

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Philosophie  
im Fachbereich Erziehungswissenschaften der  
Johann Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

# **Diskriminierung durch Verfahren**

Schulische Bildungsentscheidungen im Spiegel verwaltungsrechtlicher Vorgaben  
am Beispiel einer hessischen Intensivklasse.

vorgelegt von  
Marcus Horst Fritz Karl

Frankfurt 2020

Disputation am 23.02.2021

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Ina Isabell Diehm
2. Gutachter: Herr Dr. habil. Thomas Geier

# Inhaltsverzeichnis

<b><u>Tabellen und Abbildungsverzeichnis</u></b> .....	iv
<b><u>Abkürzungsverzeichnis</u></b> .....	v
<u>Einleitung</u> .....	1
<b><u>I. Forschungsstand und theoretische Grundlagen</u></b> .....	8
<u>1.0 Schule und Gesellschaft</u> .....	8
<u>2.0 Schule in der Erziehungswissenschaft</u> .....	17
<u>2.1 Unterrichtsforschung</u> .....	19
<u>2.2 Migrationsforschung</u> .....	23
<u>2.3 Schulkonferenzforschung</u> .....	33
<u>3.0 Schule als Organisation</u> .....	37
<u>3.1 Systemtheorie nach Luhmann</u> .....	39
<u>3.2 Strukturfunktionalismus nach Parsons</u> .....	43
<u>3.3 Bürokratiemodell nach Max Weber</u> .....	47
<u>4.0 Schule zwischen Interaktion und Verwaltung</u> .....	51
<u>4.1 Zeugniskonferenz als Verwaltungsverfahren</u> .....	53
<u>4.2 Zeugniskonferenz als soziales System</u> .....	57
<u>4.3 Lehrberuf: Krise ist Routine</u> .....	59
<u>5.0 Intensivklassen in der politischen Diskussion</u> .....	67
<b><u>II. Empirischer Teil</u></b> .....	73
<u>6.0 Eine qualitative Untersuchung in Intensivklassen</u> .....	73
<u>6.1 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen</u> .....	75
<u>6.2 Forschungsfragen</u> .....	77
<u>6.3 Position des Forschers</u> .....	78
<u>6.4 Eindringen in das Forschungsfeld</u> .....	81

<u>7.0 Zwei Säulen der Datenerhebung</u> .....	83
7.1 <u>Leitfadengestützte Expertinnen-Interviews</u> .....	84
7.1.1 <u>Forschungsssample</u> .....	86
7.1.2 <u>Durchführung und Nachbereitung der Datenerhebungen</u> .....	90
7.2 <u>Zeugniskonferenz als natürliche Gruppendiskussion</u> .....	92
<u>8.0 Zusammenfassung der Interviews</u> .....	95
8.1 <u>Staatliches Schulamt</u> .....	98
8.1.1 <u>Zusammenfassung mit der qualitativen Inhaltsanalyse</u> .....	101
8.1.2 <u>Schulverwaltungsrechtliche Explikation</u> .....	102
8.2 <u>Heterogenität und Differenzierung</u> .....	104
8.3 <u>Dysfunktionaler Verwaltungsapparat</u> .....	107
8.4 <u>Faktoren für die Schulzweigzuweisung nach der Intensivklasse</u> .....	109
8.5 <u>Intensivklasse / Regelklasse</u> .....	115
8.6 <u>Individuelle Faktoren</u> .....	112
8.7 <u>Labels für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger</u> .....	113
8.8 <u>Personal für die Intensivklassen</u> .....	114
8.9 <u>Spannungsfelder und Kompensationsverhalten</u> .....	115
8.10 <u>Widersprüche</u> .....	118
<u>9.0 Reflexive Betrachtung der bisherigen Ergebnisse</u> .....	118
<u>10.0 Die datenbasierende Beschreibung der Zeugniskonferenz</u> .....	125
<u>11.0 Grounded Theory</u> .....	129
11.1 <u>Kodierzirkel</u> .....	130
11.2 <u>Datenbasierende Kategorien der Zeugniskonferenz</u> .....	131
11.2.1 <u>Anamnese</u> .....	133
11.2.2 <u>Pädagogisch Sinnvolles (Interaktion)</u> .....	140
11.2.3 <u>Verwaltungszwang (Konditionalität)</u> .....	141
11.2.4 <u>Aushandlungsprozess</u> .....	145
11.2.5 <u>Bildungsentscheidung</u> .....	150
11.2.6 <u>Verwalterinnen / Retterinnen / Vollstreckerinnen</u> .....	151
11.2.7 <u>Kodierparadigma zur Genese einer Konfliktmasse</u> .....	152

<u>12.0 Typen der Zeugniskonferenzkonferenz</u> .....	153
12.1 Die „Verwalteten“ .....	154
12.2 Die „Zeit läuft ab“ .....	155
12.3 Der „fleißige Notfall“ .....	157
12.4 Die „alten Analphabetinnen“ .....	161
12.5 Die „Musterschüler und Schülerinnen“ .....	166
12.6 Die „Sind-selbst-Schuld“ .....	168
12.7 Die „Gehört nicht hierher“ .....	171
12.8 Der „Geisterschüler“ .....	177
<u>13.0 Vorformulierte abstrakte Verbalbeurteilung</u> .....	181
<b><u>III. Erziehungswissenschaftliche Zusammenschau</u></b> .....	184
<u>14.0 Schlussfolgerungen im Spiegel der Forschungsfragen</u> .....	184
<u>15.0 Erziehungswissenschaftliche Einblicke</u> .....	207
<u>16.0 Ausblick</u> .....	217
<b><u>IV. Literaturverzeichnis</u></b> .....	221
<b><u>V. Juristisches Verzeichnis</u></b> .....	243
<b><u>VI. Anhang Kodiereinheiten Expertinnen-Interviews</u></b> .....	244

## Tabellen & Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Zwei Säulen der Datenerhebung .....	84
Abbildung 2 Gesprächsdauer der SuS Fälle .....	127
Abbildung 3 Gesprächsverteilung Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz ....	127
Abbildung 4 Kodierparadigma .....	153
Tabelle 1 Pattern Variables .....	45
Tabelle 2 Mitwirkung Interviewpartnerinnen .....	90
Tabelle 3 Kodierung & Generalisierung .....	96
Tabelle 4 Kodiereinheiten Qualitative Inhaltsanalyse.....	97
Tabelle 5 Kategorien und Kodiereinheit pro Interview.....	98
Tabelle 6 Kodiereinheiten Staatliches Schulamt.....	99
Tabelle 7 Teilnehmerinnen Zeugniskonferenz und Funktion .....	125
Tabelle 8 Intensivklasse II (14- bis 16-Jährige) .....	125
Tabelle 9 Intensivklasse I (10- bis 13-Jährige) .....	126
Tabelle 10 Administrative Gesprächsinhalte Zeugniskonferenz.....	126
Tabelle 11 Datenbasierende Beschreibung Ege .....	128
Tabelle 12 Grounded Theory Kategorien.....	132
Tabelle 13 GTM Typ „Verwalteten“ .....	154
Tabelle 14 GTM Typ „Zeit läuft ab“ .....	155
Tabelle 15 GTM Typ „fleißiger Notfall“ .....	157
Tabelle 16 GTM Typ „Alten Analphabeten“ .....	161
Tabelle 17 GTM Typ „Musterschüler & Musterschülerinnen“ .....	166
Tabelle 18 GTM Typ „Sind selbst schuld“ .....	168
Tabelle 19 GTM Typ „Gehört nicht hierher“ .....	171
Tabelle 20 Vorformulierung Zeugnis sehr gut .....	182
Tabelle 21 Vorformulierung Zeugnis ausreichend.....	182

## Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
GTM	Grounded Theory Methode
HSchulG	Hessisches Schulgesetz
IGLU	International Grundschule Lese Untersuchung
IG, IM, IF	Transkript-Kürzel für Interviewpartnerinnen Geier, Mayer, Fischer
InteA	Intensivklassen an beruflichen Schulen: InteA – Integration durch Anschluss und Abschluss
iVm.	In Verbindung mit
LUSD	Lehrer Und Schüler Datei
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PISA	Programme for International Assesment
TIP	Team Inklusiver Pädagogik
SuS	Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger
VOBGM	Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe
VOGSV	Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses
ZKG, ZKM, ZKF, ZKB	Transkript-Kürzel für Teilnehmerinnen der Zeugniskonferenz Geier, Mayer, Fischer, Brecht

# Einleitung

## Einleitung

Seit der PISA-Studie im Jahr 2000 befindet sich das deutsche föderale Bildungssystem in der kritischen Diskussion. Mit jeder neuen PISA-Veröffentlichung wird das Ergebnis im Vergleich zu den Vorjahren und den anderen Ländern akribisch analysiert. Im Jahr 2018 erreichte Deutschland wieder nur Mittelmaß. Eine der verheerendsten Erkenntnisse der Studie: Der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist nach wie vor an ihren sozio-ökonomischen Hintergrund gekoppelt. Laut OECD hat sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund prozentual weiter erhöht, wobei die Hälfte davon sozio-ökonomisch benachteiligt ist (OECD-PISA, 2019, S. 1). Anhand der Studie wird sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich der Lesekompetenz im Durchschnitt schlechter abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Lediglich zehn Prozent der sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler lassen sich gemäß der Studie in den obersten Leistungsbereichen verorten, was zu dem ernüchternden Ergebnis führt, dass die herrschende sozio-ökonomische Benachteiligung nicht durch das deutsche Bildungssystem überwunden werden kann (ebd., S. 5).

Mit einem Blick auf die föderale Struktur stellt das Ergebnis der PISA-Studie einen aus allen Bundesländern zusammengefassten Leistungsvergleich dar. Hinsichtlich der Integration und Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund existieren in jedem Bundesland eine individuelle Rechtsnorm und pädagogische Handlungskonzeption, welche die Ursachen für die Genese dieser sozio-ökonomischen Ungleichheit im Bildungssystem bilden (Emmerich, Hormel, Jording, 2017, S. 214).

In diesem Zusammenhang fokussiert die vorliegende Untersuchung das Bundesland Hessen und dessen Umgang bei der Integration und Beschulung von neuankommenden Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Es wird insbesondere untersucht, inwiefern die herrschenden Verwaltungsvorschriften die Situation an den Schulen entscheidend mitgenerieren.

# Einleitung

Im Schuljahr 2015/2016 verzeichnete Hessen 11.316 neuankommende ausländische Schülerinnen und Schüler, die als sogenannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem integriert wurden. Im folgenden Schuljahr 2016/2017 waren es circa 19.000 (Kultusminister, 2017). Davon fanden sich 64 % vor allem an Haupt- und Realschulen sowie integrierten und kooperativen Gesamtschulen in der Sekundarstufe I (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2016 ).

Quantitative Studien zeigen in Hessen 2019 eine statistische Verbesserung in der Integration und Förderung von „Schüler/innen nicht deutscher Herkunftssprache ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen.“<sup>1</sup>

Demnach hatte Hessen im Ländervergleich mit 10,2 % den geringsten Anteil ausländischer Schulabgänger ohne Schulabschluss im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von 14,2 %. Der statistische Anteil an ausländischen Studienberechtigten an Hochschulen und Berufsfachschulen war jeweils höher als der Bundesdurchschnitt (INSM Bildungsmonitor, 2019; Löwer, 2019).

In Hessen werden neuankommende Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger erfasst und in Intensivklassen oder Intensivkursen beschult, bevor sie in die Regelklassen, welche zu einem Schulabschluss führen, integriert werden. Diese Intensivklassen und Intensivkurse sind Teil des hessischen Gesamtsprachförderkonzeptes, welches für die jeweiligen Altersstufen Fördermaßnahmen der Sprachkompetenz anbietet (Hessisches Kultusministerium, 2019).

Gemäß der Webpräsenz des hessischen Kultusministeriums werden die Intensivklassen an Regelschulen und Berufsschulen (InteA) neben den allgemeinen Regelschulklassen etabliert. Hessische Schulen bieten dann Intensivklassen an, wenn eine größere Anzahl von „Neuankömmlingen“ in einem Zuständigkeitsbereich registriert werden.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Die Vergleichsstudie wird seit 2004 vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) durchgeführt.

<sup>2</sup> Daneben sind Intensivklassen an InteA-Schulen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gedacht, die über 16 und noch keine 18 Jahre alt sind. Diese sogenannte „Integration

## Einleitung

Die hessische Rechtsnorm für die Durchführung und Dauer der Beschulung sind neben anderen Gesetzen, im siebten Teil §§ 45-59 der „*Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses vom 19.08.2011 (VOGSV)*“ formuliert: Demgemäß dürfen in der Regel 12 bis 16 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer Klasse vorhanden sein. Unterhalb von 12 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden Intensivkurse gebildet. Die Intensivklassen können „jahrgangs- und schulübergreifend“, das heißt mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger jeden Alters und jeden Leistungsstands, besetzt werden. Die Dauer der Intensivklassenbeschulung darf zwei Jahre nicht überschreiten.

*„Sie ist für alle schulpflichtigen Neuankömmlinge verpflichtend – regional oder überregional organisiert – vermittelt grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache – besteht in der Regel ein Jahr und bereitet den Übergang in Regelklassen vor“* (Kultusministerium, Hessen, 2019).

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit orientiert sich entlang dieser offiziellen Beschreibung an den organisatorischen und funktionalen Prozessen der Intensivklassen, welche in die Regelschule eingebettet sind. Nach Fend (2006, S.49ff.) steht einer historisch entwickelten Organisationstruktur im Schulsystem mit einer starren Funktionslogik eine unabhängige Strukturlogik gegenüber, die das Professionshandeln der Lehrkräfte bestimmt (Schratz, Paseka, Schritteser, 2011, S. 22). Diese Organisationsstruktur bildet einen „Verwaltungsrahmen“, in welchem das „Professionshandeln“ der Lehrkräfte und die individuellen „pädagogischen Erfordernisse“ der Schülerinnen und Schüler Platz finden müssen. Diese Koexistenz der verschiedenen, teilweise paradoxen Logiken innerhalb eines Systems von Verwaltungsrahmen, pädagogischer Freiheit und Interaktion der Lehrkräfte beschreibt die hessische Rechtsnorm exemplarisch selbst. In § 86 Abs.2 HSchulG heißt es dazu:

---

durch Anschluss und Abschluss“ (InteA) bietet Intensivklassen an beruflichen Schulen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an, welche an der Schwelle einer beruflichen Ausbildung stehen oder den „Wechsel in einen anderen Bildungsgang“ vollziehen müssen (Hessisches Kultusministerium, 2019).

## Einleitung

*„Die Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung im Rahmen der Grundsätze und Ziele der §§ 1 bis 3 sowie der sonstigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Konferenzbeschlüsse.“ (HSchulG)*

Die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte findet demgemäß ihren Rahmen in den Rechtsvorschriften, die sich aufgrund der Komplexität des Schulsystems nicht in einem Paragraphen abschließend bestimmen lassen. Es ist vielmehr ein Handlungsrahmen aus einer Vielzahl von Gesetzen, Verordnungen, Erlassen, Richtlinien und sozialen Verhaltensregeln, der sich erst in der auf den jeweiligen Anlass bezogenen schulischen Entscheidungssituation konkretisiert und zusammensetzt. Den Lehrkräften müssen die jeweiligen normativen Konkretionen bekannt sein und sie müssen diese auch als Grenze des eigenen Entscheidungshorizontes in den Aushandlungsprozessen übernehmen (vgl. Kant in Helsper, 2002, S. 19). Diese Auswahl der normativen Rahmenbedingungen im Schulalltag reduziert sich für die Lehrkräfte z. B. entlang der schulinternen Organisation in Funktionen, Aufgabengebiete, Schulzweige und Unterricht (vgl. Kapitel I., 3.0). Die Intensivklassen sind an die Regelschule angegliedert und bilden eine eigene organisatorische Melange aus eigenem Schulzweig, Fachgebiet und Unterricht. Sie sind eine Art Mikrokosmos, der im Ergebnis einen schulischen Selektionsprozess beinhaltet, da die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nach der zweijährigen Intensivklassenbeschulung deterministisch in die drei Schulzweige zugewiesen werden müssen, was bereits eine Bildungsentscheidung darstellt. Den Lehrkräften wird dabei eine besondere Aufgabe zuteil, da sie die Spannungsfelder dieser Bildungsentscheidungen auflösen müssen, die sich aus der „Begründungspflicht und dem Entscheidungszwang“, auf einer Basis von gegensätzlichen Logiken ergibt (Oevermann, 1996, S. 77). Die schulischen Leistungen und divergierenden Verhaltensmuster der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden in den Intensivklassen pädagogisch bewertet und führen zu der Selektionsentscheidung, welche die Zuweisung in eine Regelklasse eines Schulzweigs zur Folge hat. Diese für jedes Schulkind individuelle pädagogische Analyse und Entscheidung muss in den allgemein gefassten verwaltungsrechtlichen Rahmen angepasst werden, wenngleich die bereits

## Einleitung

beschriebenen paradoxen Handlungslogiken existieren. Der soziale Ort, an welchem die pädagogischen Erfordernisse an den verwaltungsrechtlichen Rahmen angepasst und institutionell legitimiert werden, bildet die Zeugniskonferenz, welche für eine kurze Dauer eingerichtet wird, um ein geschütztes Umfeld für die Interaktion der Lehrkräfte zu bieten. Die Lehrkräfte müssen innerhalb dieses geschützten Raumes die pädagogischen Erfordernisse im Einklang mit den Verwaltungsvorschriften und formalen Anforderungen begründen können, ohne dass es dabei zu systemischen Widersprüchen kommt. Die Koexistenz von verschiedenen Logiken innerhalb der Zeugniskonferenz führt zu einer invisiblen Spannungsgeladenheit durch die Antinomie zwischen Verwaltungsrahmen / Organisation und pädagogisch Sinnvollem / Akteurinnen und Akteure der Organisation, welche nicht immer aufgelöst werden kann.

Im ersten Kapitel wird eine theoriebasierte und strukturelle Hinführung an den Forschungsgegenstand vorgenommen, indem unter anderem der interdisziplinär herrschende Forschungsstand dargestellt wird. Anhand der Mehrdimensionalität des Schulsystems werden die theoretischen Grundlagen entsprechend multiperspektivisch aufgebaut, indem zunächst eine soziologische Verortung der Schule in der Gesellschaft mit Bourdieu und Dürkheim erfolgt, welche in Bezug zu den Intensivklassen gesetzt wird. Im Anschluss wird der theoretische Horizont um die Unterrichtsforschung und der Migrationsforschung erweitert, da sie die Sozialisation und Vermittlung von kulturellem Kapital in Beziehung zur Genese von Bildungschancen setzen (vgl. Kapitel I., 1.0).

Die vorliegende Arbeit analysiert die Konferenzforschung, als einen bislang nicht untersuchten. Die Summe der perspektivischen Erkenntnisse führt zu einem theoretischen Verständnisgrad der schulinternen Wechselwirkung und der Handlungsmuster der Lehrkräfte, sodass die grundlegenden Bedingungen in der Zeugniskonferenz mit den Erkenntnissen der bisherigen Forschung erklärt werden können. Sie ist der Ort, an welchem schulische Selektion in Form von Schulzweiguweisungen praktiziert wird.

## Einleitung

Aus dem bisherigen Forschungsstand geht hervor, dass die Entscheidungsgrundlagen der Lehrkräfte bei der Rechtfertigung von Schulzweigzuweisungen nicht zwingend anhand von Schülerinnen- und Schülerleistungen erfolgen.

Da sich der Verwaltungsbereich im Schulsystem auf mehrere hierarchischen Ebenen erstreckt, welche in einer klaren „Top-down-Beziehung“ zueinander stehen, analysiert dieses Forschungsvorhaben die Plenarsitzungsprotokolle des Hessischen Landtages auf Inhalte zum Thema Intensivklassen (Zeitler, Asbrand, Heller, 2013, S. 143f.). Während die bisherigen forschungsgegenständlichen Disziplinen die Schule überwiegend auf der Mikro-Ebene beschreiben, führt die Gegenüberstellung mit der Makro-Ebene zu Erkenntnissen, inwieweit die jeweiligen Wahrnehmungen über das Intensivklassenkonzept identisch sind. Mit der Analyse des Wissenshorizontes auf der kultusministerialen Ebene und den sich in den Daten herauskristallisierenden tatsächlichen Realitäten in den Intensivklassen können divergierende Systemwahrnehmungen sichtbar gemacht werden.

Das komplexe Schulsystem mit seinen Kommunikationswegen und -formen wird hier theoriegeleitet mit Hilfe der Systemtheorie von Luhmann und Parsons im Sinne einer Komplexitätsreduzierung analysiert und reduziert. Damit ist es möglich, eine rationale Trennung vorzunehmen, um die jeweiligen systeminhärenten Denkweisen und Kommunikationsformen in der hierarchischen Behördenstruktur zu isolieren und sichtbar zu machen, wenngleich sie funktional einem Bildungssystem angehören.

Um eine systematische und multiperspektivische Analyse dieser Bildungsentscheidungen in der Zeugniskonferenz hinsichtlich des Verwaltungsrahmens vornehmen zu können, umfassen die in Kapitel II., 6.2 formulierten Forschungsfragen den Verwaltungsrahmen, die pädagogischen Verhältnisse in den Intensivklassen aus Sicht der Lehrkräfte und ihre pädagogische Interaktion in einer Zeugniskonferenz. Im Methodenkapitel werden die methodischen Vorgehensweisen und methodologischen Fundamente zur Datengenerierung, Analyse und Auswertung dargestellt. Die hiesige Forschungsarbeit basiert auf zwei Säulen der Datenerhebung. Zum einen wurden drei

## Einleitung

leitfadengestützte Expertinnen-Interviews mit Akteurinnen der schulischen Intensivklassen sowie Schulleitungsmitglieder durchgeführt (vgl. Kapitel II., 7.1, 8.0). Die Interviewpartnerinnen sind zum anderen gleichzeitig Teilnehmerinnen der Zeugniskonferenz von zwei Intensivklassen, mit insgesamt 36 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern. Die Zeugniskonferenz ist aus wissenschaftlicher Perspektive eine Art natürliche Gruppendiskussion, welche für das hiesige Forschungsvorhaben vollständig aufgenommen, transkribiert und vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus den Expertinnen-Interviews analysiert und ausgewertet wurde (vgl. Kapitel II., 7.2, 11.0).

Mit dem dritten Kapitel werden Schlussfolgerungen im Hinblick auf die vier Forschungsfragen formuliert. Die Forschungsfragen sind so aufgebaut, dass ihre Beantwortung den chronologischen Verlauf des Verwaltungsweges der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger allgemein in Beziehung setzt, der bei der Erfassung durch das Staatliche Schulamt beginnt und mit der Begründung der Selektionsentscheidung in der Intensivklasse endet. Dabei sollen Kausalitäten zwischen Verwaltungsentscheidungen, Heterogenität in den Intensivklassen und der Genese von Spannungsfeldern sichtbar gemacht werden, um die impliziten Begründungen einer Bildungsentscheidung sichtbar machen zu können. Diese Bildungsentscheidungen und die Qualität ihrer Begründungsmechanismen bilden die Grundlage einer chancenparitätischen Integration der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem und damit auch der Teilhabe in der Gesellschaft.

Um die besondere Rolle der Schule für die Teilhabe an der Gesellschaft in Bezug auf die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nachvollziehen zu können, werden im folgenden Kapitel die hierfür notwendigen soziologischen Grundlagen thematisiert.

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

## I. Forschungsstand und theoretische Grundlagen

### 1.0 Schule und Gesellschaft

Die Schule reproduziert für die Gesellschaft „brauchbare Individuen“, um in der vielfältigen Arbeitswelt die notwendige Arbeit verrichten zu können (Villaume in Helsper 2002, S. 29). Die Schule ist daher kein Ort der reinen Allgemeinbildung, sondern sie schafft vielmehr Qualifikationen und Zugänge in den Sozialraum der Gesellschaft und ihre Teilhabe an dieser (ebd.).

Das Ziel der Intensivklassen ist es, den Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern den Eintritt und die Integration in das Regelschulsystem zu ermöglichen. Das Konzept bietet demnach die Möglichkeit des Eintritts in das deutsche Schulsystem, obwohl die Schülerinnen und Schüler bereits im Alter der Sekundarstufe I sind. Das Intensivklassenkonzept nimmt unabhängig von der individuellen Herkunft und Situation spätestens nach zwei Jahren eine Selektion der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in einen Schulzweig vor, was Auswirkungen auf die spätere Teilhabe und Zugänge zur Gesellschaft hat.

In diesem Kapitel werden aus soziologischer Perspektive die Wechselwirkungen zwischen familiärer und schulischer Sozialisation mit dem Hintergrund der späteren Teilhabe in der Gesellschaft – insbesondere aufgrund des späten Eintrittsalters der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger – reflektiert.

Die in der Zeugiskonferenz getroffenen Bildungsentscheidungen werfen einen langen Schatten voraus, wenn es um die spätere Chancengleichheit und die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen geht. Hierfür werden im Folgenden die Theorien Bourdieus und Dürkheims herangezogen, um diese Entscheidungs- und Selektionsprozesse in der gesellschaftlichen Institution der Schule näher beleuchten zu können.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Daneben existieren u.a. Ungleichheit,- Schichtung - und Milieutheorien, welche ebenfalls eine perspektivische Grundlage für Erklärungsansätze bieten, da sie die Frage nach der Position im Sozialraum im Hinblick auf Chancengleichheit und Schichtmobilität problematisieren. Insbesondere, dass „Beruf und Einkommen auch das Sozialprestige von Berufen, das Bildungsniveau und mitunter auch die Staatsangehörigkeit in die theoretische Überlegung und methodologische Konzeptionalisierung miteinbezogen werden“, ermöglicht eine multidimensionale Betrachtung (Diehm, Kuhn, Machhold, 2017, S. 6-7).

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

## *Teilhabe und Chancengleichheit nach Bourdieu*

Der französische Philosoph und Soziologe Pierre Bourdieu fokussiert die Rolle und Teilhabe eines Menschen in der Gesellschaft und denkt diese komplexen Positionierungsprozesse und Verhaltensmuster als sozialen Raum. Er analysiert die Genese von Ungleichheit durch die existierenden Machtmechanismen, indem er die Sozialisation und die Bildungschancen eines Menschen in Relation setzt und damit dessen gesellschaftliche Position im sozialen Raum begründet. Er verwendet zwar den Klassenbegriff im Sinne von Max Weber, beschreibt diesen jedoch als notwendiges „heuristisches Instrument“ für die wissenschaftliche Dokumentation seiner Theorie (Bourdieu, 1982, S. 12-13). Für Bourdieu existiert bei der „Klassenzugehörigkeit“ ein Zusammenhang zwischen der Position eines Individuums in der Gesellschaft und seiner Lebensweise, die er als Habitus definiert (Bourdieu in Baumgart, 1997, S. 206). Der Habitus eines Menschen sind seine Verhaltensweisen, Denkmuster, Art zu Reden und Kleidungsstil, die er von seiner Geburt an durch die klassenspezifische Sozialisation angenommen hat, bzw. von seiner Familie erlernt. Der Habitus spiegelt zum einen die Gesellschaft im Verhalten des Individuums wider, zum anderen wirkt das Individuum auf die Verhaltensweisen in der Gesellschaft zurück.

An der Spitze der Gesellschaft existiert nach Bourdieu die herrschende Klasse, deren Habitus von hochpreisigen Statussymbolen, privilegierten Bildungschancen, elitären Berufen und charakteristischen Verhaltensweisen geprägt ist, um sich von den anderen Klassen abzugrenzen. In ihr findet sich die „Symbolische Macht“, welche nach Bourdieu aus „kultureller, politischer und ökonomischer Macht“ besteht und zu gesellschaftlicher Anerkennung führt (Schwingel, 2018, S. 117). Die Destinktion von den anderen Klassen ist ein sich fortwährend verändernder Prozess, der eine ständige Anpassung erfordert. Nach der herrschenden Klasse folgt die mittlere Klasse, deren Habitus davon geprägt ist, in die herrschende Klasse entlang der Destinktionsprozesse durch Nachahmung und Ethos aufsteigen zu wollen. Schließlich folgt die Arbeiterklasse, deren Habitus mit Arbeiten für (Über-)Lebensnotwendigkeiten charakterisiert wird. Der Habitus ist somit eine Wechselwirkung zwischen der Lebensweise und dem sozialen Raum, der seine jeweiligen eigenen

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Verhaltens- und Erwartungsmuster beinhaltet. In einem Golfclub, der eine hochpreisige Mitgliedschaft voraussetzt, würde man einen Menschen mit gefärbter Irokesenfrisur und Lederkleidung als fremd identifizieren. Durch das bloße Abweichen der Erscheinungsform von der systeminhärenten Erwartungshaltung an die Kleiderordnung kann die Nichtzugehörigkeit identifiziert werden und einen Ausschluss als Mittel der Destinktion ausgelöst werden.

Die Verortung im sozialen Raum hängt nach Bourdieu vom ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital eines Menschen ab, welches er von Geburt an von den Eltern als Anfangskapital übertragen bekommt. Der Aufstieg in eine höhere andere Klasse – das heißt, die Veränderung der eigenen Position im sozialen Raum – hängt davon ab, ob der Mensch neues Kapital generieren und die neuen raumspezifischen Verhaltensweisen und Anforderungen erfolgreich präsentieren kann, damit er von ihr als zugehörig anerkannt wird.<sup>4</sup> Für Bourdieu hat die Position im Sozialraum keine trennscharfe Unterteilung, sondern besteht aus verschiedenen Dimensionen, die überlappend in Beziehung zueinanderstehen.

In der ersten Dimension befindet sich das klassische ökonomische Kapital, das sich in Form von Vermögen und Einkommen unmittelbar auf die gesellschaftliche Stellung auswirkt. Exemplarisch ist hier der klassische Lottogewinn zu nennen, der Menschen der Mittel-, oder Arbeiterklasse zu Millionärinnen und Millionären machen kann, wodurch sie per se eine Zugehörigkeit zur herrschenden Klasse erhalten.

Eine weitere Dimension ist das kulturelle Kapital, das in Kumulation zu Macht und gesellschaftlichem Einfluss führen kann. Es unterteilt sich in drei Kapitalformen: das inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte Kapital (vgl. a.a.O., S. 218).

---

<sup>4</sup> Exemplarisch ist hier der Adel in der neuzeitlichen Renaissance zu nennen, welcher sich mit seinem klassenspezifischen Kleidungsstil, der Art zu schminken und seinen Verhaltensweisen vom Rest der Gesellschaft abgrenzt und für den Reichtum und Bildung ein klasseninhärentes Privileg sind. Aber auch der gegenwärtige Trend, billige Imitate von teurer Markenkleidung und Accessoires zu tragen, spiegelt das Phänomen wider, dass Menschen versuchen, das Verhalten einer höheren Klasse zu imitieren.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Das inkorporierte Kapital steht für das durch Erziehung und Bildung in Schulen und Universitäten erlangte Wissen sowie die Fähigkeiten, die man sich durch harte Arbeit und fleißiges Lernen erarbeitet hat. Das objektivierte Kapital beinhaltet Kulturgüter, deren Wert nur mit inkorporiertem Kapital nachvollzogen werden kann, wie z. B. wertvolle Kunstgegenstände oder Gemälde.

Das institutionalisierte Kapital beinhaltet Bildungsabschlüsse in Form von Zeugnissen oder Bachelor-, Master- und Dokortiteln. Die Kapitalformen können untereinander umgewandelt werden. Das kulturelle Kapital kann in ökonomisches Kapital transferiert werden, da ein hoher Bildungsabschluss üblicherweise zu einem hohen Einkommen führt und der Verkauf von teuren Kunstgegenständen einen Gelderlös generiert.

Die dritte Dimension steht für das soziale Kapital, welches aus der Anzahl und der Qualität der sozialen Kontakte in der Gesellschaft besteht. Die allgemeine Redewendung „Beziehungen nach oben haben“ spiegelt die Wirkung des sozialen Kapitals aus der Sicht der Mittel- und Arbeiterklasse wider, die damit Privilegien zum Ausdruck bringen möchte.

Der Habitus, der sich durch die vorschulische familiäre Sozialisation generiert, spielt für Bourdieu eine zentrale Rolle bei der Genese von Bildungschancen. Er positioniert die Menschen in einem sozialen Raum, worin jede Klasse einen eigenen spezifischen Habitus generiert. Dieser Habitus setzt implizite Grenzen, welche bewusst und unbewusst von den Angehörigen einer Klasse wahrgenommen und als natürliche Gegebenheiten akzeptiert werden. Als kontrastierendes Beispiel gilt die Aussage von Eltern aus der Arbeiterschicht: „Aus unserer Familie hat noch nie jemand studiert“ oder das Akademikerkind, welches bereits im Vorschulalter die schulischen Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen durch die Eltern vermittelt bekommt und für das ein universitäres Studium als obligatorisch betrachtet wird.

Diese Sozialisationsunterschiede führen somit zu einer unterschiedlichen Ausgangssituation bereits zu Schulbeginn, für die nicht die tatsächlichen individuellen Fähigkeiten der Kinder, sondern vor allem das Ergebnis der vorschulischen Prägung zählen. Die Schule transferiert diese sozialen Merkmale in schulische Leistungsmerkmale als Basis für die Rechtfertigung der

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Selektionsentscheidungen (Weber, 2003, S. 31). Tatsächlich unterstellt sie, dass diese sozialisationsbedingten Unterschiede die natürliche Begabung der Kinder sind und reproduziert die soziale Ungleichheit in Bildungsungleichheit (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 40).

Die überwiegend in Armut neuankommenden ausländischen Familien können nicht auf ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital zurückgreifen, wie sie es in ihrem Herkunftsland tun würden. (vgl. Will, 2016, S. 299f.).<sup>5</sup> Das soziale Kapital ist dahingehend von großer Bedeutung, da es das Wissen und Teilhabe in gesellschaftlichen Netzwerken beinhaltet. Dazu zählen das Wissen über die Bildungsgänge und ihre Zugangsvoraussetzungen, schulrechtliche Mitspracherechte bei der Schulkarriere des Kindes sowie die Partizipation an Elternabenden, Schulveranstaltungen sowie außerschulischen Freizeitangeboten und Informationsveranstaltungen. Für die Eltern der Neuankömmlinge sind auch im sozialen Kapital wenige Ressourcen anzunehmen, da sie selbst sprachliche Hürden, soziale Barrieren in der Gesellschaft und negative Fluchterfahrungen überwinden müssen (Göbel & Buchwald, 2017).

Die Theorie des kulturellen Kapitals ist hinsichtlich der mitgebrachten kulturellen Ressourcen besonders bei neu ankommenden Familien von Bedeutung. Insbesondere ist in diesem Kontext relevant, wie die Eltern kulturelles Kapital von Beginn an auf ihre Kinder übertragen können und wie das Schulsystem dieses im Spiegel der Selektionskriterien bewertet. Es ist zudem nicht von einer unmittelbaren intergenerationalen „Transmission“ des mitgebrachten Kulturkapitals in den Einwanderungs- und Flüchtlingsfamilien der deutschen Gesellschaft auszugehen, da dieses anerkannt werden muss (vgl. Steinbach & Nauck, 2004). Exemplarisch steht hierfür die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Schule. Die klassischen leistungskursrelevanten Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch genießen bei den Lehrkräften einen hohen Stellenwert, da sie den formalen Zugang zur gymnasialen Oberstufe aus verwaltungsrechtlichen Gesichtspunkten ermöglichen und daher maßgebend in den Normalitätserwartungen verankert sind (vgl. Putjata, 2019). Andere

---

<sup>5</sup> Vgl. Armutsgefährdungsquote von Kindern nach Migrationsstatus in Deutschland von 2009 bis 2020 (Statista, 2020).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Sprachen – bspw. jene aus dem asiatischen, arabischen und osteuropäischen Raum – werden hingegen in den Normalitätserwartungshaltungen der Lehrkräfte als abweichend und mit geringem schulischem Potenzial in Verbindung gebracht bzw. werden diese Muttersprachler als „Schüler mit Förderbedarf“ angesehen (ebd., S. 82 - 83). Im Zuge des hiesigen Forschungsvorhabens, den „blinden Fleck“ schulischer Selektion sichtbar zu machen, werden die Haltungen und Bewertungsroutinen der Lehrkräfte hinsichtlich des kulturellen Kapitals von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern analysiert.

Aus den bisherigen Erkenntnissen geht hervor, dass bereits der bildungsperspektivischen Ausgangslage der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und ihrer Familien ein sozio-ökonomischer Nachteil zugrunde liegt. Dieser kann durch das Bildungssystem kompensiert werden, indem dort kulturelles Kapital erlangt bzw. das mitgebrachte Kapital wertgeschätzt wird. Es ist daher von großem Forschungsinteresse, wie das hessische Bildungssystem in zwei Jahren Intensivklassenbeschulung diese sozialen Ungleichheiten kompensieren kann, um allen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gleichermaßen Bildungs- und Teilhabechancen zu bieten. Aus dem demokratischen Anspruch der Chancengleichheit heraus müsste die Schule in den Intensivklassen dafür sorgen, dass alle Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger die gleichen Ausgangsvoraussetzungen haben, indem sie eine „rationale Pädagogik“ anwendet, die auf jedes einzelne Kind abgestimmt ist (vgl. Bourdieu, 2001, S. 152). Bedingt durch die verschiedenen Herkunftsländer, gehen die vorschulischen Sozialisationsunterschiede in den sprachlich heterogenen Intensivklassen über die klassische Differenzierung zwischen Arbeiter- und Akademikerkind hinaus. Entgegen der allgemeinen schulischen Handlungsweise müsste die Intensivklasse ein Ort in der Schule darstellen, an welchem sozialisationsbedingtes abweichendes Verhalten von den schulischen Erwartungshaltungen nicht zum Gegenstand von Selektionsentscheidungen, sondern vielmehr als Ansatz pädagogischen Handelns erachtet wird. In diesem Sinne konstatiert Emile Durkheim bereits 1971, dass die Erziehung allen Kindern gleichermaßen, unabhängig ihrer sozialen Herkunft, zuteilwerden muss (Durkheim, 2016, S. 42).

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

## *Schulsozialisation nach Dürkheim*

Für Dürkheim ist die moderne Gesellschaft durch soziale Arbeitsteilung geprägt, welche einen Bedarf an vielfältigen Arbeitskräften mit verschiedenen Bildungs- und Qualifizierungsgraden hat (vgl. Dürkheim, 2016). Die Arbeitsteilung stellt somit den sozialen Differenzierungsmechanismus dar und ist die Grundlage des solidarischen Zusammenhalts ihrer Individuen (vgl. ebd.).

Aus der Perspektive von Emile Dürkheim ist die Verbindung der Individuen in dieser Gesellschaft eine Art Kollektivbewusstsein, das Einfluss auf ihre Handlungs- und Denkweisen nimmt. Dieses Kollektivbewusstsein wird durch Erziehung und Sozialisation von Geburt an von den Eltern und der Familie in einem Menschen installiert. Das neugeborene Kind bekommt die Moral, die spezifischen Rollenerwartungen sowie das Wertesystem und die eigene Stellung im sozialen Raum einer Gesellschaft im Wesentlichen durch die Erziehung vermittelt (Dürkheim, 1984, S. 8). Diese reproduziert dadurch die Gesellschaft im Menschen und generiert damit seine ersten impliziten Grenzen, da in der modernen Arbeitswelt ein Bedarf an vielfältiger Arbeitskraft mit hohen unterschiedlichen Spezialisierungen besteht (ebd. S. 126). Der Mensch ist demnach kein freies autonomes Wesen in der Gesellschaft, sondern wird von Beginn an angepasst und einsortiert. Für Dürkheim spielen dabei die Moral und die Vernunft eine essenzielle Rolle, die in einer arbeitsteiligen, multioptionalen Gesellschaft aus Rechten und Pflichten besteht, und für gesellschaftlichen Zusammenhalt sorgen (Dürkheim, 2016, S. 471). Diese Moral verändert sich entlang des gesellschaftlichen Wandels und beruht auf den inhärenten gegenwärtigen sozialen Tatsachen, die als Regeln dem Individuum aufgezwungen werden (Dürkheim, 1984, S. 67-68). Dürkheim unterteilt die Moral in einer arbeitsteiligen Gesellschaft in drei Kategorien, die er als Elemente der Moral bezeichnet: Mit dem „Geist der Disziplin“ gewöhnen sich die Mitglieder einer Gesellschaft an die Regelmäßigkeit von Notwendigkeiten wie den täglichen Gang zur Arbeit und die Mäßigung der eigenen Wünsche (Dürkheim, 2016, S. 184f.). Exemplarisch sind hier die Spontaneität und Unberechenbarkeit von kindlichen Verhaltensweisen, welche durch Erziehung in sozialkonforme Verhaltensweisen verändert werden. Kinder haben aus einem kindlichen Traditionalismus heraus ein Bedürfnis, Rituale und

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Routinen zu entwickeln wie die Gute-Nacht-Geschichte oder die ganz bestimmte, immer gleiche Müslischüssel. Durch Erziehung wird diese Gewohnheit zur Regelmäßigkeit in sozialkonforme Bahnen geleitet. Sie etabliert in dem erwachsenen Kind die Prinzipien und Metaautorität der Gesellschaft, gegen welche es nicht verstoßen kann, ohne Sanktionen fürchten zu müssen. Der Geist der Disziplin besteht somit aus der Pflicht zur Regelmäßigkeit und Akzeptanz der moralischen Autorität der Gesellschaft. Diese gesellschaftlichen Grenzen sieht Dürkheim auch als Schutz der Individuen, da ohne sie der Mensch an seinen unersättlichen Bedürfnissen zugrunde gehen würde (Dürkheim, 1984, S. 93).

Ein weiteres Element der Moral ist der soziale Anschluss als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft. Die moderne Gesellschaft gliedert sich in soziale Gruppen, welche ihre eigenen Moralregeln haben können. Der Mensch muss erst verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Moralsystemen durchlaufen haben, um vollständig zu werden. Dürkheim beschreibt Familie, Vaterland und Menschheit als Phasen der sozialen Entwicklung, welche der Mensch grundsätzlich durchläuft (ebd., S. 123). Im Willen zur Teilhabe an einer Gruppe sieht Dürkheim das dritte Element der Moral. Die Autonomie des Willens darf nicht in Konflikt mit den Moralvorstellungen der Gesellschaft geraten. Der Mensch muss daher eine Einsicht entwickeln über die Notwendigkeit dieser Regeln. Die Mitglieder einer modernen Gesellschaft müssen, um vernünftig zu sein, die Moral als Kollektivbewusstsein akzeptieren und aktiv reproduzieren (ebd., S. 161). Unvernünftiges Verhalten wird von der Gesellschaft als deviant identifiziert und kann zu Isolation führen. Das klassische Beispiel ist hier der Aussteiger und Aussteigerin, welche/r auf der Straße leben, da sie aus Sicht der Gesellschaft nicht arbeiten gehen wollen oder können. Die Gesellschaft generiert durch den Sozialisationsprozess den Willen zum vernünftigen Handeln und vermittelt dabei den subjektiven Eindruck, aus der autonomen Freiheit ihrer Mitglieder entstanden zu sein.

Die Erziehung ist somit für die Etablierung der Moralvorstellungen der Gesellschaft essenziell. Sie darf jedoch nicht ausschließlich in der Familie stattfinden, da die dortigen Regeln nur im Familienkontext persönlicher und

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

emotionaler Natur existieren (a.a.O., S. 187). Um sich zu einem vollständigen Mitglied der Gesellschaft zu entwickeln, muss der Mensch sich unpersönlichen Regeln unterwerfen, welche er nur außerhalb der Familie in der Schule, als nächstem Ort der Sozialisation, vermittelt bekommt (a.a.O., S. 73).

Für Dürkheim ist die Schule daher der wichtigste Abschnitt der Sozialisation, an welchem dieser Transfer von kindlichen Regelmäßigkeiten in gesellschaftlich konformes Verhalten stattfindet. Dort lernen die Kinder, die unpersönlichen, institutionalisierten Regeln in ihr Verhaltensmuster zu übernehmen, sodass sich der Geist zur Disziplin als Teil des kollektiven Moralbewusstseins in den Kindern entwickeln kann und sie über die Jahre in der Schule zu vernünftigen Wesen heranzieht (Baumgart, 1997, S. 66).

Nach Dürkheim und Bourdieu kann nachvollzogen werden, wie der Mensch von Geburt an durch Sozialisation zu einem Mitglied der Gesellschaft erzogen wird und welche Kapitalformen daraus zur Verortung im Sozialraum führen können. Hier spielt die familiäre Sozialisation der Kinder, wenn sie in die Schule eintreten, eine entscheidende Rolle. Bei Kindern, die von Zuhause aus bereits schulischen Verhaltensweisen durch die Eltern vermittelt bekommen (Akademikerkinder), werden diese sozialisationsbedingten Fähigkeiten zur Selektionsgrundlage in der Schule positiv bewertet. Kinder mit geringeren sozialisationsbedingten Fähigkeiten werden entsprechend schlechter bewertet. Somit selektiert die Schule entlang der sozialen Herkunft und nicht anhand der tatsächlichen Leistungen der Kinder und reproduziert damit die ungleiche gesellschaftliche Position, anstelle die Grundlagen für sozialen Aufstieg zu generieren.

Ausländische Schülerinnen und Schüler, die im Sekundaralter nach Deutschland einreisen, verfügen über das kulturelle und soziale Kapital aus ihren Herkunftsländern, das ggf. in Deutschland anders gewertet wird oder nicht zwangsläufig zu ihrem Vorteil eingesetzt werden kann. Sie selbst haben den mehrstufigen Sozialisationsprozess nicht durchlaufen, durch den die Kinder üblicherweise Transmissionserfahrungen an den Übergängen Krabbelstube, Kindergarten, Vorschule und Grundschule machen können, um eigenes kulturelles Kapital anzusammeln (Hummrich & Kramer, 2017, S. 7-9).

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Sie haben daher die gleichen oder noch größere sozialisationsbedingten Bildungsnachteile als etwa Arbeiterkinder (vgl. Helbig & Gresch, 2013). In der Sekundarstufe I werden bereits bestimmte Niveaustufen der Verhaltens- und Leistungsmuster aus der Grundschule vorausgesetzt, auf die didaktisch und methodisch aufgebaut werden kann (vgl. Bloom & Krathwol, 1956). Für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger besteht die große Herausforderung, dass sie neben der sozialen Anpassung noch eine Niveausteigerung im sprachlichen Leistungsgefüge vollbringen müssen, wobei jede protrahierte Entwicklung als Selektionsmerkmal herangezogen wird.

Da die ausländischen Schüler und Schülerinnen als Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen direkt in die Sekundarstufe integriert werden, richtet sich hier das Augenmerk auf konzeptionelle Unternehmungen der Schule, um die fehlenden Sozialisationsabschnitte kompensieren zu können, bevor sie die Selektion vornimmt. Nach Fend muss die Schule zunächst, bevor sie die Schüler und Schülerinnen unterrichtet, die Defizite der unterschiedlichen familiären Sozialisationsbedingen ausgleichen, damit alle die gleichen Bildungschancen erhalten können (Fend, 1974).

## 2.0 Schule in der Erziehungswissenschaft

Die Untersuchungen der Schweizer Vergleichsstudie PISA zeigen seit 2000, dass die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler nicht im Spitzenbereich liegen und der Bildungserfolg von ausländischen Schülerinnen und Schülern innerhalb des deutschen Schulsystems in großen Teilen von ihrem jeweiligen sozio-ökonomischen Hintergrund abhängt. Mit dem anhaltenden mittelmäßigen Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schülern in den internationalen Vergleichstests wächst der politische Bedarf (*policy making*) an Erklärungs- und Lösungsansätzen, um das deutsche Bildungssystem innovativer und international konkurrenzfähiger zu machen (Waldow in Tillmann, 2008, S. 477-481; Hepp, 2011, S. 214). Auf staatlicher Seite reagiert man in Hessen, indem man eine Organisationsreform umsetzt, um einen innovativeren Rahmen für eine bessere Unterrichtsqualität und Konkurrenzfähigkeit zu

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

etablieren. Über die Verwaltungssteuerung soll das Schulsystem durch eine Teilautonomisierung der Schulen dereguliert werden, indem man sich an den innovationsgenerierenden Prozessen eines Wirtschaftsunternehmens orientiert (Hornberg & Parreira do Amaral, 2012).

Der Konkurrenzkampf unter den Schulen soll sie zu sich laufend verbessernden Organisationen machen (van Ackeren, Klemm, Kühn, 2011). Durch die gesetzliche Verankerung der Schulhoheit im Grundgesetz Art. 7 GG kann die staatliche Aufsicht nicht vollständig aufgegeben werden. Die Dienst- und Fachaufsicht sowie die Bezahlung und Einstellung der verbeamteten Lehrkräfte erfolgt von daher weiter zentral, wobei die Curriculare Ausrichtung, Finanzentscheidungen und konzeptionelle Überlegungen in die Entscheidungshoheit der Schulen rücken. Diese Deregulierung soll mit Hilfe einer Schulinspektion begleitet werden, welche die innovative Schulentwicklung per Soll-Ist-Kontrolle der jeweiligen Schule überprüft (Rürup & Lambrecht, 2012, S. 165f.). Die Kommunikation und Steuerung von innovativen Elementen von der Makro-Ebene in die Mikro-Ebene besteht aus ihren paradoxen Logiken zwischen *Gouvernementalität* und *educational Governance* (Spilker, 2015, S. 95f.).

Ein breiter Forschungsbereich behandelt von daher aus strukturell-organisatorische Perspektive die Schule als Teil des Bildungssystems, indem z. B. die verschiedenen hierarchischen Behörden politisch, institutionell und ihre Kommunikation hinsichtlich der Schuleffizienz und Unterrichtsqualität analysiert werden (Kussau & Brüsemeister, 2007). Gleichzeitig bedient man sich der Unterrichtsforschung und macht die dortigen Expertisen zur Grundlage, um die Qualität der Innovation und Motivation im Unterricht messbar und sichtbar machen zu können. Aus einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis“ im Jahr 2018 geht hervor, dass die flächendeckende Implantierung von innovativem Unterricht noch nicht vollzogen ist (Jungkamp & Sohn-Ohnesorg, 2018). Auf die Frage, wie das hessische Bildungswesen kulturelles Kapital, insbesondere bei den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger vermitteln kann, liefert die Unterrichtsforschung Hinweise.

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

## 2.1 Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsforschung aber auch die Professionsforschung (Kompetenzorientierter Ansatz) diskutiert u.a. die Frage, was ist guter innovativer Unterricht und wie können Verbesserungen der Kompetenzen von Lehrkräften zu einem reflexiven Umgang mit strukturell bedingter Reproduktion von Ungleichheiten führen (Steinbach, 2015, S. 360-361). Für das hiesige Forschungsvorhaben wird die Unterrichtsforschung auf die Schwerpunkte der Lehrkräfteausbildung hin untersucht.

Die Intensivklassenbeschulung, in der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit „Deutsch als Zweitsprache“ unterrichtet werden, findet eine disziplinäre Würdigung in der Unterrichtsdidaktik der Sonderpädagogik, der pädagogischen Psychologie oder im modularen Erwerb eines DaZ-Zertifikats. Bereits hier zeigt sich eine strukturelle Verknüpfung der Mehrsprachigkeit mit einem Fördergedanken, da die DaZ-Ausbildung thematisch im Bereich der Sonderpädagogik angesiedelt ist. Bei der vorliegenden Untersuchung werden daher die Haltung der Lehrkräfte und deren monolinguale Normalitätserwartungen gegenüber den Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern von zusätzlichem Interesse sein bzw. wird hinterfragt, welches Reflexionsniveau bei diesen identifizierbar ist (vgl. Stölting, 2015).

Als theoretische Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit dient die erziehungswissenschaftliche Perspektive der allgemeinen Unterrichtsforschung, da die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in zwei Jahren auf die Verhältnisse in den regulären Klassen vorbereitet werden müssen. Um in den Regelklassen bestehen zu können, benötigen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ein Mindestniveau an schulischen und sprachlichen Kompetenzen der jeweiligen Altersstufe, um reelle Chancen auf einen Schulabschluss zu erhalten.

Unterricht allgemein ist eine systematische und pädagogische Aufbereitung von Lerninhalten, die in einem institutionellen Kontext und zu festen Zeiten stattfindet. Diese Lerninhalte werden mit kommunikativen Sequenzen wie

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

z. B. Frage-Antwort-Evaluation durch professionelle Lehrkräfte vermittelt. Es handelt sich dabei um keinen linearen Prozess, der Unterricht durchgehend planbar und vorhersehbar machen würde. Unterricht ist vielmehr ein Ereignisraum, in welchem die Lehrkraft auf der einen Seite das Lernen anbietet und auf der anderen Seite die Schülerinnen und Schüler (idealerweise) dieses Angebot annehmen. Dabei ist die Qualität des Unterrichtsangebotes abhängig von der Professionalität der Lehrkraft und ein Ergebnis ihrer fachdidaktischen, fachlichen, pädagogischen und sozialen Kompetenz, ihrer Einstellung zu Schülerinnen und Schülern, Humor und der individuellen Stresswahrnehmung. Auf der anderen Seite ist die Wahrnehmung des Lernangebotes von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihrem familiären Hintergrund, dem Schulsozialumfeld, dem gegenwärtigen Reifegrad und ihrer Beziehung zu der Lehrkraft abhängig (Helmke, 2015). Dies zeigt, dass auf beiden Seiten eine große Zahl an unbekanntem Variablen aufeinandertreffen, die besonders in einem heterogenen Unterrichtsgefüge jeden Unterricht zu einem „individuellen Konstrukt“ generieren (ebd.). Der Unterricht findet dabei auf mehreren Ebenen – der inhaltlichen, methodischen und der Beziehungsebene – in Echtzeit statt, in welchen die Lehrkraft mit jeder ihrer Handlungen Einfluss auf alle Schülerinnen und Schüler haben kann. Guter Unterricht wurde daher eine lange Zeit über abstrakte Merkmale definiert, da keine Definition alle Ebenen und Variablen des Angebot-Nutzenmodells erfassen könnte, wie etwa (Meyer, 2004) argumentiert.

Mit den „zehn Merkmalen guten Unterrichts“ werden abstrakte Dimensionen beschrieben, wie z. B. „sinnstiftende Kommunikation“, „individuelles Fördern“ und „echte Lernzeit“, die alle Dimensionen für guten Unterricht definieren (ebd.). Sie bieten allerdings keine „Wenn-dann-Lösung“, der gute Unterricht garantieren könnte. Die Lehrkräfte müssen ihre individuellen Unterrichtssituationen in Bezug auf die zehn Merkmale reflektieren und ihr eigenes Handeln und ihre Fähigkeiten in Bezug zur jeweiligen Lerngruppe analysieren. Das Problem dabei ist, dass trotz der genannten Merkmale die Qualität des eigenen Unterrichts empirisch nicht messbar ist, sondern nur ein Ergebnis der subjektiven Konstruktion und jeweiligen Perspektive bleibt.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Mit dem Anspruch, dass guter Unterricht messbar sein muss, hat John Hattie erstmals *evidence*-basierte Effektstärken als Einflussfaktoren im Unterricht veröffentlicht. Mit Hilfe seiner Effektstärken kann Hattie darstellen, welche Wirkung bestimmte wiederkehrende Unterrichtsfaktoren in einem konkreten Unterrichtsgefüge haben können.<sup>6</sup> Aber auch diese Messstärken sind nur auf die eine bestimmte, während der Messsituation vorherrschende Unterrichtssituation aussagekräftig und dienen maximal als Orientierungswerte, die Transferarbeit auf andere Unterrichts- und Klassengefüge erfordert (Terhart, 2014).

Einen bahnbrechenden Durchbruch in der Unterrichtsforschung lieferte die Erweiterung der TIMSS- Studie. 1997 wurden dort 100 Unterrichtssequenzen per Videoanalyse ausgewertet, wobei die Analyse über die Sichtstruktur hinaus die Tiefenstruktur des Unterrichts erfasste (Baumert et al. 2003). Mit skalierten Fragebögen wurden die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zu Beginn und zum Ende des Schuljahres befragt, während Beobachter ihre Wahrnehmungen aus dem Unterricht dokumentierten (ebd.). Dadurch konnte zum ersten Mal der Lernzuwachs in Beziehung zum Unterricht gebracht werden. Das Ergebnis dieser Studie ergab, dass drei Dimensionen im Unterricht für dessen Erfolg verantwortlich sind.

Die **Klassenführung** erfasst den Unterricht auf der Sichtebeane, das heißt die Choreographie der Lehrkraft, Übergänge der einzelnen Unterrichtssequenzen, ihr „*low profile management*“, „*withitness*“ und das Klassenklima.

**Die kognitive Aktivierung** erfasst die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand. Wie interessant sind die Aufgabenstellungen der Lehrkräfte, und wie können sie die Schülerinnen und Schüler zum Lernen aktivieren und begeistern? Sind die Aufgaben geeignet, einen selbstregulativen Lernprozess auszulösen, der tiefgehende Denkprozesse unter Anwendung von bereits vorhandenem Wissen bei ihnen auslöst?

---

<sup>6</sup> Das Feedback im Unterricht hat beispielsweise nach Hattie die Effektstärke  $d = 0,72$ . Ab einem Wert von  $d = 0,4$  spricht Hattie von einem positiven Unterrichtseffekt und Lernzuwachs (Beywl & Zierer, 2014, S. 131f.).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Die **konstruktive Unterstützung** ist das „Abholen der Schülerinnen und Schüler“ an ihren jeweiligen Leistungsbereichen. Wie ist das Tempo des Unterrichts, die Wartezeit auf eine Antwort und das konstruktive Niveau eines Feedbacks? Kann die Lehrkraft mit ihren Feedbacks motivierende und wertschätzende Leistungsrückmeldungen an ihre Schülerinnen und Schüler geben? Und inwieweit ist diese Rückmeldung geeignet, eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Leistung auszulösen?<sup>7</sup>

Entlang der Klieme-Expertise 2001 hat das hessische Bildungssystem auf der Basis der drei Dimensionen für guten Unterricht die Rahmenbedingungen für den flächendeckenden Unterricht verändert (Klieme, 2003). Anstatt einen festen Lehrplan und Leistungserwartungen als Maßstab der Unterrichtsinhalte vorzugeben, werden jetzt Kompetenzstufen formuliert. Die Lehrkräfte sollen idealerweise ihren bisherigen Unterricht zu motivierendem und kompetenzförderndem Unterricht hin verändern. Da schulische Kompetenzen nicht einfach vermittelt werden können, sondern sich durch selbstreflexive Bearbeitung der Aufgaben entwickeln müssen, bedarf es einer grundlegenden Veränderung in den Unterrichtsstrukturen und Lehrkrafteerwartungen. Parallel soll die Qualität des Unterrichts regelmäßig messbar gemacht werden können, weshalb ein bundesweiter Bildungsmonitor und regelmäßige internationale Leistungsvergleiche, Assessments und externe Evaluationen durchgeführt werden sollen (INSM Bildungsmonitor, 2019). Im Ergebnis zeigen die regelmäßigen Messergebnisse, dass diese „Top-down“-Veränderung der Unterrichtsstrukturen nur langsam und auch nicht flächendeckend von den Lehrkräften und Schulen umgesetzt werden. Die mangelnde Beteiligung der Lehrkräfte selbst und die Außerachtlassung ihrer Sorgen und Nöte führt unter anderem dazu, dass die Neuerungen nicht als Innovation, sondern als

---

<sup>7</sup> Zur Frage, wie ein kompetenzfördernder und motivierender Unterricht gestaltet werden kann, gibt ein Vergleich zwischen Deutschland und Japan Aufschluss. Während in Deutschland vorwiegend das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch angewandt wird, kommen in Japan Gruppenarbeiten in Form von „open ended problem solving“ zur Anwendung, in welchen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellungen auf verschiedenen individuellen Lösungswegen bewältigen können (Klieme, Schümer, Knoll, 1997, S. 44). Je nach individuellen Fähigkeiten können sie dabei ihre Kompetenzen, ihr Selbstvertrauen und das reflexive Auseinandersetzen mit der eigenen Arbeit und dem Unterrichtsinhalt entwickeln und werden dabei von der Lehrkraft unterstützt (ebd., S. 49). Die Aufgabenstellung beinhaltet entweder eine Lösung mit mehreren Lösungswegen, mehrere Lösungen oder die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Aufgabenstellung selbst neu formulieren (Freitag, 2005, S. 12).

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

zusätzliche Belastung wahrgenommen werden (Zeitler, Asbrand, Heller, 2013, S. 143-145).

Die vorliegende Arbeit basiert auf der theoretischen Annahme, dass kompetenzfördernder Unterricht als allgemeines Ziel im hessischen Schulsystem eine Zielorientierung darstellt und daher auch die Intensivklassen erfassen muss. Bei der Untersuchung wird deshalb das Augenmerk auf das Vorhandensein einer DaZ-Qualifikation bei den Akteurinnen und Akteuren in den Intensivklassen gelegt und analysiert, wie der kompetenzfördernde Unterricht trotz sprachlicherer Barrieren und Heterogenität in diesen Klassen verwirklicht werden kann.

Ein anderer erziehungswissenschaftlicher Blickwinkel auf das Bildungssystem sind die institutionellen Verfahrensweisen im Umgang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern, wenn es um die Bildungsgerechtigkeit und Integration geht.

## 2.2 Migrationsforschung

Wer sich mit Migrationsfragen beschäftigt, benötigt eine „Idee des Anderen, um seine Operationen fortführen zu können und bestätigt damit die Ungleichheitsproblematik (Stošić, 2017, S. 95). Diese „Idee des Anderen“ differenziert anhand einer kulturellen und nationalen Einteilung, welche u.a. die Grundlage für bekannte Ethnifizierungsmechanismen in der Schule bietet (vgl. Geier, 2016). Solange ethnische Unterscheidungen zur sozialen Praxis gehören, die sich bei Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem bemerkbar machen „hat die Wissenschaft zur Aufgabe, diese zu beobachten“ und sichtbar zu machen (ebd.).

Es gibt bislang noch einige blinde Flecke bezogen darauf, wie Selektionsentscheidungen begründet bzw. institutionell legitimiert werden – insbesondere jene Entscheidungen, die letztlich die Bildungschancen ausländischer Schülerinnen und Schülern erheblich beeinflussen. Da die hessischen Bildungsinstitutionen eine normative Garantenstellung für gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler einnehmen, sind nur juristisch legitime

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Diskriminierungen im Sinne der Selektion durch Noten sichtbar (Emmerich, 2018, S. 16). Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sollen als Spiegel im Sinne einer Soll – Ist Stand Bewertung dienen, indem ausgewählte Untersuchungen der letzten 20 Jahre als theoretische Grundlage formuliert werden. Die Analyse der vorliegenden Daten kann so mit den Erkenntnissen der multidimensionalen Aspekten der Migrationsforschung reflektiert werden.

Bereits 1988 haben David Baker und Gero Lenhardt in ihrem Artikel „*Ausländerintegration, Schule und Staat*“ einen direkten Zusammenhang zwischen demographischen Faktoren und dem Schulerfolg nachweisen können (Baker & Lenhardt, 1988). Aus ihren Untersuchungen geht hervor, dass bei Schulen, in denen der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler besonders stark rückläufig ist, gleichzeitig der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler entsprechend stark zunimmt. Sie kommen zu dem Ergebnis, „dass die Menge aller Bildungschancen von der Beschaffenheit des Schülerpublikums unabhängig ist und sich aus institutionellen Festlegungen ergibt“ (ebd., S. 58).

Im Jahr 1991 analysieren Mader, Rosbach und Tietze die „*Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich*“ mit der Frage, ob verbesserte Prozess- und Input-Bedingungen das Ergebnis an den wichtigsten Entscheidungsstellen – z. B. Sitzenbleiben, Überweisung in die Sonderschule oder Übergänge in die Sekundarschule – verbessern können (Mader, Rosbach, Tietze, 1991). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die „Selektivität der Grundschule“ dennoch bestehen bleibt (ebd., S. 23). Grundschulen richteten ihre Übergangsempfehlungen demnach trotz verbesserter Arbeitsbedingungen am bestehenden Platzangebot weiterführender Schulen aus.

In einem Artikel zum Stand der „*Ungleichheitsforschung*“ im Bildungsbereich macht Hartmut Ditton 1995 auf die Notwendigkeit aufmerksam, auch die „relevanten (Mikro-)Bedingungen und Prozesse im Verlauf der Schulzeit“ zu untersuchen (Ditton, 1995, S. 98). Gemeint sind die institutionellen Praktiken, konstitutiven Handlungen, kulturellen Konventionen und impliziten Regelungen der Schule, welche nicht länger als „Blackbox“ behandelt werden dürfen (ebd., S. 111).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

In ihrem Buch *„Erziehung und Migration“* setzen sich Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke kritisch mit den verschiedenen kulturell-defizitären Erklärungen für den mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern auseinander. Die Ursachen für Prozesse wie „Kulturalisierung“ oder „Ethnisierung“ sehen Diehm und Radtke nicht in der Differenz der „Kulturen“ selbst angesiedelt. Die Institution Schule sei bei der Erzeugung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit maßgeblich, indem sie soziokulturelle Hintergründe in allgemeinschulische Rechtfertigungsroutinen transferiere und als offizielle Selektionsbegründungen offeriere. Daraus entstehe eine andauernde Bildungsungleichheit, welche mit wechselnden Legitimationen aufrechterhalten werde (Diehm & Radtke, 1999).

In einem Beitrag in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlicht Isabell Diehm 2000 den Artikel: *„Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik“*, in welchem sie „Ambivalenzen und Ambiguitäten“ im Umgang mit ethnischer Differenz feststellt (Diehm, 2000, S. 271). Sie konstatiert eine institutionelle Intoleranz im Schulunterricht gegenüber kultureller Differenz, da die individuellen ethnischen Lebenswelten der ausländischen Schülerinnen und Schüler keine thematische Würdigung erfahren. Eine Beschreibung der eigenen Stadt im Rahmen des Sachkundeunterrichts, ohne die verschiedenen kulturellen Aspekte und Migrationsrealitäten zu würdigen, reproduziere die Intoleranz gegenüber der sozialen Tatsache, die gerade durch die interkulturelle Pädagogik überwunden werden sollte (ebd., S. 270-271). Die Regelmäßigkeit der curricularen Ignoranz der gesellschaftlich-kulturellen Realitäten im Unterricht definiere Toleranz mehr als eine Art „Dulden“ des Fremden als eine Integration der Vielfaltigkeit (ebd., S. 271).

Cornelia Kristen weist in ihrem Artikel *„Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse“* darauf hin, dass „das Heranziehen“ von allgemeinen Leistungskriterien bereits indirekte institutionelle Diskriminierung mit sich bringen kann. Die Erfüllung der Leistungsgrundlagen sei für Kinder aus Zuwandererfamilien vergleichsweise schwerer als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Exemplarisch beschreibt Kirsten die Tatsache, dass die Grundlage der

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Leistungsstandfeststellungen als Selektionsgrundlage in deutscher Sprache erfolge und dadurch die ausländischen Schülerinnen und Schüler mit geringeren Sprachkenntnissen schlechter abschneiden würden (Kristen, 2006).

Als ein Beispiel für den „blinden Fleck“ schulischer Selektionsprozesse und damit schwer nachzuweisender indirekter Diskriminierung in Organisationen widmen sich Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke in ihrem Buch „*Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*“ der Schule und ihrem Umgang mit Migrant\*innenkindern (Gomolla & Radtke, 2009). Sie stellen fest, dass die Schule eine Organisation darstellt, die den Zugang zu Schulabschlüssen entlang ethnischer Unterscheidungen ungleich regelt und somit nicht nur erzieht, sondern als Institution auch aktiv diskriminiert. Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werde erst in der Schule erzeugt und verstärke die soziale, bereits bestehende Ungleichheit weiter (ebd., S. 17f.). Um ihre Theorie zu überprüfen, untersuchen sie das Entscheidungsverhalten bezüglich der „Entscheidungsstelle Einschulung“, „Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte“ und den „Übergang in die Sekundarstufe“. Darüber hinaus erläutern sie unterschiedliche „Mechanismen institutioneller Diskriminierung“ (ebd.).<sup>8</sup> Anhand von Argumentationsanalysen von Lehrkräften bei der Selektion können sie nachweisen, dass Lehrkräfte dann diskriminieren, wenn das Leistungsbild der Schülerinnen und Schüler keinen eindeutigen Ausschlag hat. Sie nutzen ethnisierende Rechtfertigungen, um ihre Entscheidungen bei den nichteindeutigen Leistungsbildern zu legitimieren (ebd., S. 28-270).

In einer Fallstudie untersucht Thomas Geier 2012 eine Unterrichtssequenz im Fach Praktische Philosophie der Jahrgangsstufe 9 eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen, welche er unter „*Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden*“ veröffentlicht (Geier, 2012, S. 76). Die untersuchte Klasse bietet sich durch die kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und das

---

<sup>8</sup> Gomolla / Radtke definieren Diskriminierung als Unterscheidung mit Bewertung, die grundsätzlich moralisch wertfrei ist. Soziale Diskriminierung hingegen stellt eine menschliche Ungleichbehandlung aus moralisch verwerflichen Gründen bzw. böswilligen Beweggründen dar (Gomolla & Radtke, 2009, S. 15-16).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

zum Untersuchungszeitpunkt behandelte Thema „Weltbürgerrecht von Immanuel Kant“ an (ebd., S. 77). Er kritisiert, dass der Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern im Unterricht auf eine „symbolisch ästhetische Geste“ reduziert wird, indem die Schülerinnen und Schüler zur Thematik passende Thesen in ihren jeweiligen Sprachen auf Plakaten in der Schule aushängen sollen. Hierfür müssen sich alle Schülerinnen und Schüler mit der gleichen Herkunftssprache in Arbeitsgruppen zusammenfinden. Die Lehrkraft zeigt in ihrer Unterrichtsplanung keine didaktisch-methodische Konzeption, da sie den eigentlichen „Sinn des Weltbürgertums“ mit dem Ziel der Erziehung zu mündigen, interkulturellen Bürgerinnen und Bürgern mit naturgegebenen Menschenrechten zum Unterrichtsgegenstand macht (ebd.). Der reflexive Erkenntnisgewinn, der die Auseinandersetzung der interkulturellen Teilhabe in der Gesellschaft als „Naturrecht“ und nicht aus einer weltlichen Definition von Zugehörigkeit anstoßen soll, findet nicht statt. Trotz veränderter gesellschaftlicher Tatsachen, die eine Bestimmung und Differenzierung von nationaler Herkunft entbehrlich machen, hält die Lehrkraft an ihren Zuschreibungsroutinen fest (ebd., S. 90). Als Ergebnis der Studie konstatiert Geier, dass das nationalgesellschaftliche Denken der Lehrkraft und ihre „stereotype Auffassung von Migration, Einwanderung und Zweisprachigkeit maßgeblich für die verkehrte Unterrichtsgestaltung ist und die Förderung der interkulturellen Identität verhindert“ (ebd.). Indem sich die Schülerinnen und Schüler „brav“ in die kulturell gleichen Gruppen einteilen müssen, wird der eigentliche Sinn von interkultureller Pädagogik konterkariert. Als Lösung und auch, um den Gegnern von Multikulturalismus entgegenzutreten, bietet Geier an, die „schlechte interkulturelle und multikulturelle Schulpraxis in Fallminiaturen aufzuzeigen“ und mit Hilfe der Migrationsforschung Handlungsalternativen zu etablieren (ebd., S. 91).

In seinem Dissertationsprojekt „*Die schulische Selektion als soziale Praxis*“ untersucht Daniel Hofstetter die These, dass soziale Herkunftseffekte einen Einfluss auf Bildungsentscheidungen beim Übertritt von der Primärschule in die Sekundarstufe I haben, wobei er den Fokus auf die Frage legt, wie und unter welchen Bedingungen diese Effekte sichtbar werden (Hofstetter, 2017, S. 49). Er hinterfragt dabei Rational-Choice-Ansätze innerhalb der

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Bildungsbenachteiligungsforschung, die davon ausgehen, dass Bildungsdisparitäten in erster Linie durch die Bildungsteilnehmenden, die freie Entscheidungen treffen und sich auf diese Weise selbst selektieren, verursacht werden, während die Schule neutral bleibe und lediglich das Bildungsangebot zur Verfügung stelle. Anhand seiner empirischen Studie liefert Hofstetter eine „Innenansicht der Genese von Bildungsentscheidungen“. Dabei präsentiert er die Schule als Organisation mit Eigeninteressen, die als „eigensinniger Akteur“ Schülerströme lenke, indem sie alljährlich ungefähr gleich viele Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Herkunft auf die vorhandenen Plätze verteile. Neben dem Wahlverhalten der Kinder und ihrer Eltern legt Hofstetter den Fokus somit auf die Praktiken der schulischen Akteure und Akteurinnen sowie der Bildungsverantwortlichen, die sich bezüglich der Selektionsverfahren durchaus gesetzes- und regelkonform verhalten.

Problematisch ist an diesen Verfahrensweisen, wie Hofstetter zusammenfassend erklärt, dass dabei „tendenziell soziale Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten transformiert werden und dabei Kinder für den ihnen zugewiesenen Klassenzug ‚passend‘ gemacht werden“ (ebd., S. 291f.).

Das hiesige Forschungsvorhaben fokussiert gleichermaßen die „Innenansicht der Genese von Bildungsentscheidungen“, indem es die Praktiken der schulischen Akteure und Akteurinnen sowie der Bildungsverantwortlichen am blinden Fleck schulischer Selektion analysiert. Die Dissertation von Daniel Hofbietet bildet zusammen mit dem Werk von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke eine Grundlage für die das hiesige Forschungsvorhaben, um die schulische „blinde Fleck Problematik“ theoretisch zu beschreiben. Entlang dieser Beschreibungen kann in der vorliegenden Arbeit eine methodische und methodologische Orientierung erfolgen, um die „blinde Fleck Problematik“ gezielt analysieren zu können.

Das hiesige Forschungsvorhaben soll darüber hinaus an die in Nordrhein-Westfalen 2016 durchgeführte „kommunal-vergleichende Fallstudie“ anknüpfen, in welcher die „Allokationswege von Seiteneinsteigern in der Sekundarstufe über eine Selektionsschwelle“ untersucht werden (Emmerich, Hormel, Jording, 2017, S. 214 - 215). Wie im hessischen Schulsystem werden

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

in Nordrhein-Westfalen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Sekundarschulalter direkt in die Sekundarstufe eingeschult, nachdem sie eine zweijährige Vorbereitungs-klasse an einer Grundschule besucht haben. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in den Vorbereitungsklassen werden schulformunabhängig grundlegende, schulische Kompetenzen und Sprachfähigkeiten vermittelt, um sie in einer Regelschulklasse beschulen zu können (ebd., S. 217).

Anders als in Hessen sind in NRW die Kommunalen Integrationszentren (KI) für den ersten Kontakt zwischen den Migrantenfamilien und dem Schulsystem zuständig. Um methodisch Zugang zu aussagekräftigen Daten zu erhalten, führen die Autoren und Autorinnen „dokumentarisch ausgewertete, problemzentrierte Experteninterviews mit Akteuren des Bildungsmanagements in vier Kommunen und fünf Grundschulen“ durch (ebd., S. 215). In den Kommunen ist das institutionelle Verfahren von Forschungsinteresse, welchem sich das schulische „Übergangsmanagement der Vorschulklassen“ anschließt (ebd., S. 216). Als Ergebnis der Analyse führen die Autoren und Autorinnen eine Typisierung durch, welche die unterschiedlichen Strategien des Übergangsmanagements, unter Würdigung möglicher Systemvarianzen, sichtbar machen soll.

Gemäß der Studie haben zwei der vier forschungsgegenständlichen Kommunen die Verteilungskompetenz in den Vorbereitungsklassen, während die anderen Kommunen lediglich Zuweisungsvorschläge für das Schulamt unterbreiten dürfen. Das Schulamt nimmt diese kommunalen Vorschläge zur Kenntnis und weist die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auf der Grundlage von Wohnortprinzip und Schulkapazität zu. In den Fällen, in denen die Kommunen die Zuweisungskompetenz haben, führen sie in einem Fall die Zuweisung „schulformdifferenziert“ und die andere „nicht-schulformdifferenziert“ durch (ebd.).

In dem Fall, in welchem die Allokation schulformdifferenziert vorgenommen wird, werden die Kommunen gezwungen, „pädagogisch kaum vertretbare Lern- und Entwicklungsprognosen“ den „Selektionsstrukturen und -erfordernissen“ anzupassen (a.a.O.). Als Grundlage für die

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Allokationsentscheidungen dienen gemäß der Untersuchung „kleine Tests“ in Mathematik und Lesen sowie eine soziokulturelle, familiäre Erhebung.

Die Autoren konstatieren, dass schulformdifferenzierte oder nicht-schulformdifferenzierte Allokationsverfahren entscheidend für die „Kopplung“ zwischen Vorbereitungsklassen und Sekundarschulform sind. Den Kommunen wird dabei unterstellt, dass eine Fehlzuweisung oder falsche Prognose in der Vorbereitungsklassenphase korrigiert wird und am Ende die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an die für sie richtige Schulform angepasst werden (a.a.O., S. 217). Die Genese von Bildungschancen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger wird von daher nicht „formal organisatorisch“ per kommunaler Zuweisung entschieden, sondern auf „operativer Ebene“ im Vorbereitungsklassenunterricht, wobei die Autoren die Vermutung äußern, dass beim Übergang in die Regelklassen mehr Abwärtsbewegungen zu niedrigeren Bildungsgängen hin stattfinden (a.a.O.). Laut der Studie lassen sich mindestens drei kommunale Allokationsstrategien typisieren:

Typ 1 beinhaltet die bereits beschriebene schulformdifferenzierte Zuteilung mit einem angenommenen hohen „Kopplungsgrad“ zwischen Vorbereitungs-klasse und jeweiliger Schulform.

Typ 2 beinhaltet eine schulformdifferenzierte Zuteilung, allerdings mit „Reversibilitätsvorbehalt“, je nachdem, wie sich im Einzelfall das Leistungsbild der Seiteneinsteigerin oder des Seiteneinsteigers gestaltet.

Typ 3 ist ein nicht schulformdifferenziertes Zuteilungsverfahren inhärent, das nach der Vorbereitungsphase eine Neuzuteilung festlegt (a.a.O.).

Nach der Typisierung ist der nächste Schritt der Studie eine Rekonstruktion der Übergangspraxis an einer Selektionsschwelle in den Schulen, die sichtbar gemacht wird, indem die Schulleitungsmitglieder der Grundschulen mit problemzentrierten Interviews befragt werden. Auch hier werden drei Typen A-C schulischer Handlungspraxis hinsichtlich der jeweiligen kommunalen Allokationspraxis postuliert (a.a.O., S. 218):

Typ A ist gemäß der Studie eine „nicht-schulformdifferenzierte Klassifikation“ unter Neuverteilungsvorbehalt, welche Seiteneinsteigerinnen und

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Seiteneinsteiger „nicht-schulformdifferenziert“ in eine Vorbereitungsklasse zuteilt (a.a.O.). Die Zuteilung erfolgt durch das Schulamt. Sie erhalten am Ende der Vorbereitungsklasse ein Abschlusszertifikat, aus welchem ein oberflächlicher Lernstandsbericht hervorgeht, der nur wenige oder keine Noten in den Fächern enthalte und somit keine leistungsbezogene Übergangslgitimation, wie sie im regulären Schulbetrieb üblich ist, darstellen kann. Die Selektionsentscheidung für einen jeweiligen Schulzweig wird hier an die Vorbereitungsklassen delegiert, wobei eine auf Leistung basierende Selektion unterstellt wird (a.a.O.).

Typ B ist eine „leistungsdifferenzierte Re-Kategorisierung unter Eingliederungsperspektive“, bei der eine nicht-schulformdifferenzierte Verteilung durch das Schulamt vorhergeht (a.a.O.). Leistungsstarke Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden gezielt, noch vor Ablauf der zweijährigen Vorbereitungsklassenzeit, in eine Regelklasse eingegliedert, in welcher sie ein reguläres Notenzeugnis erhalten, mit dem sie gezielt auf eine Schule mit entsprechendem Bildungsgang wechseln können. Innerhalb dieses Typs wird zwischen „normalen und leistungsstarken“ Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern differenziert. Während die Leistungsbeurteilung „leistungsstark“ für die Vorbereitungsklasse die tatsächliche begriffsinhärente Bedeutung widerspiegelt, ist die gleiche Leistung auf der Niveaustufe der Regelklasse nur noch als „normal“ zu bewerten (a.a.O., S. 218-219). Nach Auffassung der Autoren und Autorinnen soll die selektive Zuteilung anhand der Schulleistungen besonders leistungsstarker Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger etwaige negative Effekte einer nicht-schulformdifferenzierten Allokation kompensieren (a.a.O., S. 219).

Typ C ist eine „intra-kategoriale Leistungsdifferenzierung unter Normalisierungsperspektive“, die keine „Transformation“ von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in einer Regelklasse vornimmt (a.a.O.). Sie werden einer differenzierten Leistungsfeststellung unterzogen, welche durch die Schulen selbst durchgeführt wird. Sie führt die Allokation in einen Schulzweig unabhängig durch, indem sie eine Schulformempfehlung auf Grundlage der Schulleistungen ausspricht. Die Legitimation der Übergänge wird hier mit

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

den im Schulbetrieb „normalen“ Rechtfertigungsroutrinen der Notengebung praktiziert, um Fehlzurweisungen zu vermeiden (a.a.O. 219).

Die Typen A-C beschreiben unterschiedliche Handlungsstrategien, die „unmarkierte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger“ nach einer „nicht-schulformdifferenzierten Allokationspraxis“ in das Regelschulsystem integrieren (a.a.O.). Die Typen B und C zeigen nach der Studie, dass innerhalb der Vorbereitungsklassen nicht nur Sprachkompetenzen vermittelt werden, sondern dass eine Leistungsmarkierung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger vorgenommen wird, um sie an die Logik der Regelschulerwartungen anzupassen. Typ A ist eine nicht-schulformdifferenzierte Übergangsregelung inhärent, welche eine Korrektur der Allokationsentscheidung voraussetzt (a.a.O., S. 219-220). Die Vorbereitungsklassen sind somit im Spannungsfeld zwischen der Vermittlung der „Verkehrssprache“ Deutsch und der Generierung von Leistungsmerkmalen als Selektionsgrundlage, da die „Integration durch Bildung in ein sozial selektives Schulwesen stattfindet“ (a.a.O., S. 220). Die Vorbereitungsklassen und ihre Kopplung an das Regelschulsystem stellen dabei für leistungsstarke Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger eine Förderung dar, die ihnen Partizipationschancen eröffnen kann. Auf der anderen Seite generiert das System gemäß der Studie einen „Seiteneffekt“, welcher zur prekären Teilhabe von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern führen kann (a.a.O.).

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Bildungsteilhabe von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ebenso prekär ist wie allgemein die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Sie konstatiert zudem das Erfordernis für zukünftige Forschungsvorhaben, dass es eines dringend zu bearbeitenden Desiderats bedürfe, wie sich die Beschulungsformen in der Vorbereitungsklasse „integrativ und segregierend“ auf den Bildungsweg auswirken können (a.a.O., S. 217).

Aus dem bisherigen Forschungsstand geht hervor, dass die Schwerpunkte der Untersuchungen thematisch breit gefächert sind und entlang der Komplexität des Schulsystems ein mehrdimensionales Bild abzeichnen. Die vorliegende Forschungsarbeit soll am blinden Fleck schulischer Selektion ansetzen und

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

dabei den Forschungsbereich auf das Verwaltungsrecht erweitern, welches systeminhärent von Bedeutung ist. Der bisher formulierte blinde Fleck schulischer Selektion, soll im Rahmen einer Untersuchung einer Zeugniskonferenz sichtbar gemacht werden. Aus diesem Grund wird der Forschungsstand zu dem Thema „Schulkonferenz“ als theoretische Grundlage zusammengefasst. Das hiesige Forschungsvorhaben setzt im hessischen Kontext unmittelbar an die Fragestellung von Emmerich, Hormel und Jording an, wie groß das integrative Potential der Intensivklassenbeschulung ist und wie es sich auf die Bildungschancen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auswirkt.

## 2.3 Schulkonferenzforschung

Bei der Suche nach empirischen Untersuchungen zum Thema Zeugniskonferenzen, Notenkonferenzen oder Schulkonferenzen zeigt sich anhand der beiden vorliegenden Untersuchungen, dass dieses Feld nahezu unerforscht ist.

Unter dem Titel *„Die Prozessierung schulischer Selektion – Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften“* veröffentlicht Maja S. Maier die Forschungsergebnisse ihrer Pilotstudie, die auf den Daten von Zeugniskonferenzmitschnitten basiert (Maier, 2016, S. 147). Im Fokus ihrer Analyse sind die nach „organisatorischen Routinen“ ablaufenden Aushandlungsprozesse der Lehrkräfte in der Notenkonferenz, in welcher die Leistungen der Schülerinnen und Schüler besprochen werden (ebd.).

Nach Maier werden die Konferenzen von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern unter Beteiligung eines Schulleitungsmitgliedes „moderiert“, wobei nicht die Gesprächsinhalte, sondern nur das Aushandlungsergebnis protokolliert wird. Die Konferenzen finden im Lehrerzimmer statt, in welchem unbeteiligte Lehrkräfte anwesend sein können (ebd.). Sie unterscheidet die Konferenzen als empirisches Material in „natürliche Situationen“ und grenzt sie von „forschungsinitierten Gruppendiskussionen“ ab, die ihre Gesprächsdynamiken je nach beteiligten Lehrkräften entwickeln können (a.a.O., S. 148). Sie differenziert des Weiteren die Konferenzen zum einen in „Situationen

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

kollegialer Interaktion“ und zum anderen in einen „Ort der Prozessierung schulischer Selektion“ (a.a.O.). Mit dieser Aufteilung nimmt sie die hier forschungsgegenständliche Differenzierung zwischen Verwaltung und pädagogischer Interaktion vor, welche unterschiedliche Systemlogiken inhärieren. Sie analysiert mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und der Diskursanalyse das Gespräch über einen Schüler und macht damit den strukturellen Prozess schulischer Selektion und die damit verbundene Selektionsproblematik sichtbar. Im Ergebnis beschreibt sie, wie dessen negative Leistungen im Schuljahr zu einem Status des „Wiederholers“, zusammen mit einer negativen Prognose zur konsensuellen Legitimation einer Sonderbehandlung, führen (a.a.O., S. 155). Diese Sonderbehandlung beinhaltet die Hinzunahme der Vorjahresnoten als Informationsquelle, die Konfrontation des Schülers mit seinen schlechten Leistungen und die Beteiligung der Eltern (a.a.O., S. 156). Dies ist nach Goffman, den Maier zitiert, ein „Cooling out“-Prozess, in welchem sich die betroffenen Schüler an ihr schulisches Scheitern „gewöhnen und anpassen“, ohne dabei „ihr Gesicht zu verlieren“ (Goffmann 1952 in a.a.O.). Dies führt dazu, dass sie Schule als Ort der negativen Einflüsse verlassen und ihre persönlichen Ziele neu ausrichten. Den Prozess des „Cooling out“ legitimieren die Lehrkräfte mit kollektiven Rechtfertigungsroutinen, die zur Grundlage einer „gemeinsamen Handlungsorientierung“ beim Selektionsprozess werden (a.a.O.).

2017 formulieren Herbert Kalthoff und Tristan Dittrich ihre Abhandlung über „Unterscheidung und Härtung. Bewertung- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz“ (Kalthoff & Dittrich, 2017). Sie greifen dabei auf einen Datenfundus zu, welcher aus einer ethnographischen Beobachtung, Dokumenten und Interviews aus einer Schule generiert wird (ebd., S. 465). In ihrem Aufsatz analysieren sie die Kommunikation von Lehrkräften mit Schülern in Schulklassen, in Unterrichtsstunden und in der abschließenden Schuljahresbewertung (ebd., S. 480). Als Bewertungsgrundlage dient ihnen dabei die Beobachtung einer Zeugniskonferenz eines Gymnasiums. Sie stellen dabei fest, dass die kollektive Urteilsbildung der Lehrkräfte eine Abfolge von „wiederkehrenden Bewertungssituationen“ ist, die im Unterricht und den Zeugniskonferenzen stattfinden (a.a.O.). Dabei kommunizieren die

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Lehrkräfte ihre subjektiven Einschätzungen und Bewertungen neben den objektiven Leistungen untereinander, während die betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht anwesend sind. Im Rahmen dieser Kommunikation tauschen die Lehrkräfte ihr gemeinsames Wissen aus und machen es sich damit gegenseitig verfügbar. In einer formellen Zeugniskonferenz müssen diese Informationen über die einzelnen Schülerinnen und Schüler auf „eine Note im Rahmen einer dramaturgischen Inszenierung reduziert werden“ (a.a.O., S. 481). Daraus resultiert die Erkenntnis, dass die während des Schuljahres getroffenen Urteile über die Schülerinnen und Schüler stets mit Blick auf die im Zeugnis formulierte Note gehärtet und objektiviert werden (a.a.O.).

Im Spiegel des herrschenden Forschungsstandes wird die vorliegende Forschungsarbeit das hessische Intensivklassenkonzept auf sein integratives Potenzial hin untersuchen. Der Untersuchungshorizont erfasst – wie in der Studie von Emmerich, Hormel, Jording, 2017 – die institutionellen Allokationsmechanismen und Übergänge zwischen Intensivklassen und Regelschulklassen. Da jedes Bundesland seine eigenen verwaltungsrechtlichen Bestimmungen bei der Erfassung und Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern hat, generiert die Untersuchung im hessischen Schulsystem per se eine forschungsrelevante Erkenntnis für das föderale Schulsystem (vgl. Massumi et al., 2016). Für die Analyse der Allokationsmechanismen und Integration der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in eine Intensivklasse generiert das hiesige Forschungsvorhaben einen Datenpool, der zum einen aus leitfadengestützten Experten-Interviews mit Schulleitungsmitgliedern entsteht. Darüber hinaus wird der hiesige Untersuchungshorizont erweitert, indem die Übergänge von Intensivklasse zu Regelklasse an dem von Gomolla und Radtke konstatierten „blinden Fleck“ der schulischen Selektion analysiert werden. Das hierfür methodologische Problem der Datengenerierung wird zum anderen dahingehend gelöst, indem eine sonst geschlossene Notenkonferenz der Intensivklassen als Gruppendiskussion mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten wird. Hier können die Zuweisungsentscheidungen praxeologisch nachvollzogen und hinsichtlich der Allokation ‚Intensivklassenbeschulung und Verwaltungsvorschriften‘ analysiert werden. Die Notenkonferenz wird dabei als der Ort schulischer Selektion angenommen, an welchem

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

die mehrdimensionalen Wirkungseffekte von Verwaltungsvorgaben, Schulleistungen, Pädagogik, soziokulturellem Hintergrund und menschlichen Interaktionsvarianzen konsolidiert zu einer deterministischen Bildungsentscheidungen führen.

Eine erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Logik, auf den Schülerfall ausgerichtet, findet ihre Entfaltungsgrenzen in dem Verwaltungssystem. Das Verwaltungssystem ist eine Abstraktion von Wirklichkeiten und findet dadurch eine allgemeine Anwendbarkeit durch „Verfahren“ (Luhmann, 1983, S. 41-42). Aus der Verwaltungsnorm ergeben sich Entscheidungs- und Verhaltensregelungen für die schulischen Akteure, die nach konditionaler und nicht nach pädagogischer Logik funktionieren. Nach einem Wenn-Dann-Schema müssen, können oder dürfen die Schulakteure Entscheidungen bzw. müssen, können oder dürfen *keine* Entscheidungen treffen, die (nicht) im Einklang mit den objektiven Rechtsnormen stehen.

In jedem Falle muss der Wahrheitsgehalt des Entscheidungsergebnisses institutionell legitimiert werden (ebd., S. 30-31). Im Gegensatz zur Pädagogik müssen im Verwaltungssystem objektive Tatsachen vorliegen, die sich aus konkreten schulischen Sachverhalten oder Konferenzentscheidungen ergeben. Exemplarisch dafür steht der § 86 Abs. 2 HSchulG, demgemäß

*„Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung im Rahmen der Grundsätze und Ziele der §§ 1 - 3 HSchulG, sowie der sonstigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Konferenzbeschlüsse“*(HSchulG).

Hieraus ergeht, dass das Ergebnis sämtlicher pädagogischer Entscheidungen im verwaltungsrechtlichen Ermessensbereich liegen müssen. Die Gegenüberstellung der geltenden verwaltungsrechtlichen Rechtsvorschriften mit den aus Experteninterviews und Notenkonferenzen gewonnenen Daten soll als ein weiteres Desiderat die Auswirkungen der intersystemischen Kausalitäten auf die pädagogische Handlungsfreiheit der Lehrkräfte in den Intensivklassen, insbesondere ihrem Umgang mit Heterogenität, sichtbar machen. Um diese Kausalitätseffekte durch Verwaltungshandeln bis in den Unterricht hinein sichtbar machen zu können, müssen die Perspektiven des

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Entscheidungsweges und seiner Rechtsgrundlagen aus Sicht der Verwaltung eingenommen werden.

## 3.0 Schule als Organisation

Das hessische Schulsystem wird allgemein im Hessischen Schulgesetz (HSchulG) geregelt, in welchem die demokratischen Prinzipien des Grundgesetzes gemäß Art. 1 Abs. 3 GG iVm. Art. 7 GG iVm. Art 20 Abs. 3 GG gelten. Es ist hierarchisch in mehrere Ebenen gegliedert. Aus dem § 95, HSchulG geht hervor, dass die Schulen als Mikro-Ebene unter der Dienst- und Fachaufsicht der staatlichen Schulämter (Meso- Ebene) stehen, welchen sie originär zugeordnet werden. Die staatlichen Schulämter als unterste Schulaufsichtsbehörde selbst sind gemäß § 96 HSchulG der obersten Schulaufsichtsbehörde unterstellt, welche die Makro-Ebene darstellt.

Das Kultusministerium, als Teil der Exekutive, erlässt Grundsatzentscheidungen bei der Gesetzesauslegung durch allgemeine Verwaltungsvorschriften und Verfügungen. Es kann durch die mittels eines förmlichen Gesetzes ergehende Ermächtigung eigenständig Verordnungen erlassen, ohne dass dies gemäß Artikel 80 Abs. 1 Grundgesetz einer parlamentarischen Abstimmung bedarf. Änderungen von Gesetzen erfordern hingegen einen parlamentarischen Beschlussprozess, welcher sich aus den Artikeln 76-82 des Grundgesetzes ergibt. Somit werden sämtliche Normen unterhalb der Gesetze vom Kultusministerium zur Selbstverwaltung und Regulierung des Schulsystems unmittelbar erlassen. Dabei können alltägliche Schulrealitäten mehrere Rechtsbereiche mit eigenen Rechtsnormen betreffen, welche die Lehrkräfte und Schulleitungen alle kennen und beachten müssen. Das Schulsystem ist als ein Teil des Bildungssystem nicht als Ganzes rational zu erfassen. Es besteht aus verschiedenen hierarchischen Systemen, in welchen die gegenseitigen Einflussnahmen und Wechselwirkung von außen nicht beobachtbar sind. Die verschiedenen juristischen und pädagogischen Dimensionen schulischen Alltages, bündeln sich in den jeweiligen Schulalltagssituationen zu einem Handlungsrahmen. Es ist daher erforderlich, ein grundlegendes Verständnis der

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Kommunikation im Bildungssystem zu generieren, welches insbesondere das schulische Handeln in den Kontext der intersystematischen Kommunikation setzt. Das komplexe Bildungssystem kann mit der systemtheoretischen Perspektive von Luhmann mit einer großen logischen Konsistenz in seine verschiedenen Systeme differenziert werden. Durch diese Reduzierung von einem „Ganzen in seine verschiedenen Teile“ können die wechselseitigen Beziehungen der Systeme sichtbar gemacht werden.

Das Schulwesen wird mit Hilfe von mindestens acht Gesetzen, 16 Verordnungen, acht Erlassen und fünf Richtlinien geregelt. Der Wirkungsbereich der Normen erfasst dabei die allgemeine Schulorganisation, die Durchführung der Selektion, das Schulzusammenleben sowie besondere Aspekte des Unterrichts selbst. In manchen Fällen greifen mehrere Rechtsnormen in einen Schulaspekt und wirken zusammen. Die Normen stellen jedoch keinen starren Rahmen dar, sondern werden durch aktuelle Gerichtsurteile in ihrer Auslegung angepasst, eingegrenzt oder erweitert und damit in ihrem Umfang ständig erweitert. Sie erfordern im Gegensatz zur Pädagogik eine konditionale Denkweise, die pädagogische Aspekte subsumtionslogisch in die Verwaltungsnormen interpretieren muss. Das hessische Landessozialgericht verhandelte bspw. im Jahr 2017 den Antrag eines „Hartz-IV-Schülers über ergänzende Lernförderung wegen einer Note 3 in Englisch“ und ein hessisches Verwaltungsgericht verhandelte 2019 den „Anspruch auf Kurdisch-Unterricht an einer hessischen Grundschule“ (Rechtsindex, 2020).

Die gegensätzlichen Denkweisen führen in dem Forschungsfeld Schule zu charakteristischen Kommunikationsmerkmalen, die an den systemischen Schnittstellen beobachtet werden können. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn eine Lehrkraft in der Schule pädagogische Erfordernisse gegenüber einer Lehrkraft im Staatlichen Schulamt formuliert. Für beide Lehrkräfte besteht eine Mitgliedschaft in unterschiedlichen Systemen, die in ihren jeweiligen Denkweisen verschiedene teils gegensätzliche Logiken beinhalten können. Um diese für das Forschungsfeld Schule maßgebliche Differenzierung sinnlogisch nachvollziehen zu können, müssen diese unterschiedlichen Kommunikationsmuster strukturiert nachvollzogen werden können. Aus diesem Grund entscheidet sich der Verfasser der vorliegenden Arbeit dafür, bei der

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Analyse eine struktur- und systemtheoretische Perspektive bei der Analyse einzunehmen, um die Komplexität des Forschungsfeldes theoriegeleitet nachvollziehen zu können.

## 3.1 Systemtheorie nach Luhmann

Es existieren verschiedene Formen von Systemdefinitionen (Simon, 2020, S. 17). Neben der naturwissenschaftlichen Perspektive besteht die soziale Systemdefinition aus einer Mehrzahl von Menschen. Diese Vorstellung von System generiert eine Komplexität, welche per Differenzierung in ein Teil oder Ganzes dann nicht mehr erfassbar ist, wenn das System aus einer hierarchischen Mehrebenen-Struktur besteht. Luhmann wendet im Gegensatz dazu eine System-Umwelt-Differenzierung an, welche bei maximaler Komplexität ein hohes Erklärungsniveau anbietet und Handlungsoptionen generiert (ebd., S. 87). Der Soziologe Niklas Luhmann studierte Rechtswissenschaften und war selbst jahrelang beruflich in der öffentlichen Verwaltung tätig. Nach Luhmann ist ein „System die Differenz zwischen System und Umwelt“ (Luhmann, 2006, S. 76).

Ein System und seine Umwelt verändern sich stetig, wobei das System und die Umwelt immer in einer Wechselbeziehung stehen. Ohne Umwelt gibt es keine Differenz, die das System definiert (ebd., S. 77-78). Luhmann transferiert dabei nach Maturana den biochemischen, zirkulären Prozess der zellulären Selbstproduktion auf das soziale System. Er charakterisiert dabei diesen autopoietischen Vorgang als Zweck der Systembildung und Systemerhaltung. Auf das Sozialsystem übertragen, erfüllt diese Anforderung der beliebigen Wiederholung und Weiterführung die Kommunikation.

*„Ein soziales System entsteht, wenn sich Kommunikation aus Kommunikation entwickelt.“* (ebd.)

Grundlage einer Systemgenese ist die Kommunikation, welche mit einer systemspezifischen Rationalität und Logik von anderen Systemen, bzw. der Umwelt abgrenzt. Das Beobachten von Kommunikation erfordert eine Sinnzuschreibung des Beobachters zu dem Gesagten und den kausalen Handlungen.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Dieser kognitive Prozess „zur Errechnung von Realität“ relativiert das Beobachten von Kommunikation immer auf einen Grad von Subjektivität, weshalb es nicht um die Suche nach Wahrheit geht (Simon, 2020, S. 44). Es geht vielmehr um die Suche nach „nützlichen Konstrukten“ für eine systematische Analyse und zur Theoriegewinnung (a.a.O., S. 87).

Soziale Systeme definieren auf kognitiver Ebene einen „Interaktionsbereich“, welcher der Kommunikation zum „Zwecke der Selbsterhaltung des Systems“ dient (a.a.O. 53). Das bedeutet, dass die Individuen erst dann Teil des Systems werden können, wenn sie diesen Interaktionsbereich kennen und zu einem Teil der eigenen Kommunikation werden lassen. Mit einer „operationellen Geschlossenheit“ der Kommunikation grenzt sich das System autopoietisch von seiner Umwelt ab (a.a.O., S. 47). Diese Abgrenzung führt jedoch nicht zu einer hermetischen Abgrenzung, sondern zu einer losen Kopplung verschiedener Systeme, die wechselseitig zueinander ihre jeweilige Umwelt bedeuten.

Die Akteurinnen und Akteure in einem sozialen System schreiben den Interaktionen Sinninhalte zu, durch welche sie die systeminhärente Realität verstehen können. Durch die operative Geschlossenheit der systemspezifischen Prozesse grenzt sich das System von seiner Umwelt ab.<sup>9</sup> Die möglichen Sinnzuschreibungen der Interaktionen werden damit auf die Systemgrenzen reduziert.

*„Operationen müssen in einer Weise spezifisch charakterisiert werden, die zugleich die Typik des Systems bestimmen. Von dem man jeweils spricht.“* (Luhmann, 2006, S. 93 - 94)

Trotz dessen bleiben diese Sinnzuschreibungen ein selektiver Prozess, in welchem *„jeder weiß, dass er wahrgenommen wird, aber nicht, wie er wahrgenommen wird“* (Simon, 2020, S. 100). Für Luhmann sind die verschiedenen sozialen Systeme Interaktionen zwischen Menschen, die sich je nach Rolle und Beziehung durch spezifische „Wörter und Gesten“, die als Strukturen die

---

<sup>9</sup> Beispielsweise wird die Bestellung von „drei Hellen“ in einer Bäckerei und Schankwirtschaft von den jeweiligen Empfängerinnen und Empfängern unterschiedlich verstanden. Die unterschiedlichen Sinnzuschreibungen und kausalen Verhaltensweisen konstatieren die beobachtbaren Systemgrenzen.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Operationen bestimmen, differenzieren können (Luhmann 2006, S. 108). Der Besuch beim Fußballspiel, der Arztbesuch, die berufliche Tätigkeit oder das abendliche Rendezvous sind verschiedene Interaktionen und differenzieren sich anhand der jeweiligen Rollen und Beziehungen von ihrer Umwelt und somit voneinander. In der beruflichen Rolle als Lehrkraft werden eine andere Kommunikation und ein anderes Rollenverhalten erwartet als in der Rolle einer Feldspielerin oder eines Feldspielers auf dem Fußballfeld. In dem Moment, indem ein Individuum in die Kommunikation eines sozialen Systems eintritt, wird es Teil davon. Das soziale System besteht dabei solange, wie es kommuniziert.

Die Umwelt kann zu „Irritationen“ im System führen, welche sich jedoch nicht auf seine Autopoiesis auswirken. Es hängt von den „Struktur- und Organisationsmustern“ des Systems und seinen Individuen selbst ab, inwieweit sie auf die „Störung“ reagieren (ebd., S. 52). Die Anzahl potentieller Reaktionsmöglichkeiten sind die „Variationen“, aus welchen Reaktionsmuster für die Störungen selektiert werden. Sofern sich ein Reaktionsmuster für eine Störung bewährt, wird es beibehalten (Retention), um zukünftig ähnliche Störungen prozesshaft abwenden zu können (Simon 2020, S. 84.).

Im hierarchischen Bildungssystem wird in das soziale System Schule mit neuen Gesetzesvorgaben, Richtlinien oder Handlungsvorgaben durch die übergeordneten Stellen störend eingegriffen. Diese Störungen sind Irritationen, auf welche die Schule durch Variationen reagiert. Die Reaktionsmuster, welche sich als Lösung für die Störung bewähren, werden als Retentionen beibehalten und stehen als zukünftige Reaktionsmuster abgespeichert (a.a.O., S. 83-84).

Interpenetration bedeutet nicht etwa das „Eindringen“ und „Vermischen“ in einem System. Es bedeutet die Durchführung von Operationen in einem System, welche aus der Umwelt mitübernommen werden. Dies geschieht in Abhängigkeit davon, dass „komplexe Leistungen oder Vorgaben in der Umwelt garantiert sind“, die keine kausale Auswirkung auf den Selbsterhalt der Systems haben, sondern mit ihm kompatibel sind.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Die strukturelle Kopplung ist die Beschreibung dieses Phänomens aus einer externen Perspektive, aus welcher die Verbindung der zwei lose gekoppelten Systeme beobachtet wird (Luhmann, 2006, S. 269). Aus der losen Kopplung heraus erachtet Luhmann die Stabilität der Systeme als viel stärker, da sie weniger störanfällig sind:

*„Wenn technische Systeme so stark gekoppelt sind, dass ein Störereignis das ganze System explodieren lässt und überall Schaden stiftet, dann ist das eine Art unnatürliches Arrangement, dessen Gefahren man aus der Systemtheorie heraus kennt.“* (ebd., S. 171)

Aus der organisationstheoretischen Sicht begründen die Handlungen der Akteurinnen und Akteure die Systemgrenzen. Durch das hohe Standardisierungsniveau und die fachlichen Spezialisierungen in den Organisationen sind sie als Individuen austauschbar und konstituieren mit ihren spezialisierten Prozessen Systemgrenzen (Simon, 2020, S. 13-14).

Nach der Systemtheorie können die einzelnen Ebenen im schulischen Bildungssystem in miteinander lose gekoppelte Systeme gegliedert werden, die jeweils unterschiedliche Kopplungen mit anderen Systemen und Subsystemen eingehen und unterschiedliche Einflussfaktoren beinhalten. Die Systeme können dabei beliebig gekoppelt werden, bis sie an der Schwelle einer Überforderung eine Komplexität erreichen, die zu einer Selektion führt, welche wiederum die Komplexität reduziert.

*„Komplexe Komplexität ist der Fall, in dem Selektionsmuster nötig sind und progressiv anforderungsreicher als selektiver, kontingenter oder informationsreicher werden, also fordern, dass dies und nicht etwas anderes realisiert werden muss.“* (Luhmann, 2006, S. 174)

Das Kultusministerium als Organisation - System ist mit anderen politischen Systemen wie Exekutive, Parlament und Opposition, anderen Ministerien und Vorfeldorganisationen etc. gekoppelt, während die Schule am verwaltungsrechtlichen hierarchischen unteren Ende mit Kommunen, Kreisen, Vereinen

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

und Familien gekoppelt ist (Herzog, 2009, S. 156). Die unterschiedlichen Kopplungen generieren jeweils differenzierte Verhaltensmuster und Kommunikation, die in ihrer Rationalität divergieren kann.

Wenn das Kultusministerium aus Budgetgründen den Personalabbau politisch begründet, wird dies aus Sicht der Schule, in welcher ein Personalbedarf mathematisch vorhanden ist, als irrational bewertet. Die Kommunikation zwischen dem Kultusministerium und den Schulen kann daher von Irrationalität und Ambivalenz charakterisiert sein, die aus den unterschiedlichen systemischen Rationalitäten und Sinnzuschreibungen entsteht.

Das Kultusministerium und die Schule sind darüber hinaus in ihrer Struktur derart komplex, dass sie interne soziale Systeme begründen, die ihre eigenen Kommunikationsformen begründen können. In der Schule begründen die Schulleitungen (Organisation), die Lehrerinnen und Lehrer im Lehrerzimmer (Interaktion) und die einzelnen Klassen soziale Systeme (vgl. Lersch, 2004, S. 71-72). Die Kommunikation mit den Eltern bildet wiederum ein eigenes Kommunikationssystem (Gesellschaft).

Erst wenn die Akteure und Akteurinnen in die Kommunikation eintreten, betreten sie die jeweiligen Systeme als Mitglieder, übernehmen die jeweilige Kommunikationsformen und begründen ihre systeminhärente Rolle. Talcott Parsons beschreibt mit seiner strukturfunktionalistischen Systemtheorie dieses Phänomen mit dem Erlernen von sozialen Rollen (Luhmann 2006, S. 19.).

### 3.2 Strukturfunktionalismus nach Parsons

Parsons vergleicht die Gesellschaft mit dem menschlichen Organismus und definiert aus diesem Verständnis heraus die Struktur und Funktionen der Systeme. Er setzt den menschlichen Organismus als Ganzes mit der Gesellschaft gleich und überträgt damit physische Erklärungsmuster auf soziologische Systembeziehungen (Luhmann, 2006, S. 19).

Dabei geht Parsons von folgender Idee aus: Der menschliche Körper besteht aus einzelnen Organen, die das gesamte System am Leben erhalten. Parsons

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

definiert dies als Struktur, indem er die in der Gesellschaft inhärenten Untersysteme mit den „Organen“ gleichsetzt. Wie die Organe in einen Austausch von Nährstoffen, Sauerstoff etc. treten, um das System am Leben zu erhalten, kommunizieren auch die Untersysteme in einer Gesellschaft in gleicher Funktion. Die jeweiligen Akteurinnen und Akteure erhalten die Untersysteme und damit die Gesellschaft durch rollenspezifische Kommunikations- und Verhaltensmuster am Leben (Baumgart, 1997, S. 90). Die Kommunikation der Akteurinnen und Akteure sowie jene zwischen den Untersystemen muss dabei weitestgehend konfliktfrei erfolgen. Das ist dann der Fall, wenn die gegenseitige Rollenerwartung erfüllt und nicht als deviant eingestuft wird (ebd. S. 94). Devianz von Rollenerwartungen führt innerhalb eines Untersystems zu Störungen. Im System eines Fußballspiels unterwerfen sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Spielregeln. Als Beispiel dient die Spielsituation, in der eine Spielerin oder ein Spieler eine gelbe Karte erhält, die wiederum zu einem Elfmeter für die gegnerische Mannschaft und (ggf.) zu einem Tor führt. Wird die Entscheidung mit der Konsequenz akzeptiert, läuft das Spiel ungestört weiter. Sobald die foulende Spielerin oder der foulende Spieler sich in seiner Rolle ungerecht behandelt fühlt und das Tor als ungerechtfertigt betrachtet, entsteht ein pathologischer Zustand, der den weiteren Spielverlauf negativ beeinflussen kann. Die betroffene Spielerin oder der betroffene Spieler könnte immer wieder eine spielstörende Diskussion beginnen, ein weiteres Foul begehen oder ihren emotionalen Zustand über verbale Entgleisung kanalisieren (ebd., S. 92).

Nach Parsons haben Sozialsysteme eine definierte Struktur. Die Gesellschaft beinhaltet mehrere Untersysteme, die aus Wirtschaftsorganisationen, Bildungs- und Rechtsinstitutionen und medizinischen Einrichtungen besteht (ebd., S. 82). In diesem System generieren die Akteurinnen und Akteure durch ihre Kommunikation untereinander Interaktionen, die an die jeweilige soziale Rolle gekoppelt sind (ebd., S. 89). In einer Rechtsinstitution agiert eine Richterin oder ein Richter mit den spezifischen Rollenhandlungsmustern. Sobald die gleiche Person an einer abendlichen Karnevalsveranstaltung teilnimmt, gibt sie ihre Rolle auf und übernimmt die Rolle als Karnevalistin oder Karnevalist.

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Die Frage, warum Menschen in ihren Rollen systemkonform bleiben, obwohl sie ggf. mit ihrer eigenen Rolle unzufrieden sind, beantwortet Parsons mit dem Bedürfnis von Anerkennung der Individuen. Im Rahmen der Sozialisation in der Familie und Schule wird dem Individuum sozialkonformes Handeln anerzogen, welches es gesellschaftliche Sanktionen in Form von Ausschluss und Isolation vermeiden lässt. Umgekehrt sucht das Individuum nach gesellschaftlicher Anerkennung und Bestätigung (a.a.O., S. 93). Dieses Phänomen findet sich auch in den Lerntheorien wieder, in denen förderliches Verhalten mit positiven Feedbacks verstärkt wird und die Lernenden diesen Zustand wiederholen möchten. Ein negatives Feedback wird als Sanktion vermieden, sodass sich am Ende das Lernverhalten zum Erwünschten hinwendet und sich ein theoretischer Lernerfolg einstellen kann (Gold, 2015).

Nach Parsons wird die Befriedigung des eigenen Triebes des Individuums durch die Sozialisation überzogen und durch eine Befriedigung des eigenen Rollenhandelns ersetzt. Das Individuum lernt, sich als Ziel der Sozialisation systemkonform zu verhalten und das Wertesystem der Gesellschaft zu übernehmen (Tillmann in Baumgart, 1997, S. 93, 94). Neben der Identitätsübernahme von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen, wie es mit Mead beschrieben wird, beschreibt Parsons den Sozialisationsprozess mit fünf Ebenen als „pattern variables“ (Baumgart, 1997, S. 84):

*Tabelle 1 Pattern Variables*

Gesellschaft	Gemeinschaft
Spezifität	Diffusität
Affektive Neutralität	Affektivität
Universalismus	Partikularismus
Leistungsorientierung	Zuschreibung
Selbstorientierung	Gemeinschaftsorientierung

Das kindliche und jugendliche Individuum nimmt während der Sozialisation innerhalb der Familie diffuse Rollen ein, die mit einer hohen Affektivität verbunden sind und teilweise emotional geprägt sein können. Als Beispiel nennt Parsons die Rolle des Sohnes, an den keine spezifischen Erwartungen gestellt

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

werden bzw. je nach Familie unterschiedliche Erwartungshaltungen bestehen können.

Die Beziehungen in der Familie und ihre Rollenanforderungen sind in der Familie partikular, das heißt *unique*. Im Rahmen der Sozialisation kommt insbesondere der Schule eine besondere Bedeutung zuteil, da dort das affektive Verhalten in affektiv-neutrales Verhalten umerzogen wird (a.a.O.). In der Schule muss sich das Individuum erstmals nach der Auseinandersetzung mit den Regeln der Familie den dort herrschenden allgemeinen und unpersönlichen Regeln unterordnen, welche wesentlich weniger Spielraum für Emotionalität erlauben. Im späteren Berufsleben hat das Individuum dann gelernt, seine Rolle affektiv-neutral und mit spezifischen Rollenerwartungen auszufüllen, die es als Befriedigung seiner psychischen Bedürfnisse erfüllt. Die Rollenerwartung an das Individuum im Berufsleben ist universell, das heißt, es ist beliebig durch andere Individuen auszuwechseln. Als Beispiel stehen die Pförtnerin und der Pförtner in einem Wachhaus. Die Rollenerwartung, zu grüßen, Einlasskontrollen vorzunehmen und die Schranke zu betätigen, können von beliebigen anderen Individuen vorgenommen werden. Während die Rolle innerhalb der Familie von Natur aus fest zugeschrieben ist, muss eine Rolle im Berufsleben erst erarbeitet und errungen werden (a.a.O., S. 96). Das Streben nach Aufstieg durch Leistung ist nach Parsons eine „Selbstorientierung“ in der beruflichen Rollenwahrnehmung eines erwachsenen Individuums. Im Gegensatz dazu gehört es zur Rollenerwartung in der Familie, eine „Gemeinschaftsorientierung“ auszuleben (a.a.O.).

Je nach Tätigkeitsbereich im schulischen Bildungssystem nehmen die Akteurinnen und Akteure ihre jeweiligen Rollen ein, die systemspezifische Verhaltensmuster und Kommunikationsformen beinhalten. Im Sinne der hohen Arbeitsteilung nach Dürkheim sind sie je nach Tätigkeitsschwerpunkt und Zuständigkeit in einem reduzierten Bereich des Schulsystems hoch spezialisiert. Die Lehrkraft, die ohne weiteres als Sachbearbeiterin oder Sachbearbeiter für das schulische Budgetwesen im Ministerium eingesetzt wird und umgekehrt, würde zunächst einen pathologischen Zustand im System verursachen. Da es ihr an der Spezialisierung, Kenntnis der eigenen Rollenerwartung und Kenntnis der Kommunikationsformen fehlt, kann sie zunächst nicht auf

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Handlungsroutinen zurückgreifen. Zur systeminhärenten Rollen Anpassung bedarf es umgangssprachlich einer Einarbeitungszeit. Neben der Definition des Systems und der spezifischen Rollen spielen die im Schulsystem hierarchischen Kommunikationsformen im Innenverhältnis und die rechtswirksamen Kommunikationsformen im Außenverhältnis eine Rolle. Um das hierarchische Rollenverhalten der Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem aus einer weiteren Perspektive zu betrachten soll die systeminhärente Handlungslogik mit dem Bürokratiemodell von Max Weber beschrieben werden. Das Bildungssystem hat zum einen charakteristische Merkmale einer bürokratischen Organisation auf der Makro- und Meso- Ebene und zum anderen unbürokratische – pädagogische Merkmale auf der Mikro- Ebene. Um die Paradoxie dieser verschiedenen Merkmale und ihre systemischen Auswirkungen zu beschreiben, werden sie in den Kontext des weberianischen Bürokratiemodells reflektiert.

## 3.3 Bürokratiemodell nach Max Weber

Schule ist eine Institution, in welcher die Verwaltungsnormen das Handeln der Lehrkräfte reduziert, indem sie alltägliche Sachverhalte konditional mit den jeweiligen Schulverwaltungsnormen subsumieren, oder sich hierarchischen Machtverhältnissen unterordnen müssen.

Max Weber beschreibt ein für Organisationen idealtypisches Bürokratiemodell, in welchem Vorgesetzte und Untergebene „logisch-deduktive Regeln“ befolgen und die kommunikativen Prozesse zweckorientiert reduzieren (Simon, 2007, S. 13). Das hierarchische Bildungssystem besteht in Hessen aus dem Kultusministerium, den staatlichen Schulämtern und den Regelschulen. Alle Behörden sind eigenständige Organisationen, welche selbst aus einzelnen Systemen wie Abteilungen, Referaten, Fachbereichen, Unterrichtseinheiten, Klassen und Lehrerzimmern bestehen. Sie halten zusammen das strukturelle Bildungssystem funktional aufrecht, obwohl sie, wie bereits ausgeführt, teilweise gegensätzliche operative Ausrichtungen haben. Mithilfe des organisationstheoretischen Bürokratiemodells von Max Weber soll die

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Schule in Beziehung zum Bildungssystem als Organisation definiert werden, damit strukturelle Beziehungen und Machtverhältnisse im Spiegel der inter-systemischen und intrasystemischen Kommunikation beschrieben werden können. Als Organisationen sind sie nach Weber in Dietmar Vah „soziale Systeme“, in denen Menschen kommunizieren und interagieren, sie haben eine „formale Struktur“, die durch Gesetze, Regeln und Verfahrensabläufe genau definiert wird, und „verfolgen Organisationsziele“, welche durch einen legitimierten Einigungsprozess festgeschrieben werden (Vah, 2001, S. 9-11). Auf den Schulkontext übertragen, bedeutet dies, dass die Schule fest formulierte Bildungsziele mit einem Bildungsauftrag verfolgt, welche durch Lehrkräfte in verschiedenen Rollen und Funktionen unter Einhaltung der materiellen Rechtsnormen gewährleistet werden.

Die grundlegende Charakteristik der Organisationsprozesse ist, dass sie durch eine formale Rationalität komplexe soziale Phänomene berechenbar, beherrschbar und zweckmäßig machen. Berechenbarkeit bedeutet dabei für Weber eine objektive Überprüfungs-, Kontroll- und Vorhersagemöglichkeit für die Organisationen, mit welchen sie gesellschaftliche Herrschaft ausüben und legitimieren (Jung, Dietz-Müller, Neumann, 1991, S. 115f.). Diese Herrschaftsform durch Rationalisierung definiert Weber anhand von drei Idealtypen: charismatische, traditionelle und legale/bürokratische Herrschaft (Bonazzi, 2008, S. 167-170). Diese Rationalisierung dient zur Steigerung der Effizienz einer Verwaltungsorganisation, indem u. a. die Arbeitsabläufe technisiert und automatisiert werden. Dies erfordert von den Akteurinnen und Akteuren in den Organisationen eine konditionale, emotionslose maschinelle Arbeitsweise, um soziale Realitäten in den Verwaltungsprozess zu transferieren. Es ist eine „Entmenschlichung“, die einen bestimmten Berufshabitus bei ihnen generiert, welcher von „Spezialistentum“, Technizismus“, „fraglosen Akzeptanz der Hierarchie“, Verantwortungsdiffusion nach oben und einer affektiven Neutralität geprägt ist (ebd., S. 175-176).

Die bürokratische Herrschaft, die im Zuge der Forschungsarbeit von Interesse ist, wird idealerweise geprägt von Beamtinnen und Beamten, die eine fachspezifische Ausbildung, in der Regel in Verwaltungswirtschaft und -recht

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

haben und in einem Dienst- und Treueverhältnis zu ihrem Dienstherrn stehen.<sup>10</sup> Die Herrschaft wird dabei durch eine Funktion mit Dienstbezeichnung ausgeübt, welche unabhängig der Person ist (a.a.O., S. 171). In der schulsystemischen Semantik findet sich dieses Phänomen darin wieder, dass die Akteurinnen und Akteure die Funktionen der Schulleitung, anstelle der Namen ihrer Inhaberinnen und Inhaber benennen. Die wesentlichen vier Merkmale von Bürokratie finden sich zwanglos im Schulsystem und Bildungssystem wieder.

1. Die Arbeitsteilung ermöglicht es, das hochkomplexe Schulsystem zu verschiedenen spezialisierten Fachbereichen zu reduzieren und damit beherrschbar zu machen. Die Fachbereiche sind mit klaren Zuständigkeiten und Aufgabengebieten definiert und unterliegen einem fest definierten hierarchischen Gefüge, welches sich anhand von Funktionen und nicht von Personen organisiert. So können sämtliche Funktionsinhaberinnen und -inhaber ausgetauscht werden, ohne dass es die Machtverhältnisse in der Organisation verändert (Gördel, 2016, S. 42).

2. Die Amtshierarchie generiert eine funktionalistische Beziehung von Vorgesetzten und Untergeordneten in den einzelnen Organisationen sowie ein strukturelles Über- und Unterordnungsverhältnis. Zwischen Kultusministerium, staatlichem Schulamt und Schule ist die Kommunikation von Befehl und Gehorsam geprägt (ebd., S. 35). Sofern es zu einer tatsächlichen physischen Kommunikation der Akteurinnen und Akteure der einzelnen Systeme kommt, sind die Rollenanforderungen und -erwartungen mit dieser hierarchischen Anordnung verbunden. Die Schulleiterin oder der Schulleiter muss sich in einem Gespräch mit einer Dezernentin oder einem Dezernenten des staatlichen Schulamtes oder einem Vorgesetzten aus dem Kultusministerium rhetorisch und argumentativ unterordnen. Dies kann dahingehend problematisch sein, dass die Schulleiterin / der Schulleiter – wie oben dargestellt – andere praxeologische Bedingungsverhältnisse hat als seine / ihre Vorgesetzten. Diese Konflikte oder Paradoxien werden in der Verwaltungskommunikation zur Wahrung der Amtshierarchie und Rechtspflege nicht konstruktiv

---

<sup>10</sup> Dies gilt auch für die Tarifangestellten

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

aufgelöst, sondern müssen im Rahmen des Dienst- und Treueverhältnisses umgesetzt werden (vgl. a.a.O., S. 42-43).<sup>11</sup>

3. Die Amtsführung beinhaltet eine bestimmte Form von Erwartungshaltungen und Verhaltensregeln bei der Ausübung spezifischer Funktionen. Die Einhaltung des Dienstweges definiert abschließend, wie Informationen gesteuert werden dürfen. Eine Sachbearbeiterin bzw. ein Sachbearbeiter oder Lehrkräfte müssen externe Schreiben über ihre Schulleitung steuern, die dies ggf. erst selbst über das staatliche Schulamt weiterleiten muss, bevor die Information die Adressatin oder den Adressaten erreicht (Kieser, 2002, S. 48).

4. Sämtliche Vorgänge und Verfahren müssen schriftlich in Vorgangsakten dokumentiert werden. In der Schule sind das die Schülerinnen- und Schüler-Akten, in denen sämtliche relevanten Ereignisse, Vorfälle, Gespräche und Beschlüsse dokumentiert werden müssen. Die Aktenhaltung ermöglicht auch, dass das Schulsystem rational funktionsfähig bleibt, wenn Lehrkräfte ausgetauscht werden oder die Schülerinnen und Schüler die Klassen wechseln (ebd.). Die Kommunikation zwischen den Organisationen findet überwiegend einseitig und entlang des Machtgefälles durch Mitteilung in Schriftform statt. Aus meinen handschriftlichen Aufzeichnungen geht hervor, dass der Schulleiter der forschungsgegenständlichen Regelschule mitteilte, dass er die Anweisungen aus dem Kultusministerium, welche meist per E-Mail gesteuert werden, als sogenannte Vorgabe vom Amt direkt an die Lehrkräfte weiterleitet, ohne dass er sie persönlich in der Schule thematisiert. Nach Weber erfordern bürokratische Prozesse die Versachlichung und „Limitierung des Ausdrucks der Persönlichkeit“ von den Beamtinnen und Beamten, damit Bürokratie neutral und effizient praktiziert werden kann (Bonazzi, 2008, S. 175).

---

<sup>11</sup> In § 35 Beamtenstatusgesetz wird die rechtliche Stellung im Beamtenverhältnis geregelt. Demgemäß müssen „eine Beamtin und Beamte ihre Vorgesetzten beraten und unterstützen. Sie sind verpflichtet, deren dienstliche Anordnungen auszuführen und deren allgemeine Richtlinien zu befolgen.“ Bei Zweifeln an der Rechtmäßigkeit der Anordnung kann der Beamte oder Beamtin gemäß § 36 Beamtenstatusgesetz gegen die Anordnung remonstrieren und dabei seine/ihre Zweifel kundtun. Sofern der oder die Vorgesetzte an der Anordnung festhält, ist diese auszuführen. Nur in dem Fall, dass die Anordnung zweifelsfrei rechtswidrig ist, kann der Beamte oder die Beamtin die Ausführung der Anordnung verweigern.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Im Gegensatz zu Weber argumentiert Merton, dass diese idealtypische Vorstellung vom bürokratischen Prozess nur von ausführenden Maschinen vorgenommen werden könnte. Er argumentiert im Rahmen einer Binnenperspektive, dass die Beamtinnen und Beamten unterschiedliche Persönlichkeiten (Individualität) und einen unterschiedlichen Charakter (Moral) haben, die sich wiederum auf ihre bürokratischen Handlungsweisen und Entscheidungen kontingent auswirken (ebd., S. 189). In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird der Interaktionismus von Lehrkräften und dessen Wirkungseffekte regelmäßig zum Forschungsgegenstand, ohne dass eben die weberianischen Verwaltungsbedingungen tiefergehend reflektiert werden. Um das Verwaltungssystem Schule und dessen Umwelt nachvollziehen zu können, wird im folgenden Kapitel die dort existierenden kommunikativen Beziehungen dargestellt und auf Antinomien hin untersucht.

### 4.0 Schule zwischen Interaktion und Verwaltung

Die schulinterne Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften ist von möglichst wenig einschränkenden Anordnungen geprägt, wenn es um die Gestaltung des Unterrichts geht. Exemplarisch heißt es im gemäß § 86 Abs. 2 HSchulG:

*„Die für den Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerin oder des Lehrers erforderliche pädagogische Freiheit, darf durch Recht- und Verwaltungsvorschriften und Konferenzbeschlüsse nicht unnötig oder unzumutbar eingeengt werden.“* (Hessisches Kultusministerium, 2017)

Generell steht die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte der Anordnungsbezugnis der Schulleitung gegenüber, von welcher die Schulleitung in der Regel nur Gebrauch macht, wenn es z. B. zu Elternbeschwerden oder zu gegensätzlichen gerichtlichen Urteilen infolgedessen Anweisungen vom Amt kommt (Rux, 2002, S. 144). Für die vorliegende Arbeit sind die Kommunikationssysteme im Lehrerzimmer, im Unterricht selbst und mit den Eltern nicht gegenständlich, wenngleich sie interessante und komplexe soziale Beziehungen und Rechtsbeziehungen beinhalten (a.a.O., S. 25-27).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Um die potenziellen konfliktären Denkweisen von Pädagogik und konditionaler Verwaltung im Schulsystem sichtbar zu machen, fokussiere ich die aus den jeweiligen Zuständigkeiten generierten Spannungsfelder in schulischen Konferenzen, in welcher thematischer Raum für beide Disziplinen per Rechtsordnung vorgesehen ist (a.a.O., S. 216-219). Gemäß §§ 133-136 HSchulG ist die Schulkonferenz der Ort, an welchem pädagogische und verwaltungsrechtliche Aspekte ausgehandelt werden müssen. Die Schulleitung muss die strukturelle Einhaltung der Rechtsnormen hinsichtlich der pädagogischen Entscheidung aus verwaltungsrechtlicher Sicht garantieren, während die Lehrkräfte ihre pädagogischen Aspekte frei formulieren können. Die Schulkonferenz stellt ein verwaltungsrechtliches Verfahren dar, um Beschlüsse mit Rechtsfolgen im Innenverhältnis und Außenverhältnis zu beschließen. Die Klassen- und Zeugniskonferenz ist ein verwaltungsrechtliches Kontrollsystem, damit wichtige Selektionsentscheidungen nicht allein auf der Grundlage einer Lehrer- oder Lehrerinnenentscheidung legitimiert werden. Die pädagogische Freiheit wird in den Konferenzen zu einem pädagogischen Kollektiv, welches sämtliche pädagogischen Aspekte aller beteiligten Lehrkräfte inhäriert (a.a.O., S. 224). Das pädagogische Kollektiv trifft stets einen verwaltungsrechtlich konformen Beschluss, den die Schulleitung als Innenergebnis oder Außenergebnis dokumentiert.

Diese Denkweise steht in Ambivalenz zu der in der pädagogischen Freiheit inhärenten Subjektivität der Lehrkräfte. Exemplarisch dafür steht der § 26 VOGSV, in welchem die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung formuliert werden. Demgemäß ist die schulische Leistungsfeststellung ein pädagogischer und kein empirischer Prozess, welcher den Lehrkräften einen großen Spielraum in der Leistungsbegründung gestattet.

Diese pädagogische Freiheit müssen die Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz dem Verwaltungszwang unterwerfen. Für Kant ist die „grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns, die Spannung zwischen der Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang und die Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen“ (Kant 1978 in Helsper, 2002, S. 19). Lehrkräfte befinden sich regelmäßig in „Dilemmata und Widersprüchen“, wenn sie im Rahmen der schulischen Selektion ihre Notengebung vollziehen (Helsper, 2001, S. 84).

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Neben dieser Unterwerfung muss die Form der Bildungsentscheidung verwaltungsrechtliche Anforderungen erfüllen, um institutionellen Legitimationscharakter zu erlangen. Die Mitteilung der Versetzungsentscheidung in Verbindung mit den Noten ist gesellschaftlich ein *Zeugnis* und verwaltungsrechtlich ein *Verwaltungsakt*.<sup>12</sup> Die Zeugniskonferenz als Ort der Genese dieser Entscheidungen folgt also wie oben dargestellt verschiedenen Logiken, die im Folgenden näher betrachtet werden, indem die Zeugniskonferenz aus der Sicht eines Verwaltungsverfahrens betrachtet wird.

## 4.1 Zeugniskonferenz als Verwaltungsverfahren

Aus struktureller Sicht findet schulisches Professionshandeln innerhalb von verwaltungsrechtlichen Organisationsstrukturen statt, welche sich nach Giddens in drei Kategorien einteilen lassen (Giddens, 1997, S. 316):

- Legitimierungen und Normierungen stehen für die Rahmung sämtlicher Tätigkeiten durch die Rechtsordnung, Arbeitsverträge, Programme, Stundenpläne, Elternrechte und mündliche Absprachen.
- Macht und Hierarchiestrukturen definieren die einzelnen Funktionen und ihre hierarchische Beziehung zueinander. Je nach Funktion und Aufgabe existieren bestimmte Entscheidungskompetenzen und Verantwortungsbereiche, die, wie bereits beschrieben, verschiedene Rechtsfelder betreffen können.
- Als Drittes definiert Giddens die Codes und Deutungsmuster, welche die Denk- und Handlungsmuster der Lehrkräfte bestimmen (a.a.O.).

Anhand der Vielzahl und Komplexität der Strukturen im Schulkontext soll hier die Zeugniskonferenz analysiert werden. Sie ist im Organisationssystem

---

<sup>12</sup> Ein Verwaltungsakt muss formal von einer Behörde auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts im Zuge einer Einzelfallregelung eine unmittelbare Rechtsfolge herbeiführen, die eine rechtliche Außenwirkung zur Folge hat. Ein Zeugnis ist somit zwanglos als Verwaltungsakt zu konstatieren. Auf die umfängliche juristische Darstellung der Anforderungen an einen Verwaltungsakt gem. § 35 VwVfG wird hier verzichtet.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Schule ein in der Rechtsnorm verankertes Verfahren, das sich von anderen Konferenzen anhand der Beschlusskompetenz unterscheidet. Die verschiedenen Formen der Konferenzen und ihre Aufgaben sind mit den §§ 133 – Gesamtkonferenz – 134 – Fach- und Fachbereichskonferenz, 135 Klassenkonferenz definiert, wobei die genaue Regelung von den jeweiligen Aufgaben, der Bildung und den Verfahren durch eine gesonderte Konferenzordnung konstituiert wird. Die hier forschungsgegenständliche Zeugniskonferenz leitet sich aus der Regelung der Klassenkonferenz gem. § 135 HSchulG ab.

*„Die Klassenkonferenz berät über alle Fragen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Klasse. Sie entscheidet im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften insbesondere über*

1. *Versetzung (§ 75),  
Kurseinstufung (§76),  
Zeugnisse und Abschlüsse (§ 74)  
sowie die Beschreibung des Arbeits- und Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern (§ 73),*
2. *Empfehlungen für den weiteren Bildungsgang der Schülerin oder des Schülers (§ 77),*
3. *Umfang und gleichmäßige Verteilung der Hausaufgaben und Lernerfolgskontrollen,*
4. *die Koordination der Arbeit der Fachlehrerinnen und Fachlehrer so wie fächerübergreifender Unterrichtsveranstaltungen,*
5. *Angelegenheiten der Zusammenarbeit von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern sowie die Einzelheiten der Mitarbeit von Eltern im Unterricht oder bei den sonstigen Veranstaltungen (§ 16),*
6. *Beantragung von Ordnungsmaßnahmen.“ (§82) HSchulG)*

Gemäß Absatz§ 82 Abs. (2) HSchulG sind Mitglieder der Klassenkonferenzen alle

*„Lehrerinnen und Lehrer, die in der Klasse regelmäßig tätig sind, sowie die in der Klasse regelmäßig tätigen anderen sozialpädagogischen*

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

*Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Soweit Schülerinnen und Schüler zeitweilig an kooperierenden beruflichen Schulen (§ 23c Abs. 3 Satz 3) oder an Schulen für Kranke (§ 11 Abs. 3 Satz 2) unterrichtet werden, können an den Klassenkonferenzen auch Lehrkräfte dieser Schulen teilnehmen. Vorsitzender der Klassenkonferenz ist die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer. Nimmt die Klassenkonferenz die Aufgabe der Versetzungskonferenz nach § 75 Abs. 3 und 4 wahr, so leitet sie die Schulleiterin oder der Schulleiter“ (a.a.O.).*

Gemäß § 75 Abs. 4 HSchulG entscheidet über die Versetzung oder Nichtversetzung einer Schülerin oder eines Schülers die Klassenkonferenz mit einfacher Mehrheit, unter dem Vorsitz der Schulleiterin oder Schulleiters (HSchulG).

In der Konferenzordnung werden Formalia einer Konferenz definiert, wie Zweck, Art und Einrichtung §§ 17-19 KonfO HE, Stimmberechtigung, Beschlussfähigkeit und Teilnahmeberechtigungen §§ 22-24 KonfO HE, Beanstandung, Verschwiegenheitspflicht, Ausschlüsse und Niederschriftform §§ 28-21 KonfO HE.

Hierzu ein exemplarisches idealtypisches Beispiel für die Wirkungsweise einer Konferenz: Schüler A ist in einer 7. Gymnasialklasse und gilt als Muster Schüler mit guten Noten. Er hat jedoch im aktuellen Endjahreszeugnis viermal mangelhaft erhalten. Seine Lehrkräfte greifen ihn in der Zeugniskonferenz auf, um seine Nicht-Versetzung zu diskutieren, da er formal das Klassenziel nicht erreicht hat. Sie diskutieren zunächst, warum der Schüler in seinen Leistungen derart abbauen konnte. Über die anwesende Schulsozialarbeiterin erfahren sie, dass der Schüler A gerade eine psychische Krise durchläuft, da seine Eltern eine Scheidung vollziehen. Da er in das Klassengefüge gut integriert ist und Anschluss zu seinen Lehrkräften hat, stimmt die Konferenz gemäß §§ 17,18 VOGSV darüber ab, ob Schüler A trotz schlechter Leistungen versetzt wird. Gemäß § 18 Abs. 3 und 4 VOGSV heißt es:

*„Grundlage (für eine Versetzung) sind die Leistungen und Entwicklungen der Schülerin oder des Schülers während des gesamten Schuljahres. Eine Versetzung kann in besonders begründeten Ausnahmefällen auch ohne Ausgleich nicht ausreichender Leistungen erfolgen, wenn besondere Umstände*

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

*vorliegen, die die Schülerin oder der Schüler nicht zu vertreten hat. Die Entscheidung ist zu begründen, und die Gründe sind im Protokoll der Versetzungskonferenz festzuhalten“ (VOGSV)*

Die Konferenz stimmt ab und beschließt mit einer Mehrheit die Versetzung des Schülers A. Als verwaltungsrechtlicher Rechtfertigungsgrund wird im Protokoll die Scheidungssituation dokumentiert, welchem das staatliche Schulamt im Rahmen der Fachaufsicht folgt. Die Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz müssen anhand der bisherigen Ausführungen die Rahmenbedingungen der Rechtsnormen aus dem hessischen Schulgesetz, der Konferenzordnung und der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses kennen, um das Verfahrensergebnis innerhalb der Rechtsnorm zu platzieren. Das Ergebnis sämtlicher Aushandlungen der Lehrkräfte muss sich folglich stets in einer verankerten Rechtsnorm wiederfinden, was eine Anpassung an den Verwaltungsrahmen immer dann zwingend erforderlich macht, wenn sich pädagogische Erfordernisse und Verwaltungsrahmen widersprechen. Diese Anpassung kann jedoch zu Konflikten mit der pädagogischen Auffassung der Lehrkräfte führen und in den Aushandlungen Spannungsfelder hervorrufen. Um dies kleinschrittig aufschlüsseln zu können, muss die Zeugniskonferenz als eigenes soziales System im Schulsystem betrachtet werden, in welchem, entgegen der idealtypischen Annahme von Max Weber, kontingente soziale Interaktionen stattfinden und in die Verfahrensprozesse einwirken können. Um das Schulsystem weiter rational verstehen zu können, müssen die Handlungs- und Entscheidungsmuster seiner Akteurinnen und Akteure im Spiegel der strukturellen Rahmenbedingungen betrachtet werden.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Die forschungsgegenständliche Konferenz stellt verwaltungsrechtlich eine „Versetzungskonferenz“ dar. Der Begriff „Zeugniskonferenz“ wird bewusst neu geschaffen, da sie als Konferenz der Intensivklassen über keine gesonderte juristische Definition verfügt. Sie findet außerhalb der drei Schulzweige und Regelklassen statt und regelt nicht nur die Versetzungsfrage, sondern auch die Frage nach dem passenden Schulzweig, sodass sie sich von einer herkömmlichen Versetzungskonferenz abgrenzt. Die Diskussion über Sinn und Zweck dieser Abgrenzung ist insbesondere aus verwaltungsrechtlicher Sicht für dieses Forschungsvorhaben konstitutiv.

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

## 4.2 Zeugniskonferenz als soziales System

Die Zeugniskonferenz ist ein zeitlich begrenztes Verwaltungsverfahren, um eine Entscheidung über die Leistungen und Versetzung von Schülerinnen und Schülern herbeizuführen. Nach Luhmann ist das Verfahren ein soziales System, das bis zu der Entscheidungsverkündung bestehen bleibt. Es ist das theoretische Verständnis eines Verfahrens von „Handlung, Situation und Beziehung“ geprägt (Luhmann, 1983, S. 38). Es ist trotz der Charakteristik bestimmter (Verfahrens)- Abläufe von einem Ritual abzugrenzen.

Luhmann sieht in institutionellen Ritualen die „spezifische Funktion“, durch Handlungsritualen eine Handlungssicherheit und Unabhängigkeit von „faktischen Konsequenzen“ zu erzeugen. Er nennt exemplarisch die „Eröffnung einer mündlichen Gerichtsverhandlung“, in welcher die Eröffnungsfloskeln hilfreich sind, bis die „Szene sich selbst trägt“ (ebd., S. 38-39). Hinter dem Ritual können die Akteurinnen und Akteure ihre Emotionen und Ängste verbergen, da das Ritual eine Abfolge bestimmter Sprechakte erfordert, welche nicht durch die Akteurinnen und Akteure selbst generiert werden.

Das Verfahren (Konferenz) grenzt sich im Sinne Luhmanns von seiner Schulumwelt und Unterrichtsumwelt ab, indem es die schulische Komplexität auf eben die Schülerinnen und Schüler einer Klasse, ihre Leistungen und Verhalten zu einer Verfahrensentscheidung (Versetzung) reduziert. In gleicher Weise werden die schulischen Normenbereiche reduziert, da nur für die Verfahrensentscheidung relevante Normen herangezogen und angewandt werden müssen. Den Beteiligten ist mit Beginn der Konferenz der Grund und der Sinn bewusst, sodass sie kognitiv entsprechende Deutungsangebote für die Gesprächsinhalte bereitstellen und an geeigneter Stelle präsentieren.

*„Zur systemeigenen Ordnung gehört auch ein selektiver Umweltentwurf, eine subjektive Weltsicht des Systems, die aus den Möglichkeiten der Welt nur wenige relevante Fakten, Ereignisse, Erwartungen herausgreift und für bedeutsam hält. Durch solche Reduktion ermöglichen Systeme eine sinnvolle Orientierung des Handelns.“* (a.a.O., S. 41)

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

*„Die Struktur eines Verfahrenssystems ist zunächst durch allgemeine, für viele Verfahren geltende Rechtsnorm vorgezeichnet. Diese Normen sind nicht schon die Verfahren selbst, und eine Rechtfertigung durch sie nicht schon die Verfahren. Sie reduzieren jedoch die unendliche Vielzahl möglicher Verhaltensweisen so weit, dass es möglich wird, ohne umständliche Vorverhandlungen über Sinn und Zweck einer Zusammenkunft einzelne Verfahren als Systeme in Gang zu bringen, ihre Thematik und ihre Grenzen zu definieren und den Beteiligten bewusst zu machen.“ (a.a.O., S. 42)*

Die Akteurinnen und Akteure nehmen in der Konferenz bestimmte Rollen ein, die in den Normen definiert sind. Als Klassen-, Fach- oder Vertretungslehrerin oder Lehrer, Schulleiterin oder Schulleiter dienen die Rollen als Schutz vor der Wirkung der Verfahrensentscheidung, indem sie die Verantwortung an die Rolle knüpfen können und nicht an ihre Persönlichkeit (a.a.O., S. 48). Die Schulleitung muss dabei die Rolle der Verwaltung vertreten und die pädagogischen Überlegungen mit dem Verwaltungsrahmen spiegeln. Die zu einer Entscheidung beitragenden Akteurinnen und Akteure können qua ihrer differenzierten Rollen kontroverse Diskussionen in den Systemen herbeiführen, welche für die Selektionsentscheidung grundsätzlich konstitutiv sind. Solche gegensätzlichen Haltungen sind nach Luhmann Teil der Kommunikation und nicht der Entscheidung selbst. Die eigentliche Entscheidung ist vielmehr ein Ergebnis des gegenseitigen Entgegenkommens:

*„Die Kommunikation der Beteiligten muß zwar Selektionsleistungen erbringen, sie müssen etwa mitteilen, dass sie (und nichts anderes) geschehen war oder geschehen soll, aber sie bleiben in ihrer Selektivität (und nicht nur mit dem Sinn, den sie auswählten) Gegenstand weiterer Kommunikation. Sie werden als bloße Kommunikation und nicht als Teilentscheidung behandelt“ (a.a.O., S. 49).*

Dieser konstitutive idealtypische Kommunikationsverlauf in einem Verfahren impliziert, dass die Entscheidungen aus dem Wissensfundus aller möglichen Entscheidungen generiert werden, der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wiederum selbst stammt. Die spezifischen Anforderungen der Zeugniskonferenz liegen jedoch darin, dass die Lehrkräfte nicht aus ihrer

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Expertise heraus für die beste ihrer pädagogischen Entscheidungen abstimmen und aushandeln müssen. Sie müssen im Verwaltungsrahmen die Entscheidung suchen, welche ihren pädagogischen Erfordernissen am nächsten liegt. Und hier findet sich eine Ursache für die Genese von Spannungsfeldern. Je mehr die pädagogischen Erfordernisse aus Sicht der Lehrkräfte von den verwaltungsrechtlichen Entscheidungsmöglichkeiten entfernt sind, desto größer kann das Spannungsfeld in diesen Aushandlungsprozessen sein. Die Rolle der Lehrkraft und ihre Bewertung der Verwaltungsvorgaben sowie ihr persönlicher Umgang mit der Unterwerfung der eigenen pädagogischen Freiheit sind ausschlaggebend für die Konfliktsituation, die in den Aushandlungsprozessen zu Spannungsfeldern führen kann. Aus den bisherigen Erkenntnissen gehen die jeweiligen Logiken schulischen Handelns hervor, die auf das Handeln der Lehrkräfte Einfluss nehmen. In dem folgenden Kapitel werden diese verschiedenen Logiken in Beziehung mit den Professionstheorien gesetzt, um die Paradoxie der verschiedenen Kommunikationsmerkmale aus einer weiteren Perspektive zu verdeutlichen.

## 4.3 Lehrberuf: Krise ist Routine

Lehrerhandeln ist Professionshandeln, das mit Hilfe der bereits beschriebenen strukturfunktionalistischen Annahme beschrieben werden kann. Mit den Professionstheorien, die auf den Lehrberuf projiziert werden, sollen theoretische Grundlagen generiert werden, um Erklärungszugänge für Handlungsphänomene zu erhalten. Aus strukturfunktionalistischer Sicht nach Oevermann ist der Lehrberuf mit ständigen Krisen verbunden, die dazu führen, dass „Neues“ generiert werden kann (Oevermann, 1996, S. 81f.).

Professionalisiertes Handeln nach Oevermann ist eine systematische Erneuerung durch eine ständige Überwindung von Krisen, um Geltungsfragen und regulative Konstruktionen von Wahrheit zu hinterfragen (ebd., S. 80, 82, 88).

Zu den charakteristischen Merkmalen des Lehrberufs zählen, dass die Lehrtätigkeit von konstitutiven Krisen in Form von Antinomien und Paradoxien geprägt ist, die nicht aufgelöst, sondern reflexiv akzeptiert werden

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

müssen. Demzufolge ist die Krise im Lehrberuf Routine, weshalb traditionelle berufssoziologische Definitionen von Professionen nicht auf den Beruf einer Lehrkraft übertragbar sind. Das wissenschaftliche Studium des Lehrberufs umfasst die Vermittlung von fachlichen und didaktischen Kompetenzen, die auf die Wissensvermittlung und Erziehung ausgerichtet sind und nicht auf den reflexiven Umgang mit Antinomien.

Mit jedem Konflikt oder Scheitern sind die Lehrkräfte gezwungen, ihr professionelles Handeln berufsbiographisch neu auszurichten, anzupassen und zu verbessern, um zukünftig ähnliche Konflikte begegnen zu lernen (Helsper, Krüger, Rabe-Klebert, 2000, S. 7). Im Lehrberuf entstehen neben einer Fallstrukturgesetzlichkeit „Spannungen aus einem Entscheidungszwang und einer Begründungspflicht“ (Oevermann, 1996, S. 77). Die Lehrkräfte befinden sich in einem Krisenfall, wenn sie auf keine bestehenden Begründungsmuster bei einer Entscheidung zurückgreifen können oder eine Begründung gescheitert ist.

*„Professionelle Praxis nach Oevermann ist durch konstitutive Spannungen gekennzeichnet, die er als widersprüchliche Einheit der praktischen Vermittlung von Theorie und Praxis, als Spannung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik und schließlich von unterschiedlichen Facetten einer sowohl diffusen, partikularistischen und zugleich spezifischen, universalistischen und rollenförmigen Beziehungsstruktur.“ (Helsper, Krüger, Rabe-Klebert, 2000, S. 7)*

Mit dem Professionsbewusstsein grenzen sich die Lehrkräfte von anderen pädagogischen und sozialen Berufen ab, sodass sie in ihrem professionellen Handeln die funktionalistischen Kompetenzgrenzen erkennen und gegebenenfalls kommunizieren können. In ihrem Professionsbewusstsein handeln Lehrkräfte zum einen als natürliche Personen und zum anderen in ihrer Rolle als Lehrkraft, was zu unvorhersehbaren Varianzen in den Handlungsmustern führen kann. Oevermann bezeichnet dieses Zusammenspiel als diffusen und spezifischen Aspekt (Oevermann, 1996, S. 110-115). Aus der Korrelation zwischen dem diffusen und spezifischen Aspekt begründet sich der professionelle Habitus. Aus diesem Habitus heraus können Lehrkräfte mit dem

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

diffusen Aspekt komplexe gesellschaftliche Problemfelder verstehen und im Rahmen einer professionellen Rolle als Lehrkraft bearbeiten. Lehrerinnen- und Lehrerhandeln ist somit Professionshandeln, das Krisen in Form von widersprüchlichen Logiken vereinen muss. Es beinhaltet nach Fend zum einen eine Organisationslogik und zum anderen eine Funktionslogik im Sinne der bereits ausgeführten Logiken im Bildungssystem (Fend 2006 in Schratz, Paseka, Schrittmesser, 2011, S. 22).

Die Klassen- und Zeugniskonferenz ist ein verwaltungsrechtliches Kontrollsystem, die dazu dient, dass wichtige Selektionsentscheidungen nicht auf der Grundlage einer einzigen Lehrer-/ Lehrerinnenentscheidung legitimiert werden. Die pädagogische Freiheit wird in den Konferenzen zu einem pädagogischen Kollektiv, welches sämtliche pädagogischen Aspekte aller beteiligten Lehrkräfte inhäriert (Rux, 2002, S. 224). Das pädagogische Kollektiv trifft einen verwaltungsrechtlich konformen Beschluss, der keinen Raum für individuell bezogene Einzelentscheidungen erlaubt. Um die Konformität mit den Verwaltungsvorschriften zu gewährleisten, muss die Schulleitung das Innenergebnis oder Außenergebnis genehmigen und in einem Ergebnisprotokoll dokumentieren.

Die Zeugniskonferenz ist somit strukturell der Ort, an welchem Habitus der Lehrkräfte, pädagogische und verwaltungsrechtliche Aspekte ausgehandelt werden und alle Logiken verknüpft werden müssen, wenngleich sie in ihrer Natur völlig gegensätzlich sein können. Im Gegensatz zu den Anforderungen an die Beamtinnen und Beamten im weberianischen Bürokratiemodell hat das Schulverwaltungssystem eine strukturelle Verankerung im subjektiven pädagogischen Denken und Handeln, was im Sinne Webers und Mertons ineffizient für einen Verwaltungsprozess und verantwortlich für Krisen ist (vgl. Bonazzi, 2008, S. 175-176).<sup>14</sup>

Um aus dieser Ambivalenz keine ständige systemische Krise zu generieren, ist die schulinterne Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften von möglichst wenig einschränkenden Anordnungen geprägt, wenn es um die

---

<sup>14</sup> Zu Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrkräften vergleiche „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“ von Helmke (2015).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Gestaltung des Unterrichts geht. In der Zeugniskonferenz wird jedoch ein temporäres Verfahren geschaffen, das als „soziales System“ Raum für den offenen Konflikt zwischen der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte und dem Verwaltungsrahmen erlaubt, ohne dass es strukturelle Krisen im Gesamtsystem generiert.

Die Bildungsentscheidung müssen unabhängig ihrer Genese immer die verwaltungsrechtliche Anforderungen erfüllen, um institutionellen Legitimationscharakter zu erlangen. Die Mitteilung der Versetzungsentscheidung in Verbindung mit den Noten stellt gesellschaftlich ein Zeugnis dar und ist gleichzeitig verwaltungsrechtlich ein Verwaltungsakt.<sup>15</sup> Beide Definitionen beschreiben einen Gegenstand, wenngleich sie eine unterschiedliche Kommunikationsform erfordern.

Zur Verdeutlichung der Antinomie wird folgend das Urteil des OLG Koblenz aus 1999 wegen einer falsch berechneten Abiturnote dargestellt. Gemäß dem Urteil wollte eine Schülerin einen Amtshaftungsanspruch wegen einer falsch berechneten Abiturnote geltend machen. Im Juni 1995 erhielt sie in ihrem Abschlusszeugnis eine Durchschnittsnote von 2,6 anstelle einer richtigen 2,2. Durch die schlechtere Durchschnittsnote erhielt die Schülerin nicht ihren gewünschten Studienplatz. Die daraus entstehende Verzögerung in ihrer Berufsausbildung wollte die Schülerin mit einer Schadensersatzforderung an die Schule ausgleichen.

Das Gericht lehnte den Antrag auf Amtshaftung in Verbindung mit Schadensausgleich ab. Wenngleich es den Fehler in der Berechnung der Durchschnittsnote und den daraus kausalen Schaden objektiv feststellte, konstatierte es einen formalen Fehler in seiner Beanstandung. Das Gericht urteilte, dass die mündliche Missbilligung seitens der Schülerin über die falsche Durchschnittsnote bei der Zeugnisvergabe nicht ausreicht, um den möglichen Folgeschaden abzuwenden. Die Schülerin hätte gegen das Zeugnis als

---

<sup>15</sup> Ein Verwaltungsakt muss formal von einer Behörde, auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts im Zuge einer Einzelfallregelung eine unmittelbare Rechtsfolge herbeiführen, die eine rechtliche Außenwirkung zur Folge hat. Ein Zeugnis ist somit zwanglos als Verwaltungsakt zu konstatieren. Auf die umfängliche juristische Darstellung der Anforderungen an einen Verwaltungsakt gem. § 35 VwVfG wird verzichtet.

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Verwaltungsakt formal Rechtsmittel in Form einer Beschwerde einlegen müssen, um dessen negative Rechtsfolgen zu verhindern (OLG Konstanz, 1 U 223/99).

Während in der alltäglichen Interaktion die Unzumutbarkeitsäußerung als eine logische Reaktion auf die falsche Abiturnote konstatiert werden kann, stellt sie im konditionalen Rechtssystem eine formlose Handlung dar, die für einen rechtsaufschiebenden Widerspruch zu schwach gewertet wird. Dieses Urteil macht deutlich, dass logische Denkweisen der Interaktionen im Schulalltag nicht im Einklang mit den formalen verwaltungsrechtlichen Formvorschriften stehen müssen.

Die interaktionistische Professionstheorie nach Schütze hebt die empirische Rekonstruktion von Handlungsproblemen und Paradoxien in den Vordergrund. Durch eine empirische Rekonstruktion professionellen Handelns können „*paradoxe Anforderungen*“ und „*interaktive Beziehungen*“ sichtbar gemacht werden (Helsper, Krüger, Rabe-Klebert, 2000, S. 8). Diese professionellen Handlungsparadoxien sind nach Schütze zum einen durch die Kontroversität sozialer Prozesse bedingt, die durch professionelles Handeln nicht automatisiert aufgelöst werden und zu Spannungsfeldern führen können. Zum anderen sind professionelle Handlungsparadoxien dynamisierte Interaktionsparadoxien, die mit „*Unwägbarkeiten, Risiken und Ungewissheiten Kennzeichen und nur mit Instanzen der Selbstreflexion kontrollierbar sind*“ (ebd.).

Auf den Lehrberuf bezogen sind die „*hoheitliche Herrschaftsausübung und die Steuerungs- und Verwaltungsabläufe*“ im Spiegel der Organisationsstrukturen problematisch (Schütze, 1996, S. 188). Schütze grenzt die Professionen anhand von Sinnwelten von der Alltagswelt ab:

*„Eine Profession bildet eine besondere, heute nicht nur ethisch, sondern auch wissenschaftlich begründete Sinnwelt aus, die für das berufliche Handeln orientierungsrelevant ist und in die der Professionsnovize einsozialisiert werden muss.“* (ebd., S. 190)

Die Lehrkräfte müssen in ihrem professionellen Handeln jeweils individuelle „*Handlungs-, Erleidens- und Aufgabenbezüge* von Schülerinnen und Schülern als Klienten behandeln, sodass ihre professionellen Handlungsrou-

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

individuell angepasst anwenden müssen“ (a.a.O., S. 191). Sie kategorisieren und typisieren ihre Klienten in frühere Fälle, die Teil ihrer Sinnwelt geworden sind. Sie können so auf Handlungsroutinen zurückgreifen, die sie bei diesen früheren Fällen angewandt haben (a.a.O., S. 192). Gemäß Schütze hat professionelles Handeln „Störpotenzial“, da menschliche Interaktionen von Missverständnissen und Emotionen geprägt sind und argumentiert im Sinne Mertons gegen die Existenz eines idealtypischen Bürokratiemodells (a.a.O., S. 193 sowie Bonazzi, 2008, S. 175-176).

Löw / Geier (2014) sprechen dabei nach Elias (1976) und Helsper (1990) „von einer Emotionalisierung schulischer Kontakte“, die aus „intimen, auf Vertrauen basierende[n] LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen“ bestehen (Elias 1976, Helspers 1990 in Löw & Geier, 2014, S. 95).

Schütze sieht die Paradoxie im professionellen Handeln darin, dass einerseits „auf unsicherer empirischer Basis Prognosen über die Fallentwicklung“ aufgestellt und andererseits die bereits beschriebenen Kategorien aus der Sinnwelt fallbezogen angewandt werden müssen (Schütze 1996, S. 194). Die Interaktionen haben durch „Wissens-, Könnens- und Machtgefälle“ eine Spannungsgeladenheit, die sich auf die Kooperation zwischen Professionellen (Lehrkräfte) und zunehmend informierten Klienten (Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern) auswirkt (ebd., S. 193-194).

### *Antinomien nach Helsper*

Helsper präzisiert die von Oevermann formulierten Krisen zu Antinomien und Paradoxien, die Lehrkräfte zwar nicht vermeiden, denen sie jedoch reflexiv begegnen können (vgl. Helsper in Geier, 2016). Helsper formuliert u. a. die Antinomien von *Nähe/Distanz*, *Autonomie/Heteronomie* und *Interaktion/Organisation*, denen Lehrkräfte im Schulalltag begegnen (ebd. S. 183f.). Die Antinomie *Interaktion/Organisation* – hier exemplarisch diskutiert – beinhaltet einerseits die pädagogische Interaktion der Lehrkräfte, die jede einzelne Schülerin und jeden Schüler individuell fördern, kognitiv aktivieren und konstruktiv unterstützen sollen. Auf der anderen Seite wird diese pädagogische Interaktion durch den organisatorischen Verwaltungsrahmen konterkariert, der die Interaktion auf nur 45 Minuten innerhalb eines größeren

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

heterogenen Klassenverbandes begrenzt. Terhart äußert dazu: „[...] die administrativen Regel-Zwänge des Schulapparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten sind aufeinander zu beziehen“ (Terhart, 2011, S. 206).

Es ist vor allem aus Sicht der aktuellen Diskussion über die Definition der Professionalität der Lehrkräfte interessant, welche Antinomien in der Zeugniskonferenz identifizierbar sind, mit welcher Reflexivität die Lehrkräfte diesen zum Zeitpunkt der Selektionsentscheidung begegnen und ob der Verwaltungsrahmen zulässt, neue Antinomien zu definieren.<sup>16</sup>

### *Biografischer Ansatz*

Neben dem *strukturtheoretischen Ansatz* bietet auch der *biografische Ansatz* Zugänge zu berufshabituellen Handlungsmustern und Denkweisen der Lehrkräfte, die ihre Interaktionen und ihre forschungsgegenständlichen Bildungsentscheidungen beeinflussen (Geier, 2016, S. 187f.). Gemäß Helsper und Bastian bildet sich dieser Habitus erst im institutionellen Umfeld, also in der Schule selbst, heraus, in der berufsspezifische Handlungs-, Aushandlungs- und Kommunikationsmuster erlernt werden können, da dies bis dahin kein Gegenstand der Lehrerprofessionalisierung ist (Bastian/Helspers 2000, S. 184, in Schratz, Paseka, Schritteser, 2011, S. 32).

Als Resümee dieses Kapitels soll die Annahme zugrunde gelegt werden, dass je nach Fragestellung die Professionalität von Lehrkräften nicht valide interpretiert werden kann, ohne parallel die verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen zu reflektieren. Dabei reicht es unter Umständen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht aus, die bloße Existenz der Organisation zu problematisieren, sondern es ist wichtig, in eine inhaltliche interdisziplinäre Analyse zu gehen. Wenn Rückschlüsse auf den Ursprung von Verhaltens- und Entscheidungsmustern der Lehrkräfte getroffen werden sollen, bedarf es

---

<sup>16</sup> Eine andere Perspektive auf die schulischen Antinomien eröffnet z. B. die Studie „Leben in Antinomien“ von Hainschink & Abu Zahra-Ecker, welche die Reflexionskompetenzen der Lehrkräfte von Antinomien in Bezug zu deren Stressbelastung im Schultag setzt. Im Kern kommen die Forscher zu dem Ergebnis, dass eine hohe Reflexionsfähigkeit von Antinomien eine geringere Frustbelastung mit sich führt (Hainschink & Abu Zahra-Ecker, 2018, S. 190-191).

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

einer Visualisierung des konkreten Verwaltungsrahmens und dessen objektiven Vorgaben, um eine kausale Verbindung zwischen Verwaltung und diffusen sowie spezifischen Verhaltensmustern herstellen und differenziert reflektieren zu können.

*„Professionalität ist nicht isoliert subjektbezogen zu interpretieren, sondern die Perspektiven von Person und System sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Vor allem wenn sich professionelles Handeln in einem institutionellen Kontext realisiert, stehen Struktur und Handlung in einem Prozess der Wechselwirkung und sind daher als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken“* (Schratz, Paseka, Schrittmesser, 2011, S. 26).

Im Kontext mit dem bürokratischen Modell von Max Weber, beinhaltet das Schulverwaltungssystem eine strukturelle Ineffizienz, da es den menschlichen pädagogischen Aspekt konstitutiv verankert und gleichzeitig eine affektiv neutrale Handlungsroutine der Lehrkräfte bei der Anwendung der Verwaltungsvorschriften erzwingt. Die damit einhergehenden strukturellen Krisen zwischen Verwaltungszwang und Pädagogik werden verwaltungsrechtlich in einen geschützten Konferenzraum eingeschlossen, indem die Rechtsordnung die neuralgischen interdisziplinären Themenbereiche per Konferenz regeln lässt. Damit die Konferenz als soziales System und Verwaltungsverfahren keinen strukturellen Konflikt verursachen kann, sind die hierarchischen Verhältnisse der Schule in der Konferenz eingebettet, damit die Schulleitung als Konferenzleitung die Einhaltung der Verwaltungsvorschriften garantiert, dokumentiert und rechtfertigt. Um die Entscheidungsbefugnisse und Zuständigkeiten trennscharf voneinander abgrenzen zu können, existiert eine eigene Konferenzordnung, welche per hessischem Schulgesetz etabliert wird.

In dem geschützten Raum können die Aushandlungsprozesse der Lehrkräfte konfliktäre und spannungsgeladene Interaktionen beinhalten, ohne dass diese strukturellen Auswirkungen haben können. Da die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte ihre Rahmung in den Rechtsnormen findet, muss das Ergebnis der Aushandlungsprozesse immer im unmittelbaren Einklang mit diesen liegen. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte am Ende nur eine abstrakt vorgegebene Entscheidungsoption aus den Verwaltungsvorschriften treffen können, die

# I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

inhaltlich dem pädagogischen Erfordernis des Einzelfalls am nächsten liegt. Da ihre tatsächlichen Interaktionen nicht außerhalb des Konferenzraumes gelangen, können sie subjektive Rechtfertigungsmuster generieren, um Konditionalität zwischen einem Schülerinnen- oder Schülerfall und den objektiven formalen Voraussetzungen herzustellen.

## 5.0 Intensivklassen in der politischen Diskussion

Über die Bedingungen in den Intensivklassen in Hessen finden sich in der Literatur keine konkreten Hinweise. Sie sind jedoch regelmäßig Grundlage der politischen Diskussion in Hessen, was sich aus einer Sichtung der Plenarprotokolle des hessischen Landtages zwischen 2016 und 2019 ergibt. Aus diesem Grund werden einige thematische Inhalte über Intensivklassen in den Plenarprotokollen als theoretische Grundlage für das vorliegende Forschungsprojekt herangezogen. Wie bereits einleitend dargestellt, ist es darüber hinaus von Bedeutung, die Wahrnehmung der Situation in den Intensivklassen auf der Makro-Ebene mit den tatsächlichen Realitäten auf der Mikro-Ebene zu spiegeln.

Als Antwort auf eine Frage an den Kultusminister hinsichtlich der Anzahl und Standorte von Intensivklassen teilt dieser mit, dass 1.121 Intensivklassen an 544 Standorten in Hessen existieren. Diese teilen sich in „reine Grundschulen (177 Standorte), Grundschulen mit Förderstufe (4 Standorte), Grund- und Hauptschulen (7 Standorte), Grund-, Haupt- und Realschulen (13 Standorte), Grund-, Haupt- und Realschulen mit Förderstufe (13 Standorte), Gymnasien (18 Standorte), Hauptschulen (4 Standorte,) Realschulen (8 Standorte), Haupt- und Realschulen (26 Standorte), Haupt- und Realschulen mit Förderstufe (14 Standorte), integrierte Gesamtschulen (77 Standorte), kooperative Gesamtschulen (82 Standorte), Förderschulen für Lernhilfe (6 Standorte), Mittelstufenschulen (11 Standorte), berufliche Schulen (84 Standorte)“ (Plenarprotokoll 19/115 vom 26.09.2017).

Im Rahmen einer kleinen Anfrage an den Kultusminister teilte dieser 2018 mit, dass von 7.826 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Intensivklassen an beruflichen Schulen 2.336 in schulische oder außerschulische Maßnahmen abgingen. 308 gingen in eine duale Ausbildung über. Es haben 603 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an einer Hauptschulprüfung und 34 an einer Realschulprüfung teilgenommen, wovon 181 an der Hauptschulprüfung und 12 an der Realschulprüfung gescheitert sind (Plenarprotokoll 19/5703 vom 16.01.2018).

Im Abschlussbericht der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“ wird am 28.03.2018 mit dem Themenfeld 15 die Beschulung von Flüchtlingen in Hessen umfangreich beschrieben und diskutiert (Plenarprotokoll 19/6222 vom 28.03.2018, S. 141ff.). Im Rahmen dessen werden Sachverständige aus der Forschung zu dem Themengebiet angehört. Diese sind für das Themenfeld 15, die Beschulung von Flüchtlingen in Hessen:<sup>17</sup>

- Prof. Dr. Kai Maaz (Mz), Direktor der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin, SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Birgit Becker (B), Abteilung Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und Bildung, Institut für Soziologie Goethe-Universität Frankfurt, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Mona Massumi (M), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer / Innenbildung der Universität zu Köln, SV der Fraktion DIE LINKE

---

<sup>17</sup> Die Fragen an die SVs gemäß 1 Plenarprotokoll 19/6222 vom 28.03.2018 lauteten:

- Welche Auswirkungen hat die Bleibeperspektive auf das kommunale Integrationsmanagement?
- Welche Qualifikationen besitzen schulpflichtige Flüchtlinge, und auf welche besonderen Hilfen bestimmter Segmente des Bildungssystems sind sie angewiesen?
- Welche Bedeutung hat die Sprachförderung?
- Welche besonderen Inhalte müssen Flüchtlingen vermittelt werden, z.B. europäische soziale Normen oder die Verarbeitung der eigenen Flucht?
- Welche spezifischen Ressourcen sind zur Beschulung von Flüchtlingen erforderlich?
- Wie können entsprechende Lehrkräfte qualifiziert werden?
- Wie kann der zusätzliche Unterrichtsbedarf (Intensivklassen, Intensivkurse) in das bestehende Schulsystem integriert werden?
- Soll das Höchstalter für das Schulbesuchsrecht angepasst werden?
- Kann der Fachkräftemangel durch die zugewanderten Flüchtlinge behoben werden?
- Wie können Bildungsmaßnahmen für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende dem Anspruch integrierender Bildung gerecht werden?
- Wie kann das Erziehungs- und Bildungssystem auf neue Zuwanderungsbewegungen vorbereitet werden?

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

- Annette Greilich (G), Schulleiterin der Wirtschaftsschule am Oswaldgarten, Gießen, SV der FDP-Fraktion
- Dr. phil. habil. Stefan Luft (L), Mitglied der Forschungsgruppe MIG-REMUS der Universität Bremen, SV der CDU-Fraktion

Für die vorliegende Arbeit relevante Inhalte aus den Stellungnahmen der Sachverständigen zu den einzelnen Fragestellungen sind wörtlich wie folgt zusammengefasst, um ihre Erkenntnisse über die Situation der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bei der Aufnahme und Beschulung in einer Intensivklasse auf der Makro-Ebene objektiv wiederzugeben. Laut Sachverständigen der Enquetekommission lässt sich folgendes Bild in den Intensivklassen zeichnen:

SV Becker: *„Es wird nur eine Dreiviertelstunde ein Screening vorgenommen, also eine ganz grobe Klassifizierung, die bspw. ergebe, ob ein Kind überhaupt alphabetisiert sei. Für eine weiterreichende Lernstandsbestimmung fehle es an grundlegenden Messinstrumenten, auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Hier sei noch keine wirklich gute Lösung in Sicht. Vor der Aufnahme in die Schule müsse der Status des Schülers bzw. der Schülerin geklärt werden: Stimmt überhaupt die Papiere, die dieser junge Mensch vorweise? Seien Zeugnisse vorhanden? Problematisch sei zudem die Übersetzung und Anerkennung der Abschlüsse und Zeugnisse. Diesbezüglich ist einen Handlungsbedarf, um die Voraussetzungen für einen Schulbesuch zu klären. Dazu gehöre auch die Klärung, inwieweit ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehen könne“* (a. a. O., S. 143).

*„Der Erfolg der Beschulung von jungen Flüchtlingen hängt entscheidend davon ab, inwieweit das ganze System der Beschulung und weiteren Ausbildung flexibilisiert werden kann. Die Schulen sollten weitgehende Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung und -organisation erhalten, um auf die individuellen Bedürfnisse und Kenntnisse der neu Zugewanderten einzugehen, z. B. in Form einer flexibleren Unterrichtung in parallelen Sprachintensivklassen und in Regelklassen. Auch in Intensivklassen sollte die Verknüpfung mit Alltagssituationen und im zunehmenden Maße mit Inhalten des Fachunterrichts hergestellt werden. Unabhängig davon sollte die Sprachförderung im*

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

*Regelunterricht aller Fächer beibehalten werden. In Berufsschulen bzw. Berufsvorbereitungskursen sollte der fachspezifische Sprachunterricht intensiviert werden. Die Einrichtung von Alphabetisierungsklassen und -kursen sowie von Sprachkursen sollte bedarfsgerecht und flexibel in Abstimmung mit den Schulen erfolgen. Die Altersgrenzen sind ebenfalls zu flexibilisieren, um den verschiedenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen“ (a.a.O., S. 149).*

*„Multiprofessionelle Teams erweitern – Bildung soll auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsangeboten betrachtet werden, da die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sich nicht ausschließlich auf die Schule begrenzen lassen. Multiprofessionelle Teams sollen dabei das Lehrpersonal entlasten. Ob der Bedarf an Dolmetschern, Sozialpädagogen und Psychotherapeuten gedeckt ist, sollte regelmäßig geprüft werden. Für die sozialpädagogische und psychologische Betreuung und Begleitung der jungen Menschen besteht ein großer Handlungsbedarf, da traumatische Erlebnisse das Risiko für psychische Erkrankungen steigern. Dementsprechend sollten Angebote frühzeitig und in Abstimmung mit Schulen, Jugendhilfeträgern und ggf. Flüchtlingseinrichtungen erfolgen und die Betreuungsmöglichkeiten ausgebaut werden“ (a. a. O., S. 150).*

Die vorliegenden Inhalte des Kommissionsberichts zeichnen ein hochkomplexes Bild aus den Intensivklassen ab und begründen einen wissenschaftlich reflektierten Handlungsbedarf auf der Makro-Ebene, um die gegenwärtige Situation auf der Mikro Ebene zu verbessern. Die dabei konkret formulierten Handlungs- und Veränderungsempfehlungen stehen angesichts der jeweiligen Problemfelder für sich als präkonzeptioneller Orientierungsrahmen, im Sinne einer Soll – Ist – Bewertung, die die vorliegende Arbeit fokussiert.

Die vorliegende theoretische multidisziplinäre Grundlage schafft eine Wissensbasis, die als Grundlage für die empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit dient.

*„Pädagogische Prozesse und Beziehungen konstituieren sich immer auf einem Feld der Sozialität und machen erforderlich, die Bildung pädagogischen Wissens unter Vorbehalt sozialer, institutioneller, organisatorischer etc.*

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

*Bezüge und Verhältnisse zu stellen – Wissen bleibt unter Absehung seiner Verwendung unvollständig.“ (Thompson, 2018, S. 109)*

In Kohärenz mit der folgenden empirischen Erhebung vervollständigt sich das theoretische Wissen zu einer erziehungswissenschaftlichen Position, die eine wissenschaftliche Grundlage für ein diskursives Terrain ermöglichen soll (ebd., S. 106). Der theoretische Rahmen der Arbeit hat gezeigt, dass es verschiedene erziehungswissenschaftliche und soziologische Ansätze gibt, die sich dem Thema widmen. Diese unterschiedlichen disziplinären Blickwinkel übernehmen somit eine „Scharnierfunktion“, [...] „*dass in einer arbeitsteiligen organisierten Wissenschaft überhaupt ein umstrittenes Gemeinsames Gestalt annehmen kann und pädagogische Problemstellungen und Sinnbezüge verhandelbar werden*“ (Ricken, 2010 in ebd.).

Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert nach dieser Logik nicht nur die Ergebnisse, Erkenntnisse und Prämissen erziehungswissenschaftlicher Disziplinen, sondern erfasst auch die für das Schulsystem zentralen verwaltungsrechtlichen Zugänge, um der feldspezifischen Rationalität folgen zu können. So kann eine wissenschaftliche Position eingenommen werden, welche die Desiderata unter erziehungswissenschaftlichen Perspektiven im Spiegel der verwaltungsrechtlichen Disziplinen zur Diskussion anbietet.

Die hier erarbeiteten theoretischen Grundlagen bieten ein breites thematisches Wissensspektrum, das es ermöglicht, spezifische Phänomene in der folgenden empirischen Untersuchung fachterminologisch zu beschreiben, ihre Ursachen in Beziehungen zu setzen und ihre Bedeutung für schulisch - institutionelle Aushandlungsprozesse zu reflektieren.

Die Institution Schule ist Teil eines Bildungssystems, das gegensätzliche Kommunikationslogiken verwendet. Diese Gegensätzlichkeit ist zunächst nicht unmittelbar sichtbar: Sie ist bislang – wie in diesem Kapitel herausgearbeitet – ein blinder Fleck in der Erforschung des Zusammenspiels von pädagogischen und verwaltungsrechtlichen Prozessen. Erst in Interaktionen wie der im Folgenden vorgestellten Zeugnis-Konferenz tritt zum Vorschein, inwiefern sozusagen im Kleinen Bildungsentscheidungen von Lehrkräften getroffen werden, die im Großen eine starke Wirkungsmacht auf gesellschaftliche

## I. Forschungsstand & theoretische Grundlagen

Integrationsprozesse entfalten können. Mit der folgenden empirischen Erhebung soll exakt dieser blinde Fleck aufgehellt und die sonst verborgenen Prozesse sichtbar gemacht werden. Da die Prozesse aus wissenschaftlicher Sicht verschiedene Forschungsbereiche multidimensional berühren, werden die theoretischen Grundlagen in den vorhergehenden Kapiteln mit einem entsprechend breiten Spektrum formuliert. Im nachfolgenden empirischen Teil wird anhand der bisherigen theoretischen Erkenntnisse dargelegt, mit welchen methodischen Mitteln diese komplexen und multidimensionalen Prozesse sichtbar gemacht, analysiert und ausgewertet werden.

## II. Empirischer Teil

### II. Empirischer Teil

#### 6.0 Eine qualitative Untersuchung in Intensivklassen

Das Forschungsfeld Intensivklasse in der Regelschule ist ein teilgeschlossenes System, in welches der Zugang auf verschiedenen Ebenen erfolgen muss (Flick, 2010, S. 89-90). Es bedarf zunächst der Genehmigung des Kultusministeriums als oberste Verwaltungsebene. In dem ministerialen Genehmigungsverfahren wird das Forschungsvorhaben inhaltlich, datenschutzrechtlich und hinsichtlich der zeitlichen Belastung für die Schulen geprüft. Bei der inhaltlichen Überprüfung wird seitens der Entscheiderinnen und Entscheider die politische Tragweite des Forschungsvorhabens hinterfragt, da sie bei späteren Problemen die Verantwortung als Makro - Ebene übernehmen müssen. (vgl. ebd.)

Auf der Mikro - Ebene muss ein Zugang zu der Schulleitung und den Lehrkräften erlangt werden. Die Schulleitung muss sich als dem Staatlichen Schulamt nachgeordnete Behörde für interne Vorkommnisse rechtfertigen. Das bedeutet, dass sie durch die Informationskontrolle mittels Einhaltung des Dienstweges die Eigendarstellung gegenüber dem Staatlichen Schulamt selbst bestimmt und dadurch Rechtfertigungsnotstände vermeidet.<sup>18</sup> Die Schulleitung gibt die Kontrolle über den Informationsweg an den Forschenden ab, obwohl dieser ungehinderte Zugang zu den inneren Abläufen erhält. Im Spiegel der Zweckrationalität im Sinne von Max Weber nimmt die Schulleitung eine „Unberechenbarkeit“ und den Verlust der „Beherrschbarkeit“ in Kauf, wobei die „Zweckmäßigkeit“ für die Schule selbst gering ist (vgl. Weber, 2020).

Aus der Perspektive des werberischen Bürokratiemodells (ebd.) ist die Gestattung der Schulleitung, einem Forschenden Einblick zu gewähren, irrational und nicht zwingend vorauszusetzen. Dies vermag auch das Phänomen erklären, warum mehrere Schulen auf schriftliche und telefonische Anfragen nicht reagierten.

---

<sup>18</sup> Vgl. §11 Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter iVm. §§ 92-97 HSchulG, aus welchen sich die Dienstwegproblematik ableiten ließ.

## II. Empirischer Teil

Die hierarchisch organisierte Bildungsadministration mit der Makro- (Ministerium), Meso- (Staatliches Schulamt) und Mikro - Ebene (Schulleitung) stellt ein anderes Organisationssystem mit verwaltungsrechtlichen Handlungsmustern dar (vgl. Luhmann, 1983, S. 249 f.) als das auf menschlichen, sozialen Interaktionen und transaktionsanalytischen Wirkungsprozessen basierende Unterrichtsgefüge (vgl. Luhmann, 2002, S. 131).

Das bedeutet für den Forschenden, dass unabhängig von der formalen Genehmigung eines Forschungsvorhabens auf der Makro - Ebene bei den Lehrkräften selbst ein Zugang zu ihrem Unterricht als eigenem, sozialem System erlangt werden muss, um Einblicke in ihr sonst geschütztes professionelles Alltagshandeln zu erhalten. In der Forschungssituation müssen sie daher bereit sein, sich in ihrem sonst geschützten Bereich von einem „Fremden“ beobachten und ihre pädagogische Freiheit hinterfragen zu lassen (Flick, 2010, S. 145).

Bei einem Blick in die Rechtsordnung ergibt sich die Tatsache, dass der Intensivklassenbereich nochmals einen eigenen Organisationsbereich darstellt, der neben den Schulzweigen Gymnasium, Realschule und Hauptschule mit eigenen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, Konferenzen und Sachmittelbudget existiert (vgl. VOGSV). Aus den Vorgesprächen mit dem Ministerium ergibt sich die Erkenntnis, dass sich die Intensivklassen hinsichtlich der verwaltungsrechtlichen, pädagogischen Gegebenheiten und Unterrichtsformen von der restlichen Regelschule unterscheidet.<sup>19</sup>

Der Zugang in eine Intensivklasse muss zunächst über die Hürde der Schulleitung und Klassenleitung erfolgen. Das Forschungsdesign muss entsprechend geeignet sein, dass in sich geschlossene Intensivklassenkonzept im Kontext der Regelschule zu erfassen, um dessen Wirkungseffekte für die Bildungschancengenerierung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nachvollziehen zu können.

---

<sup>19</sup> Der Autor führte telefonische Gespräche mit den zuständigen Personen für Intensivklassen im Ministerium, welche über das Kontaktformular der Homepage des Kultusministeriums angeschrieben wurden (Kultusministerium, 2018).

## II. Empirischer Teil

### 6.1 Forschungsdesign und Methodisches Vorgehen

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Wechselwirkungseffekte zwischen dem institutionellen Verwaltungsrahmen (Organisationsstruktur) und den Aushandlungsprozessen der Lehrkräfte (Interaktion) in den Intensivklassen bei ihren Bildungsentscheidungen zu analysieren. Die Bildungsentscheidungen werden dabei auf ihre integrativen Wirkungseffekte und Genese von Bildungschancen hin untersucht, indem sie im Kontext des Verwaltungsrahmens gespiegelt werden. Bis die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Regelschule ankommen, haben sie bereits einen Verwaltungsweg über das Staatliche Schulamt absolviert. Das Spektrum der Untersuchung beinhaltet daher die erste Erfassung der ausländischen Schülerinnen und Schüler durch das Staatliche Schulamt, die Zuteilung an der Regelschule in eine Intensivklasse und die Zuweisung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einen der drei Schulzweige. Das hiesige Forschungsvorhaben postuliert dabei sowohl die verwaltungsrechtlichen als auch die pädagogischen Aspekte des Intensivklassenkonzeptes, insbesondere da sie ihre schulverwaltungsrechtliche Rahmung in dem Hessischen Schulgesetz und der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) finden. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird eine rekonstruktive und multiperspektivische, empirische Falluntersuchung an einer Gesamtschule mit Intensivklassen vorgenommen. Um die multidimensionalen Wirkungsmechanismen des Schulalltages strukturiert erfassen zu können, werden zunächst leitfadengestützte Experteninterviews mit Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften durchgeführt. Dies generiert eine empirische Grundlage dafür, mittels der qualitativen Inhaltsanalyse Wissenshaushalte zusammenzufassen, die das rationale Erfassen der Sinn- und Ordnungsstrukturen im Forschungsfeld ermöglichen (Breuer, Muckel, Dieris, 2019, S. 39).

Als nächster Schritt wird eine Zeugniskonferenz der Intensivklassen als eine im Feld natürlich vorkommende Form der Gruppendiskussion analysiert und mit der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet. Das Sample der interviewten Expertinnen ist zugleich das der Teilnehmerinnen der Zeugniskonferenz, sodass ein unmittelbarer Vergleich zwischen ihren expliziten Wissens- und Deutungshaushalten mit den in der Zeugniskonferenz impliziten Entscheidungsbegründungen möglich ist.

## II. Empirischer Teil

Darüber hinaus werden ein Zeugnisvordruck und die vorgefertigte Formulierungsauswahl bei Verbalbeurteilungen der Intensivklassen analysiert und im Kontext der vorliegenden Ergebnisse ausgewertet. Dabei werden in Anlehnung an (Hofstetter, 2017, S. 74-75) die Forschungsfragen an die Daten herangeführt, um sie rational in Beziehung setzen zu können.

Als Mitglieder eines teilgeschlossenen Systems verfügen die Teilnehmerinnen der Zeugniskonferenz über gemeinsame Wissenshaushalte, die aus der professionellen Ausbildung, Berufserfahrungen, Ereignissen und Gesprächen während des Schuljahres generiert werden und in der Zeugniskonferenz nicht bei der Fallentscheidung neu diskutiert werden müssen, wenngleich sie eine Entscheidungsgrundlage darstellen (vgl. Kapitel I., 4.0f.). Die Lehrkräfte sind sich zudem im Schulkollektiv der komplexen verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Erwartungshaltungen bewusst, während sie die Schülerinnen- und Schülerfälle aushandeln. Diese normative Ermessensreduzierung bei pädagogischen Entscheidungen bietet den Lehrkräften einen gemeinsamen Orientierungsrahmen in der Konferenz und kann dazu führen, dass für Außenstehende die Bildungsentscheidungen ohne inhaltliche Diskussion lediglich festgestellt werden.

Exemplarisch wird hier der Aushandlungsprozess des Schülerfalles „Giovanni“ aus der forschungsgegenständlichen Zeugniskonferenz der IK I dargestellt, in welchem sich der gesamte Aushandlungsprozess auf drei Zeilen beschränkt, da die gemeinsamen Wissenshaushalte der Lehrkräfte eine unausgesprochene, selbstverständliche Entscheidungsgrundlage ausmachen:

Frau Geier: „Ja. So, Giovanni ähm, ja, das läuft, wie besprochen“ Z. 705

Frau Mayer: „Bleibt“ Z. 706

Frau Geier: „Der Bleibt“ Z. 707

Der gesamte Aushandlungsprozess, der mit der Nennung des Namens beginnt und mit der Verkündung der Entscheidung endet, dauert weniger als vier Sekunden. Der Bezug auf frühere Gesprächsinhalte „läuft wie besprochen“ signalisiert Frau Mayer als Protokollantin, dass die damaligen objektiven Aushandlungsergebnisse hier gegenständlich werden sollen. Die Konsequenzen der Bildungsentscheidungen in der Zeugniskonferenz können sich auf die zukünftige Entwicklung und Schulkarriere

## II. Empirischer Teil

der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auswirken, sodass die Analyse dieser Wirkungseffekte die unausgesprochenen Wissenshaushalte erfassen muss (Cicourel & Kitsuse, 2012, S. 138-140). Zu Beginn der Forschungsarbeit stellt sich daher das Problem, wie ein Forschungszugang zu diesen Daten erlangt wird und wie diese Wissenshaushalte systematisch sichtbar gemacht werden können. Hierfür sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden

### 6.2 Forschungsfragen

1. Nach welchen Kriterien werden ausländische Schülerinnen und Schüler als sogenannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger den Regelschulen vom Staatlichen Schulamt zugeteilt?

Die Integration in das Schulsystem ist ein verwaltungsrechtliches Verfahren, das mit der Zuteilung an eine Regelschule bereits eine erste Bildungsentscheidung darstellt, die über die Integration oder Segregation entscheidet (vgl. Studie von Lange-Morris, Wendt, Wohlfarth, 2013). In Anlehnung an die Studie von Emmerich, Hormel, Jording, 2017 ist von Interesse, welches Aufnahmeverfahren die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger durchlaufen und nach welchen Kriterien die Regelschule ausgewählt wird (vgl. Kapitel I., 2.2).

2. Mit welchem organisatorischen und pädagogischen Konzept werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die Intensivklassen der Regelschulen integriert und dort unterrichtet?

Es wird hier ein systematisches pädagogisches Konzept an der Regelschule gesucht, das beim Staatlichen Schulamt beginnt und pädagogisch von der Regelschule weitergeführt wird. Nach welchen pädagogischen Maßstäben werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in ihre Intensivklassen eingeteilt?

## II. Empirischer Teil

3. Welchen verwaltungsrechtlichen und pädagogischen Handlungsspielraum haben Lehrkräfte, um das heterogene Leistungs- und Sprachgefüge in den Intensivklassen zu kompensieren?

Inwieweit können die Lehrkräfte, aus ihrer Sicht, bei der Beschulung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger pädagogisch frei und angemessen in den Intensivklassen unterrichten? Gibt es die im Bericht der Enquetekommission (Kapitel I., 5.0) geforderten Spezialkräfte wie Betreuer und Betreuerinnen oder Dolmetscher, oder werden die Eltern mit eingebunden?

4. Welche Entscheidungsmuster und Schülertypen lassen sich in den Aushandlungsprozessen bei den Lehrkräften identifizieren, wenn sie die Bildungsentscheidungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einen Schulzweig begründen?

Die Zuweisung in einen Schulzweig ist der angenommene Moment der schulischen Selektion in der Intensivklasse, in welchem die Lehrkräfte ihre pädagogischen Argumente und die Leistungsmerkmale der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger aus dem Schuljahr in einer konditionalen Verwaltungsentscheidung (Zuweisung X) transferieren und begründen müssen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, auf der Grundlage der ersten drei Forschungsfragen die Aushandlungsprozesse der Bildungsentscheidungen auf Zusammenhänge und Wechselwirkungen mit dem Verwaltungsrahmen zu untersuchen. Die Analyse sollte die Grundlage für eine Theorie ermöglichen, wie ein solcher Transfer ausgehandelt und entschieden wird und welche implizite Wirkung der Verwaltungsrahmen dabei ausübt.

### 6.3 Position des Forschers

Da der Autor 2001 ein Diplom in Verwaltungswirtschaft und 2016 einen Lehramtsabschluss für Haupt- und Realschule erlangte, verfügt er über „berufliche Erfahrung“ und „Kompetenzen“, um die Verwaltungs- und Schulalltagslogiken allgemein verstehen zu können (Strauss & Corbin, 1996, S. 26) und (Faulstich, 1999). Ohne je in Berührung mit den Intensivklassen gekommen zu sein, wird die

## II. Empirischer Teil

allgemeine fachterminologische Semantik beherrscht, was es vereinfacht, das gegenseitige Verstehen der Gesprächsteilnehmer und Teilnehmerinnen selbst und ihre soziale Orientierung zu rekonstruieren.

Dazu Deppermann: „*Sprechen ist symbolisches Handeln, das überhaupt nur verstanden werden kann, wenn der Rezipient - ob als Gesprächsteilnehmer oder externer Analytiker - über Wissen verfügt, mit dessen Hilfe er Zeichen adäquat interpretieren oder zumindest fruchtbare Deutungshypothesen aufstellen kann*“ (Deppermann, 1/2000, S. 100).

Bevor in das Forschungsfeld „Schule“ eingedrungen wird, muss in sich eine kreative und offene Haltung aufgebaut werden, welche das Vorwissen integriert, aber auch eine größtmögliche Unbefangenheit ermöglicht.

Um die „Blinden Flecke“ oder ein bloßes Übertragen der eigenen Präkonzepte zu minimieren und dennoch kreativ arbeiten zu können, folgt der Autor Strauss und Corbin, indem er sich eine methodische Strenge auferlegt (Strauss & Corbin, 1996, S. 29):

- regelmäßig einen Schritt zurückgehen und das eigene Handeln reflektieren
- die Daten skeptisch betrachten und sie zur Diskussion, unter anderem in methodenfremden Workshops wie zur „dokumentarischen Analyse“, anbieten, um multiperspektiv ein breites Spektrum kritischer Stimmen zu erlangen
- die Ergebnisse der Expertinnen-Interviews kommunikativ validieren lassen

Nach (Flick, 2010, S. 318) ist die Wahrnehmung des Forschers oder Forscherin im qualitativen Forschungsprozess immer selektiv und auf den Horizont der Forschungsmethode begrenzt. Es ist nicht möglich von einer vollständigen neutralen Position heraus zu agieren, da der Forscher selbst in die Kommunikation des Forschungsfeldes eintritt und sich dadurch manipulativ auf das eigentliche Echtzeitgefüge auswirkt (ebd., S. 142). Nach Wolff zitiert in (Flick 2010, S. 146) können folgende Probleme bei der Position des Forschers oder Forscherin im Forschungsfeld zusammengefasst werden:

## II. Empirischer Teil

1. *„Forschung stellt immer eine Intervention in das soziale System dar,*
2. *Forschung ist für das beforschte soziale System ein Störfaktor, auf den mit Abwehr reagiert wird*
3. *Es existiert eine wechselseitige Intransparenz zwischen dem Forschungsprojekt und dem zu beforschenden sozialen System,*
4. *Der Austausch einer Fülle von Informationen beim Einstieg in das Untersuchungsfeld verringert nicht die Intransparenz, sondern führt zur erhöhter Komplexität im Verständigungsprozess und kann zu vermehrten Immunreaktion führen,*
5. *Statt wechselseitigen Verstehen zum Zeitpunkt des Einstiegs ist eine Verständigung als Prozess anzustreben*
6. *Datenschutz ist notwendig, kann aber auch zur erhöhten Komplexität im Verständigungsprozess beitragen,*
7. *Das Feld entdeckt sich selbst beim Einstieg eines Forschungsprojektes in das Feld, z. B. werden die Grenzen eines sozialen Systems wahrgenommen,*
8. *Das Forschungsprojekt kann dem sozialen System nichts bieten. Es kann höchstens funktional sein. Forscher sollten sich hüten, Versprechungen über den Nutzen der Forschung für das soziale System zu machen,*
9. *Das soziale System hat keine wirklichen Gründe für eine Ablehnung“*  
(Wolff in a.a.O.).

Die Ergebnisse der Expertinnen – Interviews müssen vor dem Hintergrund der Anwesenheit des Autors reflektiert und im Hinblick auf die Methodenauswahl gewürdigt werden. Der Autor versucht sich der Wahrheit im Forschungsfeld größtmöglich anzunähern, indem er drei Expertinnen – Interviews durchführt und diese gegenüberstellt und mit dem Verwaltungsrahmen expliziert. In Bezug auf die Zeugniskonferenz ist die Anwesenheit des Autors entbehrlich, da er keine aktive Rolle einnehmen muss. Sofern die formalen und technischen Voraussetzungen garantiert werden können, reicht die Platzierung eines Aufnahmegerätes, ohne dass der Autor selbst anwesend sein muss. Die bewusste Existenz des Aufnahmegerätes selbst ist eine Störung des sozialen Systems. Diese wirkt sich jedoch geringer als die physische Existenz des Autors aus, da nonverbalen kommunikative Signale entfallen.

## II. Empirischer Teil

### 6.4 Eindringen in das Forschungsfeld

Für das hiesige Forschungsvorhaben wird 2018 telefonischer Kontakt mit der zuständigen Stelle im Kultusministerium, im Sinne der ersten Ebene nach Flick, aufgenommen (Flick, 2010, S. 145). Im Internet findet sich eine Webseite, die das Genehmigungsprozedere und Anträge zum Download beinhaltet (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2018). Anschließend werden die erforderlichen Anträge und Unterlagen zum Datenschutz, Adressat und Umfang des Forschungsvorhabens per E-Mail an die zuständige Stelle im Kultusministerium gesandt, welche mit mehreren telefonischen Rückfragen zum genauen Inhalt des Forschungsvorhabens reagiert. Im Anschluss daran wird die formale Genehmigung ebenfalls per E-Mail erteilt. Diese Formalie unterstreicht bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens, dass die Schule in einem hoheitlichen und verwaltungsrechtlichen Mehrebenensystem verankert ist.

Die erste Annäherung an das Forschungsfeld „Schule“ erfolgt über die Schulliste der Gesamtschulen beim Staatlichen Schulamt, wobei 20 Schulen aus zwei Schulbezirken in Nordhessen näher betrachtet werden. Da die Regelschulen in Hessen teilautonom mit individuellen Konzepten arbeiten und sich in unterschiedlichen sozialen Umfeldern befinden, ist eine Einzelfalluntersuchung geeignet, einen perspektivischen Einblick in das gesamte Bildungssystem zu gewähren. Das hiesige Forschungsvorhaben zielt nicht auf breit angelegte Vergleiche ab, sondern auf eine tiefe Betrachtung eines einzelnen Falles (vgl. Kühl, Strodtholz, Taffertshofer, 2008, S. 18).

Die Kontaktaufnahme mit der Schulleitung erfolgt per E-Mail, um der Schulleitung die Möglichkeit zu geben, eine inhaltliche Bewertung des Forschungsvorhabens vorab vorzunehmen. Damit soll erreicht werden, dass die Schulleitung die Möglichkeit erhält, das Forschungsvorhaben genau zu prüfen und im Rahmen eines persönlichen Gespräches Fragen und Vorbehalte direkt anzusprechen.

Der Zugang zu der als Forschungsfeld dienenden Schule wird erleichtert, weil der Autor mit einem abgeschlossenen ersten Staatsexamen der Schulleitung gegenüber als „Eingeweihter“ auftreten kann (Flick, 2010, S. 94).

## II. Empirischer Teil

Im Rahmen des persönlichen Gesprächs mit der Schulleitung können insbesondere Vorbehalte bezüglich der Einhaltung der Anonymität und ihres Umfangs ausgeräumt werden. Der Schulleitung ist dabei besonders wichtig, dass nicht nur die Interviewpartner und Partnerinnen, sondern die gesamte Schule anonym bleiben sollen, was forschungsethisch ohnehin gewährleistet sein muss. Es werden zudem Musterexemplare der Einwilligungserklärungen für die Interviews ausgehändigt.

Es wird darüber hinaus vereinbart, dass der schulinterne Datenschutzbeauftragte die Einhaltung der Vereinbarungen durch Einsichtnahme überprüfen darf. Insgesamt erfolgen zwei Gespräche, in welchen eine Vertrauensbasis etabliert werden kann. Mit diesem Rückhalt wendet sich der Autor für Vorgespräche an die anderen Mitglieder der Schulleitung und an die entsprechenden Lehrkräfte, welche für das Forschungsvorhaben von der obersten Schulleitung empfohlen wurden.

Es werden Gesprächstermine mit jeder einzelnen Gesprächspartnerin vereinbart, in welchen Vorgespräche in angenehmer und ungezwungener Atmosphäre stattfinden. Diese dienen dazu, das Aufgabenfeld, die Qualifikation und somit den Expertinnen-Status zu bestimmen. In diesem Rahmen werden die Gesprächspartnerinnen vorab über das Forschungsvorhaben und dessen Umfang, den Datenschutz, die Anonymisierung und ihre Widerrufsmöglichkeiten informiert. Mit dem Vorgespräch sollen auch die bestmöglichen Rahmenbedingungen für das Interview geschaffen und die Aufwärmphase verkürzt werden (Bogner, Littig, Menz, 2014, S. 59-60). Trotz der Beachtung der theoretischen Grundsätze bleiben die Lehrkräfte zunächst weiterhin verschlossen, wenn es um die Transparenz der internen Intensivklassenpraktiken geht, sodass die Vorbereitungszeit im Forschungsfeld verlängert wurde.

Das Eindringen des Forschers in das Forschungsfeld stellt immer eine störende Intervention des dort herrschenden sozialen Gefüges dar. Sobald die Subjekte in dem Forschungsfeld das Eindringen des Forschenden wahrnehmen, wird ihm bewusst oder unbewusst eine Rolle zugeteilt (vgl. Flick, von Kardhoff, Steinke, 2019, S. 146, 149-150).

Die forschungsgegenständliche Fallschule verfügt über einen Personalkörper von über 110 Lehrkräften und über 1.100 Schülerinnen und Schüler, sodass fremde Personen im Lehrerzimmer zunächst nicht auffallen, sondern als Praktikanten, Hospitanten oder neue Kollegen und Kolleginnen eingestuft werden.

## II. Empirischer Teil

Da der Intensivklassenbereich von nur vier Lehrkräften besetzt ist, wird die „Nicht-Zugehörigkeit“ des Forschers sofort identifiziert. Er entscheidet sich dazu, im Unterricht der Intensivklassen als Beobachter zu hospitieren. Durch die zusätzliche Anwesenheit im Forschungsfeld entsteht auch ein höherer Vertrautheitsgrad zwischen ihm und den Lehrkräften, sodass seine Rolle für die Lehrkräfte von zunächst „Besucher“ über „Fremden“ zu einem „Eingeweihten“ wechselt (a.a.O., S. 150). Das in Intensivklassen methodisch-didaktische Vorgehen der Lehrkräfte unterscheidet sich aus ihrer Sicht von dem in den Regelklassen erheblich. Aus dem authentischen Interesse des Forschers heraus entwickeln die Lehrkräfte in den Intensivklassen ein hohes Mitteilungsbedürfnis bei der Rechtfertigung ihres methodisch-didaktischen Vorgehens und ihrer alltäglichen Herausforderungen.

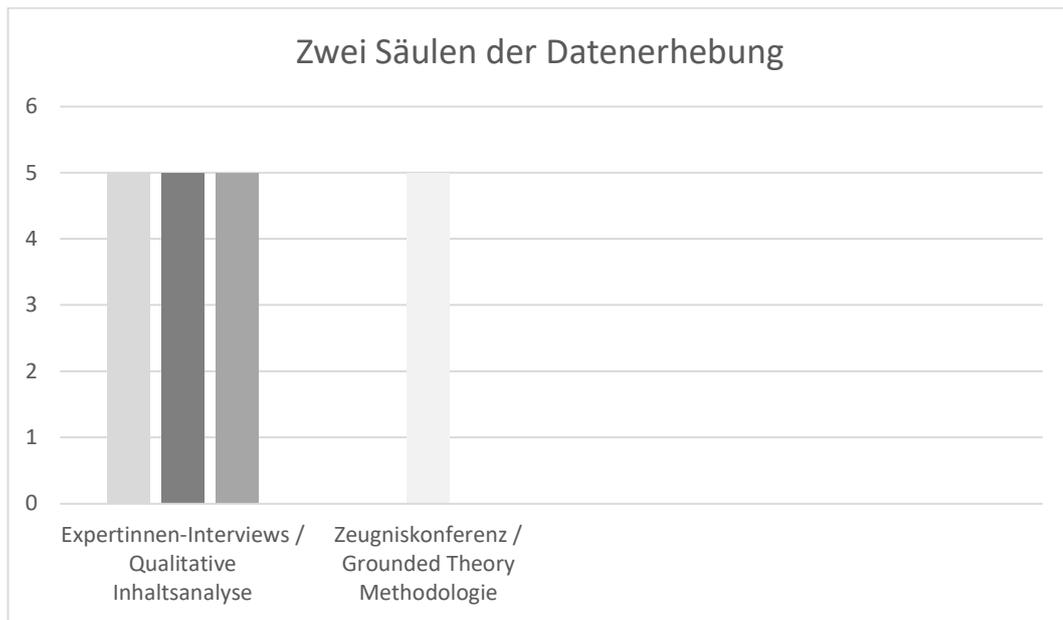
### 7.0 Zwei Säulen der Datenerhebung

Die Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit basiert auf zwei Säulen der Datenerhebung und Auswertung. Zunächst wird das theoretische Expertinnenwissen aus drei leitfadengesetzten Expertinnen-Interviews erhoben und mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und zusammengefasst. Das Wissen der Expertinnen dann wird in praktischer Anwendung in einer Zeugniskonferenz als natürliche Gruppendiskussion reflektiert, indem sie aufgenommen und transkribiert wird.

Die Zeugniskonferenz wird zunächst datenbasierend beschrieben, wobei die Erkenntnisse der Expertinnen-Interviews als Wissenhaushalte für Erklärungsangebote herangezogen werden. Im Anschluss wird die Zeugniskonferenz mit der Grounded Theory Methodologie analysiert und ausgewertet. Als vorbereitender Zwischenschritt, werden die Erkenntnisse aus den Expertinnen - Interviews zu thematischen Wissenhaushalten generiert und zur Erklärung von Zeugniskonferenzinhalten in der in Kapitel II., 10.0 formulierte datenbasierende Beschreibung der Zeugniskonferenz herangezogen.

## II. Empirischer Teil

Abbildung 1 Zwei Säulen der Datenerhebung



Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden Zitate der Lehrkräfte aus den Expertinnen-Interviews **grau schattiert**, um sie von den Zitaten aus der **Zeugniskonferenz** unmittelbar trennen zu können. Vor jedem Interviewzitat befindet sich immer der Namen der jeweiligen Interviewpartnerin, sodass die Zitatstellen den passenden Interviews zugeordnet werden können. Sämtliche Zitate aus der Zeugniskonferenz tragen für eine bessere Lesbarkeit die Namenskürzel ZKM, ZKG, ZKF, ZKB und sind schwarz gerahmt.

### 7.1 Leitfadengestützte Expertinnen-Interviews

In einem Interview liegt die Absicht, das Wissen des Interviewpartners und der Interviewpartnerin zu erheben und mit dem eigenen oder dem Wissen anderer Personen zu reflektieren. Der Fokus des hiesigen Forschungsvorhabens liegt nicht auf der Charakteristik der individuellen Form und Ausdrucksweise des Gesagten und seiner Diskursivität, sondern auf der Rekonstruktion und Beschreibung der objektiven Deutungsmuster im Schulverwaltungskontext (vgl. Meuser & Nagel, 1997, S. 484 - 486). Da es sich ausschließlich um weibliche Interviewpartnerinnen handelt, wird durchgehend die weibliche Form verwendet.

## II. Empirischer Teil

Der teilstandardisierte Leitfaden im Interview ermöglicht zum einen eine strukturierte Vorgehensweise während der Erhebung und soll zum anderen das Gespräch auf natürliche Weise in eine thematische Richtung steuern (Bogner, Littig, Menz, 2014, S. 28-29). „Natürlich“ bedeutet in diesem Kontext, dass die Fragen nicht mechanisch abgelesen, sondern im Gesprächsverlauf frei formuliert werden, um das Spannungsfeld zwischen „offener Gesprächsführung“ und „strukturiertem Gesprächsverlauf“ zu reduzieren. Ziel ist es dabei, die Expertinnen in einer angenehmen und geschützten Gesprächsatmosphäre in eine Gesprächslaune zu bewegen, aus welcher sie reflexiv ihr Wissen möglichst ungefiltert und offen preisgeben können. Der Leitfaden soll somit spezifische thematische Reize bei den Expertinnen setzen, auf welche sie mit Antworten ihr exklusives Wissen preisgeben. In den Interviews von verschiedenen Expertinnen müssen nicht zwingend identische Fragen gestellt werden, um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können (vgl. ebd.). Der Leitfaden muss so konzipiert werden, dass er ein breites thematisches Spektrum von Wissensbeständen der Interviewpartnerinnen adressiert, damit der Fundus an extrahiertem Expertinnenwissen groß genug ist, um die komplexen Verhandlungs- und Argumentationsprozesse in der Zeugniskonferenz inhaltlich umfassend verstehen zu können. Mit dem Leitfaden können die Themenbereiche in dem Interview vorgegeben und gesteuert werden, sodass es möglich ist, dieses breite Themenspektrum zu generieren (Friebertshäuser, 2013, S. 375). Die Reihenfolge der Leitfragen soll keinen zwingenden Ablauf in dem Interview vorgeben, sondern ein offenes Gespräch ermöglichen, in welchem die Expertinnen Schwerpunkte setzen können (vgl. Ring, 2009, S. 22).

Grundsätzlich existieren drei Wissensbereiche, welche, auf den Schulkontext übertragen, strukturierte Themensteuerung durch einen Leitfaden ermöglichen (vgl. Bogner, Littig, Menz, 2014, S. 17-18).

Das technische Wissen im Schulkontext bedeutet das Fachwissen über die schulverwaltungsrechtlichen Vorschriften, über schulbereichsspezifische pädagogische Ansätze und Ordnungsmaßnahmen sowie organisatorische Rahmenbedingungen.

Das Prozesswissen im Schulkontext beinhaltet sämtliche Erfahrungswerte über die Arbeits- und Handlungsrountinen, die sich unter Anwendung der verwaltungsrechtlichen und pädagogischen Vorgaben etablieren und als alltagstauglich erweisen. Die Mehrdimensionalität des Lehrerberufes erfordert zum einen, im

## II. Empirischer Teil

Klassenzimmer in Echtzeit auf mehrere parallelen Vorgänge differenziert, professionell, individuell fördernd, selektiv, aber pädagogisch wirksam zu reagieren (von Olberg, 2014, S. 53-54). Dabei müssen erziehungsrechtliche sowie fachdidaktische Aspekte im Rahmen des Lehr-, Erziehungs- und Integrationsauftrages unter den verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen zur Anwendung kommen.

Zum andern erfordert der Lehrerberuf, sämtliche Vorgänge im Klassenzimmer und individuelle Beurteilungen und Verhaltensbewertungen verwaltungsrechtlich und pädagogisch persönlich gegenüber den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und gegebenenfalls einer juristischen Instanz zu rechtfertigen.

Die Reflexion der drei Wissensbereiche auf den Schulkontext verdeutlicht, wie komplex und mehrdimensional die schulischen Handlungsfelder und Wissenshaushalte sind. Entsprechend hoch sind auch die Anforderungen an die Expertinnen und Experten, die in der Lage sein müssen, dieses komplexe Wirkungsfeld „sinnhaft und handlungsleitend“ für andere strukturiert erklären zu können (Bogner, Littig, Menz, 2014, S. 13). Das Wissen der Lehrkräfte ist eine Konstruktion von Informationen, die durch „Abstraktion, Generalisierung, Formalisierung und Idealisierung“ mit eigenen kognitiven Fähigkeiten Ausdruck erlangt und durch das leitfadengestützte Interview und seine Transkription dokumentiert und ausgewertet werden kann (Schütz 1971 in Flick, 2010).

Die Auswertung der Expertinnen-Interviews bietet zum einen Substanz zum Erkenntnisgewinn entlang der Forschungsfragen und generiert zum anderen eine Interpretationsgrundlage für die komplexen Aushandlungsprozesse in der Zeugnis-konferenz.

### 7.1.1 Forschungssample

Ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung ist die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die im Hinblick auf die Forschungsfragen die reichhaltigsten Informationen liefern können. Diese Auswahl, auch als „Sample“ bezeichnet, stellt bereits beim Beginn des Forschungsprozesses einen wichtigen Qualitätsfaktor für die späteren Auswertungsergebnisse dar. Es ist somit zu definieren, nach welchen Kriterien die ausgewählten Interviewpartnerinnen den

## II. Empirischer Teil

Status „Expertin“ in Bezug auf die Forschungsfragen zugewiesen bekommen (Lamnek & Krell, 2016, S. 183).

Zu den schulischen Alltagsprozessen hat die Allgemeinheit keinen unmittelbaren Zugang. Sie haben aber Einfluss auf die spätere gesellschaftliche Teilhabe, indem ihre Bildungsentscheidungen in ihrem Ergebnis als Zeugnisse nach außen gelangen. In diesem Stadium sind die Entscheidungen mittels institutioneller Rechtfertigungsroutinen bereits an den Verwaltungsrahmen angepasst und legalisiert (Hofstetter, 2017, S. 277). Um die Entscheidungsfindung rekonstruieren zu können, bedarf es des internen technischen Prozess- und Deutungswissens, um die Aushandlungsprozesse und Argumente, welche zu den Entscheidungen führen, analysieren zu können (Bogner, Littig, Menz, 2014, S. 18-20). Durch das Eindringen des Forschenden werden die Lehrkräfte in ihrem natürlichen Arbeitsumfeld allein durch seine Anwesenheit gestört. Sie sind es nicht gewohnt, ihr Handeln unmittelbar beobachten zu müssen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass die Interviewpartnerinnen zwei Wirklichkeiten generieren. Die eine Wirklichkeit, welche nur für sogenannte Eingeweihte zugänglich gemacht wird und die andere Wirklichkeit, die für Außenstehende präsentiert wird (vgl. Adler & Adler 1987 in Flick, Von Kardhoff, Steinke, 2019, S. 150). Dies gilt sowohl für die Expertinnen-Interviews als auch für die Zeugniskonferenz, in welcher die bewusste Existenz des Aufnahmegerätes eine Störung des natürlichen Umfeldes der Teilnehmerinnen darstellen kann. Dabei wird die Tatsache einkalkuliert, dass die Interviewpartnerinnen dem Forscher gegenüber nur eine subjektiv selektierte Version der Wirklichkeit preisgeben könnten. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, drei Expertinnen aus der gleichen Schule und einem Intensivklassen-Fachbereich zu interviewen, welche später auch Teilnehmerinnen der Zeugniskonferenz sind.

Das Sample für das hiesige Forschungsvorhaben besteht daher aus einer Auswahl von Interviewpartnerinnen, die als Lehrerinnen in dem Intensivklassenkonzept der Regelschule eingesetzt sind und sich freiwillig dem Forschungsvorhaben hingeben. Sie haben teilweise das Zusatzzertifikat „Deutsch als Zweitsprache“ und verfügen über professionelles Erfahrungswissen im Umgang mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in Intensivklassen sowie ihrer Zuteilung in die Regelschulzweige. Durch die zusätzliche Tätigkeit als Schulleitungsmitglieder und Fachbereichsleitung des Intensivklassenkonzeptes haben sie unmittelbare Erfahrungen im

## II. Empirischer Teil

Austausch mit dem Staatlichen Schulamt sowie dem Zuteilungs- und Aufnahme-prozedere der Neuankömmlinge. Sie sind somit mit den Handlungslogiken beider Systeme grundsätzlich vertraut.

Dies stellt forschungsfeldinternes, interdisziplinäres Wissen zwischen Pädagogik und Verwaltungsrecht dar, welches im Rahmen dieser Tätigkeiten in Verbindung mit dem Lehrerinnenberuf professionalisiert generiert wird. Durch die individuellen subjektiven Schwerpunkte der Interviewpartnerinnen kann ein größeres Antwortspektrum erzielt werden, was den Datenpool ergänzt, spiegelt und reflektiert. Darüber hinaus können die einzelnen Antworten der Expertinnen miteinander verglichen werden, um eine möglichst wirklichkeitsnahe Version zu erhalten oder die Ergebnisse objektiv kritisch zu hinterfragen.

Die Schule stellt zudem eine institutionelle Entscheidungsinstanz dar, in welcher „lebenspraktische pädagogische Probleme“ mit „institutionellen Logiken“ austariert und in Bildungsentscheidungen mit Verwaltungsaktcharakter in einer Zeugniskonferenz konstituiert werden müssen (Schütze in Schulze, 2009, S. 144-145).

Aus diesem Interesse heraus werden die Konferenzteilnehmerinnen interviewt und später in der Zeugniskonferenz aufgenommen. Um habituelle Rückschlüsse aus dem Verhalten der Lehrkräfte analytisch sichtbar machen zu können, sind ihre beruflichen Vitas und Expertinnenstati thematisch erfasst worden.

**Frau Mayer (Transkript Kürzel IM)** ist seit 19 Jahren Lehrerin an der Gesamtschule und hat neben dem zweiten Staatsexamen noch die Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“. Sie ist als Mitglied der Schulleitung zuständig für den Realschulzweig und für die Aufnahme der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die Intensivklassen. Hierfür kommuniziert sie mit dem Staatlichen Schulamt und stellt den ersten Kontakt zwischen diesem und der Schule beim Aufnahme-prozedere dar. Wenn Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger aus der Intensivklasse einem Realschulzweig zugewiesen werden, ist sie in den Zeugniskonferenzen der Intensivklassen anwesend und für die Auswahl einer Realschulklasse verantwortlich. Sie ist auch selbst als Lehrerin in der Intensivklasse eingesetzt. Sie leitet die Intensivklassenkonferenz und führt das Ergebnisprotokoll.

## II. Empirischer Teil

Aus diesen Tätigkeiten heraus hat sie unmittelbare Erfahrungswerte mit der Kommunikation mit dem Staatlichen Schulamt, den Unterricht in den Intensivklassen und mit den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern. Im Rahmen der Zeugnis-konferenzen und der Zuweisung in den Realschulzweig hat sie ebenfalls Fachwissen und persönliche Erfahrungen bezüglich der verwaltungsrechtlichen und pädagogischen Vorgänge. Durch ihre Teilnahme an den Zeugnis-konferenzen ist sie selbst in die Aushandlungsprozesse involviert und muss das Ergebnis ihrer Entscheidungen, als Schulleitungsmitglied, verwaltungsrechtlich rechtfertigen können. Sie kann daher als „Insiderin und Akteurin“ die „Wirklichkeit“ der Entstehungsprozesse von schulischer Aufnahme und Selektionsprozessen im Intensivklassenbereich zugänglich machen (vgl. Meuser & Nagel, 1997, S. 489-490).

**Frau Fischer (Transkript Kürzel IF)** ist seit 2015 als Mitglied der Schulleitung zuständig für den Hauptschulzweig. Sie ist ausgebildete Kauffrau und hat ein abgeschlossenes Lehramtsstudium mit zweitem Staatsexamen. Sie war selbst in der Vergangenheit als Lehrerin in einer Intensivklasse tätig, ohne dass sie für „Deutsch als Zweitsprache“ qualifiziert ist. Außerdem ist sie in den Zeugnis-konferenzen der Intensivklassen anwesend, da sie für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zuständig ist, die einem Hauptschulzweig zugewiesen werden sollten.

**Frau Geier (Transkript Kürzel IG)** hat neben dem Lehramtsstudium, ein abgeschlossenes Verwaltungsrechtsstudium und die Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“. Nachdem sie in der Verwaltung gearbeitet hat, absolvierte sie ein erziehungswissenschaftliches Studium und arbeitete 16 Jahre lang im Bereich der Förderung von Sprache bei Kindern und Jugendlichen. Sie ist Fachbereichsleiterin für die Intensivklassen und hat eigens für die Schule ein Intensivklassenkonzept etabliert. Da sie für die Formulierung des Konzeptes verantwortlich ist, muss sie die darin enthaltenen pädagogischen Schwerpunkte an den institutionellen Verwaltungsrahmen anpassen. Sie ist maßgeblich für die Inhalte des Unterrichts, Lehrmit-telanträge und die Auswahl der Lehrkräfte im Intensivklassenbereich zuständig. Als Klassenlehrerin der IK I ist sie für die Aushandlung bei der Zuteilung ihrer Seiten-einsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einen Schulzweig verantwortlich.

**Frau Brecht (Transkript Kürzel BR)** ist Lehrerin im Intensivklassenbereich und verfügt über das zweite Staatsexamen sowie die Zusatzqualifikation „Deutsch als

## II. Empirischer Teil

Zweitsprache“. Als Klassenlehrerin der IK II ist sie ebenfalls Mitglied der Zeugnis-konferenz für Intensivklassen und muss die Zuteilung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern aus ihrer Klasse in einen Schulzweig aushandeln.

Da es sich ausschließlich um weibliche Interviewpartnerinnen handelt, wird durchgehend die weibliche Form verwendet.

### 7.1.2 Durchführung und Nachbereitung der Datenerhebungen

Die Durchführungsphase stellt sich zunächst etwas problematisch dar, da sie zum Schuljahresende stattfinden soll, was auch der Zeitpunkt der Zeugnis-konferenzen und Schulzweizuweisungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ist. Die Interviewpartnerinnen sind durch die Masse an Schülerinnen und Schülern unter zeitlichem Druck, da sie auch in Regelklassen eingesetzt sind. Das bedeutet, dass sie innerhalb von vier Wochen letzte Klassenarbeiten schreiben müssen, um die Notengebung zu gewährleisten. Sie müssen an einer Vielzahl von Zeugnis-konferenzen teilnehmen. Termine können daher nur in der Freizeit der Lehrkräfte stattfinden. In der folgenden Übersicht werden die Interviewpartnerinnen und Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion und die Form der Datenerhebung dargestellt:

*Tabelle 2 Mitwirkung Interviewpartnerinnen*

<b>Teilnahme</b>	<b>Interview</b>	<b>Zeugnis-konferenz</b>
Mayer	Ja	Ja
Fischer	Ja	Ja
Geier	Ja	Ja
Brecht	Nein	Ja

Die Expertinnen-Interviews werden in einem Klassenzimmer nach vorhergehender Terminvereinbarung durchgeführt. Die maximale Dauer der Interviews sollte 90 Minuten nicht überschreiten. Die Einwilligungserklärung zur Datenerhebung wird eine Woche vor dem Interviewtermin übergeben und unterschrieben zum Interview eingesammelt. Die Datenschutzbeauftragte der Schule wird ebenfalls, gemäß Ab-sprache mit der Schulleitung, involviert. Da die „Kennenlernphase“ im Interview

## II. Empirischer Teil

nahezu wegfällt, weil der Forscher schon einige Zeit im Feld verbracht hat, geraten die Expertinnen schnell in Redelaune und zeigen sich nahezu ungehemmt, auch kritische Aspekte ihrer Arbeit preiszugeben. Während sie besonders systemkritische Aspekte formulieren, konstatieren sie für sich selbst noch einmal die Tatsache „es wird ja alles anonymisiert“ (Frau Geier: Z.420- Z.421). Der Leitfaden bewährt sich dahingehend, dass die Interviewpartnerinnen forschungsrelevante Aspekte ihrer Wissensbestände mitteilen und das Interview in einer Art angenehmer Gesprächsatmosphäre erfolgt.

### *Nachbereitungsphase*

Unmittelbar nach den Interviews wird mit den Lehrkräften ein Abschlussgespräch geführt, um die Eindrücke der Interviews wechselseitig zu reflektieren. In diesem Rahmen wird die Bereitschaft der Interviewpartnerinnen erhoben, die Auswertungsergebnisse kommunikativ zu validieren. Im Anschluss der Datenerhebungsphase werden die Interviews und die Zeugniskonferenz zeitnah transkribiert. Die Transkription erfolgt nach den Regeln von Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (Dresing & Pehl, 2018).

Während der Transkription nimmt der Forscher die Rolle als Interviewer in den Fokus und reflektiert sein Verhalten und seine Fragen während der Interviews. Er stellt fest, dass er im Gesprächsrahmen auch eine unterstellende Frage, wie im folgenden Ausschnitt, formuliert und die Antworten teilweise mit „Mhm“ und ja kommentiert:

Autor: „Also Binnendifferenzierung No-Go? Z.346

Frau Geier: „So gut es geht“ Z.347

Autor: „Mhm (zustimmend) Z.348

Frau Geier: „aber da geht die Schere“ Z.349

Autor: „Ja“ Z.350

Frau Geier: „zu weit auseinander.“ Z.351

Nach Gläser und Laudel sind unterstellende Fragen dann bei Experteninterviews statthaft, wenn sie „selbstbewusst genug sind, sie zu korrigieren“ (Gläser & Laudel,

## II. Empirischer Teil

2010, S. 134-135). Wie sich aus dem Interviewausschnitt zwanglos ergibt, nimmt Frau Geier die unterstellte Frage auf und korrigiert sie. Grundsätzlich handelt es sich bei den Expertinnen um erfahrene Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder, welche „gewohnt sind in Diskussionen die Argumentation ihres Gesprächspartners zu analysieren und ihre eigene Position zu behaupten“ (a.a.O.). Insbesondere wenn Unterstellung zutrifft, erweckt es zum einen den Eindruck, dass der Forscher selbst über Expertenwissen verfügt, was seine Position im Interview stärkt. Zum anderen wird schnell eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen (a.a.O.). Aus diesen Gründen wird seine aktive Rolle in den Interviews als gesprächsfördernder Faktor gewertet, der den Expertinnen ihre Antworten nicht vorgibt.

### 7.2 Zeugiskonferenz als natürliche Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist ein künstlich generiertes Gespräch einer Gruppe zu einem vom Forscher vorgegebenen Thema. Die gesamte Gruppendiskussion findet somit unter Laborbedingungen statt, wobei der Diskussionsprozess natürlichen Prozesscharakter entwickeln kann (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 384 ff.).

Die Konstellation der Gruppendiskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen und die Gruppendiskussionsmethode können je nach Forschungsinteresse divergieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer handeln auf der Wahrnehmung von Bedeutung, die soziale Objekte für sie haben. Um diese Bedeutungen zu rekonstruieren, müssen die Interaktionen von Menschen und ihre Interpretationen in ihrem Generierungsprozess verstanden werden, wobei der Zeitpunkt der Entstehungssituation dokumentiert werden muss (vgl. Blumer 1973, S. 134).

„[...] ein Verstehen von Äußerungen und Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen oder Orientierungen setzt voraus, dass wir die Alltagspraxis, den erlebnismäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum kennengelernt haben, in den diese Äußerung hineingehört“ (Mannheim 1980 in Bohnsack, 2014, S. 60-61). Die Gruppendiskussion ist insbesondere während der Datenerhebung und gegenüber den Untersuchungspersonen offener als ein Interview, da die Teilnehmerinnen durch die Interaktion untereinander auf den Diskussionsverlauf reagieren. Die schulische Alltagspraxis kann somit in ihrer kommunikativen und nahezu unverfälschten Form

## II. Empirischer Teil

qualitativ erfasst werden. Dadurch kann die „Konstitution“ und „Konstruktion“ von Wirklichkeit beobachtet werden (Luckmann, 2008, S. 33). Der Prozesscharakter der Alltagspraxis wird in einem für die Teilnehmerinnen gewohnten Umfeld bzw. einer Situation in seiner unverfälschten Form zugänglich gemacht (vgl. Bohnsack, 2014, S. 26-28).

Die Zeugniskonferenz erfüllt somit die Kriterien für eine Gruppendiskussion, grenzt sich jedoch von ihr ab, da es ihr an dem künstlichen Arrangement und der fehlenden aktiven Rolle des Forschers fehlt. Die Zeugniskonferenz ist ein geschützter, institutionell verankerter Aushandlungs- und Entscheidungsraum, welcher im Schulalltag natürlich vorkommt. Bei der Dokumentation der Zeugniskonferenz nimmt der Forscher nur eine beobachtende Rolle ein, ohne eine moderierende Rolle übernehmen zu können, da ihm die verwaltungsrechtliche Legitimation dazu fehlt.

Dies führt zu dem Nachteil, dass der Forscher nicht nachfragen kann, wenn die Lehrkräfte bei ihren Entscheidungen auf frühere Gesprächsinhalte und gemeinsame Wissenshaushalte rekurrierten, ohne die Inhalte genauer zu explizieren.

Da der Forscher als Moderator in der Zeugniskonferenz entbehrlich ist, verzichtet er während der Zeugniskonferenz auf Anwesenheit. Er verzichtet damit auf die Dokumentation der Körpersprache, verspricht sich aber davon, dass die Teilnehmerinnen durch die Anwesenheit des Aufzeichnungsgerätes geringfügiger irritiert werden. Der Ablauf der Zeugniskonferenz soll dadurch in einer nahezu ungestörten Atmosphäre dokumentiert werden. Das Aufzeichnungsgerät wird vor der Konferenz Frau Mayer übergeben, da sie die Konferenz leitet. Die datenschutzrechtlichen Formalien wurden mit jeder Teilnehmerin vorab persönlich durchgeführt, sodass alle im Vorfeld Kenntnis von der Aufzeichnung haben. Sie werden alle darüber informiert, dass das Aufzeichnungsgerät in der Mitte des Tisches, ohne die Anwesenheit des Forschers, positioniert wird. Jede Teilnehmerin kann somit jederzeit ihr Veto gegen die anschließende Verwendung einlegen. Dadurch wird weiteres Vertrauen generiert, da ihnen die Kontrolle über das Gesagte bis zum Ende der Zeugniskonferenz gelassen wird. Sie können sich während der Gespräche wesentlich ungezwungener verhalten, da sie jederzeit die Rückgabe verweigern oder Löschung einfordern können. Eine Unterbrechung der Aufnahme

## II. Empirischer Teil

ist mit dem Gerät nur möglich, indem eine neue Datei geschaffen wird, sodass eine Verfälschung durch Korrektur ausgeschlossen werden konnte. Nach der Konferenz übergibt Frau Mayer das Aufzeichnungsgerät. Die Aufzeichnung war durchgängig. Keine der Teilnehmerinnen hat ihr Veto eingelegt.

Die präkonzeptionelle Erwartung liegt darin, dass es in den Daten der Zeugniskonferenz so etwas geben könnte wie ein algorithmisches Entscheidungsmuster oder -typen, die sich aus den Fallinspektionen entwickeln lassen und die aufgrund administrativ-institutioneller und pädagogischer Entscheidungsgrundlagen und vielleicht noch anderer "informeller" Logiken – z. B. schulspezifischer oder lehrerspezifischer – angesiedelt sind.<sup>20</sup> Dieses Muster kann aus "Komponenten" bestehen oder es gibt ein "Komponenten-Inventar" (Fundus), aus dem zu bestimmten Fällen in dem speziellen Konferenzkontext „Ablauf-Figurationen“ gebildet werden, die sich möglicherweise in Fall-Entscheidungs-Typen gruppieren lassen (Breuer, 2020). Es wurde nach einer Theorie gesucht, welche die Entscheidungsmuster der Lehrerinnen destilliert und eine Ableitung für alle Fälle zulässt. Hierfür erschien die Grounded Theorie-Methodologie angemessen, da sie durch ihre zirkuläre Arbeitsweise das mehrdimensionale Wirkungsgeflecht systematisch sichtbar machen kann.

Bei der Transkription sowie in den Interpretationswerkstätten zeigt sich, dass die Gesprächsinhalte der Zeugniskonferenz, „das Was“, inhaltlich schwer in Kontext zu setzen sind, da die Konferenzteilnehmerinnen auf multidimensionale Deutungshaushalte bei ihren Begründungen zurückgreifen können, die sie nicht weiter ausführen müssen.

Exemplarisch ist hier wieder der § 86 HSchulG zu nennen, in welchem dieses Phänomen normativ in Worte gefasst wird: *„Die Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung im Rahmen der Grundsätze und Ziele der §§ 1 bis 3 sowie der sonstigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Konferenzbeschlüsse“ (HSchulG)*. Da sich hier die

---

<sup>20</sup> Der Begriff Algorithmus steht in Anlehnung zu Luhmanns „Trivialmaschinen“ (Luhmann 2006). Lehrkräfte, als Trivialmaschinen, treffen ihre Bildungsentscheidungen anhand von „Programmen“, welche eine konditionale „wenn-dann“ Logik beinhalten. Sie treffen ihre Entscheidungen nach bestimmten Normen und Regeln erst dann, wenn ein bestimmter Sachverhalt eingetreten ist, ohne dabei ihre eigene Expertise als Entscheidungsgrundlage heranziehen zu können. (Luhmann, 2006).

## II. Empirischer Teil

gesetzlich verankerte Rahmung der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte wiederfindet, ist es wichtig, ihre Handlungsmuster im Spiegel der Vorschriften zu reflektieren.

Die für den Forschungsprozess wichtige Fähigkeit, *„Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“*, ist dem Forscher als Lehrer nur teilweise zu eigen, da er bisher nur im Rahmen des hiesigen Forschungsvorhabens Berührungspunkte mit dem Intensivklassenkonzept hatte (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Um eine valide inhaltliche Beschreibung der Zeugniskonferenz zu gewährleisten, die nicht nur allein auf seinen subjektiven bzw. intersubjektiven Interpretationen basiert, wird zunächst eine datenbasierende Wissensdatenbank erschaffen, indem die 99 Paraphrasen aus den Expertinnen-Interviews mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse als Interpretationsangebote an die Zeugniskonferenz herangeführt wird. Da die Interviews mit den Konferenzteilnehmerinnen vorab erfolgen und sich thematisch auf die Dimensionen der Zeugniskonferenz erstrecken, sind sie geeignet, Erklärungsangebote für ihre Inhalte zu liefern. Dabei wird der Autor durch das Zitat von John Dewey in *„Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“* von Anselm Strauss und Juliet Corbin inspiriert:

*„Wenn der Künstler in seinem Schaffensprozess keine neue Version ausbildet, so arbeitet er mechanisch und wiederholt irgendein altes Modell, das wie eine Blaupause in seinem Geist haftet“* (ebd. VI).

### 8.0 Zusammenfassung der Interviews

Bevor die Zeugniskonferenz analysiert und ausgewertet wird, werden die Expertinnen-Interviews mit der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und zusammengefasst. Mit Hilfe der qualifizierten Inhaltsanalyse kann eine kategorisierte Zusammenfassung der Interviews generiert werden, welche datenbasierende Informationen zu den einzelnen Themengebieten liefert. Um die Expertinnen-Interviews strukturiert und systematisch analysieren und thematische Zusammenfassungen generieren zu können, werden Kategorien anhand der systematischen Vorgabe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angelegt (Mayring, 2015). Für die

## II. Empirischer Teil

systematische und strukturierte Kategorisierung werden nach der Transkription eine Einzelanalyse, eine generalisierende Analyse und Reduktionsphasen nach Mayring durchgeführt (Lamnek & Krell, 2016, S. 379). Aus jeder Analyse dieser Phasen können Informationen und Beziehungen für die anderen Phasen generiert werden. Die Kategorien werden aus dem Text „induktiv“ abgeleitet.

Für die Kategorisierung werden zunächst nach dem ersten Lesen paraphrasierte Textabschnitte zu Kodiereinheiten formuliert, indem sie auf ihre prägnanten Kernaussagen reduziert werden (Mayring, 2015, S. 72). Es ist eine Gruppierung von ähnlichen Textmerkmalen, die inhaltlich „interhomogen“ sind, während die Kategorien eine größtmögliche „externe Heterogenität“ aufweisen müssen (Kelle & Kluge, 2010, S. 78).

Wie in der folgenden Tabelle 3 beispielhaft dargestellt, werden im zweiten Schritt, den Kodiereinheiten eine themenbezogene Generalisierung zugeordnet, um die Inhalte der Interviews reduzieren zu können. Dies generiert eine strukturierte Übersicht, welche einen unmittelbaren Vergleich zwischen den verschiedenen Interviews vereinfacht

*Tabelle 3 Kodierung & Generalisierung mit der qualitativen Inhaltsanalyse*

Inhaltseinheit mit <b>Kodierregel</b>	Generalisierung
[...] die neuen Kinder mit ihren Eltern in das Staatliche Schulamt gehen und dort [...] wird geprüft, welche <b>Sprachfähigkeit</b> vorlag (Fundstelle)	Überprüfung der Sprachfähigkeit Aufnahmeverfahren

Im dritten Schritt werden die Textstellen reduziert, welche für die Forschungsfragen irrelevant sind. Diese Reduzierung geschieht, indem die entsprechenden Paraphrasen gestrichen werden. Die Redundanzen werden zusammengeführt und thematisch in Kategorien, zunächst in einem Interview, eingeordnet.

*„Mit Hilfe von Kategorien können sowohl Gemeinsamkeiten und Charakteristika von Einzelphänomenen als auch Unterschiede und damit Vielfalt des gesamten Untersuchungsbereiches dargestellt werden.“ (ebd., S. 44)*

## II. Empirischer Teil

Die Kategorie ist somit der größte Textbestandteil, der aus dem Interviewtextmaterial inhaltlich klassifiziert wird (Kuckartz, 2018, S. 41). Das „Selektions- und Abstraktionsniveau“ orientiert sich bei der Durchsicht des Textmaterials an den Forschungsfragen. Nach der Sichtung von circa 10-50 % des Textmaterials werden die Kategorien revidiert. Nach einem endgültigen Durchgang finden die Interpretation und Analyse statt (Mayring, 2015, S. 86). Mit Hilfe der Kategorien können zunächst Themenbereiche pro Interview formuliert werden, um sie im Anschluss mit den Themenbereichen der anderen Interviews zu vergleichen (Reichert, 2015). Hier können die Themenbereiche für alle drei Interviews zusammengefasst oder Widersprüche reflektiert werden.

Neben der bereits beschriebenen „zusammenfassenden Analyse“ werden zusätzliche juristische Explikationen aus den Gesetzen und Verordnungen herangezogen, um schulspezifische Ausdrucksweisen und Entscheidungsmuster zusammen mit den objektiven Normen erklären zu können. Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt als methodischer „Werkzeugkasten“ forschungsspezifische Anpassungen, um das komplexe Forschungsfeld rational erfassen zu können. Dazu gehört auch der Mix der Analysemethoden. Zur unmittelbaren Nachvollziehbarkeit als qualitatives Gütekriterium ist die Genese der Kategorien und ihre Zusammenfassung nachfolgend beschrieben worden.

Die paraphrasierten Kodiereinheiten werden in laufende Nummern I (Interview) 1-I 99 eingeteilt, um als übersichtliche Referenzen bei Verweisen zu dienen. Hierfür wird jede laufende Nummer mit der Fundstelle versehen, welche aus der Zeile und dem Interviewpartner IM für Frau Mayer, IG für Frau Geier, IF für Frau Fischer besteht. Als juristische Informationen (JurI) werden relevante gesetzliche Informationen als Kontextinformationen daneben gespiegelt.

*Tabelle 4 Kodiereinheiten & Generalisierung Qualitative Inhaltsanalyse*

Lfd.	Zeile	Inhaltseinheit	JurI: (Juristische Information)
------	-------	----------------	---------------------------------

Die Kategorien beinhalten einen thematischen Zusammenhang aus den Kodiereinheiten aus allen drei Interviews. Die folgende Tabelle 5 zeigt, wie oft die Kodiereinheiten aus einer Kategorie durch einheitliche Kodierregeln anhand von In-vivo-Schlagwörtern in einem Interview identifiziert werden können. Aus didaktischen

## II. Empirischer Teil

Gründen wurden die Kategorien mit den Inhaltseinheiten gemeinsam mit den juristischen Bezugsstellen tabellarisch dargestellt und aus Platzgründen auf die Visualisierung der Generalisierungen verzichtet.

*Tabelle 5 Häufigkeit der Kategorien und Kodiereinheit pro Interview*

Zusammenfassung Interviews	Mayer IM	Geier IG	Fischer IF
Staatliches Schulamt	6	4	1
Heterogenität und Differenzierung	5	5	3
Dysfunktionaler Verwaltungsapparat	6	4	1
Faktoren für einen Schulabschluss	7	6	4
Intensivklasse / Regelklasse	5	3	6
Individuelle Faktoren	2	2	1
Klassifizierungen	2	2	1
Qualitätsstandards IK	2	3	0
Spannungsfelder und Kompensationsverhalten	7	5	4
Widersprüche	0	1	1

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse in Kategorien dargestellt. Um die systematische Genese der Zusammenfassung unmittelbar zu verdeutlichen, werden die Referenzpunkte in den Interviews mit den Paraphrasen der laufenden Nummern gespiegelt. Die erste Kategorie wird zur besseren Nachvollziehbarkeit in ihrer Genese ausführlich dargestellt, während die anderen lediglich in ihrer Zusammenfassung präsentiert werden.

### 8.1 Staatliches Schulamt

Kategoriebeschreibung: In dieser Kategorie werden die Äußerungen der Interviewpartnerinnen thematisch zusammengefasst, welche die Abläufe und Entscheidungsgrundlagen des Staatlichen Schulamtes betreffen, die bei der Ersterfassung und Zuweisung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern an eine Regelschule relevant sind. Es handelt sich um die Beschreibung und Rekonstruktion des Verfahrens aus der Sicht der Lehrkräfte, ihrer Kommentierung sowie ihrer Begründungen der schulinternen Einteilung in die Intensivklassen.

## II. Empirischer Teil

Kodierregel: Staatliches Schulamt, geprüft, Sprachfähigkeit, Zuweisung, Anweisung, Aufnahme, keine pädagogische Zuordnung, Wohnort, Schülerzahlen, Kommunikation mit dem Schulamt, Verteilung.

Tabelle 6 Kodiereinheiten Staatliches Schulamt

Lfd.	Zeile	Inhaltseinheit	JurI: (Juristische Information)
I1	IM 30-41	[...] die neuen Kinder mit ihren Eltern in das <b>Staatliche Schulamt</b> gehen und dort [...] wird geprüft, welche <b>Sprachfähigkeit</b> vorlag [...] Und dann bekomme ich eine <b>Zuweisung</b> , und ist eine <b>Aufnahmeanweisung</b> . Also das Staatliche Schulamt weist mich an, dieses Kind zu nehmen, weil das, äh, äh, Amt weiß, wie viel Kapazität wir noch haben. In der Regel geht es nach Wohnort.“	§14 VOGSV - Aufnahme § 45 VOGSV – Ziele § 46 VOGSV – Schulpflicht § 47 VOGSV – Aufnahme in die Schule § 48 VOGSV – Grundsätze § 50 VOGSV – Intensivklassen und Intensivkurse § 59 HSchulG Dauer der Schulpflicht § 60 HSchulG - Erfüllung der Vollzeitschulpflicht §70 HSchulG Aufnahme in die Schule
I2	IM 50-53	ich bekomme den Bogen und dann rufe ich die Eltern an, oder halt einen Dolmetscher, da so eine Kontaktperson, die da draufsteht. Und dann wird das Kind hier <b>aufgenommen</b> . Also die Eltern müssen herkommen, die Kontaktperson, die dolmetscht und das Kind.	§95 HSchulG §1 Gesetz zur Neugliederung der Staatlichen Schulaufsicht und zur Errichtung der Hessischen Lehrkräfteakademie - Staatliche Schulämter
I3	IM 54-57	[...] sortieren wir die Kinder nach Alter. Also das heißt, Zehn-, Elf-, und Zwölfjährige gehen in die Intensivklasse I und die älteren Schülerinnen und Schüler gehen in die Intensivklasse II[...] Genau. Das ist das <b>Aufnahmeprozedere</b> .	
I4	IM 57-62	Das <b>Staatliche Schulamt</b> entscheidet das von Schülerzahlen [...] Es werden alle Kinder mit allen Fähigkeiten zu uns gegeben. [...] mit sehr viel Vorerfahrung [...] die hier noch nicht lesen und schreiben können.	
I5	IM 80	„Genau. Es gab keine pädagogische <b>Zuordnung</b> .“	
I6	IM 131-137	[...] Und sie reisen ein, da wird genau geguckt, wie lange brauchen die von der Einreise, also von der ersten Bekanntmachung [...] bis sie dann wirklich in der Schule ankommen [...] Also ich muss dann auch schauen, dass, wenn ich die <b>Anweisung</b>	

## II. Empirischer Teil

		bekomme, ist das auch eine Sache von innerhalb von einer Woche [...] Weil, da achten die darauf, dass die Schulpflicht eingehalten wird [...]	
I7	IG 238-272	[...] <b>Sprachkenntnisse</b> ganz kurz wohl <b>abgeprüft</b> [...] Da es aber auch kein offiziell verwendetes oder anerkanntes [...] Verfahrensinstrument gab wie z. B. in der Volkshochschule [...] Das gab es beim <b>Staatlichen Schulamt</b> nicht, sondern es wird NUR geguckt [...] und auf einem wirklich so/ so einem Abschnitt, also minimal erfasst [...]	
I8	IG 283-297	Manche können ja auch keine Zeugnisse vorweisen oder die Zeugnisse/ Also ich kann kein/ äh keine bulgarische Schrift lesen. Das ist ja wie/ wie Kyrillisch. Ja, woher sollte ich wissen, was in diesem Zeugnis steht? [...] Also das läuft so Pi mal Daumen und dann werden die eben/ werden die <b>aufgenommen</b> und dann werden sie verteilt. Und die Verteilung läuft natürlich primär, [...] ob ein Platz am Wohnort ist.	
I9	IG 348-353	[...] „Könnt <b>ihr</b> die nicht zurücknehmen? Könnt ihr die nicht älter machen? Könnt ihr nicht irgendetwas machen, dass die in eine reguläre Alpha Maßnahme gehen kann?“ [...] Nein, haben wir keine Kapazität. Fertig.	
I10	IG 366-374	[...] Können wir die nicht irgendwo anders unterkriegen?“ Nein, es geht nicht. Das ist, die ist für euch, die kommt zu euch und fertig [...] So sieht das aus mit der Kommunikation mit dem <b>Schulamt</b> . [...] Wir wissen nicht, nach welchen Vorgaben verteilt wird. Wir wissen es nicht. Wir wissen nicht, WER da sitzt und wie. Und umgekehrt wissen die natürlich auch nichts davon, wie die Schicksale hier an der Schule dann sind, wie es sich weiterentwickelt.	
I11	IF 294-305	[...] ja, ich weiß, was ich darüber weiß, ähm was die <b>Aufnahme</b> angeht, ähm dass das [...] übers Staatliche Schulamt läuft. Ähm dass da auch Gesundheits/ ähm Dinge laufen [...], dass die eben	

## II. Empirischer Teil

		nachweisen müssen, die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern, ähm dass sie gesund sind und hier keine ansteckenden Krankheiten ähm mit in die Schule schleppen [...] Ähm, dass sie auch wirklich hier in [Ort] in unserem Einzugsgebiet ge/ gemeldet sind. Also da das ist bei der <b>Aufnahme</b> bei allen Schülern Voraussetzung, dass wir eine Meldebescheinigung ähm vorgelegt haben möchten [...]	
--	--	--	--

### 8.1.1 Zusammenfassung mit der qualitativen Inhaltsanalyse

Schulpflichtige Kinder von Einwanderungsfamilien werden als sogenannte „Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache“ als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger für die Sekundarstufe I vom Staatlichen Schulamt erfasst. Sobald sie in dessen Zuständigkeitsbereich Wohnsitz begründen, werden sie in die Sekundarstufe I einer Regelschule des Wohnortes zugeteilt, sofern sie nicht mehr im Grundschulalter oder älter als 16 Jahre sind. Beim Staatlichen Schulamt werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I ohne offizielles Verfahrensinstrument nur oberflächlich auf ihre sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten hin überprüft. Es findet keine diagnostische Überprüfung durch Fachkräfte statt, welche die sprachlichen, mathematischen Fähigkeiten und psychologische Aspekte der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger erfasst (Tabelle 6: I4, I5, I7).

Das Staatliche Schulamt nimmt keine spektrale Selektion nach Alter, Herkunft und persönlichen Faktoren innerhalb der Sekundarstufe I vor, um die Verteilung an die Regelschulen pädagogisch planmäßig zu gestalten. Die Zuweisung an die Regelschulen erfolgt ganzjährig und unabhängig von der individuellen Sprach- und Leistungsfähigkeit der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger. Es gibt jedoch eine Gesundheitsfeststellung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger durch das Staatliche Schulamt, indem die Eltern den aktuellen Impfstatus in der Regelschule belegen müssen (Tabelle 6: I11).

Die Regelschule muss zeitnah einen Gesprächstermin mit ihnen vereinbaren und unter Umständen einen Dolmetscher oder eine Dolmetscherin hinzuziehen. Die

## II. Empirischer Teil

Aufnahme der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger erfolgt durch eine verwaltungsrechtliche Anweisung des Staatlichen Schulamtes, gegen welche die Regelschule über ihre Schulleitungsmitglieder keine Vetomöglichkeit hat (I2, I6).

Die nationalen Zeugnisse der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden vom Staatlichen Schulamt nicht erfasst und als Zuarbeit für die Regelschule übersetzt, sodass die vorherige Einstufung der bisherigen schulischen Leistungen im Heimatland entfällt. Bereits bei der Aufnahme in der Regelschule werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nach ihren Schulbesuchsjahren anhand ihres Lebensalters erfasst, unabhängig ihrer tatsächlichen Schulerfahrungen (Tabelle 6: I8).

Die Regelschule muss die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit einer großen Altersspanne, einem breiten Spektrum von Analphabetismus bis hin zu guten sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch oder Englisch innerhalb einer oder zwei Intensivklassen pädagogisch sinnvoll aufteilen, wobei jederzeit Neuzugänge das Leistungsgefüge verändern können. Eine Differenzierung zwischen Flucht- und Wirtschaftsmigration findet nicht statt (Tabelle 6: I3, I4).

Die Kommunikation mit dem Staatlichen Schulamt erfolgt nur einseitig. Um die Heterogenität in den Klassen zu reduzieren, will die Regelschule ältere Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger direkt einer beruflichen Schule zuweisen lassen. Sie nimmt dann regelmäßig Kontakt mit dem Staatlichen Schulamt auf, um eine Rücknahme und Neuzuteilung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zu erwirken. Das Staatliche Schulamt lehnt die Anträge ab (Tabelle 6: I9, I10).

### 8.1.2 Schulverwaltungsrechtliche Explikation

Die Zuweisungsbefugnis seitens des Staatlichen Schulamtes gegenüber der Regelschule ergibt sich ausdrücklich aus § 95 HSchulG. Demgemäß übernimmt das Staatliche Schulamt die Dienst- und Fachaufsicht gegenüber der Regelschule. Nach § 1 Abs 2 HSchulG dürfen weder „Geschlecht, Behinderung, Herkunftsland oder Religionsbekenntnis noch die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung der Eltern für die Schulaufnahme bestimmend sein“. Potenzielle pädagogische oder leistungsbezogene Gesichtspunkte bei der Zuteilung von

## II. Empirischer Teil

Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern an eine Regelschule bleiben somit per Gesetz unberührt. Weiter dürfen gemäß § 3 Abs. 3 HSchulG Schüler nicht wegen ihres „Geschlechts, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, einer Behinderung, des Glaubens und der religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“.

Als positive Ziele formuliert § 45 VOGSV die sprachliche Förderung von „Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache“, sodass diese die gleichen Bildungschancen erhalten wie Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache. Dies sollte als Beitrag zur Integration dazu führen, dass sie die gleichen Bildungsabschlüsse anhand ihrer individuellen Eignung erlangen können wie Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache. Die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unterliegen gemäß § 46 VOGSV der Schulpflicht, sofern sie im „Besitz einer gültigen Aufenthaltserlaubnis nach den Bestimmungen des Aufenthaltsgesetzes oder von einer solchen befreit sind oder deren Aufenthalt ausländerrechtlich geduldet wird; Asylbewerberinnen und Asylbewerber sind dann schulpflichtig, wenn sie einer Gebietskörperschaft zugewiesen sind.“

Nach § 47 VOGSV – Aufnahme in die Schule – obliegt die Entscheidung über die Aufnahme von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern der Schulleitung einer Regelschule. Gemäß Abs. 3 sind die Eltern bei der Aufnahme in die Regelschule anzuhören und eingehend zu beraten. Die Intensivklassen und Intensivkurse werden in § 50 VOGSV – Intensivklassen und Intensivkurse – verwaltungsrechtlich geregelt. Demgemäß entscheidet über die Zuweisung in eine Intensivklasse die Schulleitung im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde und ersetzt damit die Vorschrift aus § 47 VOGSV.

In § 48 VOGSV – Grundsätze – finden sich die Fördermaßnahmen für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, indem speziell die Etablierung von Intensivklassen und Alphabetisierungskursen an Regelschulen aufgelistet werden. Gemäß dem Abs. 4 werden die Schulen dazu verpflichtet, eine eigene konzeptionelle Planung für die Durchführung der Intensivklassen in eigener Zuständigkeit zu etablieren.

## II. Empirischer Teil

Die Aufnahme an einer Schule wird in § 70 HSchulG geregelt: *„Bei der Entscheidung über die Aufnahme sind vorrangig die Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen,*

- *„die an ihrem Wohnort oder in dessen Umgebung keine angemessene schulische Ausbildungsmöglichkeit haben“*
- *„die aufgrund der Verkehrsverhältnisse die für sie in Betracht kommende Schule nur unter erheblichen Schwierigkeiten erreichen können“*
- *„bei denen besondere soziale Umstände vorliegen“*
- *„deren Eltern eine bestimmte erste Fremdsprache oder den Besuch einer Schule mit einem vom Kultusministerium bestätigten besonderen Schwerpunkt wünschen“ (HSchulG).*

Nach § 60 HSchulG besteht bis zum Ende der Sekundarstufe I Vollzeitschulpflicht bis zum 16. Lebensjahr. Gemäß § 59 HSchulG beträgt die Dauer der Vollzeitschulpflicht 9 Jahre und kann bei Nichterreichen der Hauptschulreife, in begründeten Fällen, um ein Jahr verlängert werden. Nach § 62 HSchulG beginnt *„die Berufsschulpflicht nach der Beendigung der Vollzeitschulpflicht mit dem Ausscheiden aus einer Vollzeitschule und mit dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis.“*

Eine gesetzliche Regelung, um Ausnahmen zu gestatten, existiert nicht, sodass das Staatliche Schulamt gezwungen ist, rein nach Alter die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger der Regelschule zuzuweisen.

Aus den in § 70 HSchulG konstituierten Ermessenskriterien bei der Aufnahme an einer Schule ist das Wohnortprinzip nicht zwingend maßgeblich, da das Gesetz und die darauf rekurrierende Verordnung §14 VOGSV keine ausdrückliche Ermessensreduzierung formuliert. Die Formulierung *„soziale Umstände“* ließe aus verwaltungsrechtlicher Sicht eine breite Auslegung in der Rechtsverordnung zu, die eine Zuweisung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nach pädagogischen Gesichtspunkten theoretisch gestatten würde.

### 8.2 Heterogenität und Differenzierung

In dieser Kategorie werden alle Aspekte verortet, die mit der heterogenen Klassenzusammensetzung der Intensivklassen und dem damit verbundenen Sprach- und Leistungsgefüge der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in Verbindung

## II. Empirischer Teil

stehen. Darüber hinaus werden alle Äußerungen in dieser Kategorie zusammengefasst, die mit der Differenzierung im Unterricht verbunden werden, um in dem heterogenen Klassengefüge unterrichten zu können. Durch das staatliche Aufnahmeverfahren befinden sich Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit jedem Bildungsgrad und unterschiedlichen Fähigkeiten in denselben Intensivklassen. Der Bildungsgrad reicht von Analphabetismus bis hin zu gymnasialem Niveau (I12, I13).

Zu Beginn des Intensivklassenkonzeptes mussten die Lehrkräfte die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in eine Intensivklasse einteilen, sodass sich dort 10-Jährige neben 16-Jährigen wiederfinden. Ohne Erfahrungswerte sind sie Versuchskaninchen zur Entwicklung eines Intensivklassenkonzeptes (I19).

Die Regelschule teilt zum Untersuchungszeitpunkt die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in zwei Intensivklassen nach Alter auf. Neu ankommende Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden mitten im Schuljahr in den Intensivklassen untergebracht, was ihr Spektrum der Heterogenität immer wieder neu und langfristig nicht planbar gestaltet. Die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger kommen überwiegend aus Europa, und nur ein kleiner Teil stammt noch aus den Flüchtlingsgebieten. Die Zuweisung von Wirtschaftsmigranten neben Kriegsflüchtlingen führt zu einer zusätzlichen Heterogenität in den Intensivklassen, die aus Kultur, Religion, bisheriger soziokultureller Prägung, individueller Fluchterfahrung und Resilienz entsteht (I14, I17, I20, I21, I22).

Durch die sprachlich bedingte schlechte Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern kommt eines der wichtigsten pädagogischen Differenzierungsmittel der Schule nicht zum Tragen. Die persönlichen Faktoren für schulisches Verhalten wie Flucht und Kriegstraumata werden dadurch erst spät oder gar nicht von den Lehrkräften identifiziert, da die beziehungsfördernde Alltagskommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern entfällt (I93).

Der Fachbereich für Intensivklassen versucht dies zu kompensieren, indem Lehrkräfte mit besonderen zusätzlichen Sprachfähigkeiten eingesetzt werden. Diese müssen nicht zwingend über eine Zusatzqualifikation im Bereich DaZ verfügen (I19, I23).

## II. Empirischer Teil

Die Lehrkräfte haben Lehrmittel angeschafft, die verstärkt die Vermittlung der deutschen Sprache bewirken sollen. Fachunterricht soll dadurch dem Deutschunterricht weichen (I15).

Die Arbeit mit den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ist enorm zeitaufwendig für die Lehrkräfte, da unter Umständen für jedes einzelne Klassenmitglied individuell differenziert unterrichtet werden muss (I16, I18).

Die für Intensivklassen inhärenten besonderen Problematiken wie Fluchttraumata, integrative Anpassungsstörungen oder individuelle geringe Resilienzen können die Lehrkräfte im Klassengefüge weder pädagogisch berücksichtigen noch innerhalb von zwei Jahren kompensieren (I24, I25).

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen bei der Zusammensetzung und Einrichtung von Intensivklassen werden durch § 50 VOGSV – Intensivklassen und Intensivkurse – geregelt. In Abs. § 50 Abs. 3 wird die Größe von der Intensivklasse mit „in der Regel“ und „mindestens 12 und maximal 16 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern“ unscharf bestimmt. Zudem wird eine jahrgangsübergreifende Zusammensetzung eingeräumt. Die Auswahlkriterien bei der Zuteilung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern an eine Regelschule bestehen somit nur entlang des Aufenthaltsstatus, der Altersspanne zwischen 12 und 16 und dem Wohnort. Eine engere Bestimmung über die Intensivklassen ist per Gesetz nicht reglementiert, so dass die Klassengrößen der Intensivklassen flexibel gestaltet werden können.

Abgesehen von den formalen Vorgaben und der Durchführung von Alphabetisierungskursen gemäß § 51 VOGSV gibt es für die konzeptionelle Durchführung der Intensivklassen keine weiteren Vorgaben. Nach § 55 VOGSV – Hilfen außerschulischer Träger – sind die Eltern und die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auf die Existenz von außerschulischen Trägern als zusätzliche Hilfe bei sprachlichen und Anpassungsdefiziten hinzuweisen.

Die verwaltungsrechtliche Sonderstellung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger beschränkt sich auf die Intensivklassenzeit. Die besondere Regelung der Zeugnisvergabe für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ist nach § 57 VOGSV – Zeugnisse, Schullaufbahnentscheidungen und Abschlüsse – geregelt. Demgemäß wird für die Dauer der Intensivklassenzeit eine Sonderregelung bei der Zeugniserstellung eingeräumt.

## II. Empirischer Teil

Die Durchführung einer inneren oder äußeren Differenzierung/Binnendifferenzierung wird in § 39 VOGSV – Fördermaßnahmen im allgemeinen Schulkontext – formuliert, ohne dass dies unmittelbar in Zusammenhang mit der Durchführung von Intensivklassen und ihren besonderen heterogenen Herausforderungen steht.

Nach Beendigung der Intensivklassenzeit werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu regulären Schülerinnen und Schülern und auch als solche statistisch erfasst. Das bedeutet, dass sie unter anderem statistisch zusammen mit den Schülerinnen und Schülern geführt werden, die als Ausländerinnen und Ausländer zählen, aber hier geboren sind (vgl. Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen, Landesamt in Hessen 2019).

### 8.3 Dysfunktionaler Verwaltungsapparat

In dieser Kategorie werden die inhaltlichen Äußerungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die das verwaltungsrechtliche Prozedere und das Staatliche Schulamt ausdrücklich als dysfunktional und einseitig bewerten. Dysfunktional bezieht sich aus Sicht der Interviewpartnerinnen auf die einseitige Kommunikation mit dem Staatlichen Schulamt und den Verwaltungsentscheidungen, die sich negativ auf den pädagogischen Handlungsspielraum der Lehrkräfte bei der Beschulung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern auswirkt.

Die Schulleitung, welche für die Intensivklassen zuständig ist, geht mit dem Staatlichen Schulamt regelmäßig in Diskurs, wenn es um die Aufnahme von neuen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern geht, die vom Alter her in eine berufliche Maßnahme gehen sollten. Aus pädagogischer Sicht ist die Beschulung von leistungsschwachen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die über 15 Jahre alt sind, nach Auffassung der Lehrkräfte sinnlos. Zum Teil konnten sie ihre Einwände der Leiterin oder dem Leiter des Staatlichen Schulamts direkt vortragen. Die Dezernentin oder der Dezernent, welche die Zuweisungsentscheidung verantwortet, macht die Entscheidung allein vom Alter abhängig, wenngleich sie sie ebenfalls für sinnlos erachten (I26, I27).

## II. Empirischer Teil

Das Intensivklassenkonzept unterliegt ständigen Veränderungen und Anpassungen, die sich an dem jeweiligen Klassengefüge (Schülermaterial) orientieren müssen (I29).

Nach Auffassung der Lehrkräfte handeln die Eltern bei ihrer Einreise mit „zu alten Kindern“ gedankenlos, da das deutsche Schulsystem keine Verwaltungswege bietet, um diese Grenzfälle mit Erfolgsaussichten zu integrieren (I28).

Bei der Schulinspektion gibt es keinen gesonderten Überprüfungspunkt für Intensivklassen. Das Staatliche Schulamt hat selbst kein eigenes Rahmenkonzept für die pädagogische und sprachliche Beschulung, anhand dessen es die Maßnahmen in der Schule vergleichen könnte. Es hatte insbesondere für die große Flüchtlingswelle des Jahres 2015 und generell für die europäische Binnenmigration keine konzeptionelle Planung (I30, I31).

Es finden Dienstbesprechungen beim Staatlichen Schulamt statt, an denen Vertreter und Vertreterinnen aus den Intensivklassen der Schulen und Mitglieder des Staatlichen Schulamtes teilnehmen. Dabei erhält das Staatliche Schulamt konkrete Hinweise zu den organisatorischen, pädagogischen und sprachlichen Schwierigkeiten in den Intensivklassen sowie zum Mangel an qualifiziertem Personal. Diese Dienstbesprechungen führen jedoch nicht zu einer konstruktiven Anpassung des Verwaltungsapparates an die objektiven Gegebenheiten in den Intensivklassen (I34).

Das Staatliche Schulamt unterhält nach Auffassung der Interviewpartnerinnen selbst Fachkräfte, welche die Lehrkräfte der lokalen Schulen für das Zertifikat „Deutsch als Zweitsprache“ weiter qualifizieren. Von diesen Fachkräften informiert und beraten verfügt das Staatliche Schulamt über eine hausinterne Expertise, in deren Rahmen es Kenntnis über die Dysfunktionalität der Verwaltungsrahmenbedingungen und dessen Benachteiligungsgenese hat (I35).

Die Kommunikation mit dem Staatlichen Schulamt findet nach Auffassung der Lehrkräfte nicht statt, da es zu keinem problemlösenden Austausch kommt, sondern lediglich zu einer Bestätigung der bereits getroffenen „sinnlosen“ Maßnahme (I32, I33).

## II. Empirischer Teil

### 8.4 Faktoren für die Schulzweiguweisung nach der Intensivklasse

In dieser Kategorie werden sämtliche Äußerungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die Aufschluss auf die identifizierten Faktoren für den Bildungserfolg oder -Misserfolg in Form von Schulabschlüssen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zulassen.

Aus der Sicht der Lehrkräfte ist die Leistungsspanne der Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen zwischen Analphabetismus und gymnasialem Niveau zu groß. Das Intensivklassenkonzept liegt nicht im besonderen Blickfeld der Schulverwaltung, da die Schulinspektion keine inhaltliche Überprüfung des Konzeptes unternimmt (I 36). Die leistungsschwachen Kinder werden als zukünftiger Bodensatz der Gesellschaft betrachtet, da sie geringe Chancen für einen Schulabschluss haben, wenn sie nicht über zusätzliche positive Merkmale wie ein gutes Bildungsniveau der Eltern verfügen (I37). Dabei spielen das Alter und die schulische Vorerfahrung eine wichtige Rolle. Bis zum 13. Lebensjahr haben die Kinder gute Chancen auf einen Schulabschluss. Je älter sie sind, desto geringer sind die Chancen, da die sprachlichen Anforderungen mit jedem Schuljahr zunehmen (I40, I43, I44, I50).

Die Herkunft und das Bildungsniveau der Eltern sowie deren aktive Unterstützung während des Intensivklassenkonzeptes wird als sehr wichtiger Faktor erachtet, um einen Schulabschluss erlangen zu können. Die Eltern selbst haben selbst wenig Kenntnis über das deutsche Schulsystem und ihre Partizipationsrechte (I39, I41, I42, I45, I46, I47, I49).

Das Unterrichten in der Intensivklasse wird als ein „Ins kalte Wasser werfen“ betrachtet, was die Erfolgsperspektiven des Intensivklassenkonzeptes in die Hand der Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen selbst legt, ohne unmittelbar Einfluss zu nehmen (I38). Nach Auffassung der Lehrkräfte ist das wichtigste Kriterium für das Erlangen eines Schulabschlusses das Erlernen der deutschen Sprache. Insbesondere für die höheren Bildungsabschlüsse wie Realschule und Gymnasium ist ein gutes sprachliches Niveau in Deutsch erforderlich, das auch metasprachliche und Abstraktionsfähigkeiten beinhaltet. Dabei sind diese Fähigkeiten schwer

## II. Empirischer Teil

im Unterricht und in kurzer Zeit zu vermitteln, da sich diese Kompetenzen aus einer langjährigen Erfahrung und Anwendung der Sprache entwickeln (I43, I48).

Wegen der fehlenden zweiten Fremdsprache können selbst leistungsstarke Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen nicht einem gymnasialen Zweig zugewiesen werden (I51). Jüngere Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger haben gegenüber den andren Gymnasialschülerinnen und -schülern Nachteile, da diese bereits Erfahrungen und Arbeitstechniken beherrschen. Ohne die Unterstützung der Eltern, geben die Lehrkräfte die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nur ungerne in einen gymnasialen Zweig. (I41)

I41 Frau Mayer: *„Dann Elternarbeit ist ganz wichtig. Ne, wie stellen die Eltern / Also ein gymnasiales Ki/ Also ich gebe ein Kind dann guten Gewissens in das Gymnasium, wenn ich weiss, da sind Eltern dahinter. [...] Also wenn bei uns in die siebte Klasse ins Gymnasium reingegangen wird und gewechselt wird, da haben natürlich die Siebtklässler, die da schon immer drinsafßen, sehr viele Vorteile an Arbeitstechniken, an Methoden und so ne. Und das müssen die Intensivklassenkinder oft aufholen, weil sie das in ihren Heimatländern anders oder nicht so gelernt haben. Dann brauche ich die Eltern. Und ohne Elternarbeit funktioniert es gar nicht.“ Z. 275 – Z. 284*

Eines der wichtigsten Kriterien für den Bildungserfolg liegt in dem Engagement und der Anpassungsbereitschaft der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger selbst (I48). Sofern Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen den Schulabschluss an der Regelschule nicht erlangen, können sie diesen an anderer Stelle nachholen (I50).

### 8.5 Intensivklasse / Regelklasse

In dieser Kategorie werden sämtliche Äußerungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, welche die Intensivklasse betreffen, den Übergang von der Intensivklasse in eine Regelklasse oder den weiteren Verlauf in der Regelklasse beschreiben.

## II. Empirischer Teil

Die Regelschule hat zwei Intensivklassen, die nach Alter eingeteilt sind (I58). Während des Schuljahres finden zweimal im Jahr Zeugniskonferenzen der Intensivklassen statt, in denen die Lehrkräfte die Entwicklung der Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen besprechen und die Zuweisungen beschließen (I53). In der Intensivklasse erhalten die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger keine Ziffernoten. Sie werden anhand ihrer integrativen Entwicklung sowie sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten und ihrer allgemeinen Verhaltensweisen mit kategorisierenden Mustertexten bewertet. Je nach Leistung kann die Konferenz innerhalb von zwei Jahren bestimmen, ob eine Seiteneinsteigerin oder ein Seiteneinsteiger teilintegrativ zur Probe in einzelnen Fächern oder vollständig einer Regelklasse zugewiesen wird (I59, I62). Die Zuweisung in eine Regelklasse in jeglicher Form ist keine abschließende Maßnahme, sofern sie in der Zweijahresfrist der Intensivklassenbeschulung stattfindet. Sie kann zurückgenommen, die Seiteneinsteigerinnen oder Seiteneinsteiger können in eine niedrigere oder höhere Klassestufe eingeteilt oder durch einen Schulzweigwechsel umgestuft werden (I54). Während der Probezeit in der Regelklasse werden sie benotet, erhalten aber einen Nachteilsausgleich, welcher der Lehrkraft erlaubt, die Note pädagogisch unabhängig vom objektiven Leistungsbild zu vergeben (I55).

Nach spätestens zwei Jahren in den Intensivklassen müssen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zwingend einer Regelklasse zugewiesen werden, sonst erhält die Schule eine Maßregelung seitens des Staatlichen Schulamtes. Ein Aufschub der abschließenden Zuweisung in eine Regelklasse ist gesetzlich nicht möglich, auch wenn die Leistungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger eine Zuweisung selbst in die Hauptschule nicht rechtfertigen (I56, I60, I64). Je älter die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zum Zeitpunkt der Regelschulzuweisung sind, desto höher müssen sie anhand ihrer altersbedingten Schulbesuchsjahre eingestuft werden und desto geringer ist die verbleibende Zeit zur Anpassung und Integration bis zu einem Schulabschlussjahr. Unter Umständen werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unmittelbar einer neunten Abschlussklasse in der Hauptschule zugewiesen, ohne das erforderliche Leistungsbild zu besitzen, so dass sie die Schule ohne Schulabschluss verlassen müssen (I57, I63).

## II. Empirischer Teil

Frau Fischer: „*Nach spätestens zwei Jahren müssen sie ja aus der **Intensivklasse** raus, egal, das ist wieder Gesetz und Pädagogik. Egal wie viel Deutsch sie bis dahin gelernt haben, ob sie jetzt kognitiv in der Lage sind, dann dem Regelunterricht zu folgen oder nicht, sie müssen dann raus. Ja. Und ähm bei vielen ist das auch in Ordnung, aber eben nicht bei allen.*“ Z. 322 – Z. 326

Je jünger die Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen sind, desto größer ist somit die Wahrscheinlichkeit auf einen Hauptschul- oder Realschulabschluss (I65).

Wie auch in den Intensivklassen können die individuellen Faktoren für den Lernerfolg der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger wie Kriegstraumata, Fluchttraumata oder integrative Anpassungsstörungen in den Regelklassen nicht kompensiert werden (I66).

### 8.6 Individuelle Faktoren

In dieser Kategorie werden sämtliche Ausführungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, welche die persönlichen und schulischen Integrations- und Lernhindernisse der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ansprechen, die abhängig von den individuellen Faktoren und der persönlichen Resilienz der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger überwunden werden müssen. Dazu zählen Fallumschreibungen der Lehrkräfte über die besonderen individuellen Faktoren von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die für den Integrationsprozess und Schulerfolg in der begrenzten Intensivklassenzeit maßgeblich sind (vgl. Hochschild, 2018, S. 8).

Die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger empfinden sich nach Aussage einer Expertin auf dem Schulhof als Außenstehende, da sie sich mit einem eigenen Stundenplan, Klassenzimmern und einer für sie völlig neuen Umgebung konfrontiert sehen (I67).

## II. Empirischer Teil

Innerhalb der zwei Jahre müssen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nicht nur eine sprachliche und schulische Anpassungsleistung vollziehen, sondern unter Umständen auch ihre individuellen Faktoren wie Heimatverlust, Kriegs- und Fluchterfahrungen kompensieren. Der Verwaltungsrahmen lässt keine Möglichkeit zu, die Intensivklassenzeit über die zwei Jahre hinaus zu verlängern, um ihnen mehr Zeit zum Ankommen zu gewähren. Selbst wenn sie nach zwei Jahren noch nicht so weit sind, werden sie abhängig vom Alter einer Hauptschulklasse zugewiesen, in welcher sie „kein Deutsch“ lernen (I69, I70, I71). Es hängt somit allein von den individuellen Fähigkeiten der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger selbst oder von der Unterstützung ihrer Eltern ab, inwieweit und ob sie in der Lage sind, diese zusätzlichen Lernhindernisse für den Bildungserfolg zu kompensieren. Dabei stellt das Fehlen der zweiten Fremdsprache oder Analphabetismus absolute Ausschlusskriterien für den gymnasialen Zweig oder Schulabschluss dar (I68). In der Intensivklasse befinden sich Wirtschaftsflüchtlinge neben Kriegsflüchtlingen, die jeweils individuelle Fluchterfahrungen haben können, aber alle gemeinsam den Heimatverlust, den Wechsel der Kultur- und Gesellschaftsordnung und des sozialen Umfelds überwinden müssen. Die Lehrkräfte in der Regelschule sind weder in den Intensivklassen noch in den Regelklassen in der Lage, Kriegs- und Fluchttraumata aufzuarbeiten.

### 8.7 Labels für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger

Bei der Zuteilung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern werden diese mit dem Ausdruck „Schülermaterial“ zusammengefasst, was in diesem Kontext auf eine Reduzierung auf eine verwaltungsrechtliche Einheit schließen lässt (I72).

Das „Schülermaterial“ wird anhand der Herkunftsländer in europäische Wirtschaftsmigranten oder Flüchtlingskinder aus Syrien und Afghanistan unterteilt (I72).

Der Erfolg in der Intensivklasse hängt vom Fleiß der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ab, „aber das ist auch normal, wenn man in einem anderen Land zur Schule geht.“ (I73) Nur die Fleißigen können sich die deutsche Sprache gut aneignen, um auch in den Nebenfächern Texte verstehen und bearbeiten zu können

## II. Empirischer Teil

(I74). Diejenigen, welche besonders anpassungsfähig und leistungsstark sind, die durch die Decke gehen, können nach ein paar Monaten in die Regelklasse (I76). Manche sind unglaubliche Kinder und haben unglaubliche Anpassungsleistungen, andere werden im Gegenteil „kriminell“ (I75).

Die Lehrkräfte unterteilen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger anhand ihrer kulturellen Herkunft und Nationalität mit der in Kapitel I., 2.2 formulierten „Idee des anderen“ (Stošić, 2017, S. 95). Sie nehmen eine semantische Unterscheidung vor, indem sie „ihresgleichen“ in Bezug auf die jeweiligen Nationalitäten der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und „bei uns“ (IM: Z. 279, Z.368, Z.377, Z.466 & IF: Z.307 & IG: Z.805, Z.1133) in Bezug auf das deutsche Schulsystem, bzw. Gesellschaft verwenden.

Frau Mayer: *„Es ist eine ganz wichtige Hürde, wenn ich z. B. ein türkisches Kind bin und einreise, ist die Hürde auf dem Schulhof, nicht Türkisch zu sprechen. Dass ich also nicht nur Türkisch äh, nicht nur Deutsch in Unterrichtssituationen höre, das ist eine ganz große Hürde. Das haben wir auch mit den Spaniern natürlich, oder auch mit den Marokkanern, die hier neu herkommen, oder auch mit allen anderen, ne. Die suchen sich natürlich ihresgleichen und sprechen dann nur in unterrichtlichen Kontexten Deutsch.“ Z. 243 – Z. 249*

### 8.8 Personal für die Intensivklassen

In dieser Kategorie werden sämtliche Äußerungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die sich mit der Professionalisierung und dem Kompetenzniveau von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beim Staatlichen Schulamt und von Lehrkräften in den Intensivklassen befassen. Erfasst werden Formulierungen und Umschreibungen über Kompetenzen, Erfahrungen und Zusatzqualifikationen der Akteure und Akteurinnen, die speziell für den Lern- und Integrationserfolg in den Intensivklassen als notwendig erachtet werden.

Auf der Ebene des Staatlichen Schulamtes haben die zuständigen Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter für den Intensivklassenbereich aus der Sicht der Lehrkräfte keine standardisierten Qualifikationen. Das bedeutet, dass sie keine

## II. Empirischer Teil

bestimmte verwaltungsrechtliche oder pädagogische Voraussetzung haben müssen, um auf Erfahrungswerte aus den systeminhärenten Problemfeldern zurückgreifen zu können. Unter Umständen können sie die Konsequenzen ihres Verwaltungshandelns bei den Zuweisungen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern nicht mit Hilfe von eigenen Erfahrungen oder spezifischen Qualifikationen reflektieren. Es wird das reine Verwaltungshandeln als Reproduktion des bisher „Bewährten“ bzw. „des so Gewollten“ vollzogen, selbst wenn es „nachdem, was man heute weiß, pädagogisch bekloppt war.“ (I81) Die Existenz beider Logiken ist zwanglos mit der unterschiedlichen Systemzugehörigkeiten der Akteurinnen erklärbar, die einen gemeinsamen Sachverhalt mit jeweils unterschiedlichen Logiken und Denkweisen besprechen (Vgl. Kapitel I. 3.0, 4.0).

Auf der Ebene der Regelschule werden die Intensivklassen mit Lehrkräften besetzt, die sich aus dem allgemeinen Personalkörper der Schule rekrutieren. Mit der Zuweisung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern erhält die Regelschule keine ausgebildeten Spezialkräfte, um Traumata oder Sprachbarrieren zu kompensieren (I78). Aus der Sicht der Lehrkräfte werden die Intensivklassenkonzepte nicht mit einem gezielten personellen Auswahlverfahren besetzt, sondern auf Zuruf und Freiwilligkeit (I79).

Oftmals werden Deutschlehrerinnen oder Deutschlehrer in den Intensivklassen eingesetzt, die aber als solche per se nicht qualifiziert waren, „Deutsch als Zweitsprache“ zu unterrichten. Der didaktische und methodische Ansatz des klassischen Deutschunterrichts oder Deutsch-Förderunterrichts baut auf sprachlichen Kompetenzen auf, die sich bereits im Vorschulalter entwickelt haben. Bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache kann man in der Regel nicht auf bestehende Kompetenzen in der deutschen Sprache zurückgreifen (I80).

### 8.9 Spannungsfelder und Kompensationsverhalten

In dieser Kategorie werden sämtliche Ausführungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die Spannungsfelder beschreiben. Die Spannungsfelder entstehen durch verwaltungsrechtliche oder äußere Rahmenbedingungen, welche die Lernentwicklung und den Bildungserfolg konterkarieren können und für die es keine

## II. Empirischer Teil

unmittelbaren Lösungsansätze aus Sicht der Lehrkräfte gibt. Die Kategorie „Spannungsfelder“ verbindet Wirkungseffekte, die sich aus einer Korrelation verschiedener Inhalte der anderen Kategorien ergeben oder aus einer Kausalkette heraus erst zu einem Spannungsfeld dynamisieren können.

Durch das pädagogisch unkoordinierte Zuweisungsverfahren des Staatlichen Schulamtes entsteht ein großes, heterogenes Sprach- und Leistungsgefüge in der Intensivklasse, welchem die Lehrkräfte theoretisch nur mit Differenzierung begegnen können (I12, I83). Sie haben organisatorisch maximal zwei Intensivklassen zur Verfügung, auf welche sie die Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen einzig sinnvoll aufteilen können, um die Klassen zu homogenisieren (I96).

Ein Spannungsfeld entsteht durch die Zuteilung von Seiteneinsteigerinnen oder Seiteneinsteigern, die kurz vor dem 16. Lebensjahr waren. Nach der Intensivklassenzeit waren sie fast 18 Jahre alt und konnten nicht einer unteren Klassenstufe der Regelschule zugeteilt werden, damit sie zusätzliche Zeit zur Integration in das Schulsystem gewinnen. Sie werden altersbedingt einer Hauptschulabschlussklasse zugeteilt, in welcher sie nach Auffassung der Interviewpartnerinnen den Abschluss nicht schaffen werden. Da sie mit 18 Jahren zu alt für die mögliche Folgemaßnahme InteA sind, erhalten sie keine weitere Anschlussmaßnahme, da diese maximal bis 18 Jahren zugänglich sind. Sie müssen über die Arbeitsagentur weitere Maßnahmen erhalten. Von schulischer Seite aus haben die Lehrkräfte keinen Handlungsspielraum und keine Möglichkeit zur Kompensation, da die zwei Jahre dauernde Intensivklassenbeschulung unter Umständen nicht ausreichend ist, um die besonders schwachen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auf das Abschlussniveau einer neunten Hauptschulklasse zu bringen (I83, I84, I88, I95).

Die Sprache fällt als wichtiges pädagogisches Mittel in den Intensivklassen weg, sodass die Qualitätsstandards für guten Unterricht, konstruktives Feedback, Motivation und Förderung, im Unterricht nicht zum Tragen kommen können (I93).

Die älteren Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen können, sofern sie noch nicht 18 Jahre alt sind, in eine berufliche Maßnahme InteA gehen, wobei sich ihre sprachlichen Defizite dort fortsetzen (I90).

„Elternarbeit“ ist sehr wichtig (I86), besonders wenn es um die Zuweisung von Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen in einen gymnasialen Zweig geht. Oft

## II. Empirischer Teil

haben die Eltern aber nur eine „vage“ Vorstellung vom deutschen Schulsystem (I91). Auf Elternabenden informieren die Lehrkräfte die Eltern über das Intensivklassenkonzept und die Zweijahresfrist. Sie konstatieren dieses Konzept selbst als „blöd“, verweisen aber darauf, dass es dabei keinen Spielraum gibt (I85).

Es existieren Vereine, die den Eltern bei der Einreise die formalen Anträge und Behördengänge abnehmen bzw. dolmetschen. Aus Sicht der Lehrkräfte ist dies kontraproduktiv, da es einen wichtigen Schritt des Spracherwerbs und Integration verhindert. Die Eltern müssen dabei ihre sprachliche Wohlfühlzone nicht verlassen (I92).

Ein weiteres Spannungsfeld ist der Verwaltungsweg, wenn es um die diagnostische Beurteilung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern als Förderschülerinnen und -schüler geht. Die Diagnostik erfolgt mittels sprachgebundener Tests, welche nicht in den jeweiligen Muttersprachen durchgeführt werden, denn nicht sprachgebundene Tests werden vom Staatlichen Schulamt nicht anerkannt. Das bedeutet, dass die Betroffenen längere Zeit in der Intensivklasse verweilen, bevor sie die Einstufung als Förderschülerinnen und -schüler und die notwendigen Fördermaßnahmen erhalten (I87).

Der Beschaffungsantrag von Lehrmitteln, die speziell für die Intensivklassen geeignet sind, stellt ebenfalls ein Spannungsfeld dar. In einem Schuljahr wurde der Beschaffungsantrag für Lehrmittel mit null Euro Verfügungsrahmen vom Staatlichen Schulamt bewilligt, sodass die notwendigen Lehrmittel von den Lehrkräften selbst organisiert werden müssen (I89).

Ein weiteres Spannungsfeld stellt die sprachliche Barriere in den Intensivklassen dar, welche verhindert, dass die Lehrkräfte eines der wichtigsten pädagogischen Mittel für den Lernerfolg einsetzen können. Ohne Unterstützung durch Spezialkräfte oder Dolmetscherinnen oder Dolmetscher reagiert die Schule auf das sprachliche Problem, indem sie je nach Verfügbarkeit Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen mit geeigneten Fremdsprachenkenntnissen in den Intensivklassen einsetzt. Die DaZ-Qualifikation dieser Lehrkräfte ist dabei von zweitrangiger Bedeutung (I93). Die Lehrkräfte können sich mit den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger verständigen, haben aber nicht die didaktischen und methodischen Qualifikationen, um Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten.

## II. Empirischer Teil

Die Gesetzesvorgaben und Pädagogik lassen sich nicht immer vereinbaren, das passt nicht immer zusammen. Ebenso lassen sich bei der Bewertung das Verhalten und die Leistungen der Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen nicht immer trennen (I94).

### 8.10 Widersprüche

Zum einen konstatiert Frau Fischer in I98, dass sie bei dem Nichterlangen eines Schulabschlusses in der Regelschule weitere alternative Folgemaßnahmen für die Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen in den Berufsschulen sieht.

Frau Geier hingegen stellt in diesem Zusammenhang unter I99 klar, dass sich die sprachlichen und Leistungsprobleme in den alternativen Folgemaßnahmen fortsetzen. Dies führe dann zum Abbruch der Ausbildungsmaßnahme und ebenfalls dem Abgang ohne Schulabschluss von der Berufsschule.

I99 Frau Geier: „[...] an einer beruflichen Schule in den sogenannten InteA-Maßnahmen [...] Das Problem setzt sich dort fort. [...] Häufig werden Ausbildungsverhältnisse gecancelt werden, weil die Berufsschule aufgrund der Sprache nicht geschafft wird“ Z. 628 – Z. 635

### 9.0 Reflexive Betrachtung der bisherigen Ergebnisse

Mit Abstand zu den bisherigen Ergebnissen wird eine neutrale Reflexion der eigenen Forschungsarbeit vorgenommen. Bei einem ersten Blick auf die vorliegenden Daten und mit Blick auf den Forschungsstand zeigt sich mit der Gegenüberstellung der Kategorien 3.1 „Staatliches Schulamt“ und 3.2 „Heterogenität und Differenzierung“ beispielhaft, wie die im theoretischen Teil beschriebenen unterschiedlichen Denkweisen von Verwaltung und Pädagogik kollidieren (vgl. Kapitel I,4.0). Aus dem Konflikt lässt sich ableiten, die Kategorie 3.3 „dysfunktionaler Verwaltungsapparat“, da aus Sicht der Lehrkräfte die übergeordneten Stellen planlos und einseitig bis hin zur Unsinnigkeit entscheiden. Bei der Kollision von den beiden systemischen Denkweisen zwingt das amthierarchische Verhältnis die

## II. Empirischer Teil

Lehrkräfte zur Anpassung der eigenen pädagogischen Überzeugung an die aus ihrer Sicht unsinnigen Verwaltungsvorgaben. Die pädagogisch Handlungsoptionen der Lehrkräfte werden dahingehend reduziert, dass sie ihre eigenen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen – nämlich das, was für den Lernerfolg tatsächlich notwendig ist – im starren Verwaltungsrahmen verwerfen müssen. Ihr pädagogisches Handeln wird auf ein Verwalten reduziert, sodass aus der Kategorie „Intensivklasse / Regelklasse“ eine Konzeption der Intensivklassen sichtbar wird, die weniger auf pädagogische Individualität, sondern vielmehr auf eine schnelle, systematische Eingliederung in die Massenmaschinerie Schule ausgerichtet ist. Dies erklärt zwanglos, warum die Schulleiterin, Frau Mayer, den Begriff „Schülermaterial“ für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger benutzt, was sich in der Kategorie „Klassifizierungen / Label“ wiederfindet (129).

Der Begriff „Menschenmaterial“ steht für eine „Anzahl von Menschen in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe“ und wird oft im militärischen Zusammenhang verwendet. Die individuellen Identitäten der einzelnen Menschen werden zu einem geschlossenen Kollektiv verschmolzen, was eine emotionale Distanzierung ermöglicht und Raum für unpersönliche Bezeichnungen generiert (Seifert, 1992, S. 10-12). Schülermaterial ist kein verwaltungsrechtlicher Begriff.

Aus der Kategorie „individuelle Faktoren“ geht hervor, welche komplexen individuellen Faktoren bei den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern wirksam sind, die ihr schulisches Verhalten beeinflussen können, was an dem Verwaltungsapparat vollständig vorübergeht und in der Intensivklasse maximal festgestellt, aber nicht abgestellt werden kann.

Im Vergleich zu der forschungsstandgegenständlichen Studie von Emmerich et al. finden sich einige Parallelen hinsichtlich des „nicht schulformdifferenzierten Zuteilungsprozedere an eine Schule“, was zur prekären Teilhabe führen kann (vgl. Kapitel I.,2.2).

Mit der Bezeichnung von Frau Mayer, dass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger der „Bodensatz der Gesellschaft seien“, die mit wenig Verwaltungsaufwand und Interesse „stiefmütterlich“ behandelt würden, unterstreicht sie die zu erwartende Teilhabe in der Gesellschaft. Wie in Kapitel I.,1.1 dargestellt ist die Teilhabe im Sinne Bourdieus von Kapitalformen abhängig.

## II. Empirischer Teil

Die sozialen Beziehungen und das ökonomische Kapital der Migrations- und Flüchtlingsfamilien sind gering bis nicht vorhanden (Butterwege, 2010). Frau Geier verwendet dafür sozial markante Zuschreibungen von gesellschaftlicher Teilhabe, welche den Begriff „Landarbeiter“ mit geringer Bildung gleichsetzt.

I46 Frau Geier: „*Welche Perspektive haben sie in ihrem Heimatland? Und wenn sie meine das jetzt nicht abwertend, sondern einfach feststellend. Wenn sie dort auf dem Niveau eines Landarbeiters waren ist es ja wahr/ Woher soll es kommen, ja? Andererseits, wenn die **Eltern** äh einen gewissen Bildungshintergrund haben [...] das funktioniert.*“ Z. 916-Z. 931

Ihr wichtigstes Kapital ist das kulturelle und symbolische Kapital, das in der Schule und den folgenden Bildungseinrichtungen erlangt wird. Im Spiegel der vorliegenden Daten ist die Bildungssituation in den Intensivklassen für manche Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger prekär bis diskriminierend, weshalb Frau Mayer zu so einem Schluss kommt. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der Anerkennung des „mitgebrachten Kapitals“ ist nicht ersichtlich (vgl. I.1.0, S. 12-13).

I30 Frau Mayer: „*Wir hatten die Schulinspektion hier. Und da war die Intensivklasse unter ferner liefen. Also die haben in jedem Jahrgang, in jedem, äh, Schulzweig eine Klasse gesehen, aber die Intensivklassen nicht. Also die waren so stiefmütterlich, diese Intensivkinder. Das war unsere Aufgabe, die so schnell wie möglich in das Schulsystem zu integrieren. Aber es war nicht so, als würde da besonderer Fokus daraufgelegt werden, dass man sagen muss, das war eigentlich der Bodensatz der Gesellschaft zukünftig*“ Z. 192 - Z. 198

Als Faktoren, die zum Erlangen eines Schulabschlusses erforderlich sind, nennen die Lehrkräfte das Elternhaus, das Alter der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, wenn sie in das deutsche Schulsystem eintreten, und ihre individuellen Resilienzen. Es also um die „intergenerationale Transmission von Kapital welches sie bereits in ihren Herkunftsländern erworben haben und wieviel davon vom Bildungssystem Wertschätzung erfährt (vgl. Steinbach & Nauck, 2004). Die

## II. Empirischer Teil

bisherigen Daten lassen jedoch den Schluss zu, dass diese Erkenntnis an dem hessischen Intensivklassenkonzept in dieser Schule vollständig vorüber geht und weder ein interkulturelles Bewusstsein noch migrationspädagogisches Bewusstsein bei den Lehrkräften vorhanden ist.

I44 Frau Geier: „[...] *Am ehesten haben wir **Erfolge** bei denen, [...] die bereits SEHR erfolgreich in der Schule waren. [...] Aber diejenigen, die aus ihrem Herkunftsland diese Art von Bildung einfach nicht kennen und nicht in den Schulen so waren oder sich schwertun, das anzuhören, bei denen ist es fast aussichtslos. [...]*“  
Z. 613 - Z. 617

Auch in den Intensivklassen ist die Logik der Lehrkräfte vorhanden, die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger anhand ihrer Kulturen zu differenzieren und mit Leistungserwartungen in Verbindung zu bringen. Diese Art der „Doing ethnicity“-Denkweise im Sinne der in 3.2 beschriebenen kulturellen Zuschreibungen im Unterricht zeigt die Nähe der Intensivklassen an der Regelschule und lässt die Annahme zu, dass die Lehrkräfte im Intensivklassenunterricht wenig migrationspädagogisch reflektiert handeln (Geier, 2016). Die vorliegenden Daten bieten in den Unterricht selbst keine Einblicke, was an dieser Stelle im Ausblick verortet werden soll.

I53 Frau Mayer: „[...] *das Konzept für unsere Intensivklassen ändert sich. Das unterliegt Prozessen [...] auch dem Schülermaterial, das wir haben [...]*Unsere Konzepte unterliegen z. B. auch, ähm, den Aufnahmestaaten. Also es macht einen Unterschied, ob ich rumänische und bulgarische Kinder integrieren muss, oder ob ich syrische oder afghanische Kinder integrieren muss, ob ich, äh, traumatisierte Kinder aus Afghanistan habe, oder ob ich Wirtschaftsflüchtlinge aus Spanien habe“ Z. 140-Z. 148

Als Einschränkung des bisherigen methodischen Vorgehens muss nach Reichertz berücksichtigt werden, dass induktive Schlüsse per se nicht wahrheitsübertragend, sondern nur Annäherungswerte an eine Wirklichkeitsform sind. „Die Resultate dieser Form des Schlussfolgerns sind lediglich wahrscheinlich“ (Reichertz, 2015, S.

## II. Empirischer Teil

280). Aus diesem Grund müssen im gesamten Forschungsprozess Gütekriterien und Qualitätsstandards eingehalten werden, um die Ergebnisse wirklichkeitsnah zu validieren. Werden dieselben Expertinnen von verschiedenen Interviewern befragt, ist eine grundsätzliche Divergenz der Antworten möglich (vgl. Bogner, Littig, Menz, 2014, S. 93). Zwischen dem Interviewer und den interviewten Expertinnen besteht eine Wechselwirkung, die anhand der kontingenten Rollenerwartungen eine Fluktuation der Antworten nach sich ziehen kann.

Ein wesentlicher Kritikpunkt dieser Methode liegt in der Annahme, dass sämtliche neuen Erkenntnisse des Forschers, seien sie auch induktiv formuliert, auf der Basis seines Vorwissens und seiner Erfahrungen konstruiert werden (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 18-21).

*„Man muss die Einschränkung akzeptieren, dass jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigenen Deutungsschemata Bedeutung gewinnt, also das Vorwissen unsere Wahrnehmungen unvermeidlich strukturiert und somit als Grundlage jeder Forschung anzusehen ist“* (Meinefeld, 2015, S. 271). Der Hauptkritikpunkt liegt dabei auf der Tatsache, dass die Ergebnisse qualitativer Studien auf „illustrativen Zitaten aus Interviews und Beobachtungsprotokollen basieren“ und somit als selektive Plausibilisierung bezeichnet werden können (Flick, 2010, S. 488). In der qualitativen Forschung stehen Sinngebungs- und Sinndeutungsvorgänge und die daraus entstandenen zwischenmenschlichen Interaktionen im Vordergrund. Die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens wie Objektivität, Reliabilität und Validität haben in der quantitativen Forschung einen anderen Stellenwert als in der qualitativen Sozialforschung (Cicourel, 2016, S. 18ff).

Ein Gütekriterium der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Möglichkeit der Intra- oder Intercodierung der induktiv generierten Kategorien oder ihre kommunikative Validierung. In der Intracodierung nimmt der Forscher selbst eine zweite Codierung und Kategorisierung desselben Textmaterials vor. Je höher die Übereinstimmung von erster sowie zweiter Codierung und Kategorisierung ist, desto „valider“ können die Ergebnisse angesehen werden. Bei der Intercodierung wird derselbe Prozess nicht durch den Forschenden selbst, sondern durch eine andere oder mehrere Personen, unter anderem die Interviewten selbst, durchgeführt. Auch hier ist die Übereinstimmung maßgebend für die Darstellung der Reliabilität der Forschungsarbeit (vgl. Mayring, 2015, S. 125-129). Kuckartz hinterfragt die Sinnhaftigkeit dieser

## II. Empirischer Teil

Vorgehensweise mit der Logik des „Kodierens“ und „Segmentierens“ in der qualitativen Inhaltsanalyse. Er konstatiert als wichtigen Unterschied zur quantitativen Forschung, „[...] *dass bei einer qualitativen Inhaltsanalyse das Material nicht vorab segmentiert wird, sondern dass Segmentieren und Codieren eine Einheit bilden*“ (Kuckartz, 2018, S. 210-211).

Nach einer ersten Kodierung wird die zweite mit zwei Wochen Abstand durchgeführt, um inhaltlichen Abstand zu gewinnen. Um bei den Zusammenfassungen eine größtmögliche Nähe zur Wirklichkeit zu erhalten und die möglichst exakten Wissenshaushalte der Interviewpartnerinnen dokumentieren zu können, hat der Autor die bisherigen Ergebnisse kommunikativ mit den Interviewpartnerinnen selbst validiert (Flick, 2010, S. 495).

Bei der kommunikativen Validierung diskutiert der Forscher oder die Forscherin die Ergebnisse mit den Testpersonen selbst, um eine größtmögliche Annäherung an die Wirklichkeit zu erzielen. Die schriftlichen Kategorien werden den Expertinnen übergeben, damit diese sie auf ihre Wirklichkeitsnähe hin überprüfen. Eine Woche später wird eine Besprechung terminiert, in welcher die Expertinnen ihre kritischen Meinungen zu den Kategorien mitteilen können. Im Rahmen der Besprechungen können die Interviewpartnerinnen die Kategorien und Sinninhalte korrigieren und ergänzen, bis sie sich am Ende damit vollständig identifizieren. Dies ist daher wichtig, da die Ergebnisse als Verständnisgrundlage für die Zeugniskonferenz herangezogen werden sollen. Nach Klüver ist die kommunikative Validierung eine zwingende Notwendigkeit, wenn die theoretischen Inhalte der Befragten die Grundlage bilden, um eine gemeinsame Praxis zu rekonstruieren (vgl. Klüver 1979, S. 82).

„Die allgemeine Kritik nach Terhart an der kommunikativen Validierung lautet:

*„Sozialforschung wäre damit überflüssig geworden, weil ihre Erkenntnisse nie über das hinausgehen könnten und dürften, was gesellschaftlich Handelnde selbst schon von sich bzw. ihrem gesellschaftlichen Umfeld wissen bzw. zu wissen meinen“* (Terhart 1981 in Flick, 1987, S. 253).

Die Analyse der Entscheidungen in den Aushandlungsprozessen der Zeugniskonferenz bedarf einer möglichst wirklichkeitsnahen Beschreibung der rationalen Inhalte in der Zeugniskonferenz. Mit der kommunikativen Validierung besteht die theoretische Gefahr, dass das Ergebnis der Interview-Inhalte eben nur das ist, was

## II. Empirischer Teil

die Lehrkräfte preisgeben möchten. Dem wird Rechnung getragen, indem drei Interviews gegenübergestellt und analysiert werden, wobei nur in den I98 - I99 Widersprüche festgestellt werden können. Als Teil der Erhebungsphase werden die Inhalte der Interviews mit den tatsächlichen Verhaltens- und Entscheidungsmustern in der Zeugiskonferenz reflektiert, sodass spätestens dann Widersprüchlichkeiten zur forschungsgegenständlichen Diskussion werden.

Um die forschungsbegleitende Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung der vorliegenden Forschungsarbeit nicht auszubreiten, orientiert sich der Forscher an den grundsätzlichen Sichtweisen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Demgemäß muss die Datenauswertung

*„[...] stringent, systematisch, plausibel, nachvollziehbar und in sich überzeugend sein“* (Cropley, 2018, S. 204-205).

Um dabei einen größtmöglichen Grad an Verallgemeinbarkeit zu erzielen, werden während des Forschungsprozesses die eigenen Forschungsergebnisse mit „Experten (peer debriefing)“, „Diskussionen mit Forschungsteilnehmenden (member checking)“, ein „ausgedehnter Aufenthalt im Forschungsfeld“ und die „Kombination von verschiedenen Methoden“ gewährleistet (Kuckartz, 2018, S. 218). In der qualitativen Sozialforschung ist es zudem herrschende Praxis, den eigenen Forschungsprozess und die daraus resultierenden Forschungsergebnisse in Forschungswerkshops, Forschungskolloquien, Schreibwerkstätten und durch Betreuer sowie Betreuerinnen überprüfen zu lassen.

## II. Empirischer Teil

### 10.0 Die datenbasierende Beschreibung der Zeugniskonferenz

Die Zeugniskonferenz fand 2018 im Konferenzraum der untersuchten Regelschule statt. Anwesend sind die in Tab. 7 aufgeführten Teilnehmerinnen in den beschriebenen Funktionen.

*Tabelle 7 Teilnehmerinnen Zeugniskonferenz und Funktion*

Name	Funktionen	Transkript-Kürzel
Frau Mayer	Leiterin Realschulzweig & Intensivklassenzweig Fachlehrerin IK Protokollantin	IM
Frau Geier	Klassenlehrerin IK I / Fachbereichsleiterin IK	IG
Frau Brecht	Klassenlehrerin IK II	BR
Frau Fischer	Leiterin Hauptschulzweig Fachlehrerin IK	IF

Die Zeugniskonferenz begann mit der Besprechung der Intensivklasse II von Frau Brecht, indem die einzelnen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gemäß Tab. 8 nacheinander aufgerufen und besprochen wurden. Um den Transfer der pädagogischen Tatsachen in verwaltungsrechtliche Routinen zu initialisieren, wurde zunächst der Name ritualisiert laut ausgesprochen, um den Aushandlungsprozess mit anschließender Bildungsentscheidung für das Protokoll zu verkünden, selbst wenn kein Aushandlungsprozess erforderlich erschien (vgl. Luhmann in Kapitel I., 4.2). In der Intensivklasse II befanden sich gemäß Tab. 8 die älteren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die zwischen 14 und 16 Jahre alt waren.

*Tabelle 8 Intensivklasse II (14- bis 16-Jährige)*

<b>Klassenlehrerin: Frau Brecht</b>		
LFD.	Zeile	Name
1	2	Najoua
2	10	Namira
3	14	Aisha
4	80	Yussafa
5	133	Anna
6	230	Musti
7	261	Nadja
8	355	Rosana

## II. Empirischer Teil

9	375	Ege
10	389	Ranja
11	411	Ouassim
12	424	Louana
13	482	Maroua
14	487	Efe
15	550	Ohan
16	596	Karim

Im unmittelbaren Anschluss erörterten die Konferenzteilnehmerinnen die in Tab. 9 verbleibende Klassengröße der Intensivklasse II. Daran anknüpfend begann die Erörterung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in Tab. 9 aus der Intensivklasse I von Frau Geier, in welcher sich die jüngeren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zwischen 10 und 13 Jahren befanden.

*Tabelle 9 Intensivklasse I (10- bis 13-Jährige)*

<b>Klassenlehrerin: Frau Geier</b>		
LFD.	Zeile	Name
1	653	Ibrahim
2	659	Safa
3	703	Murat
4	705	Giovanni
5	714	Gino
6	730	Raja
7	735	Manuela
8	751	Nihal
9	787	Samira
10	791	Camila
11	845	Ali
12	858	Elia
13	864	Manuel
14	894	Nadia
15	926	Tuncer
16	926	Ilkay

Am Ende der Konferenz wurden noch weitere verwaltungsrechtliche, organisatorische, konzeptionelle und personelle Aspekte gemäß Tab. 10 erörtert.

*Tabelle 10 Administrative Gesprächsinhalte Zeugniskonferenz*

<b>Aushandlungsprozess Organisation-Verwaltung-Intensivklassenkonzept</b>		
LFD.	Zeile	Inhalt
1	616-633	Aushandlung über Klassengröße der IK II
2	933-935	Aushandlung über Klassengröße der IK I
3	937-982	Neue konzeptionelle Ausrichtung IK I und IK II

## II. Empirischer Teil

4	1013-1014	Personalkompetenz im IK
5	1041	Sport als Sprachförderer
6	1114 – 1121	Durchführung des Übergangs in die Regelklasse

Die Gesprächsanteile von den Lehrkräften wahr gleichmäßig verteilt (Abb. 2) In der Gesprächsdauer der einzelnen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigerfälle existierten jedoch signifikante Unterschiede, welche zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert werden (Abb.3).

Abbildung 2 Gesprächsdauer der SuS Fälle

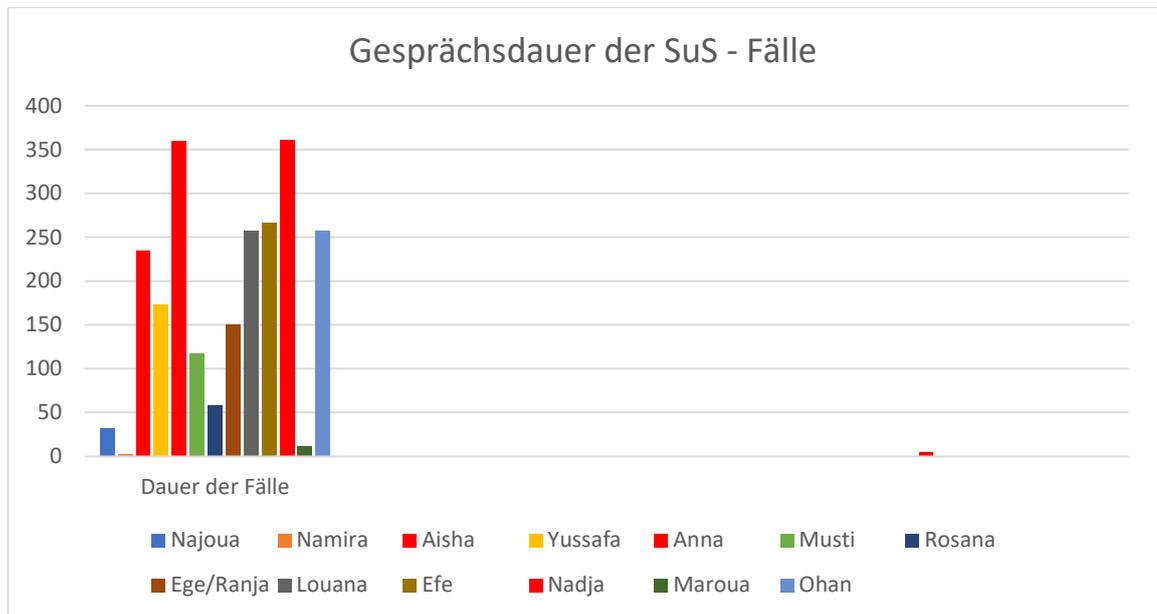
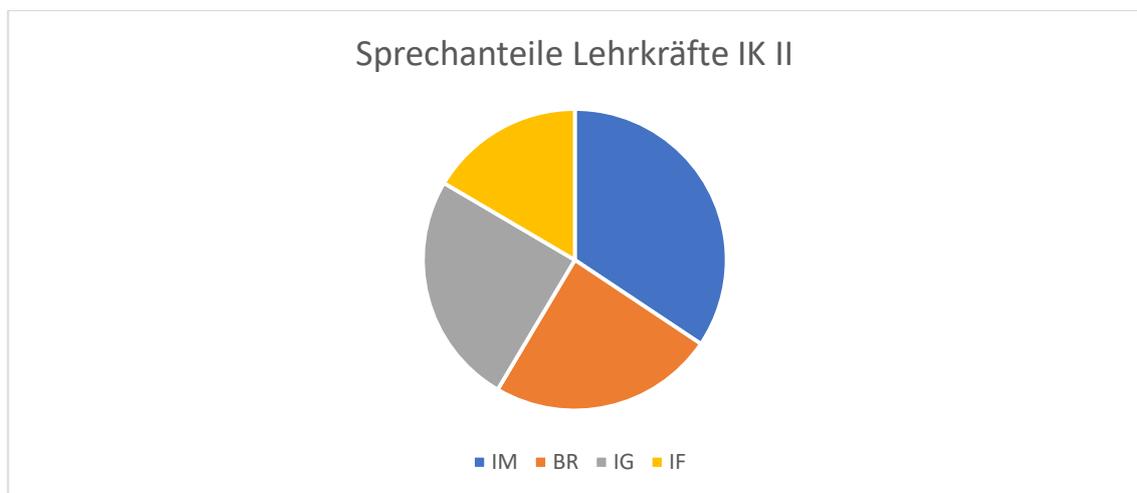


Abbildung 3 Gesprächsverteilung Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz



## II. Empirischer Teil

Um den Akt des Verstehens der Gesprächsakte in der Zeugniskonferenz leichter zu gestalten, wurden die komplexen Aushandlungsprozesse mit den jeweiligen Paraphrasierungen LFD. 1-99 aus den Expertinnen-Interviews als Interpretationsangebote tabellarisch visualisiert und anschließend ausformulierend beschrieben, bevor sie ein zweites Mal mit der Grounded Theory analysiert und ausgewertet werden. Die Zitate aus den Interviews werden so als Wissenshaushalte und Denkweisen der Lehrkräfte zu den Inhalten der Zeugniskonferenz gespiegelt (Fallbesprechung „Ege“ Tab. 11).

*Tabelle 11 Datenbasierende Beschreibung Ege*

<b>Zeile ZK</b>	<b>Inhaltseinheit-Zeugniskonferenz</b>	<b>Kategorie- QI</b>	<b>Interview- Paraphrase LFD.</b>
Z.552- Z. 554	IM: So, der Ege ist aufgenommen. BR: Versetzen wir den? Ne, in äh/ IG: (flüstert) Oh, ein tolles Kind. Der ist so toll! Von dem hätte ich gern mehr.	Label	I75
Z.556 – Z.562	IM: [...] Setzen wir den jetzt um, ja? BR: Ja. IM: 9cr Auf jeden Fall. IM: Ja, der ist Hammer. Der hat eine Drei geschrieben, ohne Nachteilsausgleich und Ranja eine Zwei. In der literarischen Charakterisierung. [...] Ich hatte einen Heinrich-Böll-Text.	Intensivklasse/Regel- klasse  Individuelle Faktoren	I54  I55  I68
Z.1242 – Z.1243	IG: Weil, die ist halt auch erst/ noch nicht mal ein Jahr hier. Ja, also wie der Ege halt	Label	I75

Neben dem „was“ wird gesprochen ist das Ziel, die unausgesprochenen gemeinsamen Wissenshaushalter der Lehrkräfte mit ihren Interviewinhalten sichtbar zu machen. Um den Verwaltungsrahmen in den Aushandlungsprozessen zu verdeutlichen, wurden die gesetzlichen Bestimmungen für die Lehrkräfte in den Beschreibungen pointiert erörtert und mit ihrem Handeln gespiegelt. Mit diesem aufwendigen Zwischenschritt verspricht sich der Forscher zudem, eine höhere Dichte und Gegenstandverankerung der Daten zu erzielen, da die Interviewinhalte eine Art „Fachliteratur“ zur Zeugniskonferenz darstellen (Strauss & Corbin, 1996, S. 35). Dieser Schritt dient zur bloßen inhaltlichen Beschreibung, um die Konferenzinhalte rational verstehen zu können und den ständig präsenten Verwaltungsrahmen in den Interaktionen sichtbar zu machen.

## II. Empirischer Teil

### 11.0 Grounded Theory

Mit einem tieferen Verständnis der Forschungsfeldphänomene wurde eine Grundlage geschaffen, die feldspezifischen Prozesse und Dimensionen rational zu erfassen. Nach den datenbasierenden Fallbeschreibungen der IK II wurde forschungsstrategisch ein „Schritt zurück“ an den Anfang der Konferenz gemacht.

Dieser „Schritt zurück“ ist im Hinblick der Reflexion der bisherigen Ergebnisse mit der Frage verbunden: „Was sehe ich da, trifft das was ich zu sehen glaube die Wirklichkeit der Daten?“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 28). Um nicht vorschnell getroffene Interpretationen auf die Daten zu übertragen, wurde die Zeugniskonferenz erneut analysiert und ausgewertet, nachdem eine vierwöchige Pause und Abstandnahme zu den Daten eingelegt wurde.

Auf der Suche nach „Entscheidungsmustern und Schülertypen“ bei der Zuweisung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einen Schulzweig erschien eine erneute Annäherung an die Daten mit der Grounded Theory-Methodologie geeignet, da sie ein datenbasierendes, systematisches Vorgehen ermöglicht, in welchem Analyse und Auswertung wechselseitig erfolgen. Wenngleich die folgenden Abschnitte nacheinander dargestellt werden, handelt es sich bei der Grounded Theory-Methodologie um einen zirkulären Prozess von mehreren Kodierverfahren, in welchen sich Datenerhebung und Auswertung abwechseln (vgl. ebd., S. 119).

Auf die Zeugniskonferenz projiziert, wird jeder einzelne Schülerinnen- und Schülerfall für sich analysiert, auftretende Phänomene auf ihre Ursachen hin untersucht und in einen Kontext zu den Lehrerinteraktionen gesetzt (vgl. ebd., S. 78-79). Nach jedem analysierten Fall werden die bisherigen Fälle mit den zusätzlich gewonnenen Erkenntnissen reflektiert und neu bewertet, wobei der Forscher mit einem dreischriftigen Kodierverfahren arbeitete:

## II. Empirischer Teil

### 11.1 Kodierzirkel

#### *Offenes Kodieren*

Mit dem „Offenen Kodierverfahren“ werden Konzepte generiert, die Zusammenhänge der Inhalte und eine Verbindung zwischen den Daten und der Forschungsfrage herstellen (a.a.O., S. 48). In diesem Schritt wird auch versucht, Phänomene und Zusammenhänge zu identifizieren, die in den gemeinsamen Kodes und Bedeutungsmustern der Lehrerinnen verborgen liegen. Hierfür wurde jeder einzelne Sprechakt für sich analysiert und kodiert, um neben dem „explizit Gesagten“ auch nach „impliziten Informationen“ zu suchen (vgl. a.a.O., S. 61).

Hier wurden die Paraphrasen zu Konzepten formuliert, welche die Phänomene rational erfassen und in Beziehung setzen können.

#### *Axiales Codieren*

Diese Konzepte werden dann im Rahmen des „Axialen Kodierens“ zu Kategorien zusammengefasst. Sie sind ein Ergebnis einer Zusammenführung von Forschungsfrage und Analyse der konzeptionellen Inhalte und bilden vorläufige Hypothesen, die in Memos festgehalten werden. Während des gesamten Kodierprozesses werden Memos angelegt, die aus Gedanken, Ideen und möglichen Hypothesen bestehen. Zum einen wurde MAXQDA sowie altmodischerweise Karteikarten an der Pinnwand genutzt. Der Vorteil der Karteikarten gegenüber MAXQDA ist der alltägliche und beiläufige Blick, welcher wechselnde Perspektiven ermöglicht und zu beiläufigen spontanen Ideen führen kann (vgl. a.a.O., S. 169).

Die Namen der Kategorien sind die Erfindung des Forschers, wobei das Abstraktionsniveau der Kategorien höher liegen muss als das der Konzepte, aus welchen sie bestehen (vgl. a.a.O., S. 49). Dabei wurde festgestellt, dass der Forscher mit jedem Kodierzirkel ein tieferes Verständnis der Daten und ihrer Zusammenhänge entwickeln konnte, sodass er die Abstraktionsbezeichnungen der Konzepte und Kategorien mehrfach anpasste, bis er das Gefühl hatte: „Das trifft es auf den Punkt.“

Im „Axialen Kodierverfahren“ werden die Kategorien entlang einer Achse gespiegelt, auf welcher sich ein grundlegendes Phänomen wiederfindet. Das daraus generierte Kodierparadigma kann alle Kategorien in Verbindung bringen und die

## II. Empirischer Teil

Phänomenologie eines jeden Falles erklären, sodass alle weiteren Fälle mit diesen Sinnzusammenhängen analysiert werden können.

### *Selektives Kodieren*

Im „Selektiven Codieren“ wird mit dem Kodierparadigma eine Kernkategorie zur Anwendung gebracht, welche eine „Grounded Theory“ begründet. Die Kernkategorie und die Darstellung ihrer fallbezogenen Beziehungseigenschaften sollen die Theory generieren. Mit Hilfe dieser Theory werden Fall-Typen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger herausgearbeitet, welche sich innerhalb der Aushandlungsprozesse der Zeugniskonferenz unterschieden ließen (a.a.O. S. 99 - 101).

### 11.2 Datenbasierende Kategorien der Zeugniskonferenz

Das mehrschrittige Vorgehen der Grounded Theory ermöglicht, Beziehungen zwischen den Schülerfällen und den Aushandlungsprozessen der Lehrkräfte herzustellen. Dabei können mehrere intervenierende Bedingungen identifiziert werden, welche sich auf die Interaktionen und die damit verbundenen Konsequenzen auswirken, die sich in den Bildungsentscheidungen mit teilweise Verwaltungsaktcharakter konstituierten (vgl. a.a.O., S. 75). Bei der oberflächlichen Betrachtung der Fallbesprechungen zeigt sich ein wiederkehrendes Ablaufmuster, nach welchem die Lehrkräfte vorgehen:

1. Anamnese von Schülermerkmalen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger
2. Aushandlung von pädagogischen Erfordernissen
3. Verwaltungsgrechtlichen Rahmenbedingungen
4. Abwägen der Schülermerkmale in Beziehung mit dem Aushandlungsergebnis
5. Konditionale Bildungsentscheidung nach dem Waagschalenprinzip

Bei der tieferen Betrachtung zeigt sich, dass dieses Ablaufmuster von komplexen Konflikten zwischen den beiden Handlungslogiken Verwaltung und Interaktion geprägt ist, welche durch eine kleinschrittige Aufbrechung Zug um Zug in

## II. Empirischer Teil

Beziehung gesetzt werden können. Die folgende Tabelle 12 zeigt die Übersicht von generierten Kategorien, die anhand von Konzepten eine rationale Erfassung der Zeugniskonferenzdimensionen ermöglichen und durch eine Kernkategorie in Beziehung gesetzt werden können.

Tabelle 12 Grounded Theory Kategorien

Kernkategorie	Kategorie	Konzepte	
Aushandlung von Konfliktmasse	Anamnese	Positives Label	Negatives Label
		Positives Alterskriterium	Negatives Leistungskriterium
		Negatives Alterskriterium	Positives Leistungskriterium
		Individuelle Faktoren	Lehrerfaktor
	Pädagogisch Sinnvolles	Das können wir nicht!	Das können wir machen
		Das müssen wir verhindern!	Das ist notwendig!
		Das könnten wir versuchen!	
	Verwaltungszwang	Verwaltungsrahmen	Neu-Bewertung
		Kein Versetzen nach InteA	Kein Platz in Regelklasse
		Sprachbarriere	Protokoll
		Notenliste	Können wir uns das leisten?
		Gefälschte Liste	Kein Wechsel zwischen IK
	Aushandlungsprozess	Was kommt in die Waagschale?	Vergleichsfall
		Das wird aber passieren	Deutungskonsens
		Paraphrasierte Affirmation	Affirmation
		Satzvervollständigung	Verlassen der Professionsebene
		Unterrichtsszene	Positive Metapher
		Komplizinnen	Konflikt der Systemlogik
		Persönliche Wertung	Stigmata

## II. Empirischer Teil

	Helferin	Linderung	Persönliche Verbundenheit
		Über die IK hinaus	Auch wenn es pädagogisch sinnlos ist
	Vollstreckerin	Bloßer Systemvollzug	Handlungsmacht lag nicht bei uns!
	Bildungsentscheidung	Das machen wir! Das könnten wir machen!	Was machen wir? Das Ziel haben wir!

Mit Hilfe der Kategorien und der Kernkategorie ist es möglich, den Abläufen aller Fälle der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger eine rationale Sinn- und Ordnungsstruktur zu verleihen, welche insbesondere den Wirkungseffekt des Verwaltungsrahmens auf die Genese der Konfliktmasse aufzeigt. Um dieses komplexe Gefüge nachvollziehbar darzustellen, werden die einzelnen Kategorien und ihre Beziehungen beschrieben. Dabei müssen die Kategorien didaktisch nacheinander dargestellt werden, wobei die Kategorien in der Zeugniskonferenz prozesshaft wechselwirkten. Im Anschluss wurde das Beziehungsgeflecht der Kategorien und der Kernkategorie durch ein Kodierparadigma zur Anwendung gebracht und die Zeugniskonferenzfälle anhand von Typen gegliedert.

### 11.2.1 Anamnese

Zu Beginn eines jeden Falles werden zunächst die Namen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und ihre verwaltungsrechtliche Alterseinstufung in Schulbesuchsjahren durch die Klassenlehrerin aufgerufen. Dies löste einen Prozess der Zusammenfassung aller Merkmale aus, welcher zu einem fallspezifischen Inventar führte, worauf eine Beurteilung der gesamten Schüler- und Schülerinnenleistung in Relation zur Alterseinstufung erfolgte.

ZKB: <i>Najoua, die ist erst seit dem 30.11. hier. Die ist glücklicherweise erst im siebten Schulbesuchsjahr. (Z. 2)</i>
ZKG: <i>Anna Zehntes Schulbesuch / hier) (Z. 133)</i>
ZKB: <i>So, der Musti [...] (230)</i>
ZKG: <i>Also, das achte Schulbesuchsjahr [...] (Z. 237)</i>

## II. Empirischer Teil

Der Begriff „Schulbesuchsjahr“ ist eine verwaltungsrechtliche Einstufung, welche die Dauer des Schulbesuchs der Schülerinnen und Schüler in Schuljahren beziffert (vgl. § 53 Abs 3 HSchulG). Die 15- und 16-jährigen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger müssen anhand dieser Logik einer 9. oder 10. Abschlussklasse zugewiesen werden, unabhängig von ihren tatsächlichen Leistungen. Daraus ergibt sich, dass die in der Anamnese formulierte Alterseinstufung mit Konnotationen versehen wird, die sich aus dieser Logik erklären lassen.

Jede Einstufung unterhalb einer 8. Klasse wird mit „glücklicherweise“ und „erst“ positiv kommentiert. Jede Einstufung in das 9. und 10. Schulbesuchsjahr wird mit „zu alt“ kommentiert und somit als negatives Altersmerkmal bewertet. „Zu alt“ resultiert aus der Tatsache, dass bei einer Einstufung in das 9. und 10. Schulbesuchsjahr nur zwei Jahre Zeit in der Intensivklasse zur Verfügung stehen, um die betroffenen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu alphabetisieren und auf ein Leistungsniveau der Abschlussklasse zu beschulen, was aus Sicht der Lehrkräfte nicht möglich ist.

*ZKG: „Hm ja, 15 und äh, die wird eh nicht die Schule zu Ende besuchen“ (Z. 94)*

*ZKM: Regelklasse kommt //aber nicht in Frage. (Z. 150)*

*ZKG: „Ich glaube, die ist zu alt. Das packt die nicht mehr. Es würde mich wundern.“ (Z. 151)*

*ZKB: „Die ist jetzt schon 16“ (Z. 154)*

*ZKM: „Nein, das packt sie nicht mehr.“ (Z. 155)*

*ZKB: „Und wenn sie jetzt in die neun geht?“ (Z. 156)*

*ZKM: „Nein, [...] das wäre ein Abschlussjahrgang“ (Z. 157)*

*ZKB: „Nein, das schafft sie nicht mehr“ (Z. 158)*

*ZKG: Also das achte Schulbesuchsjahr, ich sage mal so, der landet dann in Jahrgang acht. (Z. 237)*

Durch die Vorgabe des Staatlichen Schulamtes, die einen Wechsel von der Intensivklasse der Regelschule zu einer Intensivklasse der InteA Schule untersagt, bietet der Verwaltungsweg keine angemessene Beschulungsmöglichkeit der „zu alten“ Kinder.

## II. Empirischer Teil

ZKB: „Könnte die nicht hier ein Jahr bleiben und dann zur InteA gehen? (Z.172)

ZKF: *Das wird die [Organisation] wiederum nicht machen, weil die äh Maßnahme wird dort beendet, wo sie begonnen wird.“ (Z. 173)*

ZKG: *„Die wollen halt nicht die angefangenen Kinder haben. Das ist ja genau der Mist.“ (Z. 174)*

ZKF: *„Das ist ja die Vorgabe vom Amt seit zwei Jahren.“ (Z. 175)*

ZKM: *„Das heißt, die bleibt jetzt zwei Jahre hier? „(Z.176)*

ZKF: *„JA“ (Z. 177)*

ZKG: *„Das ist ja Blödsinn“ (Z. 178)*

Den Lehrkräften ist bewusst, dass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit einem hohen Eintrittsalter und geringen sprachlichen Fähigkeiten ohne Abschluss abgehen müssen. In der Folgemaßnahme InteA setzen sich die sprachlichen Probleme fort, sodass die Weitergabe an eine Berufsschule keine Auffangmaßnahme bedeutet, sondern aus der Sicht der Lehrkräfte das Problem nur verschiebt. Exemplarisch deuten die Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz konsensuell:

ZKF: *„Ja, aber wenn die Maßnahme hier beendet ist, dann ist das ihr Weg. Weil, die alles aufnehmen, alle aufnehmen.“ (Z. 122)*

ZKM: *„Bis sie 18 ist. Und danach geht sie in äh in Hartz IV.“ (Z. 123)*

ZKG: *„So ist es// aber auch“. (Z. 124)*

ZKM: *„Ja.“ (Z. 125)*

In dem Interview von Frau Mayer benutzt sie in diesem Alterskontext das Wort „*verlieren*“ im Sinne von unwillentlich aufgeben wegen widriger Umstände. Sie unterstreicht damit die Tatsache, dass der Handlungsspielraum der Lehrkräfte durch den verwaltungsrechtlichen Rahmen begrenzt ist, wenngleich dies antagonistisch zu den individuellen pädagogischen Erfordernissen ist.

*Frau Mayer: „Wir verlieren Kinder, weil sie zu alt sind, und dann in die beruflichen Maßnahmen gehen. Die gehen ohne Abschluss.“ (341)*

## II. Empirischer Teil

Frau Geier präzisiert das Problem dahingehend, dass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger durch die Folgemaßnahme InteA aufgefangen werden, das Problem dort jedoch nicht verschwindet.

Frau Geier: *„Das Problem setzt sich dort (in der beruflichen Schule) fort [...] ich habe dort junge Männer 17, 18, die Richtung Beruf auch gehen wollen, die aber erst die Sprache lernen müssen, die haben riesen Probleme. Häufig müssen Ausbildungsverhältnisse gecancelt werden, weil die Berufsschule aufgrund der Sprache nicht geschafft wird.“ (630)*

Sofern sie nach den zwei Jahren Intensivklasse das 18. Lebensjahr erreichen, sind die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ebenfalls „zu alt“ für die InteA-Maßnahme. Nach dem Abgang von der Regelschule ohne Schulabschluss bietet sich daher keine unmittelbare Anschlussmaßnahme mehr, in welche die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger automatisiert übergehen können. Von daher monieren die Lehrkräfte übereinstimmend, dass eine direkte Zuweisung an eine InteA Schule sinnvoller wäre. Sie gehen sogar so weit, dass sie die Zuweisung an eine Regelschule mit „Wahnsinn“ gleichsetzen.

ZKG: *„[...] Die hätte gleich in INTEA gehen. Gleich.“ (161)*

ZKM: *„Habe ich der Mutter auch gesagt.“ (162)*

ZKF: *„Ja, weil sie wahrscheinlich noch nicht 16 ist, als sie hier aufgeschlagen sind.“ (163)*

ZKG: *„Wahnsinn.“ (164)*

§ 58 VOGSV Berufliche Schulen:

*„In eine Intensivklasse können Jugendliche aufgenommen werden, die zum Zeitpunkt der Aufnahme das 16. Lebensjahr, aber noch nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben und denen es für den erfolgreichen Besuch der beruflichen Schule in erster Linie an Deutschkenntnissen mangelt. Ausnahmeregelungen trifft das Kultusministerium“ (VOGSV).*

Dieses antagonistische Verhalten des Staatlichen Schulamtes gegenüber den pädagogischen Erfordernissen ist für die Lehrkräfte schwer nachzuvollziehen, da die

## II. Empirischer Teil

„No-Go“-Regelung bei dem Übergang von der Grundschule in die Regelschule durchbrochen wird. Die vom Alter her gerade noch Viertklässler und Viertklässlerinnen werden direkt der Intensivklasse der Regelschule zugewiesen, in welcher sie nach der Frist in eine 5. oder 6. Klasse versetzt werden. Wie oben dargelegt, liegt die Entscheidungsbefugnis für solche Ausnahmeregelungen allein beim Kultusministerium.

ZKM: „*Da funktioniert übrigens der Übergang wunderbar, dass die wirklich gucken, wann sind die geboren, wann müssen die in die fünfte Klasse? Äh dass sie/ Da passiert es nicht so oft, dass die ein/ dass die in die Grundschule die Maßnahme kommen. Also, dass die in die Grundschule kommen und die Maßnahme dort beenden müssen. Sondern, dass das Schulamt lieber Jüngere schon zu uns gab, weil sie sagen, na, dann können die dann im Jahrgang fünf gleich weiter/ Da funktioniert es gut. Nur mit den Großen funktioniert es überhaupt nicht.*“ (Z. 1081)

Das im Rahmen der Anamnese festgestellte Eintrittsalter der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die Intensivklasse der Regelschule stellt aus diesen Gründen bereits zu Beginn einer Fallbesprechung einen maßgeblichen Entscheidungsfaktor dar. Mit dieser **Konfliktmasse** erfolgt der weitere Verlauf der Aushandlung, da die oben beschriebenen Aussichten keine Chancen für die „zu alten Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger“ eröffnen und sie altersbedingt diskriminieren.

Für die Fälle, in denen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger über der 8. Klasse eingestuft werden, ist das Inventar von Leistungsmerkmalen für die Abschlussprüfungen von besonderer Bedeutung. Sofern zu alte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger neben dem negativen Altersmerkmal noch über negative Leistungsmerkmale verfügen, ist die Konfliktmasse am größten.

Die Leistungsmerkmale bestehen aus positiven Leistungsurteilen ZKB: „schreibt im Vokabeltest eine 1“ (7) und negativen Leistungsurteilen ZKG: kann halt nicht schreiben und nicht rechnen. (121).

Mit der Vergabe von individuellen Merkmalen sprechen die Lehrkräfte die Hintergrundinformationen zu einem Schüler- oder Schülerinnenfall an, welche ihnen entscheidungsrelevant erscheinen. Dazu zählen wie bei Aisha der fehlende

## II. Empirischer Teil

Schulbesuch im Heimatland oder in anderen Fällen der Wohnortwechsel während der Intensivklassenzeit, Herkunftsland oder familiäre Informationen.

ZKB: „*Äh die würde gerne, weil die jetzt umgezogen ist, ab den Sommerferien in eine 9h in gehen*“. (Z. 425)

ZKG: „*Kommt aus Ruanda*“ (Z. 365)

Neben den Alters-, Leistungs- und individuellen Merkmalen finden sich Lehrermerkmale in Form von Labels, wie

Angeber: ZKB: „*Hält sich für Best of World*“ (Z. 506),

Hübsches Dummchen: ZKF: „*sieht gut aus, aber sonst nicht*“ (Z. 299),

Faulpelz: ZKB: „*fauler Sack*“ (Z. 507)

Dies deckt sich mit den Ergebnissen bisheriger Forschungsarbeiten über Schülermerkmale und der Vergabe von Schülertypen und überträgt die damit verbundene Diskussion auf diese Forschungsarbeit (vgl. Kaiser, Möller, Helm, Kunter, 2015 & Hörstermann, Krolak-Schwerdt, Fischbach, 2010).

Insbesondere die Klassifizierung anhand der physischen Erscheinung (schlank und hübsch), welche für die Beurteilung keine Rolle spielen dürfte, aber dennoch Gegenstand der Zusammenfassung ist, richtet das Forschungsauge auf den weiteren Verlauf der Aushandlung. Ritts et Al. zeigen in ihrer Untersuchung: „*Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students*“, dass physische Attraktivität Auswirkungen auf Lehrerurteile haben kann und wirft die Frage nach dem Rosenthal-Effekt auf, welcher hier methodologisch nicht untersucht werden kann, aber mit der Aussage von Frau Fischer in ihrem Interview erhärtet wird (vgl. Ritts, Patterson, Tubbs, 1992).

Frau Fischer: „*Ja. Genauso, wenn man, wenn man Leistung und Verhalten voneinander trennen sollte, dass, das, das geht überhaupt nicht.*“ (248)

## II. Empirischer Teil

Das Inventar von Schülermerkmalen der forschungsgegenständlichen Zeugniskonferenz besteht daher aus urteilsrelevanten und -irrelevanten Merkmalen, welche dazu führen können, dass das tatsächliche Leistungsbild der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Zeugniskonferenz nicht allein für die Zuweisungsentcheidung kausal ursächlich ist, was sich in der späteren Typenbeschreibung trennschärfer visualisiert (vgl. Kaiser, Möller, Helm, Kunter, 2015, S. 7).

Nach Hofer 1974 entwickeln Lehrkräfte fünf „Persönlichkeitstheorien über ihre Schülerinnen und Schüler, um bei gemeinsamen Beurteilungen einen gleichen Deutungshorizont herstellen zu können.“ (Hofer, 1974, S. 59f.). In meinen Daten finden sich diese Persönlichkeitsmerkmale im angelegten Inventar der Intensivklassen wieder, welche alle forschungsgegenständlichen Qualitäten von Stereotypen widerspiegeln. Die Lehrkräfte vergeben die Merkmale „fleißig“, „faul“, „kommt regelmäßig“, die unter die Persönlichkeitskategorie „Diszipliniertheit“ fallen. Die Merkmale „ganz wach“, „interessiert“, „pffiffig“ und „clever“ können unter dem Persönlichkeitsmerkmal „geistige Regsamkeit“ subsumiert werden. Ist eine „Bühnenfigur“, „Hält sich für Best of the World“ und „zurückhaltend“ fallen wiederum unter das Persönlichkeitsmerkmal „Geltungsstreben“ (vgl. ebd.).

Diese persönlichen Zuschreibungen beinhalten emotionale und subjektive Verknüpfungen, die eine konkrete Erwartungshaltung der Lehrkräfte gegenüber dem Verhalten der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger generiert (Hurrelmann, 1975, S. 187). Klaus Hurrelmann hat im Rahmen einer organisationstheoretischen und interaktionstheoretischen Analyse festgestellt, dass dies zu einer Stereotypisierung führen kann, nach welcher die Schulklasse nur noch trennscharf in eine positive „fleißige“ und eine negative „faule“ Hälfte unterteilt wird (ebd.).

## II. Empirischer Teil

### 11.2.2 Pädagogisch Sinnvolles (Interaktion)

Einhergehend mit der Anamnese erfolgt ein Aushandlungsprozess zwischen dem, was den Lehrkräften **pädagogisch sinnvoll** erscheint und dem, was der **verwaltungsrechtliche Rahmen** gestattet bzw. fordert (vgl. I., 4.0 – 4.3).

ZKG: „Ich glaube, die ist zu alt. Das packt die nicht mehr. Es würde mich wundern, oder?“ (151)

ZKG: „*Und funktionale Analphabetin ist sie auch. Aber geht doch nichts.*“ (113)

Sie hielten sich vor Augen, was Negatives passieren wird, wenn sie nichts weiter unternehmen:

ZKM: „*Also die wird vergammeln, bis die zwei Jahre da ist und dann geht sie BÜA.* (115)

ZKG: „*Die sollte nicht zu lange hierbleiben.*“ (149)

ZKG: „*Stattdessen vergammelt sie hier die zwei Jahre. Da könnte ich kotzen.*“ (171)

Demgegenüber diskutieren die Lehrkräfte, was sie pädagogisch versuchen können, um den eben beschriebenen negativen Ausgang zu verhindern. Dazu zählt die inoffizielle Konsultation des Förderlehrers Schmidt, weitere Zeit in der Intensivklasse einzuräumen, sofern die Frist noch nicht überschritten ist, das Fernhalten sprachlich schwacher Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger von Peers gleicher Herkunftssprache oder das Versetzen in eine Regelklasse.

ZKB: „*Ja, er hat eigentlich noch Zeit. Noch einmal ein halbes Jahr ihm geben, oder?*“ (236)

ZKG: „*Es wäre halt auch mal spannend, wie der sich macht, wenn die anderen Urdu sprechenden Menschen um ihn herum weg sind. Ja? Das würde mich doch mal sehr interessieren.*“ (241)

Unter den Gesichtspunkten was sie tun können oder was sie verhindern wollen, halten sich die Lehrkräfte vor Augen, was pädagogisch notwendig wäre. Dazu

## II. Empirischer Teil

zählen fallspezifische Erfordernisse aus pädagogischen Gesichtspunkten, wie qualifizierte Alphabetisierung, Praktikum, Wechsel zu InteA, ein motivierendes Praktikum zur Förderung der deutschen Sprache und die Beratung der Eltern zum vorzeitigen Verlassen der Schule.

ZKG: *„Also dahingehend würde ich die Familie tatsächlich beraten.“ (57)*

ZKM: *„Also, das heißt, // wenn sie 16 ist kann sie abgehen.“ (58)*

### 11.2.3 Verwaltungszwang (Konditionalität)

Der Verwaltungszwang äußert sich für die Lehrkräfte in den normativen Erwartungen an sie, sämtliche pädagogischen Entscheidungen im verwaltungsrechtlichen Rahmen zu treffen. Die pädagogische Diskussion erfolgt von daher im Spiegel dessen, was der Verwaltungsrahmen erlaubt. Dabei spiegeln die Lehrkräfte die bereits erwähnte Zweijahresfrist innerhalb der Intensivklassen, das Verbot des Schulwechsels während der Intensivklassenzeit, die Schulzuweisung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern unter 16 Jahren, das formelle Verfahren zum Erlangen eines Förderstatus sowie die Mindestgröße der Intensivklasse.

ZKF: *„, weil die äh Maßnahme wird dort beendet, wo sie begonnen wird.“*

*(Z. 173)*

ZKF: *„Das ist ja die Vorgabe vom Amt seit zwei Jahren.“ (Z. 175)*

ZKB: *„Aber kann der Martin Schmidt, wenn die erst drei Monate hier ist das überprüfen?“ (Z. 114)*

ZKM: *„Nein wird er nicht machen.“ [...] Also die wird vergammeln, bis sie zwei Jahre da ist und geht dann in BÜA.“ (Z. 115, Z. 116)*

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus den Fällen von besonders guten Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die trotz gymnasialer Leistungen in die Realschule versetzt werden müssen, da sie an der Sprachbarriere scheitern. Verwaltungsrechtlich ist für den Besuch einer gymnasialen Klasse eine zweite Fremdsprache erforderlich, welche die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in ihrer bisherigen Schullaufbahn nicht erlernt haben und vorweisen können. Zur

## II. Empirischer Teil

Sprachbarriere zählt aber auch, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit schwachen Leistungen in Deutsch, aber durchaus guten Leistungen in Mathematik oder Englisch, in die Hauptschule versetzt werden müssen.

ZKG: „[...] ,Weil einfach keine Alternative da ist, so lange wir aufgrund der Sprache, aufgrund der Sprachkenntnisse einsortieren müssen, und das müssen wir, landen die von der Wahrscheinlichkeit eben eher dort. Auch, wenn/ wenn sie vielleicht unter anderen Umständen nicht dort //gewesen wären.“ (Z. 248)

ZKM: „Also das sind äh leider muss ich sagen, sind Gymnasiasten, die Gott sei Dank in der Realschule sitzen, weil sie keine zweite Fremdsprache haben.“ (Z. 401)  
ZKG: “Die falsche Fremdsprache haben“ (Z. 402)

Zu dem Verwaltungszwang gehört auch die organisatorische Problematik bei der Versetzung in eine Regelklasse, die sich ergibt, wenn Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in eine Zielklasse versetzt werden sollen, in welcher es bereits zu viele ehemalige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gibt.

ZKF: „Also da sind schon IK-Kinder drin, ehemalige, ne? Das ist halt so geballt, IK, LSE, LH, da ist auch alles drin. Da ist geballt alles drin in den beiden Klassen.“ (Z. 244)

Da die Zeugiskonferenz den Übertrag der pädagogischen Aspekte in eine institutionelle Rechtfertigung durch einen Verwaltungsakt darstellt, müssen die Lehrkräfte die Konferenzbeschlüsse durch ein Protokoll dokumentieren. Dabei wechseln die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger von einem Wortzeugnis in ein Notenzeugnis, in welchem fortan alle Noten in der gemeinsamen Lehrer- und Schülerdatei LUSD dokumentiert werden. Von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der LUSD sind die Lehrer- und Lehrerinnenstellen an der Regelschule abhängig.

ZKM: „Sollte ich jetzt Berufsschule B fürs Protokoll?“ (Z. 278)

ZKM: „Für uns in der LUSD bleibt sie erstmal“ (Z. 280)

## II. Empirischer Teil

ZKM: „Ege und bei Ranja kann ich auch einfach nur Probe hinsetzen und da kriegen sie von mir ein (Wortzeugnis?), das/ Das merken die gar nicht, den Unterschied. [...] Und für uns ist es in der LUSD aber wichtig, weil die Lehrerstunden, Lehrerstellen äh davon abhängig sind, dass wir zwei Klassen haben. Ja? So/ So machen wir es.“ (Z. 542, Z. 544)

Jede Versetzung bedeutet für die Lehrkräfte, dass die Gesamtzahl der verbleibenden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger geringer wird. Gemäß § 58 VOGSV benötigen die Lehrkräfte mindestens 16 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, um zwei Intensivklassen aufrechterhalten zu können.

Vor diesem Hintergrund generiert die verwaltungsrechtliche Mindestanzahl der Intensivklassen ein großes Spannungsfeld, sodass die Lehrkräfte Versetzungen hinterfragen, ob sie sich diese in Anbetracht der verbleibenden Gesamtzahl der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger leisten können. Die Lehrkräfte stellen jede Versetzung unter Vorbehalt der verbleibenden Anzahl der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und zählen am Ende der Fallbesprechungen mehrfach nach, um garantiert zwei Intensivklassen aufrechtzuerhalten. Das bedeutet, dass sich die pädagogischen Erfordernisse in der Einzelfallbesprechung der allgemeinen Handlungsfähigkeit der Intensivklassenbeschulung unterordnen. Die Zusammenlegung der beiden Intensivklassen würde das heterogene Gefüge derart vergrößern, dass Frau Geier und Frau Brecht übereinkommen, „man könne es dann ganz lassen“ (Z. 540).

Um diesem Druck zu entgehen, entwickelt Frau Mayer zunächst den Plan, über die Gesamtgröße der Intensivklassen zu täuschen, indem sie Ege und Ranja versetzen, aber weiterhin auf der Liste der Intensivklasse führen will, um das Staatliche Schulamt zu täuschen. Dieser Plan wird von der Konferenz mitgetragen.

ZKM: „Ich würde zwei Klassen erhalten.“ (Z. 537)

ZKG: „die würde ich in der/ Wenn wir jetzt beide Klassen zusammenlegen würden, das wäre/ Dann/ Dann können wir es //ganz lassen.“ (Z. 540)

ZKB: „Richtig.“ (Z. 541)

## II. Empirischer Teil

ZKM: *Wir gucken mal, wieviel wir belassen. Weil, bei Nasti und äh bei Ege und bei Ranja kann ich auch einfach nur Probe hinsetzen und da kriegen sie von mir ein Wortzeugnis, das merken die gar nicht, den Unterschied (542)*

ZKM: *Und für uns ist die LUSD aber wichtig, weil die Lehrerstunden, Lehrerstellen äh davon abhängig ist, dass wir zwei Klassen haben. Ja? So machen wir es. (Z. 544)*

Am Ende der Besprechung von Intensivklasse II zählen die Lehrkräfte wie oben beschrieben durch, um die verbleibende Gesamtmenge der Intensivklassen zu überprüfen und die geplanten Versetzungen zu hinterfragen.

ZKM: *„Wollen wir Ranja und Ege jetzt umsetzen, oder wollen wir sie lassen?“ (Z. 617)*

ZKG: *„Das müssen wir doch eigentlich von der Gesamtmenge machen, oder?“ (618,620)*

ZKG: *„Aber ich komme auf sieben bis acht.“ (Z. 624)*

ZKB: *„Oh, die weggehen, oder die bleiben?“ (Z. 625)*

ZKG: *„Die bleiben.“ (Z. 626)*

ZKM: *„Dann sind wir weit, weit mehr, als 16.“ (Z. 627)*

ZKB: *„Ja? Vielleicht noch mal zählen.“ (Z. 628)*

ZKM: *„Elf plus sieben sind 18.“ (Z. 629)*

ZKB: *„Ja, gut. //Also das ohne“ (Z. 630)*

ZKM: *„Also ich habe jetzt// mal umsetzen, weil es ist einfach für die/ dass die in die LUSD gehören, weil das sind wirklich ähm Raketenschüler.“ (Z. 631)*

Nun, nachdem sich herausstellte, dass die verbleibende Gesamtgröße weiterhin zwei Intensivklassen erlaubt, wird der oben erwähnte Täuschungsplan verworfen.

ZKM: *„Also ich habe jetzt// mal umsetzen, weil es ist einfach für die, dass die in die LUSD gehören, weil das sind wirklich ähm Raketenschüler.“ (Z. 631)*

ZKB: *„Ja“. (.) (Z. 632)*

ZKM: *„Dann haben wir dich fertig. (.) Und äh dann gehören die da rein und dann haben wir auch keinen Stress, weder ich noch der Kollege Christian noch irgendwie Kollegen, die dann äh in der LUSD äh suchen //müssen.“ (Z. 633)*

## II. Empirischer Teil

### 11.2.4 Aushandlungsprozess

Der Verlauf dieses Aushandlungsprozesses ist von der Höhe der Konfliktmasse von dem Merkmalinventar abhängig. Die Lehrkräfte eröffneten den Prozess, indem sie nach Einschätzungen und Entwicklungsverläufen fragten, sodass es zu einer Nennung von Merkmalen kam, die nach dem Waagschalenprinzip summiert werden.

ZKM: *„Ja. Wie macht denn die sich?“ (Z. 82)*

ZKF: *„Oder, wie schätzt du sie ein?“ (Z. 269)*

ZKF: *„Ja. Nur ist halt die Frage, was machen wir denn mit ihr?“ (Z. 281)*

ZKB: *„Wenn sie nicht genommen wird?“ (Z. 282)*

Die Lehrkräfte bedienen sich regelmäßig früherer Fälle von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die sie zum Vergleich heranziehen. Dies ermöglicht ihnen, einen gemeinsamen Wissensstand herzustellen, da sie die gemeinsamen Erfahrungswerte aus den damaligen Vergleichsfällen übernehmen.

ZKG: *„Kannst du dich an Rabia erinnern? [...] Ja, ich glaube, Rabia. Die äh die ihren Weg dann auf der äh Berufsschule A oder Berufsschule B, die noch zwei andere hier hatte?“ (Z. 145, Z. 147)*

ZKM: *„Ja.“ (Z. 148)*

ZKG: *„So schätze ich sie ein. Die sollte nicht zu lange hierbleiben.“ (Z. 149)*

Sie halten sich einen gemeinsamen Deutungshorizont vor Augen, der insbesondere den negativen Bildungsverlauf vorhersagt, sofern bestimmte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Intensivklassenkonzept ohne Weiteres beschult werden. Ein Beispiel für „das wird aber passieren“ ist der Fall Yussafa:

## II. Empirischer Teil

ZKF: *„Ja, aber wenn die Maßnahme hier beendet ist, dann ist das ihr Weg. Weil die alles aufnehmen, alle aufnehmen.“ (Z. 122)*

ZKM: *„Bis sie 18 ist. Und danach geht sie in äh in Hartz IV. So ist es.“ (Z. 123)*

ZKG: *„So ist es// aber auch.“ (Z. 124)*

ZKM: *„Ja.“ (Z. 125)*

ZKB: *„Okay.“ (Z. 126)*

In dem Aushandlungsprozess zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte gemeinsamer Deutungshaushalte bedienen, sodass sie gegenseitig die Sätze vervollständigen können und sich gegenseitig bestätigen.

ZKB: *„Sie ist ein bisschen/“ (Z. 222)*

ZKG: *„Das.// Und sie ist gehemmt.“ (Z. 223)*

ZKB: *„Sie ist zurückhaltend.“ (Z. 224)*

ZKG: *„Sie sehr zurückhaltend. Also nett zurückhaltend, aber sie ist halt nicht so eine Bühnenfigur.“ (Z. 225)*

ZKG: *„Ich glaube, die ist zu alt. Das packt die nicht mehr.“ (Z. 151)*

ZKM: *„Nein, das packt sie nicht mehr.“ (Z. 155)*

ZKB: *„Nein, das schafft sie nicht mehr.“ (Z. 158)*

ZKM: *„Weil, Deutsch ist Schlüssel, nicht Englisch. Leider ist sie in Deutschland und nicht in.//“ (Z. 362)*

ZKB: *„Ja.“ (Z. 363)*

ZKM: *„England oder Amerika.“ (Z.364)*

ZKM: *„Aber, ja. Ne, aber wenn sie halt jetzt hier leben muss, muss sie in Deutsch gut sein.“ (Z.370)*

ZKG: *„Ja, da hast du völlig recht.“ (Z. 371)*

ZKM: *„Und äh Deutsch äh Englisch ist da sekundär.“ (Z. 372)*

ZKB: *„Ja“ (Z. 373)*

## II. Empirischer Teil

In dem Fall „Nadja“ zeigt sich, dass in dem Aushandlungsprozess auch schulkontextunabhängige Gesprächsinhalte vorhanden sein können. Selbst bei einer unkritischen Betrachtung sind die Äußerungen der Lehrkräfte zwanglos als unprofessionell, diskriminierend und sexistisch zu betrachten.

ZKG: *„Also ich sage mal, so schlank und so hübsch, wie sie ist, hat sie Glück.“*

*(Z. 270)*

ZKF: *„[...] sah gut aus, aber sonst nicht.“* (Z. 299)

ZKM: *„Also bei dir (Intensivklasse) macht sie viel weniger kaputt, als in der 9h.“*

*(Z. 314)*

ZKM: *„Es ist eine Waffe ne? Lacht“* (Z. 317)

ZKB: *„kommt der persische Freund dann hier vorbei mit der Uzi (Schnellfeuergewehr) und macht sie alle um, weil sie sie angeguckt haben.“* (Z. 318)

ZKF: *„Also ich wollte schon sagen, dann heiraten die noch mal oder wird vorher schwanger.“* (Z. 329)

ZKB: *„Und die hat aber bei dir und In dir verwechselt. Das hat so gepasst bei ihr“*

*(Z. 342)*

ZKG: *„Nadja (Bauchfrei) ist dir nicht kalt? Das will doch keiner sehen. So ein Mädchen.“* (Z. 351)

ZKF: *„lacht“* (Z. 352)

Inwieweit sich der Aushandlungsprozess, insbesondere das unprofessionelle Verhalten der Lehrkräfte, auf die Bildungsentscheidung auswirkt, zeigt sich erst in der feineren Differenzierung der einzelnen Typen. Von daher beschränkt sich der Autor an dieser Stelle auf die Feststellung dieses Phänomens und führt es später bei der Typenbeschreibung weiter aus. Im Aushandlungsprozess formulieren die Lehrkräfte zum einen verwaltungsrechtliche Vorgaben und pädagogisch Sinnvolles. Dabei spiegeln sie auch das in der Anamnese zusammengefasste Merkmalinventar. Sie argumentieren wechselseitig mit pädagogischen und verwaltungsrechtlichen Logiken, woraus sich die Konfliktmasse generiert.

Exemplarisch wird hier der Fall Aisha aufgeführt. Die Lehrkräfte stellen bei ihr einen Analphabetismus fest, welcher sich aus der bisherigen Schulabstinenz in

## II. Empirischer Teil

ihrem Heimatland ergab. Das bedeutet, dass sie überhaupt keine Erfahrungen mit einem Schulsozialgefüge hat und nicht lesen und schreiben kann. Die Lehrkräfte kommen dahingehend überein, dass Aisha innerhalb der Intensivklasse nicht intensiv genug beschult werden kann, um diese schulischen Defizite in kurzer Zeit wieder aufholen zu können.

Ein Analphabetismus, welcher durch Schulabstinenz entstand, eröffnet formal nicht den Verwaltungsweg für den Förderstatus, wie es bei Yussafa der Fall ist. Sie kommentieren daher ihre Intensivklassenbeschulung mit „sinnlos“ und setzen die Intensivklassenzeit mit „Zeit absitzen“ gleich.

ZKM: *„Also die bleibt / Sitzt ihre Zeit dann ab?“ (28)*

ZKG: *„Ja, überhaupt keinen Sinn“ (51)*

ZKM: *„Überhaupt keinen Sinn.“ (52)*

Als pädagogisch sinnvolles Mittel wird eine qualifizierte Alphabetisierungsmaßnahme formuliert, welche sie innerhalb des Intensivklassenkonzeptes nicht bekommen kann. Das Intensivklassenkonzept erlaubt im Rahmen einer Binnendifferenzierung maximal 10 Minuten, um sich intensiver mit Aisha zu beschäftigen. Dabei müssen alle anderen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Intensivklasse selbstständige Arbeiten verrichten.

ZKG: *„Weil, das Problem ist, sie braucht eine qualifizierte Alphabetisierung. Das ist wirklich jemand/das geht nicht mal irgendwie. Also, ich meine, ich/ich bin Alpha-Frau und ich arbeite mit ihr. Aber ich habe halt maximal 10 Minuten, nämlich, wenn ich die anderen beschäftigen kann. Das ist wirklich eine primäre Analphabetin und die braucht nicht irgendeine [...] Maßnahme, //sondern, die braucht eine qualifizierte Alphabetisierung von jemand, der weiß, wie das geht, der die Zusatzqualifikation vom BAMF hat. Alles andere ist Quatsch.“ (Z. 43 - Z. 45)*

Aus Sicht der Lehrkräfte verfügen sie über keine Möglichkeiten, Aisha sinnvoll beschulen zu können, sodass Rücksprache mit dem Staatlichen Schulamt geführt wird, um Aisha einer anderen Form der Beschulung zuführen zu können.

## II. Empirischer Teil

In einem anderen Fall, Anna, konstatieren die Lehrkräfte, dass sie mit 16 Jahren bereits im zehnten Schulbesuchsjahr sei. Dies bedeutet, dass sie Anna einer neunten oder zehnten Abschlussklasse zuweisen müssen. Als pädagogisch sinnvoll konstatieren sie, dass Anna direkt in eine berufliche Maßnahme InteA hätte gehen sollen und stellen die Beschulung an einer Regelschule mit „Quatsch“ und „Wahnsinn“ gleich.

ZKB: *„Die ist jetzt schon 16.“ (Z. 154)*

ZKM: *„Und wenn sie jetzt in die Neun geht?“ (Z. 155)*

ZKB: *„Nein, das schafft sie nicht mehr.“ (Z. 158)*

ZKG: *„Also eigentlich wäre das/ ist das Quatsch, dass die hier/ Die hätte gleich in InteA gehen. Gleich.“ (Z. 161)*

ZKG: *„[...] Wahnsinn.“ (Z. 164)“*

Der Verwaltungsrahmen erfordert jedoch, dass Anna zwingend einer Regelschule zugewiesen werden muss, da sie zum Zeitpunkt der Einschulung noch formal im schulpflichtigen Alter, unter 16, ist.

ZKF: *„Ja, weil sie wahrscheinlich noch nicht 16 ist, als sie hier aufgeschlagen ist.“ (Z. 163)*

ZKG: *„Wahnsinn.“ (Z. 164)*

ZKM: *„Was sagt denn der Krug Staatliches Schulamt)? Sagt der das so?“ (Z. 165)*

ZKF: *„Ja. Unter 16 kommen die hierher.“ (Z. 166)*

ZKB: *„Das ist grade einen Monat.“ (Z. 167)*

ZKG: *„So ein Blödsinn.“ (Z. 169)“*

Den Lehrkräften bleibt innerhalb ihrer verwaltungsrechtlichen Handlungsmöglichkeiten nur die Option, die negativen Konsequenzen für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger hinzunehmen oder unkonventionelle Kompensationswege zu finden. Die offizielle Bildungsentscheidung der Lehrkräfte bleibt von diesen unkonventionellen Kompensationswegen weitestgehend unberührt, da der Verwaltungsrahmen nur die Bildungsentscheidung „bleibt“ oder „Zuweisung in eine Regelklasse“ erlaubt. Den Lehrkräften ist es nicht möglich, individuelle

## II. Empirischer Teil

Bildungsentscheidungen, wie Einzelbeschulung, zusätzliche Alphabetisierung und Wechsel in eine Berufsschule, offiziell zu beschließen.

### 11.2.5 Bildungsentscheidung

Am Ende jeder Fallbesprechung müssen die Lehrkräfte eine zwingende Bildungsentscheidung treffen, welche in ihrem Ergebnis, aber nicht in ihrer Genese in einem Protokoll dokumentiert wird. Die vorgegebene Entscheidungsauswahl für die Konferenz liegt verwaltungsrechtlich bei „in der Intensivklasse bleiben“, wenn die Zweijahresfrist noch nicht vorüber ist, oder in einen Schulzweig zur Probe oder abschließend versetzen.

ZKM: *„Genau. Also das heißt, äh wir setzen sie um. Und äh du besprichst das. Und ich mache das nur im Protokoll.“ (Z. 480)*

In den einfachen Fällen wird die Bildungsentscheidung als Frage: was machen wir „bleibt?“ formuliert, um sie im Anschluss als Aussage: das machen wir „bleibt!“ zu bestätigen.

Die Lehrkräfte verkünden die Bildungsentscheidung, für das Protokoll einhergehend mit zusätzlichen Zielen und Maßnahmen, welche sie pädagogisch beabsichtigen.

ZKF: *„Und würde den dann eventuell da rein mitnehmen, dass ich ihn auch ein bisschen unter meinen Fittichen habe.“ (Z. 581)*

ZKM: *„Also sie bleibt auf jeden Fall erst noch mal [...] aber wir denken darüber nach, ob sie in die zukünftige Neun [...] kommt.“ (Z. 205, Z. 207)*

ZKM: *„Aber was wir ihr ermöglichen können, ist halt ein Schulabschluss, ne? Weil, wir haben sie einfach auch besser im Blick. Verstehst du? Also wenn wir die hier zwei Jahre bei euch vergammeln lassen und dann abgeben.“ (Z. 222)*

## II. Empirischer Teil

Eben diese zusätzlichen Maßnahmen in den Bildungsentscheidungen sind nicht automatisiert feststellbar, sondern in Verbindung mit den Merkmalen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger individuell angepasst. Das Merkmal-Inventar der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger löst verschiedene Verhaltensmuster der Lehrkräfte aus, die sich wie folgt differenzieren lassen.

### 11.2.6 Verwalterinnen / Retterinnen / Vollstreckerinnen

Neben der offiziellen Bildungsentscheidung nehmen die Lehrkräfte unterschiedliche Positionen bei den Aushandlungsprozessen ein. Wie sich in der späteren Typenbeschreibung darstellt, führt die Vergabe von bestimmten Leistungsmerkmalen zu unterschiedlichen Konnotationen in den Aushandlungsprozessen. Diese lassen sich in drei Rollen Verwalterinnen, Retterinnen und Vollstreckerinnen zusammenfassen. Als Verwalterinnen agieren sie, wenn es sich um junge Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger handelt, die noch über genügend Restzeit in der Intensivklasse verfügen und vom Schulbesuchsjahr in der 8. Klasse und darunter angesiedelt werden können.

Bei dem Fall Anna zeigt sich exemplarisch, dass die Lehrkräfte bei alten Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit dem positiven Merkmal „Fleiß“ besonders viel Aufwand betreiben, um die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger vor einem Abgang ohne Schulabschluss zu retten.

Als Vollstreckerinnen handeln die Lehrkräfte, wenn z. B. das Merkmal „faul“ vergeben wird. Hier setzen die Lehrkräfte den Verwaltungsweg um, ohne zusätzlichen unkonventionellen Aufwand zu betreiben, die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger weiter zu unterstützen. Mit dieser Logik folgt der Autor auch der Aussage von Frau Mayer, welche die Intensivklassen mit „Schwimmbecken“ vergleicht, in welchen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ins kalte Wasser geworfen werden und die Lehrkräfte als Bademeister fungieren.

*Frau Mayer: „Es ist so was wie ein Schwimmbecken, in dem man einfach die Leute reinschubst und ein Bademeister guckt, dass sie nicht ertrinken.“ Z. 219-Z. 221*

## II. Empirischer Teil

Mit dem Hintergrund der oben beschriebenen Kategorien kann das folgende Kodierparadigma erstellt werden, um die Fälle der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Zeugniskonferenz erneut zu analysieren.

### 11.2.7 Kodierparadigma zur Genese einer Konfliktmasse

Auf der strukturellen Ebene bilden die Kategorien „pädagogisch Sinnvolles“ und „Verwaltungszwang“ zwei konfliktäre Handlungslogiken.

Auf der Akteurs-Ebene stellen die Rollen der Lehrkräfte als Verwalterinnen, Vollstreckerinnen und Helferinnen die Haltungen gegenüber den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und ihren individuellen Bildungssituationen dar.

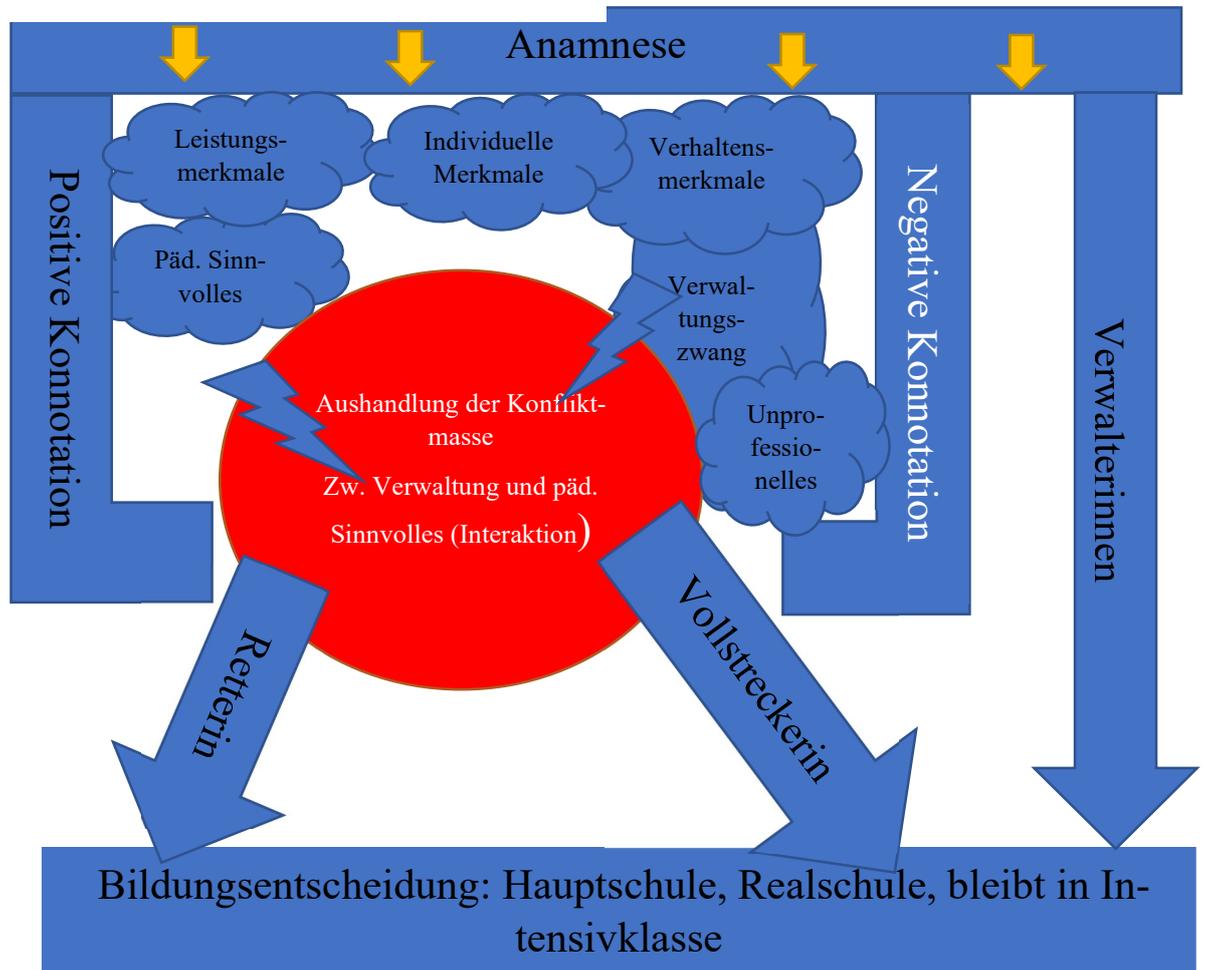
Auf der Prozessebene liefern die Anamnese, Aushandlung und Bildungsentscheidung Hinweise auf die Interaktionen der Lehrkräfte und ihre Beziehung zu den anderen Dimensionen.

Die Konfliktmasse eines jeden Falles von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ist somit ein Ergebnis verschiedener Komponenten, die aus den Struktur- und Prozessdimensionen bestehen und durch unterschiedliche Rolleneinnahmen der Lehrkräfte bewältigt werden. Dabei kann ein Zusammenhang zwischen den in der Anamnese vergebenen Schüler- und Schülerinnenmerkmalen und den Rollen der Lehrkräfte identifiziert werden.

Nach Kathy Charmaz, zitiert von Franz Breuer im Rahmen eines Methodenworkshops, sind auch Kernkategorien „charmant“, die eine „doing Charakterisierung“ besitzen (Breuer 2020). Dementsprechend wurde Kernkategorie mit „Aushandlung von Konfliktmasse“ benannt, da es genau den Kern der Fallbesprechungen widerspiegelt. Daraus wurde das folgende visualisierte Paradigma gezeichnet:

## II. Empirischer Teil

Abbildung 4 Kodierparadigma



### 12.0 Typen der Zeugniskonferenzkonferenz

Mit Hilfe des Kodierparadigmas können die einzelnen Fälle in Typen untergliedert werden, indem ein kausaler Zusammenhang zwischen Merkmalsinventar der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, Position der Lehrkräfte im Aushandlungsprozess und Bildungsentscheidung hergestellt werden, welcher insbesondere in der differenzierten Typenbeschreibung trennscharf wird. Um die Kausalitäten zwischen den vergebenen Merkmalen und den Bildungsentscheidungen bzw. den Verläufen der Aushandlungsprozesse zu verdeutlichen, wurden die positiven Merkmale (grün) und die negativen Merkmale (rot) als Genese mit den Bildungsentscheidungen als Konsequenz visualisiert.

## II. Empirischer Teil

### 12.1 Die „Verwalteten“

Tabelle 13 GTM Typ Verwalteten

Typ	Fall	Merkmale	Ergebnis
Verwaltung	Najoua	Kurz da	bleibt
		7. Schulbesuchsjahr	
	Namira	Kurz da	
	Maroua	InteA sicher	
	Ouassim	Kurz da	

Im Verwaltungstyp zeigt sich eine geringe Konfliktmasse und eine kurze Besprechungszeit von durchschnittlich 15,5 Sekunden. Die Lehrkräfte in der Konferenz haben das gemeinsame Deutungswissen, dass ein Verbleib in der Intensivklasse gegenwärtig pädagogisch sinnvoll ist und im konfliktlosen Einklang mit den verwaltungsrechtlichen Vorgaben steht.

Sofern Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger wenige Monate in der Intensivklasse sind und vom Lebensalter in der 8. Klasse oder unterhalb eingestuft werden können, ist die Fallbesprechung ohne Konfliktmasse. Sofern es für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bereits eine Folgeschule gibt, die die Aufnahme sicher zusagte, besteht ebenfalls keine Konfliktmasse. Die Lehrkräfte beschränken die Fallbesprechung auf die Feststellung „bleibt“, sodass die Fallbesprechungen einen bloßen konstituierenden Verwaltungsprozess darstellen. Diese Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bildeten den Typ: „Verwaltungsfall“, der nur festgestellt, aber nicht ausgehandelt werden muss.

ZKB: „Najoua, die ist erst seit dem 30.11. hier. Die ist glücklicherweise erst im siebten Schulbesuchsjahr.“ (Z. 2)

ZKM. „Das heißt, die bleibt.“ (Z. 3)

ZKB: „Namira, die ist auch erst seit dem 29.01.17 hier.“ (Z. 10)

ZKM: „Also bleibt!“ (Z. 11)

ZKB: „Bleibt.“ (Z. 12)

## II. Empirischer Teil

ZKB: *„Ah, Maroua. Äh, wegen dem ist ich auch bei der [Berufsschule A].“*

*Der wird auch im Sommer zur [Berufsschule A] gehen,“ (Z. 483)*

ZKM: *„//Gut, wunderbar.“ (Z.484)*

ZKB: *„das ist// sicher.“ (Z. 485)*

ZKF: *„Ja, der/ Da ist ja alles dicht. Wasserdicht.“ (Z. 486)*

ZKM: *„Ouassim, der bleibt ne?“ (Z. 411)*

### 12.2 Die „Zeit läuft ab“

Tabelle 14 GTM Typ Zeit läuft ab

Typ	Fall	Merkmale	Ergebnis	Zusatz
Zeit läuft ab	Musti	8. Schulbesuchsjahr	bleibt	Wird im Auge behalten bis nächste Konferenz
		Frist läuft ab		
		Grade so Hauptschule		
		zurückhaltend		

Dieser Typ ist vom Alter her „erst“ im 8. Schulbesuchsjahr. Die Zeit in der Intensivklasse ist jedoch schon über die Hälfte vorüber und die Leistungen erreichen bisher „grade so Hauptschulniveau“. Die Dauer der Aushandlung ist in diesem Fall 1 Minute und 58 Sekunden lang und damit deutlich länger als der gesamte Verwaltungstyp zusammen. Als Verhaltensmerkmal wird er zudem zurückhaltend eingestuft, was im Zusammenhang „auch noch“ als negativ betrachtet wird.

ZKM: *„Ist er in der Hauptschule?“ (Z. 237)*

ZKB: *„Ja.“ (Z. 238)*

ZKG: *„Okay, so grade. Ist auch noch zurückhaltend.“ (Z. 239)*

Die Lehrkräfte diskutieren mögliche Maßnahmen, um eine Verbesserung des Leistungsniveaus innerhalb der verbleibenden Frist zu erreichen. Dazu zählen das Fernhalten von Peers mit gleicher Herkunftssprache, um ihn zu zwingen, mehr Deutsch zu sprechen.

## II. Empirischer Teil

ZKG: *„Es wäre halt auch mal spannend, wie er sich macht, wenn das andere Urdu sprechenden Menschen um ihn herum weg sind. Ja?“ (Z. 241)*

Die Bildungsentscheidung lautet hier „bleibt“ in der Intensivklasse mit der Aussicht, dass man eine Entscheidung bei der nächsten Konferenz treffen wolle. Bis dahin soll er im besonderen Fokus der Lehrkräfte verbleiben.

ZKM: *„Also wir behalten den mal im Auge. Der bleibt noch.“ (255)*

ZKM: *„Dass wir eher bei unserer nächsten Konferenz“ (259)*

ZKF: *„Genau, dass er dann im November oder so, eben mal zum schnuppern kommt. Und dann zum Halbjahr entscheiden wir dann endgültig.“ (260)*

Aus dem Interview mit Frau Geier geht hervor, dass das sprachliche Niveau in den Hauptschulen so schlecht ist, dass man „dort kein Deutsch lernt.“ Demzufolge ergibt es keinen Sinn, den Gerade-so-Hauptschüler in die Hauptschule zur Probe zu versetzen, da dies keine Perspektive bedeutet. Um ihm das Schicksal selbst in die Hand zu legen, fehlt es Musti an den Merkmalen „Fleiß“ und guten Leistungen in einem Teil der Fächer, so wie es bei dem „Selbst-schuld-Typ“ der Fall ist.

I70 Frau Geier: *„Aber Druck für mich persönlich, dass ich jemand, der erst mal hier ankommt und ein halbes Jahr braucht, um überhaupt in der Umgebung hier anzukommen, und ihn dann gleich nach Haupt-, Real-, Gymnasium einteilen sollte und ihm damit im Grunde eine Perspektive schaffe oder eben auch nicht. Weil eins ist klar, in unseren Hauptschulen lernt man kein Deutsch.“ Z.531 - Z.574*

Aus Sicht der Lehrkräfte ist hier dennoch kaum Konfliktsituation vorhanden, obwohl die Zeit in der Intensivklasse bald vorüber und die Leistung schlecht ist. Ihm bleibt noch genügend Zeit in der Regelklasse bis zu einem Schulabschlussjahr.

## II. Empirischer Teil

### 12.3 Der „fleißige Notfall“

Tabelle 15 GTM Typ „fleißiger Notfall“

Typ	Fall	Merkmale	Ergebnis	Rettungsmaßnahme
Fleißiger Notfall	Anna	10. Schulbesuchsjahr	Versetzung in niedrigere Regelklasse	Deutschkurs in den Ferien Beratung der Eltern
		Erst kurz da		
		clever		
		Gut in Englisch		
		Fleißig		
		Regelschule packt die nicht mehr		
	Ohan	Persönlicher Schatz		Weitere Begleitung durch Frau Fischer
		Denkt mit		
		Fragt nach		
		Fleißig		
		Persönlicher Schatz		
	Louana	Fleißig		Versetzung an neue Wunschschule
		Kurz da		
		9. Schulbesuchsjahr		
	packt Hauptschule noch nicht			

Alle drei Fälle befinden sich im 9. und 10. Schulbesuchsjahr am Ende des schulpflichtigen Alters und sind somit „zu alt“, um einen Schulabschluss zu erreichen. Sie haben demgegenüber die positiven Leistungsmerkmale „fleißig“, „clever“, „interessiert“ und das Label „persönlicher Schatz“ einer Lehrkraft, was schulisches Potenzial bedeutet. Demgegenüber steht das besonders schlechte Alterskriterium, welches die Versetzung in eine Abschlussklasse nach der Intensivklassenzeit erfordert und keine Chancen für einen Schulabschluss in Aussicht stellt.

In **Annas** Fall wird zunächst die Versetzung in eine Regelklasse als aussichtslos konstatiert. Exemplarisch steht hier der Verlauf des Aushandlungsprozesses, in welchem die Lehrkräfte zunächst feststellen, dass es „keinen Sinn macht“, Anna einer Regelklasse zuzuweisen, da sie in dieser kurzen Zeit das Leistungsniveau einer Abschlussklasse nicht erreichen kann.

## II. Empirischer Teil

ZKM: *„Regelklasse kommt nicht infrage.“ (Z. 150)*

ZKG: *„Ich glaube die ist zu alt. Das packt die nicht mehr.“ (Z. 151)*

ZKB: *„Das schafft die nicht mehr.“ (Z. 158)*

Nachdem im Aushandlungsprozess das pädagogisch Sinnvollste, nämlich der direkte Gang in eine InteA-Maßnahme, ausgeschlossen werden kann, halten sich die Lehrkräfte vor Augen, dass Anna eigentlich eine „ganz vernünftige“, „fleißige“ ist und in der Intensivklasse „vergammelt“. (*passim*)

Der Aushandlungsprozess nimmt von da an eine Kehrtwende, da die Lehrkräfte nun, entgegen ihrer vorhergehenden Aussage, eine Zuweisung in eine Regelklasse um jeden Preis diskutieren. Um Anna „zu retten“ setzen die Lehrkräfte sie in eine wesentlich jüngere Regelklasse, in welcher sie mit viel jüngeren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen unterrichtet werden soll. Damit handeln sie entgegen dem Verwaltungsrahmen, ermöglichen ihr aber aus pädagogischer Sicht zusätzliche Zeit bis zu einem Abschlussjahrgang. Ihr Merkmal „Fleiß“ soll so dazu führen, dass sie die Leistungsdefizite mit der gewonnenen Zeit aufholen kann.

In Verbindung mit dieser Entscheidung sollen die Eltern dahingehend beraten werden, dass Anna einen privaten Deutschkurs in den Ferien und ein Praktikum zur Deutschförderung absolvieren soll, damit sie selbst dafür sorgt, dass ihre Bildungschancen steigen.

ZKM: *„Es sei denn, wir schaffen die in eine Regelklasse.“ (Z. 179)*

ZKG: *„Ja, das würde ich doch versuchen.“ (Z. 180)*

ZKM: *„Aber nicht neun. Neun ist zu spät.“ (Z. 181)*

ZKM: *„Gab es in der achten Klasse 16-Jährige?“ (Z. 195)*

ZKM: *„Ich glaube ich habe auch 16-Jährige in Jahrgang Acht.“ (Z. 197)*

ZKM: *„Also es ist so, dass, wenn sie vernünftig ist und wenn/also ich sage mal so, wenn Sie so ein Mädchen ist, wie ich jetzt andere auch in der Realschule habe, dann kann man das auch vernünftig erklären. Sie wird sicher nicht gut andocken sozial, weiß ich nicht, inwieweit sie sich zurücknehmen kann und einfach auf die Kinder runter schauen. Weiß ich nicht. Aber was wir ihr ermöglichen können ist halt einen Schulabschluss, nur? Weil, wir haben sie einfach auch besser im Blick. Verstehst du? Also wenn wir die hier zwei*

## II. Empirischer Teil

*Jahre bei euch vergammeln lassen und dann abgeben.“ (Z. 202)*

**Ohan** ist der „persönliche Schatz“ von Frau Fischer, fleißig und interessiert. Er ist schon etwas länger in der Intensivklasse und soll ebenfalls in eine niedrigere 8. Hauptschulregelklasse wie Anna versetzt werden, obwohl er schon 17 Jahre alt ist. Während der Intensivklassenzeit wird er von keiner Berufsschule aufgenommen. In Zusammenhang mit der Versetzung in eine Regelklasse erklärt sich Frau Fischer bereit, ihn dort „als ihren persönlichen Schatz“ weiter zu begleiten. Die Bildungsentscheidung lautet daher: „Versetzung in eine 8. Hauptschulklasse“, in welcher Frau Fischer als Fachlehrerin tätig ist. Neben dem unkonventionellen Versetzen in eine wesentlich zu niedrige Klasse ist das weitere pädagogische Begleiten in der Regelklasse eine Option, die in Verbindung mit „persönlicher Verbundenheit“ zum Tragen kommt, da sie nur bei Ohan angewandt wird.

*ZKF: „Ja, ich muss mal gucken. Ich bin ja in der bH drin und bleibe da ja auch drin. Ähm ich muss mal gucken, wie viele da raus gehen, jetzt zum Ende des Schuljahres, wie viele da äh eine Ehrenrunde drehen dürfen. Und würde den dann eventuell da rein nehmen, dass ich ihn auch ein bisschen unter meinen Fittichen habe[...]“ (Z. 581)*

**Louana** ist in einen anderen Schulbezirk gezogen. Da sie aber während der Intensivklassenzeit nicht zwischen den Intensivklassen verschiedener Schulen wechseln darf, muss sie weiterhin in die Intensivklasse der bisherigen Regelschule gehen.

*ZKB: „Könnte sie sich ummelden?“ (Z. 441)*

*ZKG: „Ummelden?“ (Z. 442)*

*ZKM: „Könnte sich theoretisch/ Na, aber auch nicht, wenn sie in einer/ in der Intensivklasse ist.“ (Z. 443)*

Von ihren Leistungen her ist sie noch zu schwach, um in eine Hauptschule zu wechseln, da sie erst kurz in der Intensivklasse ist. Da sie im 9. Schulbesuchsjahr ist, wäre sie nach der Intensivklassenzeit außerhalb des schulpflichtigen Alters gewesen. Der Wechsel an eine andere Regelschule wäre nach der Intensivklassenzeit nicht mehr möglich. Um dieses verwaltungsrechtliche Hindernis zu umgehen, lautet

## II. Empirischer Teil

die Bildungsentscheidung, sie trotz ihrer schlechten Leistungen zeitnah in eine 8. Hauptschulklasse zu versetzt, um ihr die Anpassung zu erleichtern. Im darauffolgenden Schuljahr sollte sie dann aus der 9. Hauptschulklasse den Schulwechsel zwischen den Hauptschulen absolvieren, wenngleich die dortigen Chancen auf einen Schulabschluss gering sind.

Selbst als Frau Geier interveniert, dass die kurze Verweildauer von wenigen Wochen in der 8. Hauptschulklasse keinen Erkenntnisgewinn für Louana bedeutet, hält die Konferenz an der Entscheidung fest. Es ist das einzige Mittel, um den Schulwechsel innerhalb der Regelschulzeit zu ermöglichen, ohne Louana systembedingt vollständig auszugrenzen. Dies ist sprichwörtlich das geringere Übel als der Abgang von der Regelschule ohne Schulabschluss.

ZKG: *„Aber darf ich mal äh noch mal eine Sache zu bemerken geben. Wir haben jetzt netto noch fünf Wochen Schulzeit [...] Was kann da passieren?“*

*(Z. 451, Z. 453)*

ZKM: *„Nichts“ (Z. 454)*

ZKG: *“Nur, ich gebe zu bedenken: welchen Erkenntnisgewinn kriegt sie dort?“*

*(Z. 458)*

ZKB: *„Das sie neun eher nicht schaffen wird, oder?“ (Z. 471)*

ZKG: *„Sie macht im schriftlichen, auch, wenn wir das wiederholen, ich nehme mal die Bewerbung. Ich habe das ja DREIMAL machen lassen. Und anhand der ähm Angaben habe ich gesagt: „Jetzt schreibst du das bitte NOCH MAL ab.“ Und äh der Satzbau ist einfach SO am Anfang, ja? Obwohl sie ständig das Wörterbuch zückt und immer guckt und immer überlegt und so.“ (Z. 472)*

ZKB: *„Ja, sie ist sehr fleißig“ (Z. 473)*

ZKG: *„Aber der Satzbau ist schon für sie sehr schwierig, ne?“ (Z. 474)*

ZKF: *„Ja“ (Z. 475)*

ZKM: *„Also wir setzen sie um. Ja, in 8h.“ (Z. 476)*

Die Lehrkräfte positionieren sich bei diesem Typ als Retterinnen. Voraussetzung ist das Vorhandensein von positiven Merkmalen, wie z. B. „Fleiß“ und die Notfallsituation eines „hohen Alters“ bzw. das letzte Schulbesuchsjahr. Um in der Notfallsituation zu retten, sind sie bereit, Wege einzugehen, um diesem Typ irgendwie

## II. Empirischer Teil

einen Schulerfolg in Aussicht zu stellen, sei es auch mit sehr geringen Chancen. Dabei kann ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Gewinn von zusätzlicher Zeit bis zu einem Abschlussjahr und dem vorhandenen Merkmal „Fleiß“ hergestellt werden, was aus Sicht der Lehrkräfte eine größere Erfolgchance generiert. Im Vergleich zu dem Fall „Zeit läuft ab“ zeigt sich hier, dass das Merkmal „zu alt“ durch ein hohes Schulbesuchsjahr zu einer sehr großen Konfliktmasse führt und mit einer überdurchschnittlichen Dauer von 4 Minuten und 35 Sekunden ausgehandelt wird (vgl. Abbildung 2).

### 12.4 Die alten Analphabetinnen

Tabelle 16 GTM Typ Alten Analphabeten

Typ	Fall	Merkmale	Ergebnis	Rettungsmaßnahme
Alte Analphabetin	Yussafa	9. Schulbesuchsjahr	Bleibt	
		Erst kurz da	mit formalem	
		Kommt regelmäßig	Einleiten	
		Kann nicht rechnen und schreiben	eines	
		Analphabetin	Feststellungsv	
Praktisch bildbar	fahrens für einen Förderstatus			
	Aisha	Kurz da	Bleibt,	Beratung der Eltern: Aisha sollte vorzeitig von der Regelschule abgehen, um als „Erwachsene“ eine qualifizierte Alphabetisierung zu erhalten.
		Ist noch nie in einer Schule	ohne schulische Perspektive	
		10. Schulbesuchsjahr		
		Analphabetin		

Die beiden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sind im 9. bzw. 10. Schulbesuchsjahr in dem Abschlussjahrgang und somit aus der Logik der Intensivklassen sehr alt, da das Ende der Schulpflicht erreicht ist. Sie sind beide erst vor Kurzem in die Intensivklasse gekommen, sodass noch eine längere Restzeit von der

## II. Empirischer Teil

Zweijahresfrist vorhanden ist. Beide Fälle sind zudem Analphabetinnen, weshalb selbst die Restzeit in der Intensivklasse keine Perspektive schafft, eine Chance für einen Schulabschluss zu generieren. Die Ursache des Analphabetismus ist jedoch unterschiedlich, sodass es für Yussafa eine verwaltungsrechtliche Lösung gibt und für Aisha nicht.

Aus Sicht der Lehrkräfte sind beide Fälle schulisch gesehen hoffnungslos. Die Dauer der Aushandlungsprozesse liegt durchschnittlich bei 3 Minuten und 25 Sekunden.

**Yussafa** ist praktisch bildbar, was ein sonderpädagogischer Begriff für verminderte geistige Fähigkeiten im Sinne einer Behinderung ist. Hier greifen vorgegebene verwaltungsrechtliche Routinen, die bei dem Verdacht einer objektiven Behinderung den Weg zu einem Förderstatus eröffnen.

ZKM: *„Da kannst du vielleicht Martin Schmidt [...] im TIP vorstellen.“ (Z. 90)*

Yussafa wird mit einem früheren Fall Nadia verglichen, der identische Merkmale aufwies und bei welchem damals ein Förderstatus festgestellt wurde.

ZKG *„Kannst du dich an Nadia erinnern? (Z. 103)*

ZKM. *„Ja, ja. Ach shit.“ (Z. 104)*

ZKG: *„Ich denke, das ist vergleichbar. (Z. 105)*

ZKM. *„Echt?“ (Z. 106)*

ZKM: *„Die haben wir überprüft“ (Z. 112)*

Da sie jedoch noch zu kurz in der Intensivklasse ist, kann das diagnostische Verfahren noch nicht über den Förderlehrer Herrn Schmidt eröffnet werden.

ZKB: *„Aber kann der Martin Schmidt, wenn die erst hm, drei Monate hier ist, kann er das überprüfen?“ (Z. 114)*

ZKM: *„Nein, wird er nicht machen, weil es zu unsicher ist. Keiner folgt uns.“ (Z. 115)*

Für das diagnostische Verfahren sind grundlegende sprachliche Fähigkeiten in Deutsch notwendig, über welche Yussafa nicht verfügt. Frau Mayer sagte zu diesem Phänomen in ihrem Interview:

## II. Empirischer Teil

I87 Frau Mayer: „[...] das ist ein sehr schwieriges Feld, weil, um ein/ einen Schüler als Förderschüler einstufen zu lassen, brauchen wir eine sonderpädagogische Diagnostik und das sind Sprachtests. [...] Es gab auch nichtgebundene Sprachtests. Aber die werden vom Staatlichen Schulamt nicht anerkannt. [...] dämpfen die zwei Jahre bei uns, bis wir es schaffen, [...] einen sprachgebundenen Test mit denen zu machen, um nachzuweisen, dass das Kind Lerndefizite hat. [...] ganz unbefriedigender Prozess, weil wir relativ schnell feststellten, wie die Kinder lernen können [...] Also sie haben keine sprachlichen Probleme, sondern sie haben ein Problem, dass sie das/ dass sie die deutsche Sprache neu lernen müssen. Und die/ diese deutschgebundenen Sprachtests können sie nicht bestehen, weil sie halt die Hälfte, oder wenn überhaupt, nur die Hälfte verstehen, der Fragen. Und dementsprechend halt auch nicht antworten können [...]“ Z.363 - Z.398

Aufgrund der potenziellen Behinderung erscheint es auch schwierig, die sprachlichen Schwierigkeiten innerhalb der zwei Jahre zu vermitteln, weshalb die Lehrkräfte ihren weiteren Verbleib in der Intensivklasse mit „vergammeln“ und die berufliche Perspektive mit „Hartz IV“ deuten.

ZKM: „Also die wird vergammeln da, bis die zwei Jahre da ist und dann geht sie BÜA.“ (Z. 115)

ZKM: „Bis sie 18 ist. Und danach geht sie in äh Hartz IV. So ist es. (Z. 123)

ZKG: „So ist es aber auch.“ (Z. 124)

Als Bildungsergebnis wird „bleibt“ in der Intensivklasse konstatiert mit der Aussicht, dass sie durch die Klassenlehrerin, Frau Brecht, in der Konferenz der Förderlehrer und -lehrerinnen „TIP“ vorgestellt werden soll.

**Aisha** ist bereits im 10. Schulbesuchsjahr und funktionale Analphabetin, da sie in ihrem Heimatland noch nie eine Schule besuchte. Laut Auffassung der Konferenzteilnehmerinnen braucht sie eine qualifizierte Alphabetisierung, welche sie innerhalb der Intensivklasse nicht erhalten kann. Im Gegensatz zu Yussafa ist der funktionale Analphabetismus verwaltungsrechtlich kein Fördergrund, weshalb sich für die Lehrkräfte kein unmittelbarer Lösungsweg wie bei Yussafa anbietet. Die Lehrkräfte kommen von daher überein, dass die Regelschule keine Möglichkeit bietet, Aisha faire Chancen auf einen Schulabschluss zu eröffnen.

## II. Empirischer Teil

ZKM: *„Schule macht keinen Sinn“ (Z. 66)*

ZKG: *„Null. Null Komma Null.“ (Z. 67)*

Die notwendige Alphabetisierung kann auch nicht mit dem herkömmlichen Deutsch-Förderunterricht kompensiert werden, da die dortigen didaktischen Ansätze auf vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufbauen.

180 Frau Geier: *„[...] Es ist wirklich so, es ist was ganz anderes, das als Fremdsprache zu unterrichten. [...] Du arbeitest völlig anders [...] als wenn du Deutschlehrer bist. [...] Ja, man baut ja auf bestimmt Kompetenzen schon auf.“ (Z. 152 – Z. 166)*

Der Verwaltungsapparat untersagt, dass sie direkt an eine Berufsschule versetzt werden kann oder eine individuelle Alphabetisierung erhält. Die Konferenzteilnehmerinnen entscheiden sich daher für einen unkonventionellen Weg, um außerhalb der Schulverwaltung für Aisha die notwendigen pädagogischen Maßnahmen zu erwirken. Sie entscheiden, dass die Eltern dahingehend zu beraten seien, Aisha vorzeitig von der Schule zu nehmen, um außerhalb der Schulverwaltung eine qualifizierte Alphabetisierung zu bekommen. Dafür wollen sie Gespräche mit entsprechenden Organisationen führen, damit der Weg für die Eltern und Aisha geebnet wird. Mit diesem rettungsgleichen Versuch verlassen sie den Herrschaftsbereich des Schulverwaltungsrechts, um zielgerichtete Maßnahmen zu erreichen, wengleich Aisha erst mal ohne Schulabschluss die Regelschule freiwillig verlassen muss.

ZKG: *„Also dahingehend würde ich die Familie tatsächlich beraten.“ (Z. 57)*

ZKM: *„Also das heißt, wenn sie 16 ist kann sie abgehen.“ (Z. 58)*

ZKG: *„Bei der Organisation anrufen und sagen: Werden die (qualifizierten Alphabetisierungskurse noch angeboten? Den Fall schildern und sagen, was los ist. [...] sind halt alles Dinge die geklärt sein müssen, weil sonst berät man sie falsch.“ (Z. 59)*

Als Bildungsentscheidung wird der Verbleib in der Intensivklasse entschieden, in Ermangelung von flexibleren Entscheidungsangeboten, welche der

## II. Empirischer Teil

Verwaltungsrahmen gestattet. Zusätzlich soll der Förderlehrer Schmidt inoffiziell konsultiert werden, um die prekäre schulische Situation etwas lindern zu können, bis die Eltern eine Entscheidung treffen.

ZKM: *„Gut, für uns ist es jetzt Schule. Also das ist der Weg, die Perspektive für das Kind. „Schulisch gesehen bleibt sie erstmal hier, so lange, bis sie sagt: Ich gehe ab.“ (Z. 68)*

ZKB: *„Ja.“ (Z. 69)*

ZKM: *„Weil, wenn sie 16 ist, kann sie ja abgehen. Hat sie keine Schulpflicht mehr.“ (Z. 70)*

ZKB: *„Okay, im August wird sie 16. Ja, dann kann ich sie beraten.“ (Z. 71)*

ZKG: *„Unbedingt, Ja? Weil, da ist jeder Monat vertan.“ (Z. 72)*

Aus habitueller Sicht von Frau Mayer werden die individuellen Umstände von Aisha unkritisch mit einer einfachen „Arbeitskraft aus Afghanistan“ gleichgesetzt, indem sie auf das gegenwärtige geringe kulturelle Kapital, in Zusammenhang mit der zu erwartenden Gesellschaftsklasse, rekurriert (vgl. Reich, 2013).

ZKM: *„Äh in Afghanistan die Arbeitskraft, fertig.“ (Z. 74)*

Diese Bewertung ist jedoch vollständig von gesellschaftlichen und politischen Realitäten in Afghanistan befreit, welches teilweise noch Kriegsgebiet ist. Frau Geier konstatierte in ihrem Interview, dass sie drei Kinder aus Afghanistan unterrichtete, welche dort Scharfschützenbeschuss erleiden mussten und sich entsprechend traumatisiert im Unterricht zeigten.

I69 Frau Geier: *„Dramatisch ist z. B. auch die Situation von drei afghanischen Geschwistern, die wir hatten, die die Unterkunft hatten da hinten beim (Ort). Das ist ein Fußweg von zweieinhalb Kilometern und hatten die das Sniper überall sitzen. Das heißt die müssen einen Weg über die Straße gehen und müssen erst mal verstehen, dass es hier keine Heckenschützen gab.“ Z. 290- Z. 297*

Die Äußerung von Frau Mayer ist insofern als stigmatisierend und vorurteilsbehaftet einzustufen, als dass es sich um eine pädagogische Wertung handelt. Frau Geier

## II. Empirischer Teil

zeigte den Versuch, das Urteil von Frau Mayer zu entschärfen, indem sie eben auf die Tatsache hinwies, dass die genauen Umstände nicht bekannt seien.

ZKG: „Manchmal sind das Entscheidungen, die du treffen musst. (...) Weißt ja nicht, was //damit (passiert?)“ (Z. 79)

### 12.5 Die „Musterschüler und Schülerinnen“

Tabelle 17 GTM Typ Musterschüler & Musterschülerinnen

Fall	Merkmale	Ergebnis	Zusatz
Ege	Tolles Kind	Versetzt in Realschule	Versetzung unter Vorbehalt der verbleibenden Gesamtgröße der Intensivklasse
	Der Hammer		
	Gut in Englisch		
	Raketenschüler		
	Schreibt eine drei ohne Nachteilsausgleich		
Ranja	Gymnasiastin		
	Schreibt eine zwei ohne Nachteilsausgleich		
	Ist intelligent		
Karim	Hat noch Zeit		
	Sehr ungeduldig		
	krass		

Dieser Typ fasst Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zusammen, die hervorragende schulische Leistungen zeigen. Sie absolvieren bereits hohe Leistungsanforderungen und schreiben aus Sicht der Intensivklasse sehr gute Noten ohne Nachteilsausgleich, indem sie die Note zwei (gut) und drei (befriedigend) erhielten. Trotzdem dauert der Aushandlungsprozess durchschnittlich 2 Min. und 45 Sekunden, da zum einen schöne Unterrichtserlebnisse erzählt und zum anderen die negative Sprachbarriere, die den direkten Zugang zum gymnasialen Zweig verhindert, besprochen wird. Die Lehrkräfte sind aber dennoch froh, dass sie immerhin noch der Realschule zugewiesen werden können.

## II. Empirischer Teil

ZKM: „Ja, der ist der Hammer. Der hat eine drei, ohne Nachteilsausgleich und Ranja eine zwei.“ (Z. 381)

ZKM: „Ranja, ist in der Realschule [...] ist eine Gymnasiastin eigentlich.“ (Z. 389)

ZKM: „Also das sind äh leider ähm Gymnasiasten, die le/ äh Gott sei Dank in der Realschule sitzen, weil sie keine zweite Fremdsprache haben.“ (Z. 401)

ZKM: „Ja, die macht Abitur, sehr gutes Abitur macht die.“ (Z. 410)

ZKG: „Der Karim, also bitte, der hat ja noch Zeit, ja? Jetzt wäre die Frage, nutzt er es gut aus, wenn wir/ Also einerseits wirkt er sehr ungeduldig, also ob der endlich weiterkommen will, ne?“ (Z. 598)

ZKF: „Ja.“ (Z. 599)

ZKG: „Sollte man ihm vielleicht die Chance geben ein/ auf Probeunterricht.“ (Z. 600)

ZKF: „Ja, würde ich auch sagen.“ (Z. 601)

ZKM: „8r?“ (Z. 602)

ZKF: „8r, ja.“ (Z. 603)

ZKM: „Echt, ist der erst ein halbes Jahr da, ne? //Krass.“ (Z. 604)

Aber auch hier stellt der Verwaltungsrahmen ein Schulkarrierehemmnis dar. Die Lehrkräfte siedeln die Fälle auf gymnasialem Niveau an, sind aber gezwungen, sie in eine Realschulklasse zu versetzen, da ihnen die erforderliche zweite Fremdsprache fehlt. Da sie aber zumindest der Realschule zwanglos zugewiesen werden können und der Verwaltungsweg einen späteren Wechsel auf eine gymnasiale Stufe theoretisch in Aussicht stellt, sind diese Fälle mit wesentlich geringerer Konfliktschwere auszuhandeln als die der bisher genannten Typen. Die individuelle Bildungsentscheidung lautet hier zweifelsfrei: „Versetzen in eine Realschule“, wenngleich dies noch von der verbleibenden Gesamtgröße abhängig bleibt.

## II. Empirischer Teil

### 12.6 Die “Sind-selbst-schuld“

Tabelle 18 GTM Typ Sind selbst schuld

Fall	Merkmale	Ergebnis	Vollstreckungsmaßnahme
Rosana	Faul	Bleibt auf Bewährung	Drohung mit Versetzung in eine Hauptschulklasse, wenn Leistungen in Deutsch nicht besser werden. Sie hat es selbst in der Hand, von faul auf fleißig zu wechseln
	Erst kurz da		
	Gut in Mathe		
	Gut in Englisch		
	Schlecht in Deutsch		
Efe	pfiffig	Versetzung zur Bewährung in Realschulklasse	Versetzung erfolgt als Chance zur Bewährung. Er hat es selbst in der Hand, von faul auf fleißig zu wechseln
	Faul		
	Angeber		
	Schon 1 Jahr in IK		
	Könnte Realschule schaffen, wenn er fleißiger wäre		

Bei diesem Typ positionieren die Lehrkräfte die Handlungsmacht zum Schulerfolg bei den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern selbst. Die Fälle haben zum einen sehr gute Leistungs- und Altersmerkmale und zum anderen das vernichtende Leistungskriterium „faul“. Sie werden von ihren Leistungen her so eingeschätzt, dass sie mit ein wenig „Fleiß“ „locker die Realschule“ schaffen könnten. Aus diesem Grunde entscheiden sich die Konferenzteilnehmerinnen, dass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger die Ursache für die schulische Situation selbst setzen und sprichwörtlich das Schicksal selbst in die Hand nehmen müssen. Dabei positionieren sich die Lehrkräfte als Vollstreckerinnen, da sie den Verwaltungsprozess umsetzen bzw. mit der Umsetzung drohen, ohne dabei weiter unterstützend tätig werden zu wollen.

Im Fall Rosana führt die Perspektive eines „monolingualen Habitus“ der Lehrkräfte dazu, dass die Leistungen in dem Fach Deutsch auf Faulheit zurückgeführt werden, da Rosana in Mathematik und Englisch mindestens Realschulniveau erreicht (vgl.

## II. Empirischer Teil

Gogolin, 2008). Frau Mayer droht mit der Versetzung in eine Hauptschulklasse und somit mit dem bloßen Vollzug des Verwaltungsweges.

ZKB: *„Die ist wohl sehr gut in Englisch.“ (Z. 357)*

ZKB: *„Mathe sei sie auf Realschulniveau. Und Deutsch ist nicht so ihr Fall, weil sie ziemlich faul ist.“ (Z. 359)*

Aus dem Interview von Frau Geier geht wie bereits beschrieben hervor, dass in der Hauptschule „kein Deutsch gelernt wird“, sodass diese Versetzungsandrohung entgegen dem pädagogisch Sinnvollen als eine Art von Strafe betrachtet werden kann.

I70 Frau Geier: *„Weil eins ist klar, in unseren Hauptschulen lernt man kein Deutsch.“ Z. 531 - 574*

Die Lehrkräfte diskutieren zu keinem Zeitpunkt, wie sie der Faulheit der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger pädagogisch begegnen wollen, wenngleich „Motivation“ ein Merkmal ist, dass von Lehrkräften mitbestimmt wird (vgl. Angebot-Nutzen-Modell Helmke, 2015, S. 71).

Bei Rosana lautet die Bildungsentscheidung „bleibt“ in der Intensivklasse mit Fortführung des Probeunterrichts. Damit einhergehend wird die Drohung an sie ausgesprochen, dass sie, wenn sie nicht selbst für bessere Noten in dem Fach Deutsch sorgt, trotz Realschulniveau in eine Hauptschulklasse (schädliche Umgebung für die weitere Sprachentwicklung) versetzt wird.

ZKM: *„Also sie kann noch ein bisschen bleiben. Und ich werde dann äh aber zum Herbst sagen, dass sie dann äh schon in die Regelklasse sollte. Und das sagst du ihr bitte so. Dass, wenn sie in Deutsch nicht besser wird, landet sie mit den perfekten Fähigkeiten in Englisch auf der Hauptschule.“ (Z. 360)*

Die Verwehrung des Bildungszuganges Realschule anhand der sprachlichen Defizite in Deutsch, die auf Migration zurückzuführen sind, stellt eine altbekannte Form der Diskriminierung im deutschen Bildungssystem dar. Anhand der Daten aus dem sonst geschützten Bereich geht hervor, dass die Lehrkräfte inoffiziell sich keiner Rechtfertigungsroutrinen bedienen, sondern die Diskriminierung offen praktizieren.

## II. Empirischer Teil

Offiziell zeigen bisherige Forschungsergebnisse, dass die Lehrkräfte sprachliche oder kulturelle Defizite bei Migrant\*innen in „allgemein gültige Erziehungskonstruktionen transferieren“, mit welchen sie die exkludierenden Bildungsentscheidungen normenkonform rechtfertigen können (Diehm & Radtke, 1999, S. 179).

Efe erhält die Merkmale „pfiffig, aber faul“ sowie die Label „Angeber“ und „Faulpelz“. Er wird so eingestuft, dass er locker einen Realschulabschluss erreichen könnte, wenn er fleißiger wäre. Als Vollstrecker\*innen entschieden die Lehrkräfte nach dieser Logik, ihn in eine Realschulregelklasse zu versetzen, damit er sich selbst beweisen kann und „zumindest eine theoretische Chance erhält“, die er selbst ergreifen muss.

ZKB: *„Der schätzt sich so ein, als wäre er best of world“ (Z. 506)*

ZKG: *„Ja, aber er ist ein fauler Sack. Leider und es/“ (Z. 507)*

ZKM: *„Aber Probeunterricht in 8 r kann er machen?“ (Z. 508)*

ZKB: *„Ja“ (Z. 509)*

ZKG: *„Ja, kann ja mal gucken. Und dann kann man hinterher zumindest sagen:*

*„Hier du hattest eine Chance.“ (Z. 510)*

ZKM: *„ja“ (Z. 511)*

ZKG: *„Musst sie nur nutzen“ (Z. 512)*

Bei diesem Typ wird die Bildungsentscheidung nur vollstreckt, ohne zusätzliche Begleitung und Unterstützung zu gewähren, wie es beim „Die Zeit läuft ab-Typ“ der Fall ist. Beiden Seiteneinsteiger\*innen und Seiteneinsteigern widerfährt auch nicht die emotionale und erzieherische Begleitung durch die Lehrkräfte, wie sie der „fleißige Notfall-Typ“ erhält. Hier kann zwanglos der kausale Zusammenhang zwischen den Merkmalen „faul“, „gut“ in Teilbereichen und dem Vollstrecken des Verwaltungsweges mit der Handlungsmacht bei den Seiteneinsteiger\*innen und Seiteneinsteigern hergestellt werden.

Wenngleich aus den Interviews hervorgeht, dass die Seiteneinsteiger\*innen und Seiteneinsteiger unterschiedliche Anpassungsleistungen vollbringen müssen, um die Belastungen von Immigration, Flucht und individuellen Gegebenheiten in den Heimatländern zu kompensieren, zeigen die Lehrkräfte hier keine entsprechende

## II. Empirischer Teil

Würdigung der besonderen Situation in den Intensivklassen, indem sie die individuelle Resilienz als Ursache für negative Merkmale diskutieren.

### 12.7 Die „Gehört nicht hierher“

Tabelle 19 GTM Typ Gehört nicht hierher

Fall	Merkmale	Ergebnis	Zusatz
Nadja	9. Schulbesuchsjahr	Bleibt, um keinen Schaden in der Regelklasse zu verursachen, bis eventuell InteA-Schule gefunden wird.	
	Faul, „macht hier gar nichts“		
	Desinteresse		
	Schlank und hübsch		

Dieser Typ hat aus der Sicht der Lehrkräfte keine positiven schulischen Merkmale und zudem die negativen Merkmale „faul“ und „desinteressiert“. Die Bildungsentscheidung wird schnell mit „bleibt“, bis eine InteA-Schule gefunden wird, festgestellt. Trotzdem dauert der Aushandlungsprozess mit 6 Minuten und 1 Sekunde am längsten, wenngleich die Konferenzteilnehmerinnen ihre pädagogische Ohnmacht formulieren.

ZKB: „Ja. Und äh jetzt hat sie aber bei der [Berufsschule B] eine Bewerbung abgegeben. Und eben äh heute Morgen kam ein Anruf. Also (.) sie wissen

noch nicht, ob sie sie nehmen. Weil, wir haben so viele Anmeldungen. Also äh ich habe da für sie geworben, weil hier/ Die macht hier gar nichts. Ist äh macht keine Hausaufgaben, meldet sich ab und zu mal.“ (Z. 265)

ZKG: „Doch, die Fingernägel.“ (Z. 266)

ZKB: „Ja, die Fingernägel. (Gelächter) Aber äh ich habe gedacht, die braucht eine neue Schule. Weil hier, auch wenn sie in die 8h oder was weiß ich“ (Z. 267)

ZKF: „Mhm (bejahend). Oder 9h.“ (Z. 268)

ZKB: „gehört. Die wird hier so weitermachen. Oder, wie schätzt du sie ein?“ (Z. 269)

## II. Empirischer Teil

ZKG: *„Die wird auf jeden Fall so weitermachen. Ich bezweifle, ob sie jemals woanders, anders weitermachen wird. Also ich habe leider, was das angeht, keine gute Meinung. Es tut mir leid. Das habe ich ja selten so. Aber äh also ich sage mal, (so schlank und so hübsch ist?), wie sie ist, hat sie Glück.“*  
(Z. 270)

Im 9. Schulbesuchsjahr in Verbindung mit den Merkmalen „faul“ und „desinteressiert“ konstatieren die Konferenzteilnehmerinnen, dass nur ein Schulwechsel oder externes Praktikum pädagogisch sinnvoll erscheint. Eine Beschulung in der Intensivklasse wird mit „Versauern“ gleichgesetzt, sofern keine andere Berufsschule gefunden wird.

ZKF: *„Ja. Nur ist halt die Frage, was machen wir denn mit ihr“* (Z. 281)

ZKB: *„Wenn sie nicht genommen wird?“* (Z. 282)

ZKF: *„Ja, wie lang ist sie denn?“* (Z. 283)

ZKM: *„Nein, die könnte noch in der Intensivklasse versauern.“* (Z. 284)

In Ermangelung einer pädagogischen Alternative wird für das Protokoll „bleibt“ festgehalten, bis eine andere Schule gefunden wird.

ZKB: *„Ja. Ich habe die Hoffnung, dass sie dann/ Die von der [Organisation] haben gesagt, da ist noch ein Praktikum dabei, dass sie da mal was Praktisches machen kann. Und es wird, glaube ich (eher was für sie?) Sie möchte //unbedingt/“* (Z. 274)

ZKF: *„Nägel.“* (Z. 275)

ZKG: *„Schönheitssalon machen.“* (Z. 276)

ZKM: *„Sollte ich jetzt [Berufsschule B] / Aber [Berufsschule B] haben wir noch Fragezeichen. Also das heißt, sie bleibt erst mal.“* (Z. 278)

ZKB: *„Ja.“* (Z. 279)

ZKM: *„Für uns in der LUSD bleibt sie erst mal.“* (Z. 280)

Obwohl die Bildungsentscheidung schnell getroffen wurde, ist die Fallbesprechung nicht vorüber. Die Lehrkräfte bedienen sich eines ehemaligen Vergleichsfalles

## II. Empirischer Teil

„Mariella“, durch welchen sie die damals vergebenen negativen Merkmale für Nadja übernehmen und Nadja mit dem Label „hübsches Dummchen“ versehen.<sup>21</sup>

ZKF: *„Das ist so wie die Mariella so ein bisschen.“ (Z. 297)*

ZKB: *„Ja.“ (Z. 298)*

ZKF: *„Die Mariella, die ist ja/ Also die ist da, sah gut aus und aber sonst nicht.“  
(Z. 299)*

Wenngleich Nadja vom Alter her ebenso ein Notfall ist wie die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger des „fleißigen Notfall-Typs“, ist für die Lehrkräfte eine Versetzung in eine wesentlich niedrigere Klasse keine Option. Sie diskutieren kurz, ob man sie einer 9. Hauptschulregelklasse zuweisen könnte, um den Wechsel an eine Berufsschule zu einem späteren Zeitpunkt abzuwarten. Sie kommen jedoch überein, dass Nadja mit ihrer Schlankheit und Schönheit die männlichen Klassenkameraden zu sehr gefährden würde und verleihen ihr die Metapher „Waffe“, die „Schaden“ verursacht.

ZKM: *„Würdest du die in 9h nehmen? (Z. 300)*

ZKF: *„Wäre das ein Abschlussjahr halt. Also/“ (Z. 301)*

ZKG: *„Wenn die das erste Mal mit ihrem bauchfreien Zeug ankommt.*

*//Ja, ich meine, die ist schon sehr hübsch, ja.“ (Z. 304)*

ZKF: *„Okay. Ach du Schande. Ähm wie alt ist die denn?“ (Z. 305)*

ZKB: *„Die schafft das gar nicht“ (Z. 306)*

ZKM: *„Wie alt ist die denn?“ (Z. 307)*

ZKF: *„Ja, aber sonst versuchen wir es einfach an der Berufsschule A nächstes  
Jahr wieder. Fertig.“ (Z. 308)*

ZKB: *„Ja.“ (Z. 309)*

ZKM: *„Ja, die geht hier/ Die bleibt in deiner Klasse und nächstes Jahr machen  
wir [Berufsschule A], wenn die [Berufsschule B] sie nicht nehmen will. Weil,  
alles andere ist doch/ Was du sagst, ich meine äh/“ (Z. 312)*

ZKB: *„Das bringt nichts.“ (Z. 313)*

ZKM: *„Ja, das bringt nichts. Also (lachend) bei dir machen sie viel weniger ka-*

<sup>21</sup> Der Begriff wird von Dr. Sarah Weber im Rahmen eines Methoden-Workshops zitiert.

## II. Empirischer Teil

*putt als da in der 9h.“ (Z. 314)*

ZKM: *„Weil, da haben sie ja Schadensbegrenzung irgendwie anscheinend. Es ist eine Waffe, ne? (lachend) So eine kleine //Waffe. (lacht)“ (Z. 317)*

In Bezug auf ihre Schönheit und den persischen Freund labeln die Lehrkräfte und verbinden das negative Vorurteil, dass ein „hübsches Dummchen“, wahrscheinlich ungewollt, früh schwanger werden würde. Zudem verbindet Frau Brecht das Bild eines eifersüchtigen islamischen Mannes mit terroristischen Verhaltensweisen und bedient dabei gesellschaftliche Vorurteile und populistische Angstszenarien.

ZKB: *„kommt der persische Freund dann hier noch vorbei mit der Uzi und macht sie alle um, weil sie sie angeguckt haben.“ (Z. 318)*

ZKF: *„Also dann heirat/ Dann heirate!“ (Z. 327)*

IG: *„(lachend) Also dann kommt das schon zur Schwangerschaftskonfliktberatung.“ (Z. 328)*

ZKF: *„Also ich wollte schon sagen, dann heiraten die noch mal oder wird vorher schwanger, oder irgendwie so was.“ (Z. 329)*

ZKG: *„Nein, nein. Also man darf ja nicht so ganz schwarzsehen, aber ist schon/ Ja.“ (Z. 330)*

Während des Aushandlungsprozesses verlassen die Konferenzteilnehmerinnen jegliche Professionalität und vollziehen eine aktive Diskriminierung, indem sie sexistisch und rassistisch ontologisieren und stigmatisieren. Sie bedienen sich dabei subjektiver Vorurteile und teilen dabei offensichtlich einen gemeinsamen Habitus, welcher „Schlankheit, Schönheit, manikürte Fingernägel und schulisches Desinteresse“ mit Dummheit und früher Schwangerschaft verbindet. Eine pädagogische Bewertung der Verhaltensweisen von Nadja wird nicht mehr vorgenommen. Pädagogische Erklärungsmuster, wie Pubertät, die dieses Verhalten auch bei in Deutschland geborenen Regelschülern und Regelschülerinnen auslösen können, werden nicht diskutiert. Die Lehrkräfte ziehen Szenarien mit Nadja aus dem Unterricht heran, um ihr negatives Urteil über Nadja zu bestätigen und nehmen zu keinem Zeitpunkt die Position ein, Nadja pädagogisch unterstützen zu wollen. Das bedeutet, dass eine Versetzung in eine niedrigere Regelklasse mit Begleitung einer Konferenzteilnehmerin oder Beratung der Eltern nicht Gegenstand des

## II. Empirischer Teil

Aushandlungsprozesses ist. Aus den Aufzeichnungen des Forschers geht hervor, dass alle anwesenden Lehrkräfte manikürte Fingernägel haben, sodass gerade die „Äußerlichkeiten“, über welche sie sich bei ihr belustigen, auch zu ihren privaten Gepflogenheiten gehören.

ZKG: *„Ja, genau. Sie sollten einen Brief schreiben.“ (Z. 338)*

ZKF: *„Genau.“ (Z. 339)*

ZKG: *„Und ähm dann/ Sie hat/ Also sie kann es nicht. Sie haben/ Ich weiß nicht, was wir alles geübt haben und jeder hat einen halbwegs vernünftigen Brief abgegeben. Nur sie nicht. Sie ist auch die Hälfte der Zeit gar nicht da, bzw. hat nicht mitgemacht. Und dann hat sie irgendwie geschrieben/ Es ging natürlich wieder um Partys und übernachten und feiern und so. Und dann ähm „Hallo Nadja.“ Ähm dann also/ nicht so fehlerfrei aber ich/ Und dann der“ Satz: „Ich wäre gern die ganze Nacht in dir. //Dein“ (Z. 340)*

ZKM: *(lacht) (Z. 341)*

ZKB: *„ja?// Und die hat aber BEI dir und IN dir. Aber es hat so gepasst bei ihr, ja. Und wir haben/ Also ich habe es ihr nur/ Und den anderen habe ich es gar nicht gesagt in der Klasse.“ (Z. 342)*

ZKM: *„Nein, die verstehen ja nicht.“ (Z. 343)*

ZKG: *„Die verstehen das wahrscheinlich/ Und ich habe geschrien vor Lachen, weil ich/ Guck dir das mal an, es passt so sehr, (lachend) ja. //(lacht)“ (Z. 344)*

ZKM: *„Oh mein Gott, das ist“ (Z. 345)*

ZKF: *„(lachend) da bei dir.“ (Z. 346)*

ZKG: *„(lachend) Es hat wirklich so gepasst.“ (Z. 347)*

ZKG: *„Die Jungs. Ne, dann haben wir da drei pakistanische Jungs sitzen. (Die drehen total am Rad?)“ (Z. 348)*

Obwohl die Bildungsentscheidung von den Lehrkräften bereits nach einer Minute und 58 Sekunden getroffen wird, dauert die Fallbesprechung überdurchschnittliche sechs Minuten wobei es nur darum geht, das Bild eines „hübschen Dummchens“ mit dem Unterrichtsverhalten von Nadja zu bestätigen, was sich mit keiner professionellen Rechtfertigung rational nachvollziehen lässt (vgl. Diefenbach 2009). Es

## II. Empirischer Teil

lässt sich der kausale Zusammenhang zwischen dem schulischen Habitus der Lehrkräfte, als ehemalige Schülerinnen, und dem Bild einer „dummen Schönheit“ herstellen, das in der Pubertät die Aufmerksamkeit auf sich zog. Frau Geier konstatiert entsprechend dieser These, dass sie „so ein Mädchen bzw. keiner so ein Mädchen sehen wolle“, was einer diskriminierenden pubertierenden und keiner professionellen pädagogischen Logik entspricht. Aus strukturtheoretischer Sicht sind die Lehrkräfte als professionelle Akteure für die Bewältigung von Nadjas Krisensituation verantwortlich. Da es pädagogisch und verwaltungsrechtlich keine rationale Rechtfertigung für dieses Verhalten gibt, kann die Ursache in der habituellen Sozialisation der Lehrkräfte liegen (vgl. Helsper 2002 S. 95 in Ewert, 2008, S. 87-89).

ZKG: *„Das will doch keiner sehen. So ein Mädchen.“ (Z. 351)*

ZKF: *„Lacht“ (Z. 352)*

Im Ergebnis zeigt dieser Typ, dass die Ergebnisse der legitimierten Bildungsentscheidungen auf der Grundlage von Aushandlungsprozessen generiert werden können, die objektiv diskriminierend und entwürdigend sind und nur in einem geschützten schulischen Gefüge und homogenen Lehrkräftebeziehungen praktiziert werden können. Die Lehrkräfte bekräftigen dies in der Zeugniskonferenz, indem sie sich diese „Homogenität im Kollektiv“ ins Bewusstsein rufen (vgl. Kollektiv in Kapitel I. 4.3.).

ZKM: *„Ich finde auch total hier, in der Konferenz, dass jeder was über jeden zu sagen hat.“ (Z. 1046)*

ZKG: *„Ja, sehe ich auch so.“ (Z. 1047)*

ZKM: *„Und dann fühlt sich das nicht so alleine an, ne? Diese Lebensentscheidungen, die man trifft. Äh ist irgendwie was Gemeinsames, ne? Äh verschiedene Perspektiven, als nur: Ich bin der Klassenlehrer und meine Fachlehrer [...] gen was dazu.[...]“ (Z. 1048)*

## II. Empirischer Teil

### 12.8 Der „Geisterschüler“

Die Anwendung des Kodierparadigmas auf die jüngeren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger der IK I bestätigte die dahinterliegende Theorie in Bezug auf die Konfliktmasse. Die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger der IK I sind anhand der organisatorischen Einteilung nicht älter als 13 Jahre, sodass sie nach der Intensivklasse noch mehrere Schuljahre vor sich haben. Aus diesem Grund gestaltet sich der Aushandlungsprozess für die Lehrkräfte wie bei dem Verwaltungstyp „ohne Konfliktmasse“, da sie keine unmittelbare Zuweisung in eine Abschlussklasse vorzunehmen haben. Dies zeigt sich auch in der unterschiedlichen Dauer der Aushandlungen. Obwohl beide Intensivklassen jeweils 16 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger haben, dauert die Besprechung der IK II mehr als doppelt so lang als die der IK I. Frau Fischer und Frau Mayer sagen in ihren Interviews dazu:

I 40 Frau Mayer: *„Die ganz jungen Kinder haben eine Chance auf das Abitur. [...] sobald sie älter sind, haben sie schon nicht mehr.“* Z. 225 – 260

Es wird daher bereits nach der IK II eine theoretische Sättigung erzielt, da die Fälle der IK I zu keinen weiteren Erkenntnissen im Spiegel der Forschungsfragen führen. Um die Qualität der Theorie der „Konfliktmasse“ überprüfen zu können, beschreibt der Autor die IK I zunächst ausführlich datenbasiert, um sie inhaltlich rational erfassen zu können.

Im Anschluss wird das Kodierparadigma aus einer falsifizierenden Perspektive kritisch zur Anwendung gebracht, indem es auf die „Fälle“ der IK I angewendet wird. Der „Fall Manuel“ fällt dabei als einziger auf, da er außerhalb der Logik des bisherigen Kodierparadigmas ausgehandelt wird. Dieser „Fall“ ist nach genauerer Inspektion die Konstituierung des Spannungsfeldes zwischen Pädagogik und Verwaltung und wird von daher als Typ „Geisterschüler“ aufgenommen, wenngleich es sich nicht um einen Schülerfall handelt.

Der Hintergrund zu dem „Fall Manuel“ ist, dass sich der Schüler nicht mehr in Deutschland aufhält. Er wird nur aus dem Grund weiter in der LUSD geführt, um zum einen zwei Intensivklassen aufrechterhalten zu können und zum anderen die Lehrkraftzuweisung anhand der Schüler- und Schülerinnenzahlen zu steigern.

## II. Empirischer Teil

ZKG: *„Der ist doch eigentlich überfällig. Der ist ja schon/ Wir führen den die ganze Zeit weiter in der Akte in/ Als/ Ne? Äh kriegst du da nicht einen auf den Dez?“ (Z. 869)*

I78 Frau Mayer: *„Nein. Wir haben die Schülerzuweisung. 16 Stunden pro Kind, äh, wird hochgerechnet. Und das ist die Lehrzuweisung. Ganz normale Lehrzuweisung.“ Z. 174 - Z. 186*

Den Lehrkräften ist bei diesem Verhalten von Frau Mayer bewusst, dass sie entlang einer rechtlichen Grenze agiert, indem sie nachfragen, ob man da nicht eins auf die Mütze bekomme.

ZKG: *„IG: //Echt? Ich dachte, du kriegst da/ [...] einen auf die Mütze.“ (Z. 877, Z. 879)*

Aus dem Interview von Frau Geier geht hervor, dass das Staatliche Schulamt die Einhaltung der Zweijahresfrist überwacht und Verstöße sanktioniert.

I60 Frau Geier: *„[...] kann man die Intensivklassenbeschulung denn aufschieben? [...] Ab in die Regelklasse. Wenn wir es nicht machen, kriegen wir von oben mächtig einen auf den Dez, [...] sogar schon bei Überziehen von drei Monaten. [...]“ Z. 769 - Z. 776*

In der Konferenz positionieren sich die Lehrkräfte als Komplizinnen von Frau Mayer, da sie ihrem Rechtfertigungsangebot für das Staatliche Schulamt folgen, die Eltern hätten sich nicht abgemeldet. Damit formulieren sie ein Rechtfertigungsangebot gegenüber dem Vorwurf einer vorsätzlichen Täuschungshandlung.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Im Sinne von Luhmann Kapitel I. 3.1 kann dieses Verhalten der Lehrkräfte auch eine systemische Reaktion auf die störenden Eingrenzungen der übergeordneten Verwaltung bedeuten. Die Autopoiesis des Unterrichtssystems beinhaltet in seiner Kommunikation die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte. Mit der Reduzierung der Heterogenität der Intensivklassen durch Verstoß gegen die Vorschriften erweitern die Lehrkräfte ihren pädagogischen Spielraum. Somit kann dieses Verhalten als eine systemische Variation gegenüber der verwaltungsrechtlichen Irritation betrachtet werden (Simon 2020, S. 84 in Kapitel I.3.1.).

## II. Empirischer Teil

ZKG: „*Hat sich halt nie abgemeldet.*“ (Z. 881)

ZKM: „*Nein.*“ (Z. 882)

ZKB: „*Abgemeldet?*“ (Z. 883)

ZKF: „*Der hat sich nicht abgemeldet.*“ (Z. 885)

ZKG: „*Er existiert nicht mehr.*“ (Z. 886)

ZKG: „*Der ist in Rumänien, oder irgendwo auf der Welt.*“ (Z. 888)

ZKM: „*Und hat sich halt nicht abgemeldet.*“ (Z. 890)

ZKF: „*Hat sich nicht abgemeldet.*“ (Z. 890)

Mit auf den „Dez“ oder die „Mütze bekommen“ werden von Frau Geier juristische Konsequenzen für Frau Mayer angesprochen. Frau Mayer ist neben der Leitung des Realschulzweigs auch für die Leitung des Intensivklassenbereichs zuständig und muss gemäß § 14 Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihrer Meldepflicht nachkommen. Für sie existieren zusätzliche beamtenrechtliche Pflichten, da sie gemäß § 70 HBG ihrem unmittelbaren Vorgesetzten in der Schule und zudem gegenüber dem Staatlichen Schulamt zur wahrheitsgemäßen Informationspflicht verpflichtet ist. Darüber hinaus könnte ihr Verhalten einen Verstoß gegen die Wohlverhaltenspflicht im Sinne des § 69 HBG darstellen. Wäre es durch das Weiterführen von Manuel auf der Liste zu einer zusätzlichen Stellenzuweisung und Budgeterhöhung für die Schule gekommen, wäre dies eine Vermögensübertragung an die Regelschule, die kausal durch die Täuschungshandlung entstanden ist. Lehrer- und Lehrerinnenstellen an Schulen werden anhand eines mathematischen Verfahrens berechnet, welches eventuell durch einen sozialen Index ergänzt wird. Gemäß

§ 151 HSchulG trägt das Land Hessen die Kosten für das Personal an öffentlichen Schulen, sodass die falsche Schülerliste zu einer falschen Personalbedarfsplanung und Zuweisung von Lehrpersonal führen könnte.

Die Täuschungshandlung könnte hier aus einer Unterdrückung der Tatsache bestehen, dass Manuel längst nicht mehr im Zuständigkeitsbereich der Schule wohnt und die Schule besucht. Da Frau Mayer ihr Handeln mit „egal“ kommentiert, wäre ihr zumindest bedingter Vorsatz zu unterstellen. Sie könnte sich somit des Betruges gemäß 263 StGB strafbar gemacht haben. Da sie weiter als Schulleitungsmitglied im behördlichen Auftrag eventuell über schuleigenes Vermögen verfügt und mit

## II. Empirischer Teil

Manuel eventuell falsche Zuweisungsrechtfertigungen für den Personalpool generiert, könnte sie sich der Untreue gemäß § 266 StGB strafbar gemacht haben.

Während die Verstöße gegen die beamtenrechtlichen Vorschriften gemäß § 8 HDG, iVm. § 9 HDG in der Regel einen disziplinarrechtlichen Verweis nach sich ziehen, würden die strafrechtlichen Vorwürfe disziplinarrechtlich härter geahndet werden. Hier wäre mindestens mit einer Geldbuße gemäß § 10 HDG, Kürzung der Dienstbezüge gemäß § 11 HDG, Zurückstufung in der Besoldung gemäß §12 HDG und Entfernung aus dem Beamtenverhältnis gemäß §13 HDG zu rechnen gewesen. Frau Mayer müsste daher bei Bekanntwerden der objektiven Konferenzinhalte mit disziplinarrechtlichen und beamtenrechtlichen Ermittlungen rechnen, auch wenn sie damit nur das Spannungsfeld für die Intensivklassengrößen reduzieren will.<sup>23</sup>

Daher fragen Frau Geier und Frau Brecht jeweils nach, ob Frau Mayer keinen auf „den Dez“ bekommt, was umgangssprachlich für „Ärger bekommen“ steht. Sie rechtfertigt ihr Handeln mit „Manuel hat sich nicht abgemeldet“, was von den übrigen Konferenzteilnehmerinnen als Rechtfertigungsangebot akzeptiert wird und sie zu Komplizinnen und Mitwisserinnen macht.

Dieses Spannungsfeld zieht sich durch die gesamte Zeugniskonferenz und stellt die pädagogischen Versetzungsentscheidungen regelmäßig unter Vorbehalt der Gesamtgröße der Intensivklassen. Frau Fischer sagt in ihrem Interview:

I96 Frau Fischer: *„Deshalb sind wir ja froh, dass wir zwei Intensivklassen noch haben. [...] Das ist im Moment rückläufig. Ob wir zwei weiter, sonst sitzen nämlich alle zusammen in einer Klasse. [...]dann sitzen 10-Jährige mit 16-Jährigen am Ende zusammen. Und dann wird das Spannungsfeld noch größer.“* Z. 385 -Z. 393

In der Zeugniskonferenz zeigt sich das bereits beschriebene Verhalten durch regelmäßiges Nachzählen der verbleibenden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, bis man im Protokoll eine Versetzung abschließend dokumentieren will.

---

<sup>23</sup> In Hessen ist ein Fall medial bekannt, in welchem ein Schulleitungsmitglied der Freiligrathschule in Frankfurt wegen Untreue angeklagt wird, weil er mit falschen Schülerzahlen mehr Geld im Millionenbereich für die Schule erhielt (Deutsche Presse Agentur, 2016).

## II. Empirischer Teil

Insbesondere nach der Besprechung der IK I äußern die Konferenzteilnehmerinnen Erleichterung darüber, dass zwei Intensivklassen erhalten bleiben können.

ZKM: „*Das heißt, wir haben dann eins, die junge Dame hat/ bleibt noch in der Runde. Zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf.*“ (Z. 933)

ZKG: „*Ja, dann haben wir ja?*“ (Z. 934)

ZKM: „*Ja, ja, es kommen locker zwei Klassen.*“ (Z. 935)

ZKG: „*Okay. Das ist meine große Befürchtung.*“ (Z. 936)

Der Autor hat sich in seinen Memos gefragt, was Lehrkräfte geschlossen dazu bewegt, disziplinarische und strafrechtliche Konsequenzen zu riskieren, wenn sie dabei keinen eigenen Vorteil haben. Stellt man diesem Verhalten die verwaltungsrechtliche Diskriminierung der älteren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und den offensichtlichen Verlust der pädagogischen Freiheit gegenüber, bildet sich ein Erklärungsansatz im Sinne eines Motivs ab, welches als „Handlungsmuster zur Rückgewinnung der pädagogischen Handlungsfreiheit“ beschrieben werden kann. In dem folgenden Kapitel zeigt sich, wie weit dieser Verlust überhaupt geht. Indem den Lehrkräften schriftliche vorformulierte Textsegmente vorgegeben werden, welche sie zur inhaltlichen Zeugnisbegründung heranziehen sollen, werden sie zu ausführenden Trivialmaschinen „*Trivialmaschinen, die nach der immer gleichen Transformationsfunktion reagieren*“, in Schulsystem reduziert (Luhmann, 1991, S. 23).

### 13.0 Vorformulierte abstrakte Verbalbeurteilung

Während seines Feldaufenthaltes übergab Frau Brecht dem Autor allgemeine Vorformulierungen für die Zeugniserstellung der Intensivklassenlehrerinnen, welche die Leistungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger trennscharf beschreiben sollen. Sie teilte dabei mit, dass sie die Formulierungen benutzen, damit die Zeugnisse verwaltungsrechtlich, das heißt vor Gericht, Bestand haben können. Die Lehrkräfte müssen bei der Zeugniserstellung nur noch die Namen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an der Stelle eintragen, an welcher sie die

## II. Empirischer Teil

Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger von den Leistungen her verorten. Wenn gleich es in der Intensivklasse keine Noten gibt, sind die Vordrucke so formuliert, dass sie die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einem Leistungsbereich zwischen 1- 4 ansiedeln, ohne offiziell eine Note zu vergeben. Sie erinnern zwanglos an Arbeitszeugnisse.

*Tabelle 20 Vorformulierung Zeugnis sehr gut*

In dem Fach----- zeigt er/sie in besonderem Maße Interesse und Vorwissen. Er/Sie trägt zur Lösung sachlicher Probleme mit Vermutungen und Vorschlägen bei. Das Planen und Durchführen von Versuchen gelingt ihm/ihr dabei mühelos. Zusammenhänge erkennt er/sie rasch und behält auch immer Einzelheiten im Gedächtnis. \_\_\_\_\_ konnte seine Ergebnisse präzise dokumentieren und präsentieren.

*Tabelle 21 Vorformulierung Zeugnis ausreichend*

Im Fach----- zeigt er/sie nicht immer Interesse und Vorwissen. Er/Sie selten zur Lösung sachlicher Probleme mit Vermutungen und Vorschlägen. Das Planen und Durchführen von Versuchen gelingt ihm/ihr nur mit konkreter Unterstützung. Zusammenhänge erkennt er/sie zufriedenstellend. \_\_\_\_\_ konnte seine /ihre Ergebnisse in der Regel dokumentieren und präsentieren.

Betrachtet man den Inhalt der Zeugnisformulierungen genauer, wird neben dem „Interesse“ auch das „Vorwissen“ der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bewertet. Die Formulierung „zeigt nicht immer Vorwissen“ ist hinsichtlich der Anwendung bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern diskriminierend. Aus den Memos des Autors geht die Frage hervor:

„Mit welcher Logik kann man bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, für die ein schulisches Integrationskonzept zur Anwendung kommt, vom ersten Tag an das vorhandene Vorwissen bewerten?“

## II. Empirischer Teil

Gemäß § 73 Abs. 2 HSchulG sind die im Unterricht vermittelten Inhalte Grundlage einer Bewertung und nicht das vorhandene Vorwissen, welches im Intensivklassenkontext nur außerhalb des deutschen Schulsystems erlangt worden sein kann.

*„Grundlage der Leistungsbeurteilung sind die mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungen, die die Schülerin oder der Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbracht hat. Für die Leistungsbewertung sind die im Unterricht vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten maßgebend.“ (§73 HSchulG)*

Wie aus Formulierungsvorlagen hervorgeht, ist die Vergabe der Noten 5 und 6 nicht vorgesehen, sodass ein formales Scheitern der Intensivklasse pädagogisch unmöglich ist und so keinen Konflikt mit der starren Zweijahresfrist generiert. Anderenfalls hätte man aus schulischer Sicht die Zweijahresfrist nicht gewährleisten können, da die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit offiziell ungenügenden Leistungen hätten versetzt werden müssen. So haben alle Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mindestens die Note ausreichend, sodass sie zwanglos nach zwei Jahren versetzt werden können, ohne einen objektiven Grund zu liefern, die Verwaltungsvorgaben zu hinterfragen.

Der verwaltungsrechtliche Text lässt vielseitige Deutungsmöglichkeiten der tatsächlichen Leistungen zu und bringt die Frage auf, ob der überwiegende Teil der Eltern überhaupt imstande ist, diesen zu verstehen und die Konsequenzen richtig zu deuten. Der Verwaltungsweg ermöglicht es, dass die zunächst nur im Zeugnis abstrakt formulierten Passagen erst bei einer gerichtlichen Überprüfung nachträglich mit pädagogischen Begründungen versehen werden müssen.

Sofern eine solche Überprüfung ausbleibt, müssen diese Texte nur den Eltern erklärt werden, die wiederum über sehr wenige Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem verfügen (vgl. Kapitel I., 1.1, 1.2). Frau Geier sagt dazu:

I91 Frau Geier: *„[...] wie informiert sind die Eltern [...] ist eine super Frage. Das ist mir komischerweise relativ spät erst aufgegangen, dass sie also zum einen unser Schulsystem gar nicht kennen. [...] Äh und eine nur absolut vage Vorstellung haben von dem, was hier so passiert, oft auch, weil sie keinen Vergleich haben, ja? Also womit sollten sie es vergleichen, oder es ihnen/ Sie kannten es vielleicht im Heimatland noch nicht so richtig und dann ist es hier auch noch mal schwierig“* Z. 945 - Z. 962

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

#### *III. Erziehungswissenschaftliche Zusammenschau*

##### 14.0 Schlussfolgerungen im Spiegel der Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit bin ich der Frage nachgegangen, welche Integrationsprozesse die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Regelschule durchlaufen und welchen Einfluss dabei der Verwaltungsrahmen auf den pädagogischen Handlungsspielraum der Lehrkräfte hat. Hierzu habe ich mich in der Darstellung des Integrationsprozesses am chronologischen Verlauf des Verwaltungsweges und der schulischen Aufnahmeprozesse orientiert. Sukzessive werden kausale Zusammenhänge zwischen den Zuweisungsentscheidungen des Staatlichen Schulamtes und der Heterogenität in den Intensivklassen rekonstruiert und die jeweils einzelnen Entscheidungen von Struktureffekten und Interaktionen sichtbar gemacht.

Dabei habe ich überprüft, inwiefern sich das explizite Wissen der Lehrkräfte, das ich in der Analyse der Expertinnen-Interviews zuvor herausgearbeitet habe, auch in der Zeugniskonferenz spiegelt. So konnte ich auf einer mehrdimensionalen Ebene rekonstruieren, wie sich die Selektionsabläufe in der Intensivklasse vollziehen. Diese Selektionsabläufe stelle ich noch einmal zusammenfassend dar, indem ich im Folgenden meine Forschungsfragen beantworte.

**Nach welchen Kriterien werden ausländische Schülerinnen und Schüler als sogenannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger den Regelschulen vom Staatlichen Schulamt zugeteilt?**

Gemäß dem Statistischen Landesamt werden in Hessen 2018 über 11.000 und 2019 über 9.000 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in Intensivklassen unterrichtet, welche durch die 16 Staatlichen Schulämter in Hessen erfasst werden müssen (Hessisches Statistisches Landesamt, 2019). Für die Staatlichen Schulämter kommen diese Schülerinnen und Schüler unplanmäßig und während des gesamten Schuljahres von innerhalb und außerhalb der EU.

Die Staatlichen Schulämter registrieren die schulpflichtigen Kinder dann als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, wenn ihre Eltern in ihren Zuständigkeitsbereichen ihren Wohnsitz begründen. Von daher stellte sich zu Beginn des

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Forschungsprojekts die Frage, wie die Verteilung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit unterschiedlichen Schulerfahrungen an die Regelschulen erfolgt, wenn der Einstieg direkt in die Sekundarstufe I während eines laufenden Schuljahres durchgeführt wird. Das Aufnahme- und Zuweisungsverfahren beim Staatlichen Schulamt habe ich vor diesem Hintergrund auf Konzepte hin untersucht, die bereits bei der Regelschulauswahl die individuellen Bildungssituationen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger berücksichtigen.

Da ich keine Interviewmöglichkeit beim Staatlichen Schulamt selbst erhielt, fokussierte ich mich bei meiner Fragestellung auf die Sicht der forschungsgegenständlichen Regelschule bzw. ihrer Schulleitung und ihrer Zuweisungen. Aus dieser Perspektive konnte ich erfassen, was das Staatliche Schulamt entschieden und welche Begründung es gegenüber der Regelschule geäußert hat. Allgemein gilt bei Zuweisungsverfahren, dass Schülerinnen und Schüler den angegliederten Regelschulen, grundsätzlich nach dem Wohnort- und Schulbezirksprinzip zugeteilt werden, sofern die Eltern keinen entgegenstehenden Wunsch äußern (§ 70 HSchulG). Die Interviews mit den drei Expertinnen lieferten multiperspektivische Daten zur Kommunikation mit dem Staatlichen Schulamt und dessen Zuweisungsverfahren, sodass ich in Verbindung mit der Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen eine hohe Informationsdichte erzielt werden kann.

Die forschungsgegenständliche Regelschule hat zwei Intensivklassen und über 1000 Schülerinnen und Schüler, wovon ca. 75 % einen Migrationshintergrund haben, was auch dem statistischen Bevölkerungsverhältnis im Einzugsbereich der Schule entspricht. Nach einer Studie über „Segregation an deutschen Schulen“ können Schulen mit diesen Voraussetzungen segregative Effekte auf die individuellen Integrationsprozesse ihrer Schüler und Schülerinnen haben (Lange-Morris, Wendt, Wohlfarth, 2013, S. 6-10). In diesem Zusammenhang wird aus den Interviewdaten die Aussage von Frau Geier, dass *„man an ihrer Hauptschule kein Deutsch lernte“* (Z. 536), entnommen, womit sich der Verdacht segregativer Effekte an der forschungsgegenständlichen Regelschule begründen lässt. Frau Fischer beschreibt die Situation in den Hauptschulen als geballte Zusammensetzung von ehemaligen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, zusammen mit Schülerinnen und Schülern, die einen Lern- und Verhaltenshilfestatus haben. Dennoch werden dort zwei

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Intensivklassen angesiedelt, in welche mit dem folgenden Prozedere die Zuweisungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger erfolgt:

Sobald die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Einzugsbereich der Regelschule wohnen, wird diese zur Aufnahme und Eingliederung während des laufenden Schuljahres durch das Staatliche Schulamt angewiesen. Die Aufnahme muss innerhalb einer Woche erfolgen und ist gegenüber dem Staatlichen Schulamt unwiderruflich, selbst wenn die Schulleitung in einzelnen Fällen aus konkreten pädagogischen Gründen um Rücknahme und Neubewertung der Zuteilung bittet. Im Rahmen der ersten Erfassung durch das Staatliche Schulamt werden die schulischen Vorerfahrungen, Sprachleistungen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nicht diagnostisch festgestellt oder die Herkunft aus Kriegsgebieten hinsichtlich Traumata reflektiert. Frau Mayer, welche überwiegend mit dem Staatlichen Schulamt bei Zuweisungen kommuniziert und Frau Geier sagen dazu in ihren Interviews.<sup>24</sup>

Das einzige institutionelle Erhebungsverfahren im Vorfeld zum Regelschulbesuch besteht aus der Feststellung des Impfstatus. Hier wird – ggf. mit Hilfe eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin – geprüft, ob ein Impfnachweis für das Kind vorliegt (vgl. Kapitel II, 8.1).

Die Zuweisung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ist somit ein konditionaler Prozess, welcher nach der einfachen Organisationslogik „Wohnort gleich Schule X“ erfolgt, der ohne eine pädagogisch planmäßige Verteilung auskommt und maximal von der Kapazität der Regelschule abhängig ist. Entsprechend dieser Organisationslogik benutzt Frau Mayer den Begriff „Material“ für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, was die Entindividualisierung im Verwaltungsverfahren unterstreicht (vgl. Kapitel II, 8.3, I29).

Frau Mayer: *„Das unterlag auch dem Schülermaterial, das wir haben.“* Z. 142

Ferner findet beim Staatlichen Schulamt keine inhaltliche Auseinandersetzung mit den bisherigen Schulkarrieren statt, da nationale Zeugnisse anderer Schulsysteme nicht übersetzt werden. Aus Kapitel I., 5.0 geht hervor, dass auf der Makro - Ebene

---

<sup>24</sup> An dieser Stelle dienen mir bereits benannte und interpretierte Aussagen nochmals als Belege meiner abschließenden Schlussfolgerungen, um die Nachvollziehbarkeit zu erleichtern und die wissenschaftlichen Positionen zu validieren.

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

eben diese Probleme und damit verbundene Konsequenzen bei der Erfassung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und ihrer Beschulung bekannt sind (vgl. Kapitel II, 8.1, I8).

Wie ich in Kapitel I dargestellt habe, ist die spätere ökonomische Teilhabe in der Gesellschaft aus der strukturindividualistischen Perspektive auch vom Erwerb des kulturellen Kapitals abhängig, welches in einem stufenweisen Prozess in der Gesellschaft und im Schulsystem erworben wird. An den jeweiligen Selektionsstellen werden Bildungsentscheidungen getroffen, die wiederum eine Transmissionschwelle für die Schülerinnen und Schüler bedeuten. Für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, welche direkt in die Phase der Sekundarstufe I in das hessische Bildungssystem treten, entfallen die üblichen Kindergarten-, die Vorschul-, die Grundschulphase und unter Umständen Teile der Sekundarstufenphase, sodass sie weniger Zeit haben als andere, kulturelles Kapital zu akkumulieren (vgl. Löw & Geier, 2014, S. 85-88). Ihnen fehlen die bereits im gesellschaftlichen Alltag inkorporierten Verhaltens- und Denkmuster, die sich im Sinne von Bourdieu zu einem „Bildungsmuster“ zusammenfügen (Thiersch, 2014, S. 205). Sie müssen auf das von ihnen in ihren Herkunftsländern erworbene Kapital aus der Familie und Schule zurückgreifen und damit, in maximal zwei Jahren, Anschluss an das hessische Bildungsniveau erreichen (Baumert, Watermann, Schümer, 2003, S. 68). Bereits 1998 hat eine Studie die Auffassung belegt, dass „je später die ausländischen Kinder in das Bildungssystem eintreten, je früher sie aus diesem austreten, desto niedriger sind ihre Bildungsabschlüsse und desto geringer ist das kulturelle Kapital.“ (Nauck, Diefenbach, Petri, 1998, S. 706). Die vorliegenden Daten bestätigen, dass dieses Phänomen noch 2020 Bestand hat (vgl. Kapitel II., 8.4, 12.3):

I 50 Frau Fischer: *„Kommt darauf an, wie alt sie sind, [...] je später sie hierherkommen, desto schlechter. Diejenigen die [...] zehn bis zwölf sind. 13 ist da so eine Grenze, die schaffen das häufig ganz gut, [...] die Regelklassen überführen kann und dann, dass sie auch einen, einen Hauptschulabschluss oder einen Realschulabschluss machen können“* Z. 360 – Z. 372

Das hessische Schulverwaltungsrecht räumt den Eltern der Schülerinnen und Schüler diverse Mitsprache- und Vetorechte ein, um die Schulkarriere von Beginn an aktiv gestalten zu können. Exemplarisch für die Mitspracherechte der Eltern von

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern sind die §§ 10-12 VOGSV, aufgrund derer die Elternwünsche und Elternberatung bei der Wahl der Schule und des Bildungsganges berücksichtigt werden müssen. Mit dem Hintergrund dieser Erkenntnis zeigt das Staatliche Schulamt keine Maßnahmen, die Eltern bereits bei der Aufnahme und Zuweisung an eine Regelschule systematisch zu integrieren und über die Bildungssituation in Zusammenhang mit dem Konzept des Seiteneinstiegs in die Schule umfassend aufzuklären. Es unterscheidet nicht zwischen europäischen Familien als Wirtschaftsmigranten oder Kriegsflüchtlingen aus kulturell fernerer Ländern. Anhand der Daten ist es dem Staatliche Schulamt und im Verlauf der Regelschule nicht möglich ist, den Eltern der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger diese wichtigen Informationen über eine aktive Bildungsteilhabe zukommen zu lassen (vgl. Kapitel II., S. 176).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit ihren mitgebrachten Fähigkeiten bzw. Kapital nach reinen verwaltungs-organisatorischen Kriterien zugewiesen und in zufällig generierten heterogenen Klassengefügen gesammelt und unterrichtet werden. Dies weist, in Bezug auf die prekäre gesellschaftliche Teilhabe, Parallelen zu der Studie von Emmerich, Hormel, Jording, 2017 in Nordrhein Westfalen auf. Frau Mayer vergleicht daher die Situation der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit „einem Schwimmbecken mit kaltem Wasser“ und die Aufgabe der Lehrkräfte damit, „diese vor dem Ertrinken zu retten“ (vgl. Kapitel II., 11.2.6, 12.3).“

Da Frau Geier die Volkshochschule als positives Beispiel für Aufnahmeverfahren erwähnt, habe ich mir dieses von der dortigen Schulleitung beschreiben lassen. Die Volkshochschule liegt ebenfalls im Zuständigkeitsbereich des forschungsgegenständlichen Staatlichen Schulamtes. Die Aufnahmeverfahren gestalten sich dort derart, dass neue erwachsene Schülerinnen und Schüler anhand eines Gesprächs und eines einstündigen schulischen Leistungsfeststellungstests beurteilt und erfasst werden. Auf Grundlage der Testergebnisse werden die erwachsenen Schülerinnen und Schüler zielgerichtet in homogene Lerngruppen nach Sprachfähigkeit und Schulleistungen eingeteilt, um didaktisch und methodisch effektiver unterrichten und bessere Lernergebnisse erzielen zu können. Bei Analphabetismus werden spezielle Kurse oder Einzelunterricht, teilweise in der Heimatsprache, ermöglicht. Um sie zielgerichtet an einen Schulabschluss heranzuführen zu können, wird ihnen

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Sprach- und Kompetenzunterricht erteilt, in welchem den Schülerinnen und Schülern schulische und gesellschaftliche Grundlagen vermittelt, bevor sie in den Haupt- und Realschulklassen unterrichtet werden.

#### **Mit welchem organisatorischen und pädagogischen Konzept werden die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die Intensivklassen der Regelschulen integriert und dort unterrichtet?**

Wie anhand der ersten Forschungsfrage und vorliegenden Daten dargelegt werden kann, erhält die Regelschule über das ganze Schuljahr hinweg Aufnahmeanweisungen vom Staatlichen Schulamt, das ohne ein steuerndes pädagogisches Konzept Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gemäß ihren Fähigkeiten zuweist.

Es gibt zudem keine ineinandergreifenden pädagogischen Konzepte zwischen Staatlichem Schulamt und Regelschule, welche systematisch aufeinander aufbauen. Die Frage nach dem pädagogischen Konzept der Regelschule, welches die meist schlechte Ausgangssituation der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu kompensieren vermag, kann anhand der Interviewdaten, aber auch anhand der Aushandlungsprozesse in der Zeugniskonferenz beantwortet werden.

Die Regelschule muss innerhalb des verwaltungsrechtlichen Handlungsrahmens auf die Zuweisungen reagieren und die Neuankömmlinge organisatorisch eingliedern, ohne dass sie dabei flexibel neue Klassen eröffnen dürfen.

Die feste Verwaltungsvorgabe zur Klassengröße der Intensivklassen erlaubt die Etablierung einer zweiten Intensivklasse überhaupt nur, wenn die gesamte Anzahl der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger über 16 liegt. Die hier beforschte Regelschule hat noch zwei Intensivklassen, in welchen sie die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unpädagogisch nur nach ihrem Alter einteilen kann (vgl. Kapitel II., 3.2).

Frau Geier: „Also wir haben jetzt, wo wir zwei Intensivklassen haben, es tatsächlich so gemacht, dass wir nach Alter teilen. Die einen sind, das sind die Jüngeren, die Kleineren, und das die Älteren. Die Gruppen sind in sich trotzdem ganz heterogen.“  
Z. 400 – Z. 408

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Da das Alter das einzige Kriterium ist, anhand dessen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sinnvoll auf nur zwei Klassen aufgeteilt werden, sind die heterogenen Sprach- und Leistungsgefüge zu groß, um kompensiert werden zu können. Bei der Betrachtung nach verwaltungsrechtlichen Gesichtspunkten fällt auf, dass die Verordnung im § 50 VOGSV mit „in der Regel“ formuliert wird, welche eine flexiblere Einteilung der Klasse durch einfache Auslegung der Behörden ermöglicht hätte, ohne gesetzliche Konflikte auszulösen. Die Auslegungskompetenz der Gesetze liegt jedoch beim Staatlichen Schulamt und Kultusministerium im Rahmen der Verwaltungshierarchie.

Die Lehrkräfte arbeiten darüber hinaus ohne geeignetes Buchmaterial, sodass sie überwiegend mit kopiertem Lehrmaterial auskommen müssen, da sie keine finanziellen Mittel erhalten.

Die Sprache als ein wichtiges Medium im Unterricht entfällt in den Intensivklassen, sodass Lernzuwächse z. B. ohne motivierendes Feedback erzielt werden müssen (vgl. Hattie, 2014, S. 131f.). Verhaltenssteuerung durch Reflexion des eigenen Verhaltens stellt sich ebenso schwierig dar, da den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zu Beginn die Fähigkeit fehlt, sich mündlich und schriftlich in Deutsch auszudrücken. Im Intensivklassenkonzept werden Lehrkräfte im Fachunterricht eingesetzt, welche die Herkunftssprache der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sprechen, was sich jedoch auf die europäischen Nationen beschränkt. Diese Lehrkräfte haben dann aber nicht zwingend das DAZ-Zertifikat.

Die bisherige ‚Konzeptlosigkeit‘ des sogenannten hessischen Intensivklassenkonzeptes setzt sich somit in der Regelschule fort und weist einen sukzessiv aufbauenden pädagogischen Missstand auf, der für einige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger aktive altersbedingte Diskriminierung bedeutet. Die Versäumnisse des Staatlichen Schulamtes bei der Aufnahme der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger führen dazu, dass sich die Regelschule mit einer sehr heterogenen Zusammensetzung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern konfrontiert sieht. Sie wird dann durch einen pädagogisch lähmenden Verwaltungsrahmen daran gehindert, mit einem angemessenen Personalansatz, finanziellen Mitteln und einer entsprechenden Klassenaufteilung der Heterogenität sinnvoll entgegenwirken zu können, wie es eigentlich durch die Enquetekommission 2018 vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel I., 5.0). Dadurch stellt sich die Frage, wie es sich mit den Bildungschancen

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger verhält, die mit geringer Bildung, ohne ausreichendes kulturelles Kapital in die Intensivklassen kommen und was die Lehrkräfte, aus ihrem pädagogischen Selbstverständnis heraus, unternehmen, um dieses Spannungsverhältnis aufzulösen.

#### **Welche verwaltungsrechtlichen und pädagogischen Handlungsoptionen haben Lehrkräfte, um das heterogene Leistungs- und Sprachgefüge innerhalb der Intensivklassen zu kompensieren?**

Aus den bisherigen Erkenntnissen kann chronologisch dargestellt werden, wie sich die Heterogenität in den Intensivklassen an den Regelschulen durch unplanmäßige Zuweisung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger durch das Staatliche Schulamt, nicht ausreichende Information der Eltern und starre organisatorische Vorgaben generiert. Für die Lehrkräfte führen insbesondere die unflexiblen Verwaltungsvorschriften zu einer pädagogischen Handlungslosigkeit, die Heterogenität pädagogisch und konzeptionell in nur zwei Jahren kompensieren zu können, damit alle Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger die gleichen Bildungschancen erhalten. Die Expertise der Lehrkräfte wird systematisch abgewertet, indem ihnen kein Handlungsspielraum gestattet wird, um ihre pädagogischen Fähigkeiten fallbezogen anzuwenden. Aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit geht hervor, dass sich der Unterricht der pädagogisch freien Lehrkräfte unabhängig(er) von den institutionellen Rahmenbedingungen gestalten kann. Anhand der Daten geht hervor, dass die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte durch den engen Rahmen der Rechtsvorschriften gefährdet ist, da ihre Handlungsoptionen in den Intensivklassen auf ein Minimum reduziert werden.

Durch die verwaltungsrechtliche Logik der Schulbesuchsjahre sind die „alten“ Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit mindestens 15 Jahren in den Abschlussklassen anzusiedeln, wenn sie aus den Intensivklassen in einem Schulzweig zugewiesen werden müssen. Den Lehrkräften bleiben daher maximal zwei Jahre Zeit in der Intensivklasse Zeit, um mit diesen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern sowie deren individuellen Leistungsständen das notwendige kulturelle Kapital nachzuholen, die Sprache zu vermitteln und sie auf eine Abschlussprüfung vorzubereiten. Aufgrund des großen heterogenen Gefüges ist dies nicht mit einem pädagogischen Konzept der Binnendifferenzierung zu koppeln und führt unweigerlich

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

zur Exklusion einiger Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die zu alt und zu leistungsschwach sind, um einen Schulabschluss erreichen zu können. Ein Nachteilsausgleich in Form von leistungsunabhängigen pädagogischen Noten kann bei den Abschlussprüfungen nicht gewährt werden. Frau Geier sagt zu ihren Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in der Zeugniskonferenz:

Frau Geier: *„Aber ich habe halt maximal zehn Minuten, nämlich, wenn ich die anderen beschäftigen kann. Das ist wirklich eine primäre Analphabetin und die braucht nicht IRGENDEINE Maßnahme, sondern, die braucht eine qualifizierte Alphabetisierung.“* Z. 43 - Z. 46

Exemplarisch für einen solchen Fall ist die 16-jährige Analphabetin Aisha, die weder lesen noch schreiben kann, da sie in Afghanistan nie die Schule besuchte. Für Aisha bedeutete der Eintritt in die Intensivklasse der Regelschule eine Transmission, in welcher sie ohne kulturelles Kapital in Bezug auf Schule innerhalb von zwei Jahren

1. Schule zum ersten Mal erleben
2. einen Integrationsprozess in einem fremden Land durchlaufen
3. Lesen und Schreiben lernen
4. Rechnen lernen
5. mindestens einen Hauptschulabschluss erlangen muss.

Es ist unstrittig, dass die vorliegende Fallkonstellation einen Schulabschluss unmöglich erscheinen lässt. Die pädagogisch sinnvolle Maßnahme wäre, nach Frau Geier, die Beschulung im Rahmen einer qualifizierten Alphabetisierung, bevor sie an einem Unterricht einer Regelschule teilnimmt.

In solchen aussichtslosen Fällen sucht die Schulleiterin den Dialog mit dem Staatlichen Schulamt, um die prekäre Situation zu schildern und um Neuzuweisung zu bitten, sodass angenommen werden kann, dass das Staatliche Schulamt Kenntnis über die negativen Effekte seiner Zuweisungen hat. Die Rechtfertigung des Staatlichen Schulamtes erfolgt allein auf der konditionalen Verwaltungslogik. Demgemäß müssen die unter 16-jährigen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zwingend einer Regelschule zugewiesen werden, selbst wenn es sich dabei nur um 1 Tag

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Unterschreitung handelt. Eine direkte, aus Sicht der Lehrkräfte pädagogisch sinnvollere Zuweisung an eine Berufsschule ist dadurch ausgeschlossen (vgl. Kapitel II., 8.3, 11.2.2).

Frau Mayer: *„Weil, die schaffen niemals einen Schulabschluss. Also gehe ich wirklich jedes Mal in den Diskurs. Und da heißt es dann immer: „Ja, aber wird nach September hmhmhm!6.Und das ist sozusagen die Deadline. Deswegen kommen die zu euch.“ Wie viel Sinn das macht, welche Sinnhaftigkeit das hat, ist denen egal. Es geht nur nach Schülerzahlen.“* Z. 88 – Z. 93

Die Lehrkräfte deuten den weiteren Werdegang in diesem Fall, dass die Seiteneinsteigerin nach zwei Jahren Intensivklassenfrist ohne Schulabschluss von der Schule mit 18 Jahren abgeht. Dann ist sie zu alt für die berufliche Anschlussmaßnahme InteA, der sie, aus Sicht der Lehrkräfte, direkt hätte zugewiesen werden sollen. Ein direkter Wechsel von der Regelschule zur InteA- Schule ist durch das Staatliche Schulamt verboten. Und selbst wenn, hätte sich das Problem dort fortgeführt, da das dortige Intensivklassenkonzept auch nur im größeren Klassenverband unterrichtet wird und „Ausbildungsverhältnisse oft abgebrochen“ werden müssen, da die schulischen Voraussetzungen für eine Ausbildung fehlten. Dazu sagte Frau Geier, welche sich eine InteA-Schule persönlich anschaute (vgl. Kapitel II., 11.2.2):

Auch hier wird dem Staatlichen Schulamt die Schulverwaltungsrealität als Ergebnis der Verwaltungsentscheidung von der Schulleitung rückgemeldet. Die Zuteilungsentscheidungen werden von den Lehrkräften aus pädagogischen Gesichtspunkten als „sinnlos“, „Blödsinn“ oder „wahnsinnig“ bewertet, wobei der Sachbearbeiter des Staatlichen Schulamtes zustimmt. Der Verwaltungsrahmen zeigt sich an dieser Stelle gegenüber den pädagogischen Notwendigkeiten dominierend (vgl. Kapitel I. 3.3, 4.3, II., 8.3, 11.2.3).

Aus der Sicht der Lehrkräfte bzw. der Schulleitungsmitglieder zeigen sich die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner beim Staatlichen Schulamt jedoch ohnmächtig, die starren Vorschriften selbst zu verändern, wengleich ihnen Entscheidungskompetenz gegeben ist. Aus einer governance-orientierten Organisationsanalyse der hessischen Schulverwaltung gehen Erklärungsansätze für das starre Verwaltungshandeln des Staatlichen Schulamtes hervor, da die Amtshierarchie, hohe

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Arbeitsteilung und Spezialisierung, Regelgebundenheit und Budgetverwaltung die Entscheidungsfreude der einzelnen Sachbearbeiter und Sachbearbeiterinnen bei kompetenzübergreifenden Problemfeldern bis zur Untätigkeit hemmen kann (Gördel, 2016, S. 43-45). Da Frau Mayer bereits auf der Ebene des Dezernenten und Dezernentin vorgespochen hat, an welcher fächerübergreifende Entscheidungskompetenzen angesiedelt sind, kann das Verhalten des Staatlichen Schulamtes auch ein Ergebnis eigener Vorgaben aus dem Ministerium gewesen sein, was hier nicht untersucht werden kann.

Aus rechtstheoretischer Sicht kann die Zuweisungsentscheidung des Staatlichen Schulamtes unabhängig seiner Genese in den altersdiskriminierenden Grenzfällen nichtig gewesen sein. Denn die Zuweisungsentscheidung könnte gemäß § 44 Abs. 2 VwVfG nichtig gewesen sein, wenn die Entscheidung aus tatsächlichen Gründen nicht durchführbar ist oder gegen die Rechtsnorm verstößt. Die pädagogischen Argumente der Lehrkräfte hinsichtlich der Unmöglichkeit der Beschulung, wie Aisha Fall, lässt sich zwanglos unter eine tatsächlichen Nicht-Durchführbarkeit subsumieren. Die daraus aus der Zuweisungsentscheidung resultierende fehlende Chance auf einen Schulabschluss wäre ein objektiver Verstoß gegen die im Schulgesetz verankerte Chancengleichheit und den Inklusionsgedanken. Nach § 86 Abs. 2 HSchulG dürfen die Rechts- und Verwaltungsvorschriften die Lehrkräfte nicht unzumutbar in der pädagogischen Freiheit einengen (HSchulG). Mit dem bisher bereits beschriebenen starren Verwaltungsrahmen die Klassengröße, die pädagogischen Versetzungen und Verweilfristen betreffend kann eine Unzumutbarkeit aus den Daten dann abgeleitet werden, wenn die Lehrkräfte die pädagogische Situation als „sinnlos, Blödsinn, zum Kotzen“ bewerten.

Den Lehrkräften selbst bleibt nur das in der Dienstordnung vorgesehene Remonstrationsrecht, das auf dem Dienstweg ausgeübt werden muss. Das bedeutet, die Lehrkräfte remonstrieren bei Frau Mayer, die alleinig ihr Remonstrationsrecht beim Staatlichen Schulamt ausüben darf. Eine Anfechtung oder Widerspruch gegen die Zuweisungsentscheidungen mit den oben genannten Argumenten ist nur durch die Eltern der betroffenen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger möglich, im Rahmen welcher das Staatliche Schulamt die Argumente in einer Ermessensbegründung im Allgemeinen würdigen muss (§ 40 VwVfG, § 113 VwGO).

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

In diesem Zusammenhang diskutieren die Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz, ob ein solcher Anfechtungsfall nicht über die Eltern eingeleitet werden könnte, welcher das Staatliche Schulamt zur Rechtfertigung der eigenen Maßnahmen zwingen würde. Aus verwaltungsrechtlicher Sicht würde eine derartige inhaltliche Prüfung der Zuweisungsentscheidung einen institutionellen Rechtfertigungsnotstand bei der Ermessensbegründung auslösen. Frau Geier benutzt hierfür den Begriff „eskalieren lassen“. Den Eltern wird jedoch anhand ihrer geringen Kenntnis ihrer Rechtsmittel und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten eine zu geringe Lobby attestiert, um eine politisch angestoßene Veränderung herbeiführen zu können (vgl. Kapitel II., 8.4). Semantisch fällt eine Ungleichheitslogik bei den Lehrkräften auf, welche auf der einen Seite die Eltern der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und auf der anderen Seite ein „uns“ (in Deutschland) formuliert was eine ethnische Unterscheidung erkennen lässt.

Frau Geier: *„Aber dann muss man das vielleicht auch mal eskalieren „*  
Frau Mayer: *„Aber die haben keine Lobby. Wenn ich mit dem Schulamt spreche, sagt er: „Ja, ja, Sie haben recht.“ Aber die Kinder/ Eskalieren geht nur über Eltern. Und die haben keine Lobby.“*  
Frau Geier: *„Die machen ja nichts.“*  
Frau Mayer: *„Nein.,,*  
Frau Geier: *“Die Eltern sind ja froh, wenn sie hier ankommen und arbeiten können bei uns.“ Z. 1082 – Z. 1086*

Als exemplarische Beispiele für die Grenzen des Intensivklassenkonzeptes in der Sekundarstufe I stehen aber nicht nur die Fälle von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die ohne Chance auf einen Schulabschluss „zurückgelassen werden.“ Auch die „tollen – Musterschülerinnen und Musterschüler“, welche gymnasiales Potenzial zeigen, können durch den starren Verwaltungsrahmen nur in die Realschule versetzt werden, da ihnen die zweite erforderliche Fremdsprache fehlt. Aus der Zeugniskonferenz konstatieren in diesem Zusammenhang Frau Mayer und Frau Geier übereinstimmend:

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Frau Mayer: „*Also das sind äh leider ähm muss ich das sagen, sind Gymnasiasten, die Gott sei Dank in der Realschule sitzen, weil sie keine zweite Fremdsprache haben.*“ (Z. 401)

Frau Geier: „*Die falsche Fremdsprache!*“ (Z. 403)

Die Daten liefern daher Hinweise zu den Ursachen der in den PISA- und IGLU-Studien festgestellten Bildungsungleichheit in Deutschland. Demgemäß heißt es: „Schüler aus bildungsfernen Familien – bei gleicher Intelligenz – eine ungleich geringere Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen als Akademikerkinder. Migrantenkinder, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, sind im deutschen Schulsystem und damit auch im späteren Berufsleben so gut wie ohne Chancen.“ (OECD, 2020)

Damit die Lehrkräfte bei der Umsetzung der Verwaltungsvorschriften nicht versehentlich einen verwaltungsrechtlichen Konflikt verursachen können, werden ihnen Vorlagen für die Verbalbeurteilungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger als Hilfe gegeben. Die Vorlagen beinhalten für die Notenbereiche 1–4 verwaltungsrechtlich abgesicherte Formulierungen, in welche die Lehrkräfte nur noch die Namen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger eintragen müssen. Die Notenbereiche mangelhaft (5) und ungenügend (6) sind nicht vorhanden, da die Vergabe im Widerspruch mit der zwingenden Versetzung in eine Regelklasse gestanden hätte, welche ohne Aufschub nach zwei Jahren vollzogen werden muss (vgl. Kapitel II., 8.5).

Somit werden alle Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit mindestens der Note 4 in die Regelklassen versetzt, was aber eben nicht bei allen der Fall ist.

Aus den Vordrucken geht ferner die Tatsache hervor, dass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger von Beginn an in Notenbereiche eingeteilt werden, indem u.a. das vorhandene Vorwissen ausdrücklich bewertet wird. Das hessische Schulsystem übernimmt somit das vorhandene kulturelle Kapital als gegebene Talente der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und begründet darauf die spätere Bildungsentscheidung. Dies stellt insbesondere für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger aus Ländern ohne Schulpflicht und Kriegsgebieten eine „Reproduktion der Ungleichheit“ im Sinne einer Begabungsideologie von Bourdieu dar (Bourdieu, Boltanski, Saint- Martin, 1981).

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Zu den pädagogisch sinnvollen Handlungsmöglichkeiten in der Intensivklasse lässt sich an dieser Stelle zusammenfassend konstatieren, was die Lehrkräfte mit Konferenzbeschluss nicht dürfen, um der Heterogenität entgegenwirken zu können:

- Sie dürfen die Intensivklassenzeit ausnahmslos nicht verlängern (§ 50 Abs. 3 VOGSV).
- Sie erhalten keine Finanzmittel für Bücher.
- Sie dürfen die 16-jährigen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger während der Intensivklassenzeit nicht an eine Berufsschule versetzen (mündliche Weisung).
- Sie dürfen Analphabetinnen und Analphabeten nicht so lange zurückstellen, bis die Grundlage einer Beschulung geschaffen ist, sondern müssen sie mit mindestens der Note 4 in eine Regelklasse versetzen (§ 51, 53 VOGSV).
- Sie dürfen keine Spezialkräfte für die Alphabetisierung oder Betreuung hinzuziehen.
- Sie dürfen die Klassengröße nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten, wie Sprach- und Schulleistungskriterien, bestimmen (§ 50 Abs. 3 VOGSV).
- Sie dürfen die leistungsschwachen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die noch etwas Zeit benötigen, nicht zurückstellen und müssen sie ohne Erfolgsaussichten in die Hauptschule versetzen und mit wenigstens einer Note vier verbal beurteilen (§ 57 Abs. 2 VOGSV).

Dieser Verwaltungsrahmen treibt die Lehrkräfte an die Grenzen der Durchführbarkeit des Intensivklassenunterrichts auf pädagogischer Ebene. Für sie ist die Zusammenlegung zu nur einer Intensivklasse unbedingt abzuwenden, damit das heterogene Gefüge nicht noch mehr aussichtslose Fälle generiert.

Dies zeigt sich darin, dass sie persönliche Risiken in Kauf nehmen, um zwei Intensivklassen aufrechtzuerhalten. Offiziell dürfen die Lehrkräfte bei den Bildungsentscheidungen keinen systemischen Konflikt verursachen, für welchen sie sich persönlich rechtfertigen müssten. Inoffiziell zeigt sich jedoch, dass sie Wege entwickeln, den Verwaltungsrahmen zu umgehen, indem sie individuelle Bildungsentscheidungen von der Gesamtsituation der Intensivklassen abhängig machen. Dies äußert sich dadurch, dass jede individuelle Versetzungsentscheidung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern erst unter Vorbehalt der verbleibenden Gesamtzahl diskutiert wird, selbst wenn die Versetzung als zweifelsfrei pädagogisch

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

sinnvoll erachtet wird. Die Daten zeigen, dass die Lehrkräfte im Zuge der Versetzungsentscheidungen die Gesamtzahl der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mehrfach nachzählten, bevor sie sie endgültig über Versetzungen entschieden. Frau Geier sagt im Konsens mit Frau Mayer in der Zeugniskonferenz, dass die Gesamtmenge der Intensivklasse über die Versetzung entscheidet.

Frau Mayer: *„Ja, Ich habe jetzt Folgendes gemacht. Ich habe also Ege, wollen wir den umsetzen? Wir haben eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht. [...] „Wollen wir Ranja und Ege jetzt umsetzen, oder wollen wir sie lassen?“ (Z. 617)*

Frau Geier: *„Das müssen wir doch eigentlich von der Gesamtmenge abhängig machen“ (Z. 618)*

Dies stellt zweifellos eine Diskriminierung der betroffenen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in Bezug auf ihre individuellen Bildungschancen dar und verstößt gegen die Norm der §§ 73, 75 HSchulG iVm. §§ 12, 57 VOGSV. Demgemäß sind Versetzungen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in einen Bildungsgang nach der Förderstufe anhand der individuellen Leistungen zu treffen und nicht von schulorganisatorischen Aspekten abhängig zu machen. Die Lehrkräfte lösen diesen Zwiespalt auf, indem sie beabsichtigen, die betroffenen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu versetzen und sie aber zugleich weiter in der Liste der Intensivklassen zu führen. Diese Manipulation könnte ein disziplinarrechtliches Verfahren nach sich ziehen, wenn es durchgeführt und bekannt geworden wäre.

Aus den Daten geht hervor, dass sie bei der Aufrechterhaltung der zweiten Intensivklasse noch größere Risiken auf sich nehmen.

Die Lehrkräfte, angeführt von Frau Mayer, führen den Seiteneinsteiger „Manuel“ weiter in der Lehrer- und Schülerdatei, wenngleich sie anhand der Daten aus der Zeugniskonferenz wissen, dass Manuel Deutschland längst verlassen hat (vgl. Kapitel II., 12.8 Geisterschüler). Durch ihre Unterlassung, die Liste zu korrigieren, erlangen die Lehrkräfte einen Vorteil bei der Klassengröße der Intensivklassen und der Lehrerruteilung für die Intensivklassen und Regelschule, was eine Vermögensübertragung bedeutet, da die Lehrkräfte vom Land und der Kommune bezahlt werden. Somit hätte bei Bekanntwerden der objektiven Inhalte mit juristischen und disziplinarischen Konsequenzen gerechnet werden müssen. Aus der beamtenrechtlichen Wahrheitsverpflichtung und Informationspflicht heraus hätten insbesondere die

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Schulleitungsmitglieder die Liste berichtigen müssen. Medial ist ein ähnlicher Fall bekannt, in welchem ein Schulleiter wegen Untreue und Betrugs angeklagt wurde, da er die Lehrer- Schülerdatei manipulierte (Trautsch, 2017).

Frau Geier: „*Manuel - Der ist doch eigentlich überfällig. Der ist ja schon/ Wir führen den die ganze Zeit weiter in der Akte in/ Als/ Ne? Äh kriegst du da nicht einen auf den Dez?*“ (Z. 869)

Frau Mayer: „*Ach Quatsch.*“ (Z. 870)

Die Daten zeigen jedoch auch, dass die Lehrkräfte unkonventionelle Handlungsmechanismen, außerhalb des Protokolls, entwickeln, um die Bildungschancen von ‚aussichtslosen‘, da bspw. ‚zu alten‘ Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zu erhöhen. In den Fällen, in denen der Verwaltungsrahmen die erforderlichen pädagogischen Maßnahmen verhindert, suchen die Lehrkräfte nach alternativen Wegen wie:

- der Beratung der Eltern einer 16-jährigen Analphabetin zum vorzeitigen Abgang von der Schule, ohne Schulabschluss, um privat alphabetisiert werden zu können,
- der Versetzung von fleißigen 16-jährigen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in eine viel zu junge 8. Regelklasse, um zusätzliche Zeit bis zu einem Abschlussjahr für sie zu gewinnen,
- der Beratung der Eltern über zusätzlichen Deutschunterricht in den Ferien,
- der Begleitung eines Seiteneinsteigers in die Regelklasse durch eine ihm vertraute Intensivklassenlehrerin.

Hier zeigt sich exemplarisch die Antinomie zwischen strukturellen angelegten Organisationslogiken und dem interaktiven Lehrerverhalten, indem sich die Lehrkräfte nicht mit der institutionellen selbstverschuldeten Aussichtslosigkeit einiger Fälle abfinden und Grauzonen schaffen, damit sie ihrer pädagogischen Verantwortung gerecht werden können (Helsper, 2002, S. 20f.). Im Sinne von Luhmann (vgl. Kapitel I., 3.1) kann dieses Verhalten der Lehrkräfte auch eine systemische Reaktion auf die störenden Eingrenzungen der übergeordneten Verwaltung bedeuten. Die Autopoiesis des Unterrichtssystems definiert in seiner Kommunikation die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte. Mit der Reduzierung der Heterogenität der

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Intensivklassen durch Verstoß gegen die Vorschriften erweitern die Lehrkräfte ihren pädagogischen Spielraum durch eine Variation, die von den üblichen Systemkommunikation abweicht. Somit kann dieses Verhalten als eine Retention gegenüber der verwaltungsrechtlichen Irritation betrachtet werden, die immer dann eintritt, wenn sich die ein Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nicht ordnungsgemäß abmeldet (Simon, 2020, S. 84 in Kapitel I., 3.1).

#### **Welche Entscheidungsmuster und Schülertypen lassen sich in den Aushandlungsprozessen bei den Lehrkräften identifizieren, wenn sie die Bildungsentscheidungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einen Schulzweig begründen?**

Die Zeugnis-Konferenz als Selektionsprozess lässt eine Art Ritual bei den Fallbesprechungen erkennen, das mit der Nennung des Namens eine Zusammenfassung der Labels zu Sprach- und Schulleistungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auslöst und nach einem Aushandlungsprozess mit der Verkündung der Bildungsentscheidung endet (vgl. II.,3.7, 6.2.1). Diese Zusammenfassungen stellen, wie zunächst angenommen, ein Inventar dar, mit welchem die Lehrkräfte die Persönlichkeit und Leistungen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in Bezug auf Schulbesuchsjahre, Verweildauer und Deutschkenntnisse bestimmen.

Aus dieser Erkenntnis heraus kann nachvollzogen werden, dass die Lehrkräfte nicht nach einer intensivklasseninhärenten Logik handeln, sondern nur nach Hofer und Hurrelmann seit 1975 bekannte Zuschreibungsroutinen, wie „Diszipliniertheit“ „geistige Regsamkeit“ „Geltungsstreben“ anwenden, die teilweise undifferenziert mit all den Konsequenzen stigmatisieren (vgl. Kapitel II., 11.2.1.). Exemplarisch ist hier der Fall „Ohan“, welchen Frau Fischer als ihren „persönlichen Schatz“ bezeichnet und im Vergleich zu den anderen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, weiter in der Regelklasse unterstützend begleiten will.

Anhand meiner Daten aus der Zeugnis-Konferenz können diesbezüglich im Folgenden beschriebene Zusammenhänge zwischen Merkmalvergabe und Aushandlungsverhalten der Lehrkräfte nachvollzogen werden die sich vor diesem Hintergrund erklären lassen. Die Typenbildung mit der Grounded Theory Methodologie erlaubt hierfür eine trennscharfe Differenzierung:

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Der *fleißige „Notfall-Typ“* beinhaltet die „alten“ und „schulleistungsschwachen“ Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ohne Erfolgsaussichten. Wenn sie aber zusätzlich das Merkmal „Fleiß“ verliehen bekommen, werden sie, entgegen der Verwaltungslogik, zu ihrer Rettung in wesentlich niedrigere Schulklassen versetzt, um Zeit bis zum Schulabschlussjahr zu gewinnen. Zusätzlich werden sie mit unkonventionellen Maßnahmen außerhalb des Protokolls, unterstützt. Sie werden im Sinne von Frau Mayers „kaltem Wasser“ vor dem „Ertrinken“ gerettet (vgl. Kapitel II., 12.3).

Bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern vom Typ *„Selbst schuld“* mit dem Merkmal „faul“ wird die Versetzung in die Hauptschule angedroht oder ohne Weiteres umgesetzt, um die Seiteneinsteigerin oder Seiteneinsteiger dort sich selbst zu überlassen. Die Bildungsentscheidung kommt hier ohne die unkonventionellen Unterstützungen aus, die bei den anderen vorhanden sind. Entweder sie lernen dort – wieder im Sinne von Frau Mayers „kaltem Wasser“ – schwimmen oder gehen unter (vgl. Kapitel II., 12.6).

Dies zeigt, dass die Lehrkräfte bei den Bildungsentscheidungen subjektive Begründungsmuster heranziehen, welche durch ein Feststellungsprotokoll objektiven Charakter erhalten und in ihrer Genese dann nicht mehr nachvollzogen werden können.

Nur bei einer positiven Konnotation, die also durch positive Merkmale ausgelöst wird, haben die Lehrkräfte den Willen zu einer zusätzlichen Unterstützung generiert und sind bereit, in verwaltungsrechtlichen Grauzonen zu handeln. Diesen Willen entwickeln die Lehrkräfte bei einem negativen Label nicht, wenngleich auch diese Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger aus pädagogischer Sicht zwanglos unterstützungsbedürftig oder betreuungsbedürftig erscheinen.

Auffällig ist dabei, dass diese allgemeenschulischen Leistungsklassifikationen von Beginn an für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger angewandt werden, indem die Verbalbeurteilungen in Noten angesiedelt werden und das schulische Vorwissen beurteilungsrelevant ist. Die Lehrkräfte zeigen in ihren Aushandlungsprozessen, dass ihre subjektive Erwartungshaltung als Grundlage ihrer Beurteilungen für gutes Verhalten dient, welche teilweise ohne Reflexion der grundsätzlichen schlechten Rahmenbedingungen in den Intensivklassen auskommen. Frau Geier setzt exemplarisch den „Fleiß“ als „normal“ bei den Seiteneinsteigerinnen und

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Seiteneinsteigern voraus, wenn man in ein anderes Land geht, ohne dabei die Tatsache zu würdigen, dass die Entscheidungen von den Eltern aus multiplen Gründen getroffen werden.

Frau Geier sagte exemplarisch: „[...] erfolgreich sind, die müssen enorm fleißig sein, um das zu schaffen. Gut, das ist halt so, wenn man in ein anderes Land geht. Finde ich jetzt auch (.) ein Stück weit normal [...]“ Z. 524 – Z. 530

Frau Fischer reflektiert hingegen in ihrem Interview die individuellen Fluchtfaktoren der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und räumt ein, dass dies Einfluss auf ihr Schulverhalten haben könnte.

Frau Fischer: „[...] zwei Jahre, für viele ist das gut und richtig, für andere, da denkt man sich: „Ah, wenn die noch ein Jahr da hätten [...] dann könnten die auch erfolgreich mitarbeiten. Aber die brauchen ein bisschen länger.“ [...] Also das kommt immer auf den individuellen Hintergrund an. [...] sind die Wirtschaftsflüchtlinge, [...] Oder sind das Kriegsflüchtlinge? Wir haben hier Kinder, die wirklich mit dem Schlauchboot übers Mittelmeer gekommen sind, die natürlich dann nochmal ganz anderen Erfahrungen zu verarbeiten haben. sie aber alle gemeinsam haben: Sie haben eine Heimat verloren und das ist ja keine Kinderentscheidung, das ist keine Entscheidung, die die Kinder und Jugendlichen treffen, sondern das ist eine Entscheidung die die Eltern treffen.“ Z. 428 - 453

Exemplarisch für die interaktionistische Komponente der Lehrkräfteprofession ist der Fall der „hübschen und schlanken“ 16-jährigen Seiteneinsteigerin Nadja, welche den Typ „Gehört nicht hierher“ begründet (vgl. Kapitel II., 12.7). Hier treffen die vergebenen Merkmale „zu alt“, „faul“ und „desinteressiert“ mit einem nicht altersuntypischen Pubertätsverhalten zusammen, was bei den Lehrkräften zu einer Aufgabe der pädagogischen Handlungsmuster führt. Die Lehrkräfte übertragen ihre „Erfahrungshülsen“ mit Hilfe eines früheren negativen Vergleichsfall auf die fallgegenständliche Nadja und übernehmen damit die früheren Rechtfertigungsroutinen sowie die moralischen und emotionalen Verknüpfungen (vgl. Hurrelmann, 1975, S. 187).

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Frau Fischer: „*Das ist so, wie die Mariella so ein bisschen.*“ (Z. 297)

Frau Brecht: „*Ja*“ (Z. 298)

Frau Fischer: „*Also die sah gut aus, aber sonst nichts.*“ (Z. 299)

Die subjektive Grundeinstellung bei der Bewertung des Verhaltens von Seiteneinsteigerinnen- und Seiteneinsteigern in der Zeugniskonferenz führt dann zu einer Aufgabe der eigenen Lehrerinnenrolle der Lehrkräfte, da sie konsensuell Nadja auf ihre körperlichen Äußerlichkeiten und ihre Herkunft reduzieren und als Rechtfertigung für sexistische, rassistische und ontologisierende Vorurteile heranziehen. Sie wird mit einer Waffe gleichgesetzt, von welcher begriffsinhärent eine Gefahr ausgehe.

Frau Mayer: „*Das ist eine Waffe ne? So eine kleine Waffe (lacht)*“ (Z. 317)

Frau Brecht: „*Kommt der persische Freund dann hier noch vorbei mit der Uzi und macht sie alle um, weil sie sie angeguckt haben*“ (Z. 318)

Frau Geier: „*Also dann kommt das schon zur Schwangerschaftskonfliktberatung*“ (Z. 328)

Im geschützten Raum der Zeugniskonferenz werden Unterrichtsszenarien mit Nadja als Grundlage einer belustigenden Unterhaltung herangezogen, wie man es sonst nur bei Peergroupverhalten wiederfindet.

Frau Brecht: „*Und die hat bei dir mit in dir/ Aber das hat so gepasst bei ihr, ja?*“ (Z. 342)

Frau Geier: „*ich habe geschrien vor Lachen*“ (lacht) (Z. 344)

Frau Fischer: (lachend) „*da bei dir?*“ (Z. 346)

Frau Geier: (lachend) „*Es hat wirklich so gepasst*“ (Z. 347)

Da diese Verhaltensweisen der Lehrerinnen keinen pädagogischen oder verwaltungsrechtlichen Deutungsmustern folgen, ist ein rationaler ursächlicher Zusammenhang im Sinne einer *rational choice*-Theorie nicht herzustellen (Diefenbach, 2009, S. 239-241). Die Denk- und Urteilmuster der Lehrkräfte werden womöglich durch ihren eigenen Sozialisationsprozess und professionelle Orientierung geprägt und nehmen implizit Einfluss auf ihr professionelles Handeln während der Zeugniskonferenz. Bei Kontakt zu Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

einem sozialen Status, welchem die Lehrkräfte normal nicht nahestehen, kann dies zu impliziten Unsicherheiten führen, welche den sozialen Faktor bei der Beurteilung vollständig ausblenden (Berg, 2014, S. 171). Es ist daher nicht auszuschließen, dass eben eine solche implizite Unsicherheit im Umgang mit Nadjas Aussehen und Verhalten dazu führt, dass die Lehrkräfte überwiegend mit subjektiven Bewertungen argumentieren, welche z. B. ein Ergebnis ihrer eigenen Schulsozialisationserfahrung sein können (vgl. Kapitel II., 8.7).

Ich will an dieser Stelle auf die Problematik des Rosenthal-Effekts und der „Self fulfilling prophecy“ hinweisen, welche dazu führen kann, dass Schülerinnen und Schüler die negativen Erwartungshaltungen der Lehrkräfte in ihre Verhaltensmuster übernehmen (Rosenthal & Fode, 1963). Anzeichen für einen Zusammenhang zwischen Nadjas Verhalten und den Lehrererwartungen finden sich in meinen Daten durch die Aussage von Frau Geier, welche von Frau Brecht durch Lachen bestärkt wird. Frau Geier konstatiert, dass sie so ein Mädchen nicht sehen wolle, im Sinne von „die hat hier nichts zu suchen“. Frau Brecht sieht den Schulwechsel als die einzige Handlungsoption, was vor diesem diskriminierenden Hintergrund wie ein transferiertes pädagogisches Konstrukt wirkt. Im Spiegel dessen erfüllt Nadja mit ihren schulablehnenden Verhaltensmustern diese Erwartungshaltung, wobei meine Daten eine abschließende Beurteilung, insbesondere über den Habitus der Lehrkräfte, nicht gestatten.

Frau Geier. „*Das will doch keiner sehen. So ein Mädchen*“ (Z. 351)

Frau Fischer: „*lacht*“ (Z. 352)

In Nadjas Fall zeigt sich, dass neben dem diskriminierenden Effekt des Verfahrens die Interaktionen der Lehrerinnen in der Zeugniskonferenz selbst diskriminierende Elemente beinhalten können, welche sich zu einer objektiven Benachteiligung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern konkretisieren.

Der Fall Nadja vereint beide Diskriminierungsdimensionen von Verwaltung und Interaktion im schulischen Handlungsalltag und konstituiert so gesehen den Tiefpunkt der schulischen Ausgrenzungspraktiken. Da die Diskriminierung der Lehrkräfte als Teil des Selektionsverfahrens in der Konferenz stattfindet, sind sie Teil der Kommunikation, die zur Bildungsentscheidung führt. Die aus den Daten

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

hervorgehende Bildungsentscheidung, „Nadja in der Intensivklasse zu lassen“, kommt mit der konferenzzinternen Rechtfertigung aus, dass sie in der Regelklasse anhand ihrer Äußerlichkeit „Schaden anrichtet“.

Ihr wird keine zusätzliche pädagogische Unterstützung oder eine Versetzung in eine niedrigere Regelklasse angeboten, was zu einer objektiven Ungleichbehandlung gegenüber den anderen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern darstellt, die diese Angebote erhalten haben. In den Interaktionen der Lehrkräfte zeigt sich sehr viel Sexismus und sexistisch kodierter Rassismus, welcher unreflektiert praktiziert wird. Da der Ursprung in dem professionellen Habitus, bzw. der Sozialisation der Lehrkräfte zu vermuten ist, kann einer derartigen Unprofessionalität nur mit einer Öffnung des geschützten Konferenzraumes begegnet werden, welcher den Lehrkräften eine reflektierte Handlungsweise auf erzwingt. Weiter ist nicht auszuschließen, dass dieses Verhalten eine Kanalisation von negativer Emotionalität ist, welche sich durch die unreflektierte Begegnung von Antinomien entstehen und zu einem erhöhten Stressniveau führen kann (vgl. Hainschink & Abu Zahra-Ecker in Kapitel I.4.3, S. 49).

In dem Musterschüler- und Musterschülerinnenfall wird deutlich, dass selbst die älteren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auf gymnasialem Niveau der Realschule zugewiesen werden müssen, weil ihnen die zweite Fremdsprache fehlt (vgl. Kapitel II, 12.5). Doch selbst die jüngeren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden erst dann in einen gymnasialen Zweig versetzt, wenn die Unterstützung der Eltern gewährleistet ist, um die bestehenden Bildungsnachteile aufarbeiten zu können.

Frau Mayer: *„Also wenn bei uns in die siebte Klasse ins Gymnasium reingegangen wird und gewechselt wird, da haben natürlich die Siebtklässler, die da schon immer drinsafßen, sehr viele Vorteile an Arbeitstechniken, an Methoden und so ne. Und das müssen die Intensivklassenkinder oft aufholen, weil sie das in ihren Heimatländern anders oder nicht so gelernt haben. Dann brauche ich die Eltern. Und ohne Elternarbeit funktioniert es gar nicht.“* Z. 275 – Z. 284

Die Schule sieht sich dabei nicht selbst in der Handlungsverpflichtung, diese Bildungsnachteile im Sinne Dürkheims aufzuholen, sondern diffundiert die

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Verantwortung an die Eltern, deren Bildungsniveau und Kompetenzen dabei maßgebliche Rollen einnehmen. Aus verwaltungsrechtlicher Sicht muss das Leistungspotential der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger für Bildungsentscheidungen herangezogen werden und nicht die Rolle der Eltern. In diesem professionellen Handeln der Lehrkräfte wird der Mechanismus der Schule erkennbar, mit dem die in Kapitel I.1.1 beschriebenen sozialen Faktoren in Bildungsfaktoren transferiert und die kausalen Ungleichheiten gerechtfertigt werden. Dieses Verhalten ist nur im Raum der Zeugniskonferenz möglich, da die tatsächlichen Rechtfertigungsgrundlagen nicht protokolliert werden und somit den geschützten Raum nicht verlassen.

Mit meiner Forschungsarbeit habe ich den schulischen Selektionsprozess anhand einer Zeugniskonferenz der Intensivklassen nicht nur sichtbar gemacht, sondern diesen vor dem Hintergrund der geltenden Verwaltungsvorschriften analysiert. Die in der Konferenz sichtbare Spannungsgeladenheit in den Aushandlungen der Lehrkräfte entsteht aus der pädagogischen Handlungssohnmacht gegenüber dem Verwaltungsrahmen und nicht aus gegensätzlichen pädagogischen Ansichten der Lehrkräfte. *Bleibt in der Intensivklasse* oder *wird in eine Regelklasse versetzt* sind die beiden einzigen verwaltungsrechtlichen Entscheidungsmöglichkeiten. In diese muss jeder noch so komplexe Fall von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern fristgerecht per Konferenzbeschluss münden.

Trotz der heterogenen Zusammensetzung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in den Intensivklassen finden sich keine angemessenen Handlungsoptionen in der Entscheidungskompetenz der Lehrkräfte, um einige Grenzfälle pädagogisch wirksam fördern zu können. Die Zeugniskonferenz ist ein Verfahren - Soziales System-, in welchem die Antinomien zwischen Verwaltung und Pädagogik von den Lehrkräften ausgehandelt werden, wenngleich die Bildungsentscheidungen bereits aufgrund des Verwaltungsrahmens im Grunde feststehen. Als Außenstehende und Außenstehender kann beobachtet werden, wie sich die Aushandlungen der Lehrkräfte auf das vermeintlich pädagogisch Sinnvolle konzentrieren, obwohl sie bereits wissen, dass sie am Ende der Fallbesprechung eine unpädagogische Entscheidung treffen müssen.

Es zeigt sich deutlich, dass die Verwaltungsvorgaben bei der Erfassung und anschließenden Zuteilung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Verbindung mit dem starren Verwaltungsrahmen bei der Beschulung in den Intensivklassen zu nahezu unmöglichen pädagogischen Rahmenbedingungen führen. Dabei geht es nicht darum, was die Lehrkräfte aus ihrer Expertise heraus für notwendig erachten, sondern, dass sie algorithmisch entscheiden und zu einer Art „Trivialmaschinen“ reduziert werden, um die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unkompliziert in das allgemeine Schulsystem zu integrieren (vgl. Luhmann, 2006, S. 97-99).

#### 15.0 Erziehungswissenschaftliche Einblicke

Verwaltung und Pädagogik sind zwei lose gekoppelte Geflechte im Bildungssystem mit unterschiedlichen, teils gegensätzlichen Sinnlogiken. Die Zeugniskonferenz ist ein temporäres soziales System, das Raum für beide Sinnlogiken beinhalten kann, obwohl sie sich teilweise vollständig widersprechen. Aus der vorliegenden Dissertation geht hervor, dass die Lehrkräfte in der Zeugniskonferenz die Systemlogiken beider Disziplinen als charakteristische Merkmale ihrer Operationen aufweisen. Bildungsentscheidungen werden jedoch lediglich entlang der konditionalen Verwaltungslogik begründet.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist es demnach erforderlich, bei der Analyse interdisziplinär zu reflektieren, wenn es um die Frage nach schulischen Bildungsentscheidungen geht. Aus diesem Grund müssen an der Stellschraube ‚Verwaltung‘ Veränderungen vorgenommen werden, um aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bei der Reproduktion von Ungleichheiten positive Emergenzen einstellen zu können. Um dies weiter zu verdeutlichen soll aus systemtheoretischer Perspektive die Zeugniskonferenz mit einer Gerichtsverhandlung im Spiegel der Genese von Bildungsgerechtigkeit verglichen werden (vgl. Luhmann, 1983 in 4.1 & 4.2).

Ein Gerichtsverfahren als temporäres soziales System dient zur Entscheidungsfindung und beinhaltet feste Rollen der Akteurinnen und Akteure, die an zeremonielle Formen und objektive Kommunikationsformen gebunden sind, um ein hohes Maß an Objektivität zu genießen, welches die Urteilsentscheidung legitimiert. Die

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Urteilsentscheidung hat bei der Einschränkung von Grundrechten wie Freiheitsentzug Auswirkungen auf die Teilhabe in der Gesellschaft.

Dabei dient „rechtliches Gehör“ den Angeschuldigten, sich zu ihrer Person und Handlungen formulierten Tatsachen äußern zu dürfen, und die unzensurierte Protokollierung sämtlicher Interaktionen zur lückenlosen Nachvollziehbarkeit der Genese des Urteils. Damit sind diese Prozessgrundsätze Teil der Legitimation der Entscheidung. Zwanglos würden rassistische und diskriminierende Äußerungen von Richterinnen und Richtern während des Verfahrens, wie dies in der Zeugniskonferenz der Fall war, zu einer Anfechtung der Legitimation des Urteils führen.

Im Vergleich dazu dient die Zeugniskonferenz ebenfalls als temporäres Verfahren zur Entscheidungsfindung, die aufgrund von objektiven Tatsachen eine (Bildungs-)Entscheidung mit Noten legitimieren soll. Die Bildungsentscheidung führt zur sozialen Verortung und Teilhabe in der Gesellschaft. Im Gegensatz zu den Gerichtsverhandlungen sind hier jedoch „rechtliches Gehör“ und Inhaltsprotokoll kein Teil der Legitimation selbst, sodass die rassistischen, diskriminierenden Äußerungen der Lehrkräfte bei dem „Gehört nicht hierher Fall“ keinen Einfluss auf die Legitimation der Bildungsentscheidungen haben können bzw. durch die Eltern inhaltlich angefochten werden können (vgl. 7.7). Die Legitimation der Zeugniskonferenz anhand von Zeugnissen muss daher angezweifelt gestellt werden, wenn die Genese aus eher konspirativen Rahmenbedingungen entstehen kann. Die Zeugniskonferenz kann demnach als diskriminierendes Verwaltungsverfahren mit undemokratischen Prozessgrundsätzen betrachtet werden, was Raum für die Entstehung der forschungsgegenständlichen Bildungsdisparitäten und Ungleichheiten im Schulsystem darstellt.

Die rechtsstaatlichen und demokratischen Prinzipien scheinen bei den Handlungen der Entscheiderinnen und Entscheider keine Orientierung darzustellen, da sie die ausgrenzenden Konsequenzen ihres Verwaltungshandelns zwar als „sinnlos“, aber auch als alternativlos bewerten. Dies führt zu dem Verdacht, dass das Verwaltungsverfahren des Staatlichen Schulamtes bei der Zuweisungsentscheidung dieser Grenzfälle aus rechtstheoretischer Betrachtung „nichtig oder rechtswidrig“ sein könnte, da es eine offene Ungleichbehandlung generiert. Die vorliegenden Daten bestätigen das bereits von Gomolla und Radtke 2009 festgestellte Einvernehmen

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

zwischen Staatlichem Schulamt und Schule bei der Umgehung der Rechtsnorm, welches die soziale Diskriminierung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger erst ermöglicht (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 279).

In Bezug auf das Integrationspotenzial des Intensivklassenkonzepts zeigt sich das bereits bekannte Reproduzieren und Verstärken von Bildungsungleichheit, welches seit Jahrzehnten Forschungsgegenstand vieler Studien ist (vgl. Kapitel I, 2.2). Im theoretischen Grundgedanken der Intensivklassenbeschulung werden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auf der Grundlage ihrer individuellen Leistungen und Situationen in die Sekundarstufe I integriert. Mit der Denkweise, dass kulturelle Herkunft aus Ländern ohne Schulpflicht zu einem geringeres schulischen Leistungspotenzial führe, werden ethnisch Differenzierungen und subjektive Zuschreibungen gerechtfertigt.

Frau Geier sagte dazu sinngemäß: *„Wer einmal Landarbeiter in Afghanistan war, der kann hier kein Arzt werden - woher soll es denn auch kommen?“* IG: Z. 916 - Z. 931.

Nach über zwei Jahrzehnten Migrationsforschung mit einem breiten Forschungsstand müsste es von der demokratischen Bildungsinstitution selbst kommen, die im Verwaltungsrahmen automatisierte Handlungsroutinen etablieren, um eben diese soziale Ungleichheit zu kompensieren, bevor sie Selektionsentscheidungen trifft. Es ist mittlerweile gut erforscht, dass Kinder mit ungleichem, sozialem und kulturellem Startkapital, nach Bourdieu, entsprechend ihrer sozialen Herkunft systematisch „sortiert“, bevor sie in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem selektiert werden (Vester, 2006, S. 14).

Die Daten geben einen weiteren Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte in den Intensivklassen aus migrationspädagogischer Sicht die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger anhand ihrer Herkunft, kultureller Zugehörigkeit und Geschlecht differenzieren und kategorisieren. Trotz der systeminhärenten maximalen interkulturellen Zusammensetzung ihrer Intensivklassen praktizieren sie das bereits forschungsgegenständliche „doing ethnicity“ und verbinden darüber hinaus konkrete Leistungserwartungen mit bestimmten Kulturen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrkräfte die EU-Staaten Bulgarien und Rumänien oder afghanische Landarbeiter mit bildungsfernen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Verbindung bringen, was auch an dieser Stelle den Verdacht von Stigmata und Stereotypen zur Diskussion bringt.

*Frau Geier: „[...] EU- Binnenmigration [...] aus Süd- und vor allem Südosteuropa, Rumänien, Bulgarien. Und die machen uns auch viel Sorge, muss ich sagen.“ Z. 229 – Z. 235*

*Frau Mayer: Deutschland hat überhaupt keinen Plan für diese Welle von Kindern, die hier reinkommen und kein deutsch können. Aus bildungsfernen Elternhäusern. Also ich meine EU vor allem. Ich meine nicht Syrien oder Afghanistan. Ist auch schwierig, vor allem mit den Mädchen. Weil, die haben dann auch noch so ein Weltwissenproblem, dass sie in ein Land kommen, wo alles anders ist, als das, was sie vorher gelernt haben in Syrien.“ Z. 506 – Z. 511*

Diese Annahme wird anhand der Tatsache verstärkt, dass die Lehrkräfte Persönlichkeitsmerkmale in den Intensivklassen verwenden, die bereits Hofer 1974 und Hurrelmann 1975 festgestellt haben (vgl. Kapitel II., 8.7, 11.2.1). Diese Zuschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen adressieren Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, welche vor der Sekundarstufe I keine einheitliche Schulsozialisation im deutschen Schulsystem erfahren haben. Es ist in diesem Handlungsmuster, den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger allgemeine Persönlichkeitsmuster aus dem deutschen Schulsystem zuzuschreiben, keine Logik zu finden, die die heterogene Zusammensetzung der Intensivklassen objektiv differenzieren kann. Die Anwendung dieser Zuschreibungsmuster anhand von Leistungs- und Verhaltensmustern ist von daher kein Intensivklassenphänomen, sondern dient zur Reduzierung der Komplexität in der Lehrkräftewahrnehmung. Auch hier bestehen wieder die Gefahren von Stigmata und Stereotypen, die mit Zuschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen durch Lehrkräfte einhergehen. Aus den Daten geht deutlich hervor, dass die Lehrkräfte in der „Anamnese“ bei den Falleröffnungen durchgängig Persönlichkeitsmerkmale und Labels formulieren, welche ihre Verhaltensweisen und Bildungsentscheidungen beeinflussen (vgl. Kapitel II. 11.2.1, 11.2.6, 11.2.7).

Die Tatsache, dass die Lehrkräfte nach über 40 Jahren noch immer dieselben Persönlichkeitszuschreibungen verwenden, liefert einen guten Forschungsansatz über die Ursachen. Die Antwort auf diese Frage kann Erklärungsangebote für die

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Fragestellung liefern, warum Lehrkräfte selbst im interkulturellen Unterricht ethnifizierende Handlungsmerkmale zeigen (vgl. Diehm, Geier in Kapitel I., 2.2.). Als Ergebnis dieser Forschungsarbeit, können zukünftige Migrations- und Professionsforschungsarbeiten nach Gemeinsamkeiten bei den Lehrkräften heute und vor 40 Jahren suchen, indem sie die jeweilige Professionalisierung, Systemsozialisation und Lehrkräftehabitus im Spiegel des interaktionistischen Zuschreibungsverhaltens in den Fokus nehmen. Mit einem Blick in den Forschungsstand zeigt sich, dass dort empirisches Datenmaterial für Vergleichsarbeiten vorhanden ist. Michaela Pfadenauer und Thomas Scheffer thematisieren z. B. in ihrem Sammelband 2009 „Profession, Habitus und Wandel“ im allgemeinen Bildungskontext (Pfadenauer & Scheffer, 2009). Auf den Schulkontext bezogen veröffentlicht Ewald Terhart 2011 den Beitrag: „Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen“ in welchen er auf seine Professionsforschungsarbeiten seit 1990 verweist und seine Analyse in 1950 beginnt. (Terhart, 2011, S. 1-2).

Es zeigt sich darüber hinaus, dass selbst die leistungsstarken Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger durch das Intensivklassenkonzept benachteiligt werden. Wenngleich ihre Leistungen mit gymnasialem Niveau beschrieben werden, können sie nur in einen Realschulzweig versetzt werden, da ihnen eine verwaltungsrechtlich erforderliche zweite Fremdsprache fehlt. Damit werden sie, nur auf ihre Leistungen bezogen, gegenüber den anderen Gymnasialschülerinnen und -schülern benachteiligt, die die zweite Fremdsprache und gymnasiale Arbeitstechniken bereits ab der 5. Klasse erlernen dürfen. (vgl. Kapitel II., 8.4). Neben ihrer Muttersprache lernen alle Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mindestens eine zweite Fremdsprache, nämlich Deutsch, was zunächst keine Relevanz im Schulsystem hat. Die mit der niedrigeren Schulform einhergehende negative Stigmatisierung kann sich auf die Motivation und Selbstwahrnehmung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auswirken, die sich in Form der bereits beschriebenen self-fulfilling-prophecy niederschlagen kann, sodass die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger das niedrigere Leistungs- und Verhaltensniveau annehmen und sich anhand

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

ihrer „Diskriminierungs- und Ethnisierungserfahrungen“ gesellschaftlich zurückziehen.<sup>25</sup>

Frühestens nach den Orientierungsstufen in der 9. Klasse können die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auf Antrag ihre Muttersprache als zweite Fremdsprache anerkennen lassen, nachdem sie zunächst auf dem Niveau der Realschule unterrichtet wurden. Im Falle eines späteren Wechsels in eine Gymnasialklasse müssen sie die von Hattie konstatierten negativen Effekte des Schulzweigwechsels und Niveaustiegs mit ihren persönlichen Resilienzen überwinden können (Hattie in Beywl & Zierer, 2014).<sup>26</sup> Für die Zuweisung auf das Gymnasium konstruieren die Lehrkräfte Szenarien des Scheiterns aufgrund fehlender Deutschkenntnisse und mangelnder Unterstützung des Elternhauses. In der Realschule wird die zweite Fremdsprache als Hürde für die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger verstanden, obwohl sie Noten für das Gymnasium vorweisen können (Gomolla, 2003, S. 3).

Die Frage nach dem ‚Warum erst nach der Orientierungsstufe?‘ können die Daten der vorliegenden Forschungsarbeit nicht beantworten. Sie zeigen jedoch auf, dass im Intensivklassenbereich sichtbare institutionelle Praktiken existieren können, die einige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger objektiv benachteiligen. Diese Praktiken sind nach konditionaler Verwaltungslogik, aber nicht nach pädagogischer und moralischer Logik legitimierbar.

Die Schlussfolgerung in Bezug auf die Migrationsforschung lässt sich mit einem Zitat von Gomolla/ Radtke vor 17 Jahren auf den Punkt bringen und liefert damit per se einen ernüchternden Hinweis darauf, inwieweit sich das Schulsystem dahingehend positiv entwickelt hat:

---

<sup>25</sup> In ihrer Dissertation untersucht 2010 Lena Katharina Deniz Onur die Selbstorganisation der Migranten als Reaktion auf die Bildungsbenachteiligung am Beispiel von weiterführenden Privatschulen. Sie kann nachweisen, dass die diskriminierenden Effekte in der Schule zu Abgrenzungen innerhalb der Gesellschaft führen können, indem sich die Migranten in „ethnic communities“ zurückziehen (Treibel 2003, S. 219 in Deniz-Onur, 2010, S. 345f.).

<sup>26</sup> Nach Hattie ist die Effektstärke für Schulwechsel mit  $d = -0,34$  formuliert. Meine Annahme basiert vor dem Hintergrund dessen darauf, dass sich ein Schulzweigwechsel, der mit neuen Lehrkräften, neuem Niveau und ggf. Gebäuden verbunden ist, ebenfalls negativ auf den Lerneffekt auswirken kann (vgl. Beywl & Zierer, 2014).

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

*„Es muss die Organisation und ihre Entscheidungspraxis in den Blick genommen werden, um Bildungsungleichheit zu kurieren – Die Praxis des Erziehens in Organisationen wird bestimmt von Organisationsstrukturen, materiellen und institutionellen Vorgaben, mit denen das jeweilige Personal umgehen muss. Erst wenn sich die Mitgliedschaftsbedingungen ändern, wird sich auch sein Denken und Begründen umstellen können.“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 292)*

Aus professionstheoretischer Sicht lassen sich einige der vorliegenden Handlungsphänomene der Lehrkräfte mit der strukturfunktionalistischen Theorie erklären. Wie bereits dargestellt, befinden sich die Lehrkräfte in einer ständigen pädagogischen Entscheidungskrise im Angesicht verwaltungsrechtlicher Unvermeidbarkeiten (vgl. Kapitel I., 4.3, die professionstheoretischen Ansätze von Helsper und Oevermann). Anhand der vorliegenden Daten kann nachvollzogen werden, dass die Lehrkräfte ihre pädagogische Freiheit gegenüber dem Verwaltungsrahmen bis zur Unmündigkeit aufgeben müssen. Im Rahmen ihrer Professionalisierung kompensieren sie diese Krisen, indem sie ihre pädagogische Handlungsfähigkeit in Grauzonen des Verwaltungsrahmens wiederherstellen. Exemplarisch ist dies anhand der Diskussion um die Seiteneinsteigerin Aisha unter Kapitel II., 12.4 aufgezeigt worden. Aishas Eltern werden von den Lehrkräften beraten, trotz oder wegen ihres Analphabetismus die Schule vorzeitig zu verlassen, um privat eine dringend benötigte Alphabetisierung erhalten zu können.

In dem beschriebenen Notfall „Anna“ versetzen die Lehrkräfte das 16-jährige Mädchen in eine viel zu junge achte Hauptschulklasse, um ihr mehr Zeit bis zum Abschlussjahr einzuräumen. Hier generieren die schulischen Strukturen einen Widerspruch zwischen Fleiß und Schulerfolg, wenn fleißige Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss die Schule verlassen müssen, weil die Regelschulzeit erreicht wurde. An diesem Beispiel aus den Daten der vorliegenden Forschung ist abzulesen, dass Lehrkräfte ihre Bildungsentscheidungen an den weitreichenden Konsequenzen für die Bildungskarriere bei fleißigen Schülerinnen und Schülern ausrichten.

Fleißige Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in eine viel zu junge Klasse zu versetzen, damit sie Zeit bis zum Schulabschluss gewinnen, ist keine verwaltungsrechtliche Entscheidung, da sie weder im konditionalen Zusammenhang zu

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

vorgegebenen Normen steht noch in ihrer Denkweise der üblichen Verfahrensweise entspricht. Um verfahrenskonform zu handeln, müssten die Lehrkräfte die betroffenen Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger mit der Gewissheit, dass ihre Entscheidung mit Bildungsverurteilung gleichzusetzen ist, direkt in die Abschlussklassen versetzen. Sie sind hier aus pädagogischer Sicht handlungssohnmächtig.

Während sie im Klassengefüge das Scheitern von Schülerinnen und Schülern aufgrund unzureichender Leistungen passiv in Kauf nehmen, müssen sie in der Zeugniskonferenz aktiv eine Entscheidung mit weitreichenden, negativen Konsequenzen für die fleißigen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger treffen. Fleiß und Schulscheitern widersprechen der traditionellen Schullogik. Dem Handeln der Entscheidungsträgerinnen und -träger fehlt demnach eine gültige moralische Legitimationsbasis, obwohl diese im Einklang mit der Rechtsnorm wäre.

Aus offensichtlichen berufsethischen Gründen zeigen die Lehrkräfte Rettungshandlungen, um die negativen Konsequenzen der Organisationszwänge abwenden zu können. Im Sinne der Antinomien im Lehrberuf lösen sie die Antinomie von *Organisation und Berufsethik* zugunsten der Ethik auf, ohne offen gegen die Normen zu verstoßen. Ihrer Bildungsentscheidung wird dadurch eine moralische Legitimation verliehen, die – solange keine übergeordnete Dienststelle interveniert – gegen die Schulverwaltungslogik Bestand haben kann.

Die verwaltungsrechtlich und politisch selbstverschuldete Krise der pädagogischen Handlungsunfähigkeit ist mit dem gewählten Weg in den Grauzonen bzw. den illegalen Handlungen nicht als Professionsentwicklung im eigentlichen Sinn zu verstehen. Die Lehrkräfte können sich anhand ihres Expertinnen- und Expertenwissens exakt an der Grenze orientieren, an der sie ihr Handeln noch mit Begründungsmustern rückwirkend rechtfertigen können, sofern die tatsächlichen Inhalte der Zeugniskonferenz nicht an die Öffentlichkeit gelangen. Dieses Verhalten erweitert den Horizont der Antinomie von *Interaktion/Organisation*, da hier deutlich wird, dass Lehrkraftinteraktion nicht nur an die organisatorischen Rahmenbedingungen geknüpft ist, sondern auch an das formelle Recht während der Selektionsentscheidung (Vgl. I.4.3., S. 68).

Interkulturelle Kompetenzen sind bei den Lehrkräften in dem hochsensiblen Intensivklassenbereich nicht zu identifizieren, wenn es um die Verknüpfung von nationalkulturellen Leistungserwartungen geht. Die Lehrkräfte müssen in den

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Selektionsprozessen weiterhin auf ihre altbewährten Rechtfertigungsroutinen zurückgreifen, bzw. unterstützende institutionelle Rechtfertigungshilfen bemühen, um seit Jahrzehnten herrschende Normalitätserwartungen zu erfüllen.

Die Daten deuten zudem darauf hin, dass „der blinde Fleck“ schulischer Selektion einen Raum jenseits professionellen Handelns öffnet, der durch offenen Rassismus, Sexismus und negativen Vorurteile gekennzeichnet ist. Im Lichte der interaktionistischen Professionstheorie nach Schütze und Oevermann, haben die professionalisierten Lehrkräfte unprofessionelle Handlungsmuster, die als Störpotenzial im Sinne Schützes interpretiert werden können (vgl. Kapitel I., 4.4 Schütze 1996, S. 193-194). Indem die Lehrerinnen in ihren Handlungen offensichtlich habituelle und interaktionistische Prozesse zulassen (Diffusität), verlassen sie die rollenspezifischen Handlungsmuster (Spezifischer Aspekt). Im Schutze der Geschlossenheit der Zeugiskonferenz und der habituellen Harmonie untereinander können sie diese unprofessionellen Handlungsmuster zum Teil des Verfahrens werden lassen, ohne dass dies nach außen hin sichtbar und die Legitimation in Frage gestellt werden kann.

Als Erkenntnis für die in Kapitel I., 2.1 dargestellte Unterrichtsforschung liefert die vorliegende Arbeit einen weiteren Hinweis darauf, wie Interferenzen aus dem konditionalen Verwaltungssystem sich mittelbar auf das Unterrichtssystem auswirken können. Die Daten der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass die pädagogischen Handlungsoptionen aus Sicht der Lehrkräfte durch den starren Verwaltungsrahmen eingeschränkt werden und sie sich selbst als Bademeister/innen betrachten, die die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in ein Schwimmbecken mit kaltem Wasser werfen (vgl. Kapitel II., 8.2, 8.3, 8.5). Die Verwaltungsnormen und Ausführungsrichtlinien adressieren dabei den Unterricht in den Intensivklassen nicht unmittelbar, sondern schaffen einen begrenzenden Rahmen um ihn herum, der sich auf die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte relativierend auswirkt. Raum für den institutionell erwünschten innovativen und kompetenzfördernden Unterricht ist mit den vorliegenden Daten nicht anzunehmen.

Die Zuweisung der heterogenen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger über die Möglichkeit einer sinnvollen pädagogischen Differenzierung hinaus – in Verbindung mit der maximalen Verweildauer von zwei Jahren - unter Vorgabe einer

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

starren Klassengröße, ohne zusätzliches qualifiziertes Personal und ohne Lehrmittelbewilligung – führt zu einer pädagogischen Handlungssohnmacht der Lehrkräfte, alle Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit ihrem Unterricht erreichen zu können. Die Ausgangssituation der Lehrkräfte erlaubt nicht die Frage, wie kompetenzfördernder, innovativer Unterricht im Rahmen der pädagogischen Freiheit etabliert, sondern wie die bereits bestehende negative Ausgangssituation kompensiert werden kann. Dieses Kompensationsverhalten aus dem Spannungsfeld heraus zeigt sich darin, dass die Lehrkräfte strukturell auf den Fachunterricht verzichten wollen, um mehr Zeit zur Sprachförderung und Alphabetisierung zu gewinnen. Damit bewegen sie sich funktional in Grauzonen (vgl. Kapitel II., 12.8).

Schlussfolgernd müssen jegliche Innovationsbestrebungen, um guten Unterricht flächendeckend zu etablieren, im Spiegel des Schulverwaltungsrahmens hinterfragt werden. Innovative Steuerungsprojekte wie „Sinus“ und „Globales Lernen“ können nicht nachhaltig sein, wenn der Verwaltungsrahmen an Jahrzehnte alten Entscheidungsmustern festhält und sich damit mittelbar auf den Unterricht auswirkt (Asbrand & Lang-Wojtasik, 2007).

Interkulturelle Kompetenzen sind bei den Lehrkräften in dem hochsensiblen Intensivklassenbereich nicht zu identifizieren, da sie auf bekannte natio – kulturelle Leistungserwartungen zurückgreifen. Jüngere Lehrkräfte, welche frisch in das Schulsystem eintreten, müssen diese institutionellen Mechanismen als strukturelle Gegebenheit des Systems übernehmen. Anhand der Tatsache, dass die Leistungen aus dem Unterricht mit abstrakt formulierten verwaltungsrechtlichen Vordrucken in den Zeugnissen gerechtfertigt werden können, zeigt, dass der schulische Selektionsprozess unabhängig vom tatsächlichen Wahrheitsgehalt im Unterricht legitimiert werden kann.

Die systemische Trennung zwischen Unterricht und der Zeugniskonferenz als Verfahren erlaubt divergierende Kommunikationslogiken (vgl. Kapitel II., 8.2, 8.3). Die Zeugniskonferenz zwingt die Lehrkräfte, ihre pädagogische Freiheit entlang der konditionalen Verwaltungsrechtsmatrix aufzugeben und verhindert dadurch eine systemische Reflexion der tatsächlichen pädagogischen Gegebenheiten für die Bildungsentscheidung (vgl. Kapitel II., 11.2.2, 11.2.3, 13.). Die im Rahmen der Bildungsstandards angestrebte flächendeckende Steuerung von Innovation in den

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Unterricht hinein muss daher über die Konferenz als Verfahren erfolgen, was zwangsweise dazu führt, dass sich der starre Verwaltungsrahmen verändert. Wenn Innovation und pädagogische Aspekte zu einer konstruktiven Rechtfertigungskomponente im Selektionsprozess der Zeugniskonferenz werden, können die Lehrkräfte entsprechend flexibel im Unterricht agieren (vgl. Kapitel I., 3.4). Inwieweit sich dieser verwaltungsrechtliche Selektionsprozess auf die pädagogische Freiheit im Unterricht auswirkt, wenn die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsergebnisse als Grundlage für eine konditionale Verwaltungsgentscheidung dienen müssen, ist in dieser Kausalität bisher unerforscht.

Als kausale Reaktion stellt die Manipulation der LUSD eine Verteidigung der pädagogischen Freiheit dar, die durch Reduzierung der Heterogenität in den Intensivklassen eine größere Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte zurückgewinnt. Exemplarisch deutet die Semantik von Frau Mayer darauf hin, dass sie sich in einer entsprechenden kämpferischen Abwehrhaltung gegenüber den übergeordneten Stellen befindet, die von den anderen Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmern unterstützt wird. Mit „hat sich nicht abgemeldet“ einigen sich die Teilnehmenden auf eine rechtfertigende Schutzbehauptung, sodass der Vorsatz in ihrem Handeln nicht nachweisbar ist.

Frau Geier: „Manuel [...] Der ist doch eigentlich überfällig. Wir führen den die ganze Zeit weiter in der Akte [...]“ (Z. 869)

Frau Geier: „Ich dachte du kriegst da einen auf die Mütze.“ (Z. 877 – Z. 879)

Frau Mayer: „Das wollen wir mal mal sehen. Ups“ (Z. 880)

Frau Geier, Fischer, Brecht: „Hat sich nicht abgemeldet“ (Z. 881 - Z. 885)

#### 16.0 Ausblick

Die Lösungsansätze für die bestehenden sozialen Diskriminierungsformen im Schulsystem kann die Erziehungswissenschaft nicht alleine liefern. Sie muss innerhalb des Verwaltungssystems als zentrale Fachdisziplin für bestimmte Fragestellungen in einen interdisziplinären Austausch mit dem Verwaltungsrecht gehen.

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Sie darf dabei nicht von ihrem idealistischen Anspruch eines gerechten Bildungssystems abweichen, sondern muss im disziplinären Konflikt die verwaltungsrechtlichen Struktur- und Funktionsprobleme offenbaren und konkretisieren.

Erziehungswissenschaftliche Studien über Lehrerverhalten und die Genese von Bildungschancen müssen die verwaltungsrechtliche Komponente stärker in die Fragestellungen mit aufnehmen, da sie eine unmittelbare und mittelbare Auswirkung auf sämtliche Interaktionen im Schulsystem und pädagogische Freiheit der Lehrkräfte haben können. Da sich meine Forschung auf die eine Fallschule bezieht, wäre es ein großer Zugewinn, die Zeugniskonferenzen in anderen Fallschulen mit Intensivklassen und ihre Kommunikation mit übergeordneten Schulämtern zu untersuchen, um qualitative Vergleichsdaten zu generieren. Mit einer größeren Anzahl von untersuchten Zeugniskonferenzen an verschiedenen Fallschulen und Schulämtern ließe sich Erforschen, in wie weit der starre Verwaltungsrahmen die Reproduktion von Bildungsungleichheiten aufrecht erhält.

Im Rahmen der Unterrichtsforschung könnten Langzeitstudien einen Querschnitt erheben, indem sie über ein gesamtes Schulhalbjahr Unterrichtseinheiten einer Lehrkraft in einer Klasse und die anschließende Zeugniskonferenz dokumentieren. Dabei sollte die Lehrkraft in ihrer relativen pädagogischen Freiheit, jedoch vor dem Hintergrund schulischer Selektionsprozesse, beobachtet werden. Die dort gewonnenen Erkenntnisse, können aufzeigen, ob und wie Lehrkräfte pädagogische Sinnlogiken bereits im Unterricht an den Verwaltungsrahmen anpassen. Als Desiderat einer solchen Forschung könnten Rückschlüsse auf die Wirkungseffekte des Verwaltungsrahmens auf die relative pädagogische Freiheit der Lehrkräfte und ihren Unterricht selbst gezogen werden, die unter Umständen neue Steuerungsansätze im Bildungssystem hinsichtlich Innovation eröffnen.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse könnten zukünftige Studien untersuchen, inwieweit der schulische geschützte Bereich, als sogenannter blinder Fleck, quer zum professionellen Handeln auch Diskriminierungsprozesse fördert und wie sich diese auf Bildungschancen auswirkt. Eine Öffnung der Zeugniskonferenzen gegenüber Kontrollinstanzen könnte dazu führen, dass die Transparenz schulischer Selektion den verfahrensbedingten und interaktionsbedingten Diskriminierungseffekten

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

entgegenwirkt, da die Lehrkräfte und die Schulverwaltung ihr Verhalten reflektierter, und mithin professionell begründen müssen. Dies könnten die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und ihre Eltern selbst sein, die ggf. mit Dolmetscherin oder Dolmetschern **und** bei der Aushandlung in der Konferenz anwesend sein dürfen. Die automatisierte Anfertigung von Gesprächsprotokollen in der Konferenz, wie es bei Gerichtsverhandlungen der Fall ist, kann eine Veränderung der Rechtfertigungsroutinen bewirken, insbesondere dann, wenn sie die Rechtsnorm umgehen.

Im Rahmen der Professionsforschung könnten Untersuchungen die Professionalisierung von Lehrkräften analysieren und die Frage beantworten, warum Lehrkräfte nicht gegen den Verwaltungsrahmen juristisch vorgehen können und wollen.

In der beamtenrechtlichen Laufbahn und ihre Voraussetzungen machen die Lehrkräfte selbst persönliche verwaltungsrechtliche Erfahrungen. Um in dem geschlossenen Bereich der Schulmitglieder aufgenommen werden zu können, benötigen sie in der Regel das Wohlwollen einer Schulleitung. Gemeint ist hier die im Anschluss an das zweite Staatsexamen stattfindende Wartezeit auf eine feste Beamtinnen- oder Beamtenstelle, die sich unter Umständen über Jahre hinziehen kann. Dies stellt bereits einen ersten anzunehmenden Abschnitt der Professionalisierung dar, in welcher die Lehrkräfte eine schulsoziale Anpassung an den Verwaltungsrahmen und die schulinhärente Erwartungshaltung vollziehen müssen. Dieser mehrjährige Prozess der schulsozialen Anpassung im Umgang mit dem Verwaltungsrahmen in Zusammenhang mit der Abhängigkeit einer Stellenzuweisung kann sich einschüchternd auf die Lehrkräfte auswirken und Hinweise darauf geben, warum sie ihre pädagogische Freiheit nicht verwaltungsrechtlich verteidigen.

Darüber hinaus ist es empfehlenswert, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Schulverwaltungsrecht in erziehungswissenschaftliche Arbeitsgruppen einzuladen, die sich thematisch mit Fragen zu der flächendeckenden Etablierung von innovativem Unterricht befassen. Die zu erwartende Diskussion in den Arbeitsgruppen zwischen Verwaltungslogik und erziehungswissenschaftlichen Aspekten kann ähnliche Spannungsfelder erzeugen, wie sie in der Zeugniskonferenz zu finden sind und begründet damit einen konstitutiven Prozess außerhalb der Schule, der empirisch generierte Lösungsansätze destilliert.

### III. Erziehungswissenschaftliche Ergebnisse

Zukünftige Forschungsvorhaben könnten untersuchen, inwieweit sich der Unterricht innovativer gestalten lässt, wenn sich die starren verwaltungsrechtlichen Legitimationsprozesse öffnen und an erziehungswissenschaftlichen Logiken orientieren müssen. Dadurch kann die Expertise der Lehrkräfte einen größeren Stellenwert bei den Begründungen von Bildungsentscheidungen einnehmen. Hier bietet sich forschungstechnisch die Möglichkeit an, in anderen Ländern mit entsprechenden Schulsystemen Untersuchungen vorzunehmen und mit Deutschland zu vergleichen.

Aus Sicht des Verfassers lässt sich Folgendes festhalten: In der Lehrkräfteausbildung muss die verwaltungsrechtliche Komponente von schulischem Handeln eine feste Rolle einnehmen und mit erziehungswissenschaftlichen Perspektiven abgeglichen werden. Im universitären Rahmen können die Ursachen bereits beschriebener interdisziplinärer Spannungsfelder zum Ausbildungsgegenstand und zur Diskussion wissenschaftlich reflektiert werden. Nachkommende Lehrkräfte können die grundlegende Problematik von Beginn an in ihr professionelles Bewusstsein aufnehmen und mit einem „Best Practise“-Handlungsrepertoire in den Schulalltag eintreten. Hier könnten die Kasuistik, aber auch die feste Verankerung von DaZ-Qualifikationen in allen Lehramtsstudiengängen eine entscheidende Rolle spielen. Sobald die Lehrkräfte mit einem entsprechenden Bewusstsein in die Kommunikation des Schulsystems eintreten, sind sie ein Teil davon. Gemäß der Systemtheorie von Niklas Luhmann kann ein System nur von innen verändert werden, wobei systeminhärente Konflikte für strukturverändernde Prozesse konstitutiv sein können:

*„Ein System kann nur mit selbst aufgebauten Strukturen operieren, Es kann keine Strukturen oder Operationen aus der Umwelt importieren“ (Luhmann, 2006, S. 105) – „Konflikte innerhalb der Systeme sind selbst Systeme, die eine institutionalisierte Form der Veränderung von Systemstrukturen bewirken.“ (Luhmann, 1987, S. 237)*

Letztlich würde eine solche Systemveränderung dazu führen, dass die deutsche Migrationsgesellschaft funktional gerechtere und nachhaltigere Bildungschancen für alle Menschen eröffnen würde, insbesondere da dieser Anspruch bereits strukturell verankert ist.

#### IV. Literaturverzeichnis

- Asbrand, B., & Lang-Wojtasik, G. (01. 03 2007). Globales Lernen in Forschung und Lehre. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 30, S. 2-6.
- Baker, D., & Lenhardt, G. (Ausgabe 40 1988). Ausländerintegration, Schule und Staat. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 40-41.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs – Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Heft 1/2003*, 46-72.
- Baumgart, F. (1997). *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Berg, S. (2014). Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit-zur Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht. In J. Seifried, U. Faßbauer, & S. Seeber, *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftsprädagogischen Forschung* (S. 161-173). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Beywl, W., & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bloom, B., & Krathwol, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans Verlag.
- Blumer, H. (1981). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. . In A. B. Soziologen, *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interview mit Experten*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen, Toronto: Barbara Bzdrich Verlag.
- Bonazzi, G. (2008). *Geschichte des organisatorischen Denkens* Übersetzt von Veronika Tacke. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., & Saint- Martin, M. d. (1981). Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In P. B. Bourdieu, M. d. Saint-Martin, & P. Maldidier, *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 23-87). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Breuer, F. (10. Juni 2020). Methodenworkshop. (M. Karl, Interviewer)
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (01. Mai 2015). Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. *Ziele- Anforderungen an ein integratives Unterrichtsmodell*. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Butterwege, C. (2010). *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS-Verlag für Fachmedien.
- Cicourel, A. (2016). *Messung und Methode in der Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Cicourel, A., & Kitsuse, J. (2012). Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In B. Ulrich, B. Uwe, & S. Albert, *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 137-149). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Cropley, A. (2018). *Qualitative Forschung*. Hohenwarsleben: Westarp.
- Deniz-Onur, L. K. (2010). *Bildung und Migration – die Selbstorganisation der Migranten als Reaktion auf die Bildungsbenachteiligung am Beispiel von weiterführenden Privatschulen*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
- Deppermann, A. (1/2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: ZU Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung*, 96-124.
- Deutsche Presse Agentur. (27. 05 2016). *Frankfurter Allgemeine*. Von Gegen Frankfurter Grundschule wegen Untreue ermittelt:  
<https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/ermittlung-gegen-grundschule-wegen-falscher-schuelerzahlen-14255747.html> abgerufen
- Diefenbach, H. (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“-Theorie (RCT). In D. Brock, M. D. Junge, R. Keller, & D. Villanyi, *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons* (S. 239-290). Wiesbaden: VS-Verlag Sozialwissenschaften.

- Diehl, C., & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 243-286). Wiesbaden: Springer Verlag .
- Diehm, I. (2000). Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 251-274.
- Diehm, I., & Radtke, F. O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer Verlag.
- Diehm, I., & Radtke, F. O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer Verlag.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machhold, C. (2017). *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ditton, H. (1995). Ungleichheitsforschung. In H. G. Rolff, *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 89-124). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. . Marburg: Eigenverlag. Marburg.
- Dürkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Dürkheim, E. (2016). *Über die soziale Arbeitsteilung. Eine Studie über die Organisation höherer Gesellschaften 7. Auflage*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Eckert, M., & Sieland, B. (2016). Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In M. Schweer, *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 147-165). Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.

- Emmerich, M. (01. Dezember 2018). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem- und wie es sich nicht beobachten lässt*. Von Studium Generale: Diskriminierung / Antidiskriminierung: [www.adis-ev.de/wp-content/uploads/2018/12/Vortrag\\_Emmerich\\_Studium\\_Generlae\\_2018\\_Institutionelle\\_Diskriminierung.pdf](http://www.adis-ev.de/wp-content/uploads/2018/12/Vortrag_Emmerich_Studium_Generlae_2018_Institutionelle_Diskriminierung.pdf) abgerufen
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Systeme. *Die Deutsche Schule* 3/2017, Schwerpunktthema *Flucht und Bildung*, 109, 209-222.
- Ewert, F. (2008). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. (1999). Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In R. Arnold, & W. Giesecke, *Die Weiterbildungsgesellschaft* (S. 185-203). Neuwied: Ziel Verlag.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In J. Bergold, & U. Flick, *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. (S. 247-262). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Von Kardhoff, E., & Steinke, I. (2019). *Qualitative Forschung Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

- Freitag, S. (2005). *TimSS und TIMSS Video: Deutschland - Japan ein Vergleich*. Mannheim: Grin Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2013). Interviewtechniken - Ein Überblick. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft* (S. 371 - 395). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Geier, T. (2012). Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden - eine Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis. *Pädagogische Korrespondenz* 45, 74-91.
- Geier, T. (2016). Doing ethnicity durch interkulturellen Unterricht. In K. Bräu, & C. Schlickum, *Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 123-138). Weinheim: Budrich Verlag.
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. In A. Dogmus, Y. Karaasoglu, & P. Mecheril, *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179-200). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (26. 05 2016 ). *Junge Flüchtlinge und Seiteneinsteiger*. Von Bildung kann nicht warten, auch nicht in in hessischen Schulen!: [https://www.gew-hessen.de/themen/migration-bildung-fuer-gefluechtete-und-seiteneinsteigerinnen/details/junge-fluechtlinge-und-seiteneinsteiger/?tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=0844c9b37a41159c27226b7e9f19aff4](https://www.gew-hessen.de/themen/migration-bildung-fuer-gefluechtete-und-seiteneinsteigerinnen/details/junge-fluechtlinge-und-seiteneinsteiger/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=0844c9b37a41159c27226b7e9f19aff4) abgerufen
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (Theorie und Gesellschaft*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Gomolla, M. (20. 08 2003). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. Von encuentro-projekt:  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwig-Jvc5r3rAhXhsaQKHZC2A30QFjADegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.encuentro-projekt.de%2Fweiteres.html%3Ffile%3Dtl\\_files%2Fencuentro%2Fpdf%2Fweiteres%2FMechtild\\_Gomolla-institutionalisierung abgerufen](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwig-Jvc5r3rAhXhsaQKHZC2A30QFjADegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.encuentro-projekt.de%2Fweiteres.html%3Ffile%3Dtl_files%2Fencuentro%2Fpdf%2Fweiteres%2FMechtild_Gomolla-institutionalisierung abgerufen)
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gördel, B. M. (2016). *Neue Steuerung im Schulsystem und ihre Konsequenzen für die Landesschulverwaltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gruschka, A. (02. September 2010). Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht. *Pädagogische Korrespondenz 41*, S. 75-92.
- Hainschink, V., & Abu Zahra-Ecker, R. (21. Oktober 2018). Leben in Antinomien. *Pädagogische Horizonte*, S. 179-194.

- Haselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreichen Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hattie, J. (2014). Der Fluss der Unterrichtsstunde. Der Platz des Feedbacks. In W. Beywl, & K. Zierer, *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (S. 131-156). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helbig, M., & Gresch, C. (30. 08 2013). *Soziale Spaltung am Ende der Grundschule: Wo Eltern das letzte Wort haben, kommen noch weniger Arbeiterkinder aufs Gymnasium*. Von ECONSTOR WZ Bildung 26: <https://www.econstor.eu/handle/10419/88925> abgerufen
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns. In U. Hericks, J. Keuffer, H.-C. Kräft, & I. Kunze, *Bildungsdidaktik* (S. 83-103). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Helsper, W. (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, & W. Helsper, *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Oplaten, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Klebert, U. (30. 08 2000). *Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung*. Von Social Science Open Access Repository: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9q>

d3MrsLrAhWJsKQKHeJUCvMQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.ssoar.info%2Fssoar%2Fbitstream%2Fhandle%2Fdocument%2F28070%2Fssoar-zbbs-2000-1-helsper\_et\_al-professionst abgerufen

- Hepp, G. F. (2011). *Bildungspoltik in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker, *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155-194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessen, K. (20. 09 2019). *Staatliche Schulämter in Hessen*. Von Qualitätsentwicklung an hessischen Schulen: <https://schulaemter.hessen.de/schulqualitaet> abgerufen
- Hessischer Landtag . (2017). *Plenarprotokoll 19/115*. Wiesbaden: Hessischer Landtag.
- Hessischer Volkshochschulverband. (20. Juli 2015). *Basisqualifizierung DAZ*. Von [www.vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx559cf943e49a3.html](http://www.vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx559cf943e49a3.html) abgerufen
- Hessisches Kultusministerium*. (12. 12 2018). Von Forschungsvorhaben: <https://kultusministerium.hessen.de/ueberuns/wissenschaftliche-studien> abgerufen
- Hessisches Kultusministerium. (08. 01 2017). *Hessisches Schulgesetz*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium. (20. 08 2019). *Förderangebote*. Von Schulisches Gesamtsprachförderkonzept: <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/foerderung-von-sprachkompetenz/schulisches-gesamtsprachfoerderkonzept> abgerufen

- Hessisches Kultusministerium. (22. 10 2019). *Hessisches Kultusministerium*. Von Intensivklassen und Intensivkurse:  
<https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/foerderung-von-sprachkompetenz/gesamtsprachshyfoerderkonzept/intensivklassen-und-intensivkurse> abgerufen
- Hessisches Kultusministerium. (01. 08 2020). *Schulsystem*. Von Schulrecht:  
[www.kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulrecht](http://www.kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulrecht) abgerufen
- Hessisches Statistisches Landesamt. (2019). *Statistische Berichte. Die allgemeinbildenden Schulen 2018*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt.
- Hochschild, H. (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Hofer, M. (1974). *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers : eine dimensionsanalyt. Untersuchung z. impliziten Persönlichkeitstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I.* . Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I.* . Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Hornberg, S., & Parreira do Amaral, M. (2012). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag.

- Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Fischbach, A. (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften . *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32, 143-158.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hurrelmann, K. (1975). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- INSM Bildungsmonitor. (02. 03 2019). Von Bildungscheck 2018: [https://www.insm-bildungsmonitor.de/2018\\_methodik.html](https://www.insm-bildungsmonitor.de/2018_methodik.html) abgerufen
- Jacobi, J., & Weimer, H. (1992). *Geschichte der Pädagogik*. Berlin, New York: gruyter Verlag.
- Jonas, K., Stroebe, W., & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.
- Jung, H., Dietz-Müller, H., & Neumann, U. (1991). *Recht und Moral*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Jungbauer-Gans, M. (1. Oktober 2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitalsmauf die Lesekompetenz. *Zeitschrift für Soziologien*Jg. 33 Heft 5, S. 375-397.
- Jungkamp, B., & Sohn-Ohnesorg. (2018). *Studie der Bertelmannstiftung: Können ohne Wissen - Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis*. Berlin: Brandt Verlag.
- Kaiser, J., Möller, J., Helm, F., & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 279-302.
- Kalthoff, H., & Dittrich, T. (5. April 2017). Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Noten Kommunikation

in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. *Berliner Journal für Soziologie* 2017/ 26, S. 459-438.

- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempton, U. (12. März 2019). *Einverständniserklärung – InterviewpartnerInnen*. Von file:///C:/Users/pomme/Downloads/Einverstaendniserkl.\_InterviewpartnerInnen\_JuB\_Imp\_So.pdf abgerufen
- Kettler, J. K. (2017). *Wie gestaltet sich die schulische Situation von Seiteneinsteigern in hessischen Schulen*. Frankfurt: Crolla Lowis.
- Kieser, A. (2002). *Max Webers Analyse der Bürokratie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kleinig, G. (1991). Das qualitative Experiment. In U. Flick, E. Kardhoff, H. Keupp, L. Rosenstiel, & S. Wolff, *Handbuch qualitaive Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 263-266). München: Beltz-Psychologie Verlag.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Berlin: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Klieme, E. (2019). Unterricht. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393-409). Stuttgart: Waxmann Verlag.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (1997). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. In BMBF, *TIMSS Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43-57). Bonn: BMBF.

- Kloth, C. (15. 01 2008). *Der Tagesspiegel*. Von Menschenmaterial an den Herd:  
<https://www.tagesspiegel.de/kultur/unwort-des-jahres-menschenmaterial-an-den-herd/1142252.html> abgerufen
- Klüver, J. (1979). Kommunikative Validierung. In T. Heinze, *Lebensweltenanalyse von Fernstudenten* (S. 68-84). Hagen: Universität Hagen.
- Kopp, B. (o.J.). *Schema, Kognitives*. Abgerufen am 04. 04 2019 von Hogrefe Knowlegde Portal:  
<https://portal.hogrefe.com/dorsch/schema-kognitives/>
- Krause, D. (2005). *Luhmann Lexikon*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kristen, C. (14. 03 2006). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem*. Von Wissenschaftszentrum Berlin: [https://www.wzb.eu/www-2000/alt/aki/files/aki\\_ethnische\\_diskriminierung\\_schulsystem.pdf](https://www.wzb.eu/www-2000/alt/aki/files/aki_ethnische_diskriminierung_schulsystem.pdf) abgerufen
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S., Strodtholz, P., & Taffertshofer, A. (2008). *Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung - ein Überblick*. Wiesbaden : Springer Verlag.
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2011). *Diskussion: Gruppendiskussion verstehen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kultusminister. (13. 03 2017). betreffend Alphabetisierung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern. *Kleine Anfrage im Landtag des Abgeordnete Greilich* . Wiesbaden, Hessen.
- Kultusministerium, H. (2016). *Hinweise für die Einrichtung von Intensivklassen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Kultusministerium, H. (2018). *Integration gemeinsam meistern - Zusammenhalt stärken* . Wiesbaden: Stabsstelle.
- Kultusministerium, H. (01. 10 2019). *Staatliche Schulämter. Von Qualitätsentwicklung an hessischen Schulen*: <https://schulaemter.hessen.de/schulqualitaet> abgerufen
- Kultusministerium, Hessen. (01. 10 2019). *Hilfe für Neuankömmlinge ohne hinreichende Deutschkenntnisse*. Von Intensivklassen und Intensivkurse: <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/foerderung-von-sprachkompetenz/gesamtsprachshyfoerderkonzept/intensivklassen-und-intensivkurse> abgerufen
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Landtag, H. (2018). *Plenarprotokoll 19/5703*. Wiesbaden: Hessischer Landtag.
- Landtag, H. (2018). *Plenarprotokoll 19/6222*. Wiesbaden: Hessischer Landtag .

- Lange-Morris, S., Wendt, H., & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen*. Berlin: Heenemann Verlag.
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis*. Göttingen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lersch, R. (2004). Schule als Sozialsystem. In B. W., & T. E., *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Organisation und Pädagogik* (S. 71-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw, M., & Geier, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Löwer, S. (10. März 2019). *Hessen hat bundesweit niedrigste Schulabbrecherquote*. Von Hessisches Kultusministerium:  
<https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/hessen-hat-bundesweit-niedrigste-schulabbrecherquote-0> abgerufen
- Luckmann, T. (2008). Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft. In J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher, & B. Schnettler, *Phänomenologie und Soziologie* (S. 33-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (01. Januar 1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 19-40.

- Luhmann, N. (2006). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Mader, J., Rossbach, H. G., & Tietze, W. (1991). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich. Untersuchungen zum Regelsystem. In K. Beck, & A. Kell, *Bilanz zur Bildungsforschung* (S. 15-49). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Maier, M. (2016). Die Prozessierung schulischer Selektion. In M. Maier, *Organisation und Bildung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, vol 58* (S. 139-160). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Massumi, M., Dewitz, N. v., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (01. Februar 2016). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Von Fachportal Pädagogik: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1080469#vollanzeige> abgerufen
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln: Mercator Institut .
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meinefeld, W. (2015). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. Von Kardhoff, & I. (. Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-275). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1997). Das ExpertenInneninterview- Wissenssoziologische Voraussetzungen und Methodische Durchführung. In B.

Friebertshäuser, & A. Prenzel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481- 491). Weinheim; München: Juventa Verlag.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelson Verlag.

Nauck, B., Diefenbach, H., & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 701-722.

OECD. (18. Juli 2020). *Landeszentrale für politische Bildung Baden - Württemberg*. Von PISA, IGLU, OECD- Jahresberichte und Ländervergleich der KMK- Bildungsstandards : <https://www.lpb-bw.de/pisa> abgerufen

OECD-PISA. (20. 08 2019). *Programme for International Student Assessment Bände I - III*. Von PISA Ergebnisse Deutschland 2018: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwih28vRh3rAhXFDOwKHa\\_xC5YQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Fpublications%2FPISA2018\\_CN\\_DEU\\_German.pdf&usg=AOvVaw3I1Mit1a\\_N1cy6YXaScBM](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwih28vRh3rAhXFDOwKHa_xC5YQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Fpublications%2FPISA2018_CN_DEU_German.pdf&usg=AOvVaw3I1Mit1a_N1cy6YXaScBM) abgerufen

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie. In A. Combe, & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- OLG Konstanz. (03. 05 1 U 223/99). Falsch berechnete Abiturnote: Amtshaftungsanspruch wegen fehlerhaften Zeugnisses setzt vorherige Beschwerde voraus.
- Pfadenauer, M., & Scheffer, T. (2009). *Profession, Habitus und Wandel*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag.
- Putjata, G. (1. April 2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4/1-2, S. 81-94.
- Rechtsindex. (10. 08 2020). *Das juristische Informationsportal*. Von Urteile zu Schule: <https://www.rechtsindex.de/urteile/schule> abgerufen
- Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Reichertz, J. (2015). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung* (S. 276-286). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ring, E. (2009). *Signale der Gesellschaft. Psychologische Diagnostik in der Umfrageforschung*. Göttingen, Hogrefe: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Ritts, V., Patterson, M., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students. *Review of Educational Research*, 62(4), 413-426.
- Rosenthal, R., & Fode, K.-L. (1963). The Effect of Experimenter Bias on the Performance of the Albino Rat. *Behavioral Science* 8, 183 - 189.

- Rürup, M., & Lambrecht, M. (2012). Deregulierung, Schuleitung und Schulinspektion. In S. Hornberg, & M. Parreira do Amaral, *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 165 - 187). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Rux, J. (2002). Die pädagogische Freiheit des Lehrers. In W. Vtitzthuin, & e. al., *Tübinger Schriften zum Staats- und Verwaltungsrecht* (S. Bd. 66). Berlin: Duncker & Humbold Verlag.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schritteser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität quer denken - umdenken - neu denken*. Wien: Facultas Verlag.
- Schulze, H. (2009). Kindeswohlorientierung im Familiengericht. In M. Pfadenhauer, & T. Scheffer, *Profession, Habitus und Wandel* (S. 129-153). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des. In A. Combe, & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 183-275). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schwingel, M. (2018). *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Seifert, R. (1992). Soldatische Subjektivität, Gesellschaftlicher Wandel und Führungsanforderungen. *SOWI-ARBEITSPAPIER* 69, 1-30.
- Simon, F. (2007). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Simon, F. (2020). *Einführung in die Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

- Simon, F. (2020). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Spilker, N. (2015). Zum Spannungsfeld von Governmentalität und Educational Governance. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel, *Governance von Bildung im Wandel* (S. 95-112). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Statista . (20. 08 2020). *Armutgefährdungsquote von Kindern nach Migrationsstatus in Deutschland von 2009 bis 2017*. Von Gesellschaft und Soziales: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/786132/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-nach-migrationsstatus-in-deutschland/> abgerufen
- Steinbach, A. (2015). Forschungs zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht, & A. Steinbach, *Schule in der Migrations-Gesellschaft Bd. 2* (S. 335-367). Schwalbach: Debus Verlag.
- Steinbach, A., & Nauck, B. (01. März 2004). Intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 03, S. 20-32.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe, & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Stölting, W. (2015). Erziehung von Mehrsprachigkeit. In R. Leiprecht, & A. Steinbach, *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 49-63). Schwalbach: Debus Verlag.

- Stošić, P. (2017). Kinder mit "Migrationshintergrund". Reflexion einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machhold, *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft* (S. 81-102). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Unions Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57* (S. 202-224). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Terhart, E. (2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Seelze: Klett.
- Thiersch, S. (2014). Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und –entscheidungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch, *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (S. 205-224). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Thompson, C. (01. 09 2018). Umstrittene Gründe. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Bildung und Kritik des Wissens der Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft 29 / 56*, S. 105 - 112.
- Tillmann, K. -J. (2008). Schulautonomie. In T. Coelen, & H.-U. Otto, *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 594-601). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautsch, M. (16. 05 2017). *Noch eine Schule unter Verdacht*. Von Frankfurter Allgemeine:

<https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurter-grundschule-unter-verdacht-15017741.html> abgerufen

- Vah, D. (2001). *Organisation. Einführung in die Organisationstheorie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- van Ackeren, I., Klemm, K., & Kühn, S. M. (2011). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In G. Werner, *Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem* (S. 13-55). Konstanz: UVK Verlag.
- Von Hippel, A. (2010). Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 77-88.
- Von Hippel, A. (01. 01 2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen –zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 57, S. 248-267.
- von Olberg, H.-J. (2014). Evidence - Based Teaching. In E. Terhart, *Die Hattie Studie in der Diskussion* (S. 51-66). Seelze: Friedrich Verlag.
- Weber, M. (1990). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske Budrich Verlag.

- Weber, M. (06. 02 2020). *Historische Texte und Wörterbücher*. Von Historische Texte und Wörterbücher: <https://www.textlog.de/7292.html> abgerufen
- Will, G. (2016). *Die Bedeutung sozialen Kapitals für Migrationsprozesse*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wolff, S. (2010). Der Einstieg ins Forschungsfeld. In U. Flick, *Qualitative Sozialforschung* (S. 146). Hamburg: Rowolth Verlag.
- Zeitler, S., Asbrand, B., & Heller, N. (2013). Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In M. Rürup, & I. Bormann, *Innovation im Bildungswesen* (S. 127-147). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretive Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 110 - 127.

## V. Juristisches Verzeichnis<sup>27</sup>

- |               |   |
|---------------|---|
| <b>Gesetz</b> | <b>Gesetz zur Neugliederung der staatlichen Schulaufsicht und zur Errichtung der Hessischen Lehrkräfteakademie</b><br>vom 24. März 2015 |
| <b>Gesetz</b> | <b>Hessisches Schulgesetz (HSchG)</b> in der Fassung<br>vom 30. Juni 2017   |
| <b>Gesetz</b> | <b>Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG)</b><br>vom 28. September 2011   |

---

<sup>27</sup> Eine gesamte Übersicht der Rechtsnormen in Stichworten liefert die Webseite des Kultusministerium Hessen: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulrecht/schulrecht-nach-stichworten>

**Abbildung Verordnung Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) Vom 14. Juni 2005**

**Verordnung Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) Vom 19. August 2011**

**Verordnung Verordnung über die hessischen Kerncurricula (Bildungsstandards und Inhaltsfelder) für die Grundstufe (Primarstufe) und die Mittelstufe (Sekundarstufe I) (VOKCGM) vom 31. Mai 201**

VI. Anhang Kodiereinheiten Expertinnen-Interviews

*Staatliches Schulamt I 1 - 11*

Kategoriebeschreibung: In dieser Kategorie werden die Äußerungen der Interviewpartnerinnen thematisch zusammengefasst, die die Abläufe und Entscheidungsgrundlagen des Staatlichen Schulamtes betreffen, welche bei der Ersterfassung und Zuweisung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern an eine Regelschule relevant sind. Es handelt sich um die Beschreibung und Rekonstruktion des Verfahrens aus der Sicht der Lehrkräfte selbst, ihrer Kommentierung sowie ihrer Begründungen der schulinternen Einteilung in die Intensivklassen.

Kodier - Regel: Staatliches Schulamt, geprüft, Sprachfähigkeit, Zuweisung, Anweisung, Aufnahme, keine pädagogische Zuordnung, Wohnort, Schülerzahlen, Kommunikation mit dem Schulamt, Verteilung.

Lfd.	Zeile	Inhaltseinheit	JurI: (Juristische Information)
I1	IM 30-41	[...] die neuen Kinder mit ihren Eltern in das Staatliche Schulamt gehen und dort [...] wird geprüft, welche <b>Sprachfähigkeit</b> vorlag [...] Und dann bekomme ich eine Zuweisung, und ist eine Aufnahmeanweisung.	§14 VOGSV - Aufnahme § 45 VOGSV – Ziele § 46 VOGSV – Schulpflicht § 47 VOGSV – Aufnahme in die Schule § 48 VOGSV – Grundsätze

		Also das <b>Staatliche Schulamt</b> weist mich an, dieses Kind zu nehmen, weil das, äh, äh, Amt weiß, wie viel Kapazität wir noch haben. In der Regel geht es nach <b>Wohnort</b> .“	§ 50 VOGSV – Intensivklassen und Intensivkurse § 59 HSchulG Dauer der Schulpflicht § 60 HSchulG - Erfüllung der Vollzeitschulpflicht §70 HSchulG Aufnahme in die Schule §95 HSchulG §1 Gesetz zur Neugliederung der staatlichen Schulaufsicht und zur Errichtung der Hessischen Lehrkräfteakademie - Staatliche Schulämter
I2	IM 50-53	ich bekomme den Bogen und dann rufe ich die Eltern an, oder halt einen Dolmetscher, da so eine Kontaktperson, die da draufsteht. Und dann wird das Kind hier <b>aufgenommen</b> . Also die Eltern müssen herkommen, die Kontaktperson, die dolmetscht und das Kind.	
I3	IM 54-57	[...] <b>sortieren</b> wir die Kinder nach Alter. Also das heißt, Zehn-, Elf-, und Zwölfjährige gehen in die Intensivklasse I und die älteren Schülerinnen und Schüler gehen in die Intensivklasse II[...] Genau. Das ist das Aufnahmeverfahren.	
I4	IM 57-62	Das <b>Staatliche Schulamt</b> entscheidet das von Schülerzahlen [...] Es werden alle Kinder mit allen Fähigkeiten zu uns gegeben. [...] mit sehr viel Vorerfahrung [...] die hier noch nicht lesen und schreiben können.	
I5	IM 80	„Genau. Es gab <b>keine pädagogische Zuordnung</b> .“	
I6	IM 131-137	[...] Und sie reisen ein, da <b>wird genau geguckt</b> , wie lange brauchen die von der Einreise, also von der ersten Bekanntmachung [...] bis sie dann wirklich in der Schule ankommen [...] Also ich muss dann auch schauen, dass, <b>wenn ich die Anweisung bekomme</b> , ist das auch eine Sache von innerhalb von einer Woche [...] Weil, da achten die darauf, dass die Schulpflicht eingehalten wird [...]	
I7	IG 248-272	[...] <b>Sprachkenntnisse ganz kurz wohl abgeprüft</b> [...] Da es aber auch kein offiziell verwendetes oder anerkanntes [...] Verfahrensinstrument gab wie zum Beispiel in der Volkshochschule [...] Das gab es beim <b>Staatlichen Schulamt</b> nicht, sondern es wird NUR geguckt [...] und auf einem wirklich so/so einem Abschnitt, also minimal erfasst[...]	

I8	IG 283- 297	Manche können ja auch keine Zeugnisse vorweisen oder die Zeugnisse/ Also ich kann kein/ äh keine bulgarische Schrift lesen. Das ist ja wie/ wie Kyrillisch. Ja, woher sollte ich wissen, was in diesem Zeugnis steht? [...]Also das läuft so Pi Mal Daumen und dann werden die eben/ werden die aufgenommen und dann werden sie verteilt. Und die <b>Verteilung</b> läuft natürlich primär, [...] ob ein Platz am <b>Wohnort</b> ist.	
I9	IG 348- 353	[...] „Könnt ihr die nicht zurücknehmen? Könnt ihr die nicht älter machen? Könnt ihr nicht irgendetwas machen, dass die in eine Alpha/ reguläre Alphamaßnahme gehen kann?“ [...] Nein, haben wir keine Kapazität. Fertig.	
I10	IG 366- 374	[...]Können wir die nicht irgendwo anders unterkriegen?“ Nein, es geht nicht. Das ist, die ist für euch, die kommt zu euch und fertig [...] So sieht das aus mit der <b>Kommunikation mit dem Schulamt</b> . [...] Wir wissen nicht, nach welchen Vorgaben verteilt wird. Wir wissen es nicht. Wir wissen nicht, WER da sitzt und wie. Und umgekehrt wissen die natürlich auch nichts davon, wie die Schicksale hier an der Schule dann sind, wie es sich weiterentwickelt.	
I11	IF 294- 305	[...] ja, ich weiß, was ich darüber weiß, ähm was die <b>Aufnahme</b> angeht, ähm dass das [...] übers Staatliche Schulamt läuft. Ähm dass da auch Gesundheits/ ähm Dinge laufen [...], dass die eben nachweisen müssen, die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise deren Eltern, ähm dass sie gesund sind und hier keine ansteckenden Krankheiten ähm mit in die Schule schleppen [...] Ähm, dass sie auch wirklich hier in [Ort] in unserem Einzugsgebiet ge/ gemeldet sind. Also da das ist bei der Aufnahme bei allen Schülern Voraussetzung, dass wir eine <b>Meldebescheinigung</b> ähm vorgelegt haben möchten [...]	

*Heterogenität und Differenzierung I 12-25*

Kodier - Regeln: alle Kinder mit allen Fähigkeiten, jedem Bildungsgrad, Heterogenität, Flüchtlinge unterscheiden, Binnendifferenzierung, integrieren, verschiedene Kulturen/Religionen, Kapazität, unterschiedliche Kinder, verschiedene Sprachen, Resilienz.

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheiten	JurI
I12	IM 58-62	„Das Staatliche Schulamt entscheidet das von Schülerzahlen [...] Es werden <b>alle Kinder mit allen Fähigkeiten</b> zu uns gegeben. [...] mit sehr viel Vorerfahrung [...] die hier noch nicht lesen und schreiben können.	§ 39 VOGSV – Fördermaßnahmen § 44 VOGSV § 57 VOGSV – Zeugnisse, Schullaufbahnentscheidungen und Abschlüsse § 50 VOGSV – Intensivklassen und Intensivkurse.
I13	IM 128-131	„Ja. In der äh/ In der <b>Intensivklasse</b> . Mehr nicht. Und das zieht sich wirklich von <b>jedem Bildungsgrad</b> . Also wirklich von, äh, Gymnasialniveau bis hin zum Analphabetismus. [...]	§ 51 VOGSV – Alphabetisierungskurse § 52 VOGSV – Deutsch-Förderkurse § 55 VOGSV – Hilfen außerschulischer Träger
I14	IM 140-159	Also es macht einen Unterschied, ob ich rumänische und bulgarische Kinder ein/ äh, ein/ <b>integrieren</b> muss, oder ob ich syrische oder afghanische Kinder ein/ integrieren muss, ob ich, äh, traumatisierte Kinder aus Afghanistan habe, oder ob ich Wirtschaftsflüchtlinge aus Spanien habe, Klassen irgendwie gerecht zu werden, weil es für die Lehrkräfte sehr schwierig ist, gerade in den Fächern Mathematik, aber auch Englisch. [...]	Eltern und Schülerinnen und Schüler sind auf Hilfen außerschulischer Träger im Sinne von § 16 Abs. 2 des Hessischen Schulgesetzes hinzuweisen § 56 VOGSV – Benotung § 57 VOGSV – Zeugnisse, Schullaufbahnentscheidungen und Abschlüsse
I15	IM 152-159	[...] wir haben jetzt ein Schülerlehrwerk angeschafft, das in den verschiedenen Bildungsstufen verwendet werden kann, um dieser <b>Heterogenität</b> der Klassen irgendwie gerecht zu werden, weil es für die Lehrkräfte sehr schwierig ist, gerade in den Fächern Mathematik, aber auch Englisch. [...] [...]brauchen wir keinen Fachunterricht. Wir brauchen nur Deutsch.“	
I16	IM 214-220	[...] in so einer <b>heterogenen Klasse</b> . Also wenn man hat acht Schüler hat, macht man acht verschiedene Klassenarbeiten, mit acht verschiedenen Stufen, acht verschiedene Lernausgangslagen, acht verschiedene Niveaus, acht verschiedene	

		Möglichkeiten, äh, Sachen zu lernen [...]
I17	IG 215- 245	[...] auch noch mal wichtig zu unterscheiden, die Flüchtlinge machen einen relativ KLEINEN Teil aus, zumindest an unserer Schule. [...] [...] Äh, aber eigentlich sind das/ vor allen Dingen ist das EU-Binn/ Binnenmigration [...] aus Süd- und vor allen Dingen Südosteuropa, Rumänien, Bulgarien. [...] die kommen in sogenannte <b>Intensivklassen</b> [...]
I18	IG 345- 369	[...] <b>Binnendifferenzierung</b> [...] So gut es geht. [...] Aber da geht die Schere [...] zu weit auseinander. [...] „Könnt ihr die nicht zurücknehmen? Könnt ihr die nicht älter machen? Könnt ihr nicht irgendetwas machen, dass die in eine Alpha/ reguläre Alphamaßnahme gehen kann?“ [...] Nein, haben wir keine <b>Kapazität</b> . Fertig. [...] So und das sind Dinge, die müssten nicht sein, wie die verschleiß das Personal. Das ist ENORM anstrengend, so was zu machen, also wirklich Hardcore. [...]
I19	IG 375- 392	[...] die erste, da saßen 18 drin. Wir durften sie nicht teilen. Der Jüngste ist zehn, der Älteste ist 16. Die saßen alle in einer Gruppe. Da sind irgendwie (.) fünf verschiedene Sprachen äh, ganz unterschiedliche Kinder, v/ <b>verschiedene</b> Religionen, verschiedene Kulturen, verschiedene Nationalitäten. Alles. Alles querbeet. [...]Die Kinder waren die Versuchskaninchen, [...] Und daraus, aus dieser NOT haben wir ganz vieles entwickelt. Das heißt, wir haben unheimlich viel zusätzlich (.) ähm bearbeitet, diskutiert: „Ähm, wie könnte man das sinnvoll machen?“
I20	IG 399- 410	[...] wo wir zwei <b>Intensivklassen</b> haben [...] Die einen sind die Jüngeren, die Kleineren, und das die Älteren. (.)

		Die Gruppen sind in sich trotzdem ganz heterogen“
I21	IG 815- 852	[...] die jungen Mädels, für die ist das oft am härtesten. [...] Die 13-, 14-, 15-Jährigen, weil die haben halt (.) auch noch ein massives Rollenproblem oft. [...] Also gerade, wenn es muslimische Mädchen sind, ist es ganz heftig. [...] die dann mit dem Boot auch gekommen sind über das Mittelmeer oder der andere, der hier immer eingeschlafen ist. Ich habe erst nicht verstanden, wieso der immer geschlafen hat. Ja, klar, der ist das ganze Stück zu Fuß gegangen über die Berge mit seinem Vater und hat erst mal drei Monate nur geschlafen hier. [...] habe ich dann auch manchmal, dass Schüler hier sitzen [...], wenn ich komme [...] Eine Abwehrhaltung, [...] machen [...] Bis dann der andere sagt: „Du musst keine Angst haben, die schlägt dich nicht [...]
I22	IF 381- 391	[...] Na ja, diese Klassen sind sowieso extreme <b>heterogene</b> Zusammensetzung. Alleine dadurch, dass da einige drin sind, die schon ein Jahr oder anderthalb Jahre in Deutschland sind und Deutsch lernen. Und andere, die gerade frisch dazugekommen sind. Also dadurch entsteht schon eine Heterogenität, durch die ähm durch das Alter der Kinder entsteht eine Heterogenität [...] Und das dann sitzen 10-Jährige mit 16-Jährigen am Ende zusammen [...]
I23	IF-82- 85	um da ähm neue Wege zu gehen. Ich weiß, die Frau [Person] spricht zum Beispiel auch Italienisch. Ja, das ist sehr hilfreich oder dass dann bei, bei türkischstämmigen Familien, die eben äh Tür/ Türkisch sprechen, wird unser ähm wird auch eine Lehrkraft hinzugezogen, die eben Türkisch beherrscht.
I24	IF 385- 393	Deshalb sind wir ja froh, dass wir zwei Intensivklassen noch haben. [...] Das ist im Moment rückläufig. Ob wir zwei weiter, sonst sitzen nämlich alle zusammen in einer Klasse.

		[...]dann sitzen 10-Jährige mit 16-Jährigen am Ende zusammen Und dann wird das Spannungsfeld noch größer. [...]	
I25	IF 458- 468	Na ja, wir haben ja hier eine Schulsozialarbeit, wir haben die [Organisation] Kräfte ähm die kann man da natürlich punktuell einbinden. [...] aber um ein Kriegstrauma aufzuarbeiten, dazu sind wir nicht da. [...] Das überfordert uns, dafür sind wir nicht ausgebildet.“	

### *Dysfunktionaler Verwaltungsapparat I 26-36*

In dieser Kategorie werden die inhaltlichen Äußerungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die das verwaltungsrechtliche Procedere und das „Staatliche Schulamt“ ausdrücklich mit dysfunktional und einseitig bewerten. Dysfunktional bezieht sich aus Sicht der Interviewpartnerinnen auf die einseitige Kommunikation mit dem Staatlichen Schulamt und den Verwaltungsentscheidungen, die sich negativ auf den pädagogischen Handlungsspielraum bei den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auswirkt.

Kodierregel: Sinnhaftigkeit, war denen egal, keinen Sinn, keinen Plan, Rückmeldung, Staatliche Schulamt, Kommunikation mit dem Schulamt, Stiefmütterlich

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheit	Jurl
I26	IM 80-93	[...] Es gab, selbst wenn meine Rückfragen/ Also ich habe/ in der Regel nerve ich das Staatliche Schulamt, [...]. Und da gehe ich jeden/ Also gehe ich wirklich Mal in den Diskurs. [...]Und da gehe ich jeden/ Also gehe ich wirklich jedes Mal in den Diskurs. Und da heißt es dann immer: "Ja, aber wurde nach September hhmhm16. Und das war sozusagen die Deadline. Deswegen kommen die zu euch. "Wie viel Sinn das macht, welche <b>Sinnhaftigkeit</b> das hat, war denen egal. Es geht nur nach Schülerzahlen und nach [...]	§§ 56 – 60 HSchulG-Schulpflicht §86 HSchulG Rechtsstellung der Lehrerinnen und Lehrer §92 HSchulG Staatliche Schulaufsicht §93 HSchulG Fachaufsicht § 95 HSchulG Untere Schulaufsichtsbehörden

I27	IM 108-110	[...]also die Dezernentin. Und sage: "Welchen <b>Sinn</b> macht das?" Und da sagt der: "Keinen." Der war das klar, das macht keinen Sinn, ja [...]
I28	IM 117-121	[...] Das war auch ein Problem von den Gedanken, die sich Eltern machen, wenn sie mit so alten Kindern einreisen. Ja, es war halt mit Elfjährigen anders als mit Fünfzehnjährigen. So, also waren es mehrere Schnittstellen. Aber das Amt, oder auch die Verwaltung hat dafür gar <b>keinen Plan</b> [...]
I29	IM 140-148	[...] das Konzept für unsere Intensivklassen ändert sich. Das unterlag Prozessen [...] auch dem Schülermaterial, das wir haben [...]
I30	IM 192-198	[...] Nein. Also selbst/ Wir hatten die Schulinspektion hier. Und da war die Intensivklasse unter ferner liefen. Also die haben in jedem Jahrgang, in jedem, äh, Schulzweig eine Klasse gesehen, aber die Intensivklassen nicht. Also die waren so <b>stiefmütterlich</b> , diese Intensivkinder. Das war unsere Aufgabe, die so schnell wie möglich in das Schulsystem zu integrieren. Aber es war nicht so, als würde da besonderen Fokus daraufgelegt werden, dass man sagen muss, das war eigentlich der Bodensatz der Gesellschaft zukünftig
I31	IM 505-509	[...] Ne, also es war eigentlich/ klappt immer noch alles ganz gut, obwohl wir als Hessen, oder die Bildungsverwaltung an sich, oder Deutschland ÜBERhaupt <b>keinen Plan</b> für diese Welle von Kindern hat, die hier reinkommen und keine kein Deutsch konnten. Aus bildungsfernen Elternhäusern. Also ich meine EU vor allem. Ich meine nicht Syrien oder Afghan waren
I32	IG 320-323	[...] Wenn/ Wenn du so einen Fall hast, wie findet da die <b>Kommunikation mit dem Landesschulamt</b> statt? Kann man dann // rückmelden? B: <b>Gar nicht</b> . I: Gar nicht.
I33	IG 366 - 374	[...] also ich weiß, dass die Frau [Person] mehrmals zurückgefragt hat: „Müss/ Mussten wir die/ Konnten wir die nicht irgendwo anders unterkriegen?“ Nein, es geht nicht. Das war, die war für euch, die kommt zu euch

		<p>und fertig [...] So sieht das aus mit der <b>Kommunikation mit dem Schulamt</b>.</p> <p>[...] Wir wissen nicht, nach welchen Vorgaben verteilt wurde. Wir wissen es nicht. Wir wissen nicht, WER da sitzt und wie. Und umgekehrt wissen die natürlich auch nichts davon, wie die Schicksale hier an der Schule dann waren, wie es sich weiterentwickelt.</p>	
I34	IG 655-669	<p>[...] hatten [...] eine Dienstleiterversammlung, zu der auch die Intensivklassenleiter eingeladen waren, Leitungen eingeladen waren (..) und die Chefin vom <b>Schulamt</b> saß dort. (...) Da war nichts dabei rausgekommen. Das hätte ich mir auch sparen konnten. [...]</p> <p>[...] Veränderung, weil das eben, wie es immer hieß, aus Wiesbaden nicht gewollt war und nicht/ nicht äh forciert oder geändert wurde [...]</p>	
I35	IG 672 - 683	<p>[...] zwei Frauen, die vom <b>staatlichen Schulamt</b> auch für Lehrer die Fortbildung DaZ machen, [...]. Und diese Frauen haben das Schulamt beraten und denen gesagt: „Das, was ihr macht so, das funktioniert nicht“, (..) aber es ändert sich trotzdem nichts. Das heißt, die wissen das eigentlich von wirklich von qualifizierter Ebene, von professioneller Ebene wissen sie, dass das nicht funktioniert [...] es passiert aber trotzdem.</p>	
I36	IF 205-234	<p>Ähm, also Ordnungsmaßnahmen, diese wir haben da eher ein sehr genau vorgegebener Katalog. Ähm, das halte ich nur einige für <b>sinnvoll</b>. Also andere, war mir vollkommen schleierhaft, warum die da drin waren, warum das nicht längst mal überarbeitet wurde. Ich halte mich da dran, wir mussten uns daranhalten und das war alles, alles gut und alles fein. Ja, aber die <b>Sinnhaftigkeit</b> erschließt sich mir nicht in allen Fällen. [...]</p> <p>[...] Ja, aber ähm in den mehren Fällen halte ich den Nutzen für geringer als das, was damit angerichtet wurde. [...]</p>	

*Faktoren für einen Schulabschluss der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger I*  
36-52

In dieser Kategorie werden sämtliche Äußerungen der Interviewpartnerin zusammengefasst, die Aufschluss auf die identifizierten Faktoren für den Bildungserfolg oder -Misserfolg in Form von Schulabschlüssen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zulassen.

Kodierregeln: Eltern, Bildung, Bildungselternhaus, Chance, die Leute reinschubst, Elternhaus, Bildungserfolg, Bildungsgrad, Hauptschulabschluss, Realschulabschluss Gymnasium, Abschluss

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheit	Jurl
I36	IM 58-59	Es werden alle Kinder mit allen Fähigkeiten zu uns gegeben. Also es geht von Analphabetismus bis hin zu, äh, sehr gut situierten und Bildungsbürgertum- <b>Eltern</b>	§ 3 Abs. 14 HSchulG § 45 VOGSV
I37	IM 192-199	Schulinspektion [...] diese Intensivkinder [...]es ist nicht so, als würde da besonderen Fokus daraufgelegt werden [...]dass man sagen muss, das ist eigentlich der Bodensatz der Gesellschaft zukünftig. [...] abhängig natürlich von Bildungsgrad der <b>Eltern</b> . [...]	
I38	IM 219-221	Es ist so was wie ein Schwimm/ Schwimmbecken, in dem man einfach <b>die Leute reinschubst</b> und ein Bademeister guckt, dass sie nicht ertrinken.	
I39	IM 238-241	Es ist ein bisschen abhängig, woher sie kommen. Also viele von denen, die hier einreisen, haben kein Weltwissen. [...] Bisschen abhängig vom <b>Bildungselternhaus</b> . [...]	
I40	IM 255-260	Die ganz jungen Kinder haben eine <b>Chance</b> auf das <b>Abitur</b> . [...] sobald sie älter sind, haben sie schon nicht mehr.	
I41	IM 275-281	Dann Elternarbeit ist ganz wichtig [...] Also ich gebe ein Kind dann guten Gewissens in das Gymnasium, wenn ich weiß, da sind <b>Eltern</b> dahinter [...]	
I42	IM 328-331	[...] das <b>Elternhaus</b> in erster Verantwortung. [...] Da muss viel mehr und intensiver zu <b>Hause</b> auch gearbeitet werden, wiederholt werden. [...]	
I43	IG 597-647	Das Problem ist, dass die <b>Bildungssprache</b> einfach noch fehlt, ja? Die kommen ganz gut	

		<p>im Alltag klar, was ja auch erst mal, wie ich eben schon sagte, das vorrangig Wichtigere ist. [...] Methoden, die wir im Fachunterricht einsetzen, sind ja unbekannt, ja?</p> <p>[...] die metasprachliche Ebene. Je höher die Klassen sind, desto schwieriger ist das. [...] Das heißt, du gehst weg von der Anschauung und du wirst abstrakter. Aber Abstraktion (.) erfordert Sprache als Grundvoraussetzung. Logische Begriffsbildung erfordert Sprache als Grundvoraussetzung. Soweit sind die nicht und das ist ganz, ganz schwierig zu vermitteln.</p>	
I44	IG 613-617	<p>[...] Am ehesten haben wir <b>Erfolge</b> bei denen, [...] die bereits SEHR erfolgreich in der Schule waren. [...] Aber diejenigen, die aus ihrem Herkunftsland diese Art von Bildung einfach nicht kennen und nicht in den Schulen so waren oder sich schwertun, das anzuhören, bei denen ist es fast aussichtslos. [...]</p>	
I45	IG 727-735	<p>[...] die brauchen von <b>zu Hause</b> SEHR viel Unterstützung und Stärke, um das durchzustehen [...]</p>	
I46	IG 916-931	<p>Welche Perspektive haben sie in ihrem Heimatland? Und wenn sie meine das jetzt nicht abwertend, sondern einfach feststellend. Wenn sie dort auf dem Niveau eines Landarbeiters waren ist es ja wahr/ Woher soll es kommen, ja? Andererseits, wenn die <b>Eltern</b> äh einen gewissen Bildungshintergrund haben [...] das funktioniert.</p>	
I47	IG 1030-1048	<p>[...] <b>Bildungserfolg</b> [...] Also ich würde sagen, das sind dieselben Parameter [...] die häusliche und das sozia/ häusliche äh A/ Ausgangsposition, soziales Umfeld, soziokulturelle Faktoren bilden das Hauptparameter für beruflichen Erfolg, wie immer [...]</p>	
I48	IG 807-819	<p>[...] entscheidende Ursache für den <b>Erfolg</b> oder Misserfolg von IK-Schülern [...] Sprache und natürlich so was wie Resilienz,</p>	
I49	IF 314-333	<p>[...] Intensivklassen [...] die lernen super schnell [...] Das ist sehr individuell und es kommt sehr darauf an, wie auch ähm die Vorbildung ist, wie das <b>Elternhaus</b> dahinter steht, ob das gebildete Leute sind. [...] auf die Bildung ihrer Kinder Wert legen [...]</p>	
I50	IF 361-364	<p>Kommt darauf an wie alt sie sind. [...] je später sie hierherkommen, desto schlechter. diejenigen die [...] zehn bis zwölf sind. 13 ist da so eine Grenze, die schaffen das häufig ganz gut, [...] die Regelklassen überführen kann und</p>	

		dann, dass sie auch einen, einen <b>Hauptschulabschluss oder einen Realschulabschluss</b> machen können	
I51	IF 368-372	Und ähm die sie vorher nicht gelernt haben, wobei, wenn Sie zehn bis zwölf sind, können sie die hier noch anfangen, aber dann ist halt die, die Schwierigkeit, dass sie eben Deutsch als Fremdsprache lernen müssen und dann noch Französisch oder Spanisch. Also das ist schwierig. Deshalb in den, gibt es auch, dass die ins <b>Gymnasium</b> gehen, aber eher weniger.	
I52	IF 399-409	[...] Wenn die hier <b>keinen Abschluss</b> schaffen, gibt es da noch eine Alternative? [...] es gibt immer Alternativen [...] wie sie zu einem Abschluss noch kommen können. [...] Beruflichen Schulen [...] es gibt freie Träger, wo eben Abschlüsse erworben werden können [...]	

*Intensivklasse / Regelklasse I 53-66*

In dieser Kategorie werden sämtliche Äußerungen der Interviewpartnerin zusammengefasst, die die Intensivklasse betreffen, den Übergang von der Intensivklasse in eine Regelklasse, oder den weiteren Verlauf in der Regelklasse beschreiben.

Kodierregel: Intensivklasse, Probeunterricht, Regelklasse, zwei Jahre, Bildungsgang, Regel, Konferenz, Abschluss, Intensivklassenkonzept

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheit	JurI
I53	IM 140-148	[...] das Konzept für unsere <b>Intensivklassen</b> ändert sich. Das unterliegt Prozessen [...] auch dem Schülermaterial, das wir haben [...]	§ 12 VOGSV – Verfahren zur Entscheidung über den weite- ren Bildungs- weg am Ende der Förderstufe § 39 VOGSV – Fördermaßnah- men § 2 Abs. 4 VOBGM § 44 VOGSV § 42 VOGSV §31 OAVO – Nachteilsaus- gleich war ein
I54	IM 163-171	[...] einzuschätzen, was/ wo kann das Kind erfolgreich mitarbeiten. [...] Wir haben [...] <b>Probeunterricht</b> eingeführt. [...] Probezeit. Und erst dann werden sie richtig versetzt. Und manchmal werden sie wieder hochgestuft oder zurückgestuft, je nachdem, wie die Kinder klarkommen.	
I55	IM 205-211	[...] <b>Intensivklassen</b> [...] in Deutsch bekommen die Kinder ganz oft noch lange, lange Nachteilsausgleich	
I56	IM 262-274	[...] sie müssen alle in die <b>Regelklasse</b> . Es sei denn, sie sind schon so alt, dass wir sie in die	

		berufliche Maßnahme ohne Abschluss entlassen. [...]	Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe Nach § 58 VOGSV § 54 VOGSV
I57	IM 291-303	[...] Kindern, die es jetzt in <b>zwei Jahren</b> nicht schaffen [...], wenn sie zu alt sind, [...] gehen sie in berufliche Maßnahmen, [...] die kommen entweder in die Hauptschule, oder wir lassen die sonderpädagogisch überprüfen [...]	
I58	IG 400-408	Also wir haben jetzt, wo wir zwei Intensivklassen haben, es tatsächlich so gemacht, dass wir nach Alter teilen. Die einen sind, das sind die Jüngeren, die Kleineren, und das die Älteren. (.) Die Gruppen sind in sich trotzdem ganz heterogen.	
I59	IG 690-708	Wir haben [...] Zeugniskonferenzen zweimal im Jahr, [...] Also meistens machen die dann <b>Probeunterricht</b> vorher, um einfach zu gucken, funktioniert das. Manchmal ein halbes Jahr Probeunterricht, ja? (.) Ganz flexibel, ganz unterschiedlich. Manchmal nur in bestimmten Fächern, um jemanden zu motivieren.	
I60	IG 769-776	[...] kann man die Intensivklassenbeschulung denn aufschieben? [...] Ab in die <b>Regelklasse</b> . Wenn wir es nicht machen, kriegen wir von oben mächtig einen auf den Dez, [...] sogar schon bei Überziehen von drei Monaten. [...]	
I61	IF 279-284	[...] ein <b>Grenzgang</b> [...] Gesetze können ja Gott sei Dank immer interpretiert werden und es gibt verschiedene Auslegungssachen [...] soll in der Regel [...], sondern das ist eine Ausnahme. Und so kann ich, kann man das dann begründen.	
I62	IF 316-329	[...], es gibt zweimal im Jahr <b>Konferenzen</b> . [...] Da wird jeder Einzelne besprochen, da wird der Fortschritt besprochen [...] Kann der vielleicht zur Probe schon mal in eine, in eine Klasse oder zumindest ähm mit einem, ja zur Probe eine Zeitlang? Oder muss der gehen? Das ist eben auch so eine, so eine Sache.	
I63	IF 322-326	Nach spätestens zwei Jahren müssen sie ja aus der <b>Intensivklasse</b> raus, egal, das ist wieder Gesetz und Pädagogik. Egal wie viel Deutsch sie bis dahin gelernt haben, ob sie jetzt kognitiv in der Lage sind, dann dem Regelunterricht zu folgen oder nicht, sie müssen dann raus. Ja. Und ähm bei vielen ist das auch in Ordnung, aber eben nicht bei allen	
I64	IF 350-356	[...] nach den <b>zwei Jahren</b> (Intensivklasse), [...] Spielraum mit dem staatlichen Schulamt, [...] ein Jahr verlängern? Nein	

165	IF 361-364	Kommt darauf an wie alt sie sind. [...] je später sie hierherkommen, desto schlechter. diejenigen die [...] zehn bis zwölf sind. 13 ist da so eine Grenze, die schaffen das häufig ganz gut, [...] die <b>Regelklassen</b> überführen kann und dann, dass sie auch einen, einen Hauptschulabschluss oder einen Realschulabschluss machen können	
166	IF 454-468	[...] kann man in dem <b>Intensivklassenkonzept</b> auf diese persönlichen Herausforderungen wie Fluchttraumata [...] eingehen? [...] also in erster Linie sind wir Lehrer, wir sind Wissensvermittler. [...], aber um ein Kriegstrauma aufzuarbeiten, dazu sind wir nicht da. Das überfordert uns, dafür sind wir nicht ausgebildet	

### *Individuelle Faktoren I 67-71*

In dieser Kategorie werden sämtliche Ausführungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die die persönlichen und schulischen Integrations- und Lernhindernisse ansprechen, welche abhängig von den individuellen Faktoren und persönlicher Resilienz der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, überwunden werden müssen. Dazu zählen Fallumschreibungen der Lehrkräfte über die besonderen individuellen Faktoren von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die für den Integrationsprozess und Schulerfolg, im Spiegel der begrenzten Intensivklassenzeit, maßgeblich sind (vgl. Hochschild, 2018, S. 8).

Kodierregel: Integriert, sitzen bei uns, Fall, die Kinder, IK-Schüler, mehr Zeit, ankommen, individueller Hintergrund, Erfahrung verarbeiten.

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheit	JurI
67	IM 309-314	<b>IK Schüler</b> [...] sehen sich schon als was Besonderes auf dem Schulhof. [...] sie haben einen anderen Stundenplan [...] weniger Unterricht. Und sie fühlen sich, glaube ich nicht gut integriert	§ 38 VOGSV – Förderdiagnostik § 50 VOGSV – Intensivklassen und Intensivkurse Nachteilsausgleich § 54 VOGSV- Erlernen der ersten Fremdsprache und Wechsel der Sprachenfolge
68	IM 466-470	[...] <b>sitzen jetzt bei uns</b> in der Realschule. [...] weil sie keine zweite Fremdsprache haben. Was sie im Gymnasium bräuchten. [...]	§ 56 VOGSV – Benotung § 57 VOGSV – Zeugnisse, Schullaufbahnentscheidungen und Abschlüsse
69	IG 290-297	Aber wir hatten auch schon <b>den Fall</b> , dass jemand [...] das war dramatisch. Dramatisch ist zum Beispiel [...] von drei afghanischen (.)	Anlage 4 VOGSV zu § 57 VOGSV

		<p>Geschwistern, die wir hier hatten [...] Das ist ein Fußweg von zweieinhalb Kilometern und die sind halt/ in [Ort] hatten die das Sniper überall sitzen. Das heißt, die mussten [...]erst mal verstehen, dass es hier keine Heckenschützen gibt. Das war sehr, sehr einschneidend für diese Schüler. Das hat natürlich keiner verstanden [...]</p>	<p>§ 58 VOGSV – Berufliche Schulen  § 59 VOGSV – Anspruch auf sonderpädagogische Förderung  § 82 HSchulG Pädagogische Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen  § 82a HSchulG Maßnahmen zum Schutz von Personen</p>
70	IG 531-574	<p>[...], dass ich jemanden, der erst mal hier ankommt und ein <b>halbes Jahr braucht</b>, um überhaupt in der Umgebung hier <b>anzukommen</b>, und ihn dann gleich nach Haupt-, Real-, Gymnasium einteilen soll und ihm damit im Grunde eine Perspektive schaffe oder eben auch nicht[...] Weil eins ist klar, in unseren Hauptschulen lernt man kein Deutsch. [...]Weil ich sehe Kinder, wei/ von denen ich denke, wenn die ein bisschen <b>mehr Zeit</b> hätten, ein bisschen mehr Unterstützung, wär/ wären die viel besser. [...]</p>	
71	IF 428-453	<p>[...] zwei Jahre, für viele ist das gut und richtig, für andere, da denkt man sich: „Ah, wenn die noch ein Jahr da hätten [...] dann könnten die auch erfolgreich mitarbeiten. Aber die brauchen ein bisschen länger.“ [...] Also das kommt immer auf den <b>individuellen Hintergrund</b> an. [...] sind die Wirtschaftsflüchtlinge, [...] Oder sind das Kriegsflüchtlinge? Wir haben hier Kinder, die wirklich mit dem Schlauchboot übers Mittelmeer gekommen sind, die natürlich dann nochmal ganz andere <b>Erfahrungen zu verarbeiten</b> haben. sie aber alle gemeinsam haben: Sie haben eine Heimat verloren und das ist ja keine Kinderentscheidung, das ist keine Entscheidung, die die Kinder und Jugendlichen treffen, sondern das ist eine Entscheidung die die Eltern treffen. [...] nicht nur diese, diese Aufgabe haben, Deutsch zu lernen [...] die Aufgabe haben, sich in ein</p>	

		<p>vollkommen neues Land zu integrieren [...] ein neues soziales Umfeld aufzubauen, in einem Umfeld leben, das sie, wenn sie aus ihrer, ihrem, ja aus ihrem Kreis, aus ihrer Familie ausbrechen, erstmal zu einem Großteil nicht verstehen.</p> <p>[...] Oder eben noch ein bisschen <b>länger brauchen</b>, um Deutsch zu lernen, um die Anforderungen einer Regelklasse erfüllen zu können.</p>	
--	--	---	--

*Klassifizierungen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger*

Kodier - Regeln: Schülermaterial, fleißig, Leistungen, unglaublich, kriminell, superschnell, durch die Decke.

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheit	JurI
I72	IM 140-148	„[...] das Konzept für unsere Intensivklassen ändert sich. Das unterliegt Prozessen [...] auch dem Schülermaterial, das wir haben [...] Unsere Konzepte unterliegen zum Beispiel auch, ähm, den Aufnahmestaaten. Also es macht einen Unterschied, ob ich rumänische und bulgarische Kinder integrieren muss, oder ob ich syrische oder afghanische Kinder integrieren muss, ob ich, äh, traumatisierte Kinder aus Afghanistan habe, oder ob ich Wirtschaftsflüchtlinge aus Spanien habe“	§ 3 Abs. 14 HSchulG § 45 VOGSV – Ziele „Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache“. § 2 Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM)
I73	IM 266-284	Aber sind sie fleißig genug, um sich die Texte in Geschichte, in Erdkunde drauf zu schaffen, können sie in den anderen Fächern mit Fleiß gute oder befriedigende oder ausreichende Leistungen bringen.	
I74	IG 524 - 529	[...] erfolgreich sind, die müssen enorm fleißig sein, um das zu schaffen. Gut, das ist halt so, wenn man in ein anderes Land geht. Finde ich jetzt auch (.) ein Stück weit normal [...]	
I75	IG 748-762	[...] unglaubliche Kinder, die unglaubliche Anpassungsleistungen vollbringen//[...] [...]Aber es gibt natürlich auch das Gegenteil und wir hatten auch welche schon, die kriminell geworden sind [...]	
I76	IF 316-334	Und aber wir haben auch welche, die gehen durch die Decke, die sind, lernen superschnell	

	Deutsch und ähm sind innerhalb weniger Monate in den Regelklassen.	
--	--	--

*Personal IK I 77-81*

In dieser Kategorie werden sämtliche Äußerungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die sich mit der Professionalisierung und dem Kompetenzniveau von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beim Staatlichen Schulamt und von Lehrkräften in den Intensivklassen befassen. Erfasst werden Formulierungen und Umschreibungen über Kompetenzen, Erfahrungen und Zusatzqualifikationen der Akteure und Akteurinnen, die speziell für den Lern- und Integrationserfolg in den Intensivklassen für notwendig erachtet werden.

Kodierregeln: Sachbearbeiter, Qualifikation, Lehrerzuweisung, Spezialkräfte, staatliche Schulamt.

<b>Lfd</b>	<b>Zeilen</b>	<b>Inhaltseinheit</b>	<b>JurI</b>
177	IM 67-108	[...] Sachbearbeiter sind in der Regel irgendwelche Lehrer, [...] Da ist keine besondere Qualifikation, außer, dass da Lehrer sind. Und die untergeordneten Sachbearbeiter sind auch noch, noch niedriger. [...] Wenn ich Glück habe, sind es Grundschullehrer oder halt Regelschullehrer, die das einschätzen können. [...]	§ 94 HSchulG Personal der Schulaufsicht ZuVOKM § 52 VOGSV
178	IM 174-186	Nein, wir haben, äh/ Nein. Wir haben die Schülerzuweisung. 16 Stunden pro Kind, äh, wird hochgerechnet. Und das ist die Lehrerzuweisung. Ganz normale Lehrerzuweisung. [...] Spezialkräfte [...] Nein.	
179	IG 138-146	Da macht das halt einer, der noch Stunden frei hat und der sich berufen wir/ fühlt dazu. [...] da war kein Konzept, da war gar nichts. Das ist halt einfach irgendwie gelaufen.	
180	IG 152- 166	[...] vom staatlichen Schulamt gibt es so Qualifikationen seit einer gewissen Zeit [...] als Fortbildung, [...]es ist was ganz anderes, das als Fremdsprache zu unterrichten. Du arbeitest völlig anders als wenn du Deutschlehrer bist [...] als wenn du Deutschlehrer bist. [...] Ja, man baut // ja auf bestimmte Kompetenzen schon auf und äh kann dann manche fördern und äh, äh verstärken, manche // Effekte.	

I81	IG 494-499	[...] die Kollegin hat am Staatlichen Schula/ Die ist Deutschlehrerin und die hat dann am Staatlichen Schulamt eine Zusatzqualifikation gemacht. [...] Also das ist im Grunde [...] bekloppt [...] Es widerspricht allem, jeder Sprachdidaktik, es widerspricht allem, was man mittlerweile gesi- chert weiß [...]	
-----	---------------	---	--

### *Spannungsfelder und Kompensationsverhalten I 82-96*

In dieser Kategorie werden sämtliche Ausführungen der Interviewpartnerinnen zusammengefasst, die Spannungsfelder beschreiben. Die Spannungsfelder entstehen durch verwaltungsrechtliche oder äußere Rahmenbedingungen, die die Lernentwicklung und den Bildungserfolg konterkarieren können und für die es keine unmittelbaren Lösungsansätze aus Sicht der Lehrkräfte gibt. Die Kategorie „Spannungsfelder“ verbindet Wirkungseffekte, die sich aus einer Korrelation verschiedener Inhalte der anderen Kategorien ergeben oder aus einer Kausalkette heraus erst zu einem Spannungsfeld dynamisieren können.

Kodierregeln: Schulabschluss, Sinn, systemisches Problem, schwieriges Feld, dümpeln, keine Bücher, schwierig, neue Wege, Spannungsfeld.

Lfd.	Zeilen	Inhaltseinheit	JurI
I82	IM 57-62	Das <b>Staatliche Schulamt</b> entscheidet das von Schülerzahlen [...] Es werden alle Kinder mit allen Fähigkeiten zu uns gegeben. [...] mit sehr viel Vorerfahrung [...] die hier noch nicht lesen und schreiben können.	§ 86 Abs 1 HSchulG Rechtsstellung der Lehrerinnen und Lehrer (pädagogische Freiheit)
I83	IM 80-101	[...] Also in Deutschland hast du eine Schulpflicht von neun Jahren oder bis 16. Das bedeutet, Sechzehnjährige, die nicht Deutsch können, oder die auch noch nicht lesen oder schreiben können, die gehören eigentlich in Berufsbildungsmaßnahmen. [...] [...] sie für die Berufe vorzubereiten und nicht an der allgemeinbildenden Schule für irgendeinen Schulabschluss [...] die schaffen niemals einen Schulabschluss. [...]	§86 Abs. 2 HSchulG Verwaltungsvorschriften
I84	IM 110-121	[...] Also ich habe Fünfzehnjährige, die halt im Oktober oder November 16 werden. [...] ich sage: "Was für einen Sinn macht [...],	

		<p>Weil, die lernen bei uns ein bisschen lesen und schreiben. Sie werden niemals in irgendeine berufliche Maßnahme gehen können, [...]</p> <p>[...] Fakt. [...] der Weg dieser Kinder, wenn sie so spät nach Deutschland einreisen, das ist natürlich nicht nur ein systemisches Problem. [...]</p>	
I85	IM 275-281	<p>[...] Elternabend, den ich in jedem Schuljahr anbiete, eine grobe Übersicht zum Schulsystem zu geben. [...] eben nur maximal zwei Jahre haben und dass wir sie dann einteilen müssen. Ja, das/ darauf weisen wir wirklich hin und dass wir sagen, dass wir diese Praxis zwar blöd finden, aber dass wir gezwungen sind, es ebenso zu machen.</p> <p>[...] das Elternhaus in erster Verantwortung. [...]</p> <p>[...] Da muss viel mehr und intensiver zu Hause auch gearbeitet werden, wiederholt werden. [...]</p>	
I86	IM 328-331	<p>Dann Elternarbeit ist ganz wichtig [...] Also ich gebe ein Kind dann guten Gewissens in das Gymnasium, wenn ich weiß, da sind Eltern dahinter [...]</p>	
I87	IM 363-398	<p>[...] das ist ein sehr schwieriges Feld, weil, um ein/ einen Schüler als Förderschüler einstuft zu lassen, brauchen wir eine sonderpädagogische Di/ Diagnostik und das sind Sprachtests.</p> <p>[...] Es gibt auch nichtgebundene Sprachtests. Aber die werden vom Staatlichen Schulamt nicht anerkannt.</p> <p>[...]dümpeln die zwei Jahre bei uns, bis wir es schaffen, [...] einen sprachgebundenen Test mit denen zu machen, um nachzuweisen, dass das Kind Lerndefizite hat.</p> <p>[...] ganz unbefriedigender Prozess, weil wir relativ schnell feststellen, wie die Kinder lernen können [...]</p> <p>[...]Also sie haben keine sprachlichen Probleme, sondern sie haben ein Problem, dass sie das/ dass sie die deutsche Sprache neu lernen müssen. Und die/ diese deutschgebundenen Sprachtests können sie nicht bestehen, weil sie halt die Hälfte, oder wenn überhaupt, nur die Hälfte verstehen, der Fragen. Und dementsprechend halt auch nicht antworten können [...]</p>	
I88	IG 597-647	<p>[...] die metasprachliche Ebene. Je höher die Klassen sind, desto schwieriger ist das. [...]</p>	

		Das heißt, du gehst weg von der Anschauung und du wirst abstrakter. Aber Abstraktion (.) erfordert Sprache als Grundvoraussetzung.
I89	IG 413-430	[...] Es gibt DaZ-Mittel. [...] Aber // letztes Jahr zum Beispiel wollten wir unbedingt Bücher haben. [...] dann kam ein Bescheid [...] Für das aktuelle Schuljahr erhalten Sie [...] Null Komma Null Euro.“ [...] Wir hatten keine Bücher in dem Jahr. Keine Bücher. Alles selbst kopiert [...]
I90	IG 597-647	[...], an einer beruflichen Schule in den sogenannten InteA-Maßnahmen [...] Das Problem setzt sich dort fort. [...] Häufig werden Ausbildungsverhältnisse gecancelt werden, weil die Berufsschule aufgrund der Sprache nicht geschafft wird, [...]
I91	IG 945-962	[...] wie informiert sind die Eltern [...] ist eine super Frage. Das ist mir komischerweise relativ spät erst aufgegangen, dass sie e/ also zum einen unser Schulsystem gar nicht kennen. [...] Äh und eine nur absolut vage Vorstellung haben von dem, was hier so passiert, oft auch, weil sie keinen Vergleich haben, ja? Also womit sollen sie es vergleichen, oder es ihnen/ Sie kannten es vielleicht im Heimatland noch nicht so richtig und dann ist es hier auch noch mal schwierig
I92	IG 993-1000	Es gibt da verschiedene Vereine, Verein [Organisation], aber Verein, wie gesagt. Ja? Dann gibt es so/ Also es gibt hier im Bildungshaus ein paar ganz gute Anlaufstellen, die Formularhilfe zum Beispiel. Da weise ich auch Leute darauf hin. Aber die Eltern müssen von sich aus dort Hilfe suchen. Das ist nicht so, dass man schon an die herangeht. Das heißt, wenn die sich zurückziehen mit

193	IF 66-85	<p>[...] Aber diese ähm (..) diese pädagogischen Maßnahmen die wir hier so normalerweise haben, wie, wie Gespräche mit dem Schüler führen, das ist ja die häufigste pädagogische Maßnahme. Das ist gestaltet sich natürlich schwierig, wenn der Schüler mich überhaupt nicht versteht.</p> <p>[...] Genauso unser Trainingsraumprogramm, was zu dem Verhalten/ äh Reflexion beiträgt. Das ist auch am Anfang schwierig, wenn Sie sich auf Deutsch nicht ausdrücken können, also weder mündlich noch schriftlich [...]</p> <p>[...] neue Wege zu gehen. Ich weiß, die Frau [Person] spricht zum Beispiel auch Italienisch. Ja, das ist sehr hilfreich oder dass dann bei, bei türkischstämmigen Familien, [...] wird auch eine Lehrkraft hinzugezogen, die eben Türkisch beherrscht.</p>	
194	IF 245-284	<p>Also Lehrer befinden sich in einem großen Spannungsfeld da. Weil Pädagogik und Gesetze lassen sich nicht immer vereinbaren, was ich eben schon mit den Ordnungsmaßnahmen angedeutet habe. Ähm das ist nicht immer so, das passt nicht immer zusammen. Ja. Genauso, wenn man, wenn man Leistung und Verhalten voneinander trennen soll, dass, das, das geht überhaupt nicht. Ja. Weil wenn jemand den Unterricht stört, dann kann er auch nicht die Leistung abrufen, weil er in dem Augenblick mit anderen Dingen beschäftigt ist.</p> <p>[...] Also wir, wir, wir sind ja auch ähm nicht immer nur auf das Eine fokussiert, sondern es gibt ja verschiedene Sachen, verschiedene Ebenen, die wir immer gleichzeitig abdecken.</p> <p>[...] Das ist ja auch richtig und gut so, aber die Fachnote lässt sich nie vom Arbeits- und Sozialverhalten hundertprozentig trennen.</p> <p>[...] wie lösen die Lehrkräfte dieses Spannungsfeld auf [...] Zwischen Pädagogik und Gesetzen? [...]st, das ist schwierig, ist manchmal ein Grenzgang [...]</p> <p>[...]Gesetze können ja Gott sei Dank immer interpretiert werden und es gibt verschiedene Auslegungssachen. [...]wenn jetzt im Gesetz drinsteht, ähm „soll in der Regel [...]</p>	
195	IF 322-326	<p>Nach spätestens zwei Jahren müssen sie ja aus der Intensivklasse raus, egal, das ist wieder Gesetz und Pädagogik. Egal wie viel</p>	

		Deutsch sie bis dahin gelernt haben, ob sie jetzt kognitiv in der Lage sind, dann dem Regelunterricht zu folgen oder nicht, sie müssen dann raus. Ja. Und ähm bei vielen ist das auch in Ordnung, aber eben nicht bei allen.	
196	IF 385-393	Deshalb sind wir ja froh, dass wir zwei Intensivklassen noch haben. [...] Das ist im Moment rückläufig ist. Ob wir zwei weiter, sonst sitzen nämlich alle zusammen in einer Klasse. [...]dann sitzen 10-Jährige mit 16-Jährigen am Ende zusammen Und dann wird das Spannungsfeld noch größer.	

### Widersprüche I 98-99

Lfd	Zeilen	Inhaltseinheit	JurI
198	IF 399-409	[...] Wenn die hier <b>keinen Abschluss</b> schaffen, gibt es da noch eine Alternative? [...] es gibt immer Alternativen [...] wie sie zu einem Abschluss noch kommen können. [...] Beruflichen Schulen [...] es gibt freie Träger, wo eben Abschlüsse erworben werden können [...]	Ebd.
199	IG 597-647	[...], an einer beruflichen Schule in den sogenannten InteA-Maßnahmen [...] Das Problem setzt sich dort fort. [...] Häufig werden Ausbildungsverhältnisse gecancelt werden, weil die Berufsschule aufgrund der Sprache nicht geschafft wird, [...]	

Zum einen konstatierte Frau Fischer in 198, dass es bei dem Nichterlangen eines Schulabschlusses in der Regelschule weitere alternative Folgemaßnahmen für die Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen in den Berufsschulen gab, um diesen an anderer Stelle zu erlangen.

Frau Geier hingegen, stellt in diesem Zusammenhang unter 199 klar, dass sich die sprachlichen und Leistungsprobleme in den alternativen Folgemaßnahmen fortsetzen. Dies führt dann zum Abbruch der Ausbildungsmaßnahme und ebenfalls dem Abgang ohne Schulabschluss von der Berufsschule.