulen: Wie sich separierende und integrative Beschulungsformen auf den faktischen Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler auswirken, kann an dieser Stelle nur als ein dringend zu bearbeitendes Desiderat markiert werden.

## 4.2 Prekäre Übergänge zwischen Integration und Selektion

In einem nächsten Schritt soll nun anhand problemzentrierter Interviews mit Schulleitungen an vier Grundschulen *einer* der Kommunen die Gestaltung des Übergangs

an der Selektionsschwelle zur Sekundarstufe rekonstruiert werden. Die Schulen haben in Bezug auf ihr Handeln folglich dieselbe Allokationspraxis und vergleichbare Steuerungsimpulse der kommunalen Ebene in Rechnung zu stellen, sodass Handlungsspielräume sowie deren praktische Nutzung durch die Schulen sichtbar gemacht werden.

Charakteristisch für diese Kommune ist das nicht-schulformdifferenzierte Zuteilungsverfahren des Schulamtes, das auch im Fall des Übergangs von der Primar- auf die Sekundarstufe nach Wohnortnähe und vorhandenen VKL-Kapazitäten entscheidet. Auf Basis der Daten lassen sich drei unterschiedliche schulische Handlungsorientierungen typisieren, die im Prozess der Übergangsgestaltung relevant werden und sich hinsichtlich ihrer jeweiligen Bezugnahme auf die kommunale Allokationspraxis unterscheiden.

- *Typ A: Nicht-schulformdifferenzierte Klassifikation unter Neuverteilungsvorbehalt* orientiert sich am Zuteilungsverfahren der Schulverwaltung und gibt die „Seiteneinsteiger“, ohne weitere pädagogisch-professionelle Kriterien hinzuzuziehen, nicht-schulformdifferenziert in die VKL einer Sekundarschule ab. Legitimiert wird diese Praxis mit Verweis auf das rudimentäre Abschlusszertifikat der VKL, das lediglich einen „Lernstandsbericht“ umfasse, der keine oder nur wenig Noten in einzelnen Fächern enthalte und damit keine im „regulären“ Übergangsverfahren anerkannte Leistungsbeurteilung darstelle. So sei es sinnvoll, wenn sich Eltern an den Sekundarschulvorschlag der Schulverwaltung halten, *„damit sie jetzt hier nicht ständig durch die Gegend ziehen müssen weil die Seiteneinsteigerzeugnisse ja nicht so aussagekräftig sind jetzt was die Schulformempfehlung betrifft“* (Schulleitung). Typ A geht von der Gewährleistung einer leistungsadäquaten Zuteilung nach Beendigung der maximal zweijährigen Erstförderung aus, wobei die leistungsspezifische Selektion im Prozess der Neuverteilung an die aufnehmenden Vorbereitungsklassen der Sekundarschulen delegiert wird.
- *Typ B: Leistungsdifferenzierte Re-Kategorisierung unter Eingliederungsperspektive* orientiert sich ebenfalls an der nicht-schulformdifferenzierten Allokation der Schuladministration, nimmt jedoch einzelne, als leistungsstark klassifizierte „Seiteneinsteiger“ davon aus. Diese werden systematisch vor Ablauf der VKL-Erstförderung in eine Regelklasse überführt, sodass die Ausstellung eines regulären, numerischen Abschlusszeugnisses ermöglicht wird, mit dem diese Kinder – ebenso wie alle anderen Regelschülerinnen und -schüler – gezielt auf eine bestimmte Sekundarschule wechseln können. Eine Schulleitung stellt dazu fest, dass es *„natürlich auch Kinder [gibt] die innerhalb von drei Monaten wirklich sehr, sehr gute Deutschkenntnisse haben, wo du dann auch tatsächlich sagen kannst, das gibt einen Abschluss vierte Klasse, obwohl sie noch keine zwei Jahre [beendet haben]“*. Typ B operiert innerhalb des Übergangsverfahrens mit der Unterscheidung „normale Seiteneinsteiger“ und „leistungsstarke Seiteneinsteiger“, wobei letztere wiederum als „normale“ Regelschülerinnen oder -schüler re-kategorisiert und vor der

erwartbaren Negativselektion als „normale Seiteneinsteiger“ geschützt werden. Der Status „Seiteneinsteiger“ wird hierbei als eine *unkontrollierbare kommunale Klassifikation* interpretiert, die für das Schulamt lediglich arbiträr ist, von der aber erwartet wird, dass sie sich im Fall erwartungswidrig „guter“ Seiteneinsteiger negativ auf die Realisierung erfolgreicher Bildungsverläufe auswirkt. Die nicht-schulformdifferenzierte Allokationspraxis stellt für Typ B insofern einen negativen Gegenhorizont dar, als diese das meritokratische Selektionsprinzip zu verletzen scheint, welches durch Handlungsstrategien des Typs B wiederhergestellt werden soll. Wie Typ A weist auch Typ B den VKL der Sekundarstufe eine systematische Selektionsfunktion zu.

- *Typ C: Intrakategoriale Leistungsdifferenzierung unter Normalisierungsperspektive* verzichtet auf die formale Transformation von „Seiteneinsteigern“ in Regelschülerinnen und -schüler und nimmt stattdessen eine Leistungsdifferenzierung innerhalb der Kategorie „Seiteneinsteiger“ vor. Getragen wird diese Strategie von einer autonomen schulischen Allokationspraxis, in deren Rahmen „Seiteneinsteigern“ durch die Schule selbst der gezielte Übergang innerhalb des niveaudifferenzierten Sekundarschulsystems ermöglicht werden soll. Alle „Seiteneinsteiger“ erhalten eine Schulformempfehlung, wobei die Etablierung der leistungsdifferenzierten Überweisungspraxis mit dem Ziel der Vermeidung von Fehlzuteilungen legitimiert wird. Problematisiert wird etwa, dass die von der Schulverwaltung zugewiesene Sekundarschule *„teilweise dann so weit weg war oder eben die falsche Schulform, ne. Wir haben welche eben dann auch zum Gymnasium vermittelt, die sind da eher weniger von also bieten eher weniger Plätze an“* (Schulleitung). Typ C versucht, die lediglich auf der binären Differenz „Seiteneinsteiger“/Regelschüler beruhende Allokationspraxis der Schulverwaltung zu unterbrechen und auf graduelle Differenzierung nach Leistung umzustellen: Dies kann als Versuch der „Normalisierung“ der schulinternen Behandlung der Zielgruppe der „Seiteneinsteiger“ interpretiert werden, die allerdings primär durch den Normalvollzug schulischer Selektion erreicht wird.

Die rekonstruierten Orientierungen A, B und C typisieren verschiedene Strategien des Umgangs mit der nicht-schulformdifferenzierten Allokationspraxis des Schulamtes, die als Ad-hoc-Lösung aus dem Referenzproblem resultiert, selektionsbezogen „unmarkierte“ „Seiteneinsteiger“ auf das niveaudifferenzierte Sekundarschulsystem verteilen zu müssen. Ein weiterer Vergleich der Typen macht deutlich, dass die Typen B und C den Vorbereitungsunterricht nicht nur mit dem Ziel des Aufbaus von Sprachkompetenzen betreiben, sondern in gleichem Maße der Generierung individueller Leistungsdifferenzen. „Seiteneinsteiger“ werden entsprechend als „gute“ oder „schlechte“ Schülerinnen und Schüler kategorisiert und an die Normalitätserwartungen des mehrgliedrigen Sekundarschulsystems angepasst. Typ A verfährt im Unterschied dazu auf Basis der nicht-schulformdifferenzierten Übergangsgestaltung in einer Weise, die eine faktische und strukturell gegebene Reversibilität der Allokationsentscheidungen im Übergangsverfahren vo-

raussetzen muss. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass die konkrete Praxis der „Seiteneinsteigerbeschulung“ sowohl auf kommunaler als auch auf schulischer Ebene im Spannungsfeld einer doppelten Funktion der VKL operiert: Diese „lösen“ zugleich das Problem der Förderung von Sprachfähigkeiten in der Verkehrssprache Deutsch *und* das Problem der Generierung von Entscheidungsprämissen für Selektion. Die „Integration durch Bildung“ ist letztlich als Integration in ein sozial selektives Schulwesen zu betrachten.

## **5. Flucht als Bildungsrisiko? Zur strukturellen Prekarisierung der Bildungschancen neu migrierter Minderjähriger**

Die Rekonstruktion der institutionellen Wege, auf denen ein „Seiteneinsteiger“ in die Sekundarstufe gelangt, führt zurück zu den systemeigenen Normalitätswollzügen schulischer Inklusion/Exklusion, die sich auch in die operative Realisierung der Bildungsintegration geflüchteter und migrierter Minderjähriger einschreibt. Hierbei erweist sich die strukturell flexibel gehaltene operative Kopplung von VKL und Sekundarschulform als ein Modus Operandi, der die zielgruppenspezifische Förderung mit der Generierung genereller Selektionsoptionen verbindet und diese Verbindung gleichzeitig verschleiert. Das Resultat sind differenziell ermöglichte Partizipationschancen, die – im Sinne eines Seiteneffekts – zur Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabe beitragen können. Dies gilt auch im Fall der formal inkludierten geflüchteten Kinder und Jugendlichen.

Ob und in welcher Weise zwischen VKL und niveaudifferenzierter Sekundarschulform eine lose oder feste Kopplung besteht, ob der Status „Seiteneinsteiger“ innerhalb der Selektionsstrukturen des Schulwesens folglich strukturelle Kausalitäten generiert, hängt nicht zuletzt von der Vorgehensweise der einzelnen Schule im Prozess des Übergangs ab. Sowohl die Kontinuierung der Ausnahme und der Besonderung als auch Tendenzen der „Normalisierung“ des „Seiteneinsteigers“ in Form einer durch Schulen betriebenen „Remeritokratisierung“ der VKL finden allerdings ihr gemeinsames Bezugsproblem in dem Spannungsverhältnis, das innerhalb des Schulsystems durch die Doppelstruktur von Förderung und Selektion erzeugt wird. Hiervon sind auch geflüchtete und migrierte Minderjährige nicht ausgenommen. Insofern bleibt die Bildungsteilhabe auch im Fall der formal inkludierten „Seiteneinsteiger“ prekär – so prekär wie für jeden Schüler und jede Schülerin, dem bzw. der ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird. Ein erziehungswissenschaftlicher Fokus auf die Problematisierung separierender Beschulungspraxen, der etwa die Kausalitätsannahme, je früher die Beschulung in Regelklassen erfolge, desto größer sei der „Integrations- und Bildungserfolg“ (Daschner 2016, S. 9), zugrunde legt, erscheint vor dem Hintergrund der kommunalen Praxen unzureichend: Denn vermutlich schützt auch die integrative Beschulung nicht vor Selektion.

## Literatur und Internetquellen

- Aumüller, J. (2016): Kommunale Integration von Flüchtlingen: Konzepte und Praktiken. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 106–114.
- Bommes, M. (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat: ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Daschner, P. (2016): Flüchtlinge in der Schule. In: Pädagogik 68, H. 4, S. 6–11.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 115–125.
- Gesemann, F./Roth, R. (Hrsg.) (2009): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft: Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden: VS.
- Krüger-Potratz, M. (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In: Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13–41.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2017): Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg. Migration und Bildung. Stuttgart. URL: [http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungs-berichterstattung/Themenhefte/Themenband\\_2017/Themenband\\_BW\\_2017.pdf](http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungs-berichterstattung/Themenhefte/Themenband_2017/Themenband_BW_2017.pdf); Zugriffsdatum 10.03.2017.
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Massumi, M./von Dewitz, N./Grießbach, J./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Hrsg. vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln. URL: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf); Zugriffsdatum: 24.10.2016.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Pelzer, M./Pichl, M. (2016): Die Asylpakete I und II: Verfassungs-, europa- und völkerrechtliche Probleme. In: Kritische Justiz 49, S. 207–219.
- Pichl, M. (2017): Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 449–463.
- Puskeppeleit, J./Krüger-Potratz, M. (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999, Bd. 1 (Interkulturelle Studien: Materialien – Texte – Dokumente 31). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

- Radtke, F.-O. (1996): Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Scherr, A. (2016): Sozialstaat, Soziale Arbeit und die Grenzen der Hilfe. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 9–20.
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): Inklusion auf Raten: zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster et al.: Waxmann, S. 60–79.
- Steinhilper, E. (2016): Ausnahme und Regel. Asyl zwischen menschenrechtlichen Ambitionen und realpolitischer Praxis. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 141, S. 13–28.
- Stichweh, R. (1998): Migration, nationale Wohlfahrtsstaaten und die Entstehung der Weltgesellschaft. In: Bommers, M./Halfmann, J. (Hrsg.): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 49–61.
- Weiser, B. (2016): Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). Hrsg. vom Informationsverbund Asyl und Migration e.V. Berlin. URL: [http://www.asyl.net/fileadmin/user\\_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/Brosch%C3%BCreBildung2016fin.pdf](http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/Brosch%C3%BCreBildung2016fin.pdf); Zugriffsdatum: 12.03.2017.

*Marcus Emmerich*, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

E-Mail: [marcus.emmerich@uni-tuebingen.de](mailto:marcus.emmerich@uni-tuebingen.de)

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Tübingen School of Education, Münzgasse 30, 72030 Tübingen

*Ulrike Hormel*, Prof. Dr., geb. 1968, Professorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: [hormel@ph-ludwigsburg.de](mailto:hormel@ph-ludwigsburg.de)

*Judith Jording*, M.A., geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Forschungsprojekt „Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: [jording@ph-ludwigsburg.de](mailto:jording@ph-ludwigsburg.de)

Anschrift: PH Ludwigsburg, Institut für Sozialwissenschaften, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg